

Сборник составлен по материалам всероссийской научно-практической конференции, посвященной доктору педагогических наук, профессору Г. Д. Кирилловой (26–27 апреля 2023 г. Джерокай — Майкоп). В сборнике нашли отражение результаты научных исследований и практического опыта в области развивающего обучения, представлены проекты, направленные на развитие человека посредством междисциплинарного подхода, инновационные образовательные практики, обсуждены особенности педагогики школьного образования. Будет полезен для изучения преподавателям, студентам и магистрантам педагогических специальностей.

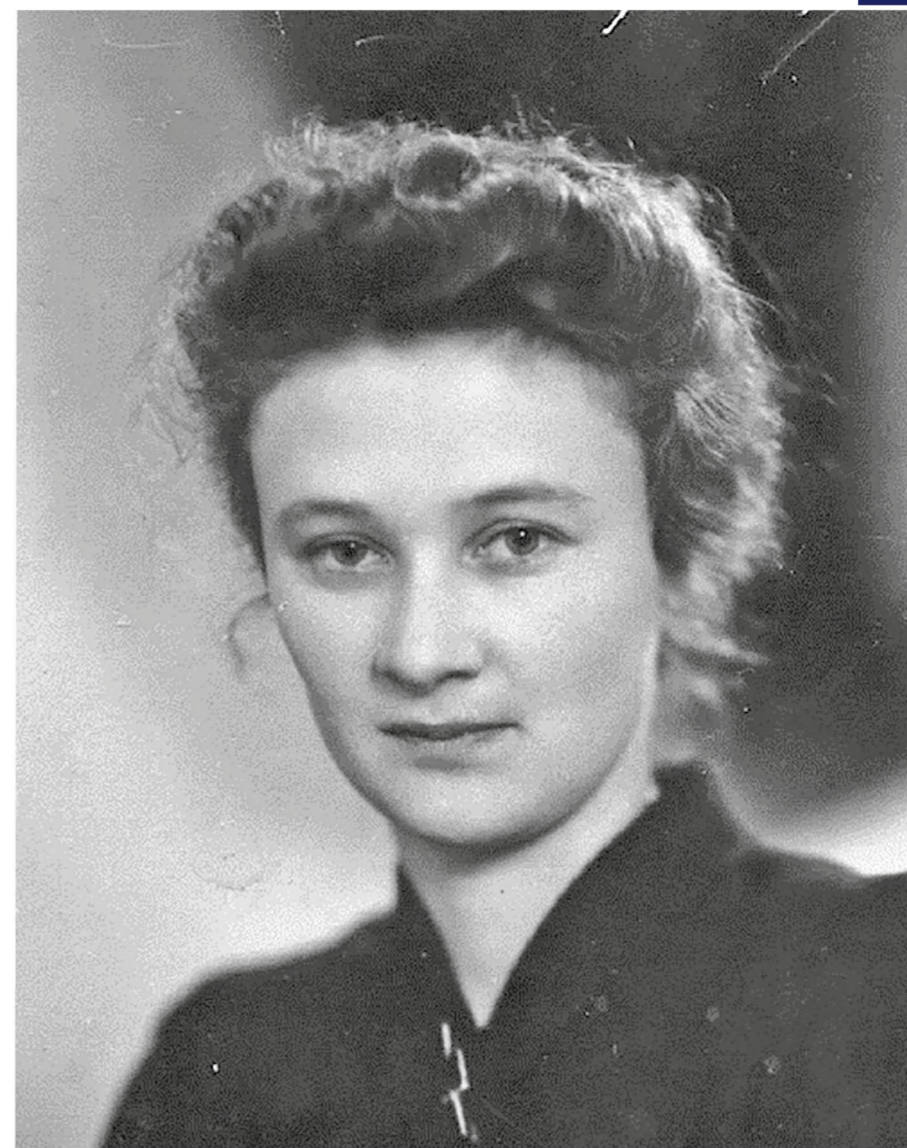


9 785851 084393

ОТ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ К РАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕКА

ОТ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ К РАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕКА

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,
ПОСВЯЩЕННОЙ ПРОФЕССОРУ Г.Д. КИРИЛЛОВИ,
26 27 АПРЕЛЯ 2023 Г.



“ «Под впечатлением работ учеников я уходила с мыслью, что Россия не пропадет, великие умы не исчезнут, дали бы только им проявить себя».

ПОСВЯЩАЕТСЯ ПРОФЕССОРУ ГАЛИНЕ ДМИТРИЕВНЕ КИРИЛЛОВИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ
АДЫГЕЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КЛАСТЕР «ИНСТИТУТ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ»
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

«ОТ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ К РАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕКА»

Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной профессору Г.Д. Кирилловой,
26–27 апреля 2023 г.

Майкоп
2023

УДК 37(063)
ББК 74.0л0
О-80

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Адыгейского государственного университета*

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР:

Аутлева А. Н., кандидат педагогических наук.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Беданоква З. К., доктор филологических наук;

Хакунова Ф. П., доктор педагогических наук;

Панеш Б. Х., кандидат педагогических наук.

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Даутова О. Б., доктор педагогических наук, доцент, директор Института управления образованием СПб АППО, г. Санкт-Петербург.

Гитман Е. К., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Пермь.

От развивающего обучения к развитию человека : сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной профессору Г.Д. Кирилловой, 26–27 апреля 2023 г. — Майкоп : АГУ, 2023. — 402 с. : ил.

ISBN 978-5-85108-439-3

Сборник составлен по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной доктору педагогических наук, профессору Г.Д. Кирилловой (26–27 апреля 2023 г. Джерокай — Майкоп).

В сборнике нашли отражение результаты научных исследований и практического опыта в области развивающего обучения, представлены проекты, направленные на развитие человека посредством междисциплинарного подхода, инновационные образовательные практики, обсуждены особенности педагогики школьного образования. Будет полезен для изучения преподавателям, студентам и магистрантам педагогических специальностей.

УДК 37(063)
ББК 74.0л0

ISBN 978-5-85108-439-3

© Адыгейский государственный университет, 2023

**Посвящается профессору
Галине Дмитриевне Кирилловой**



*«Под впечатлением работ учеников
я уходила с мыслью, что Россия
не пропадет, великие умы не исчезнут,
дали бы только им проявить себя».*

Галина Дмитриевна Кириллова

УДК 37(47)(09)
ББК 74.03(2)
А 93

Аутлева Асиет Нурбиевна,
кандидат педагогических наук,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ

Аннотация. Статья посвящена известному советскому, российскому ученому-педагогу Галине Дмитриевне Кирилловой. Представлен краткий анализ этапов вхождения ученого в педагогическую науку; охарактеризованы ключевые направления ее исследовательской деятельности на протяжении нескольких десятилетий. Систематизирована тематика диссертационных исследований ученых, которые составляют научную школу профессора Г.Д. Кирилловой.

Ключевые слова: дидактика, процесс обучения, развивающее обучение, урок, обобщение, системные знания.

Autleva Asiet Nurbievna

A WORD ABOUT THE TEACHER

Annotation. The article is devoted to the famous Soviet, Russian scientist and teacher Galina Dmitrievna Kirillova. A brief analysis of the stages of the scientist's entry into pedagogical science is presented; the key directions of its research activities over the course of several decades are characterized. The topics of dissertation research by scientists who make up the scientific school of Professor G.D. Kirillova are systematized.

Keywords: didactics, learning process, developmental learning, lesson, generalization, systemic knowledge.

Всероссийская научно-практическая конференция «От развивающего обучения к развитию человека», посвященная авторитетному советскому, российскому ученому, доктору педагогических наук, профессору Галине Дмитриевне Кирилловой, впервые проводится на площадке общеобразовательной школы № 3 в ауле Джерокай Республики Адыгея.

Ольга Борисовна Даутова, доктор педагогических наук, директор Института управления образованием СПб АППО г. Санкт-Петербурга, ученица и последователь идей Галины Дмитриевны Кирилловой заложила традицию еще при жизни ученого проводить научные конференции, где обсуждались проблемы развивающего обучения в русле дидактической концепции профессора Кирилловой.

Символично, что Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная Г.Д. Кирилловой, проводится в 2023 году, объявленном в России годом педагога-наставника. Галина Дмитриевна была для своих аспирантов настоящим учителем-наставником.

Уместно, говоря о наставниках, выразить слова благодарности и признательности учителям Джерокаевской средней школы, которые всегда были образцами порядочности, нравственности и высокого профессионализма.

Профессор Кириллова приезжала в Адыгею, в аул Джерокай и была восхищена красотой природы, но больше всего людьми, с которыми она познакомилась, общалась. Галина Дмитриевна взглядом ученого обращала внимание на детали, свидетельствующие о культуре адыгов, о гостеприимстве, доброжелательности и верности традициям и обычаям.

Сегодня мое выступление называется «Слово об Учителе». Слоганом нашей конференции стали слова Галины Дмитриевны Кирилловой: «Под впечатлением

работ учеников я уходила с мыслью, что Россия не пропадет, великие умы не исчезнут, дали бы только им проявить себя», которые были её жизненным кредо. Галине Дмитриевне была свойственна высокая методологическая культура учебного, благодаря которой она осуществляла не только научное, но и педагогическое сопровождение. Это был всегда сложный, порой мучительный путь открытия нового для того, чтобы помочь каждому ученику, аспиранту, молодому ученому проявить себя.

Галина Дмитриевна Кириллова — советский, российский ученый, педагог, широко известный в России и за рубежом.

Из автобиографии профессора Г.Д. Кирилловой: «Итак, я — Галина Дмитриевна Кириллова (девич. Тищенко) родилась 17 (в паспорте 16) апреля 1926 года в семье служащих. Мама, Ульяна Терентьевна Тищенко (Московченко), папа — Дмитрий Александрович Тищенко. Мама была домохозяйкой, отец все время работал в области бухгалтерии. Был главным бухгалтером сельскохозяйственных учреждений (совхозов, трестов). И папа, и мама были украинцами и детьми крестьян, родившихся в одном из сел, вблизи Мариуполя на Украине. Отец, его сестры и брат окончили гимназии в городе Мариуполь. Впоследствии, как сын раскулаченного, он был вынужден менять места жительства, чтобы скрыть свое прошлое. Так я родилась на станции Волноваха Донецкой области. Потом мы жили в Калмыкии, в городе Элиста (где я поступила в нулевой класс), в городе Клинцы Смоленской области. Оттуда переехали в совхоз Чаадаевка Пензенской области и, наконец, в город Пензу, где папа работал главным бухгалтером треста совхозов. Он все время мечтал о возвращении на юг, на Украину, и закончил свою жизнь в одном из совхозов под Симферополем. В 1950 г. поступила в аспирантуру при НИИ педагогики АПН РСФСР г. Ленинграда» [1].

Еще в середине 50-х годов XX в. Галина Дмитриевна Кириллова, будучи сотрудником НИИ педагогики АПН РСФСР в г. Ленинграде, в статье «Обучение учащихся умению сравнивать» писала: «В процессе обучения недостаточно создавать только условия для развития самостоятельности мышления детей, наряду с этим необходимо планомерно упражнять их в самостоятельных умственных операциях, учить их сравнивать, обобщать, дифференцировать, высказывать суждения по аналогии, индукции и дедукции, обосновывать доказательства, устанавливать различные зависимости и т.д.» [2, с. 14]. Эти слова актуализируют проблему развивающего обучения, раскрывают методические условия, которые сегодня приобрели статус классического видения современной системы развивающего обучения.

Галина Дмитриевна всегда тепло отзывалась о своих научных руководителях: Павле Никодимовиче Груздеве, а также о Борисе Герасимовиче Ананьеве, который помогал завершить диссертацию Галине Дмитриевне после смерти П.Н. Груздева. «П.Н. Груздев занимал лидирующее положение в становлении советской педагогики. Его идея о единстве содержания и метода, обоснованная в книге «Вопросы воспитания и обучения», стала исходной в исследуемой мной и аспирантами системы развивающего обучения <...>, к сожалению, Павел Никодимович рано умер, и я завершала диссертацию под руководством Бориса Герасимовича Ананьева» [3].

Будучи уже зрелым и авторитетным ученым, Галина Дмитриевна одну из своих работ посвятила жизни и научной деятельности своего учителя П.Н. Груздева «Развитие наследия П.Н. Груздева в работах его последователей» [4].

Защитив кандидатскую диссертацию по теме: «Сравнение в процессе сознательного и прочного усвоения знаний учащимися», Галина Дмитриевна остается работать младшим научным сотрудником в своем институте, в группе начальных классов, возглавляемой Б.Г. Ананьевым. Позже в 1966 г. Галина Дмитриевна была приглашена в ЛГПИ имени А.И. Герцена на кафедру педагогики на должность доцента.

Из автобиографии Галины Дмитриевны: «Это был самый интенсивный период моей деятельности. Встала задача — читать студентам лекции по педагогике. Это оказалось невероятно трудно. Пересказывать учебники для меня было совершенно неприемлемым делом. Начался мучительный поиск содержания каждой лекции. Я стала посещать лекции своих новых коллег. Я посещала лекции Г.И. Щукиной, Т.Н. Мальковской, З.И. Васильевой и целого ряда других преподавателей. Это был период, когда кафедрой был издан толстый учебник «Педагогика», и все они были его авторами. Однако каждый подавал материал особым образом. Это была большая школа. Но особую роль для меня сыграли лекции Т.Е. Конниковой. Благодаря ей я влюбилась в педагогику. В этих лекциях постоянно присутствовал живой опыт учителя и директора школы № 210 Татьяна Ефимовны и его анализ с позиции научной теории. Я постоянно в своих лекциях использовала материал этих лекций. Опыт Т.Е. Конниковой убеждал, что наряду с обогащением материалом лекций самых разных преподавателей нужно создавать свой курс. И он создавался на протяжении всей преподавательской деятельности. Частично он представлен в пособии «Теория обучения» (курс лекций) Санкт-Петербург, 2001. Лекционный курс дополнялся встречами с интересными учителями, посещением различных мероприятий в школах» [5].

В 1984 г. была защищена докторская диссертация и получено звание профессора.

Реформа образования 1984 года в отечественной педагогической практике подразумевала эффективную трансформацию методологических нововведений посредством включения в содержание образования представлений о познавательной деятельности, о ее формах, методах и способах организации.

В контексте концептуальных идей реформы лейтмотивом ранних работ Галины Дмитриевны выступает мысль об органическом слиянии образования, воспитания и развития в условиях развивающего обучения на уроке.

Весьма убедительно воспринимаются слова Г.Д. Кирилловой о том, что «Лишь, будучи включенным в активную познавательную деятельность, ученик в состоянии проникнуть в суть изучаемого учебного материала, освоить его на уровне общих закономерностей и ведущих идей учебного предмета, использовать усвоенный материал в качестве способа дальнейшего познания. Такой процесс рождает внутренний стимул учения, способствует превращению знаний в убеждения, развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся, становится действенной основой в воспитании у них мировоззрения» [6, с. 3].

Сегодня, когда в условиях геополитических и социокультурных вызовов образование ориентировано на необходимость построения нового типа обучения, актуальны мысли Галины Дмитриевны о том, что «новый тип обучения должен формировать человека, который не только сможет объяснять существующий мир, но и быть активным созидателем, участвовать в творческом преобразовании действительности» [7, с. 9]. В этих словах заложена детерминация становления нового человека, основной составляющей которого является «новый тип обучения». В качестве одного из перспективных подходов к решению этой проблемы видится введение в ФГОС новых интегративных конструктов — компетентностей. Интегративный, междисциплинарный характер этих конструктов не позволяет их соотносить с конкретным учебным курсом или дисциплиной. Истоки компетентностного подхода в обучении мы находим в теории развивающего обучения Г.Д. Кирилловой, в которой должное место занимают ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции, а также компетенция личностного самосовершенствования.

Работа Галины Дмитриевны сначала в Ленинградском педагогическом институте им. А.И. Герцена, переименованном в 1990 году в Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, была насыщенной важными событиями и достижениями. Как преподаватель Г.Д. Кириллова всегда придерживалась методологии гуманистической педагогики. Накануне лекции Галина

Дмитриевна всегда была собрана и сосредоточена на мысли о предстоящей встрече со студентами, понимая, что каждая лекция — это событие, которое больше не повторится, а сказанное утверждение может навсегда запечатлеться в памяти студентов. Так ответственно она относилась к каждому слову, сказанному на лекции.

Для студентов она была очень умным собеседником, потому что Галина Дмитриевна умела их слушать и слышать. Такая особенность личности Галины Дмитриевны делала преподавание дидактики авторским, сугубо адресным относительно каждого студента. Думаю, что сегодня учительское сообщество нуждается в таких дидактических знаниях организации процесса обучения, в структурировании урока согласно дидактической задаче, в осмыслении ключевых дидактических понятий и их соотношений, детализации сугубо дидактических приемов, придающих обучению характер развивающего обучения.

Как правило, при обсуждении диссертационных исследований на кафедре общей педагогики РГПУ им А.И. Герцена и на защитах диссертаций соискатели и их научные руководители с особым интересом ожидали выступление профессора Кирилловой, так как вопросы не были формальными, а детализировали важные аспекты в работе, замечания были корректными и конструктивными, профессор формулировала их в деликатной, доброжелательной форме, могла обратить внимание на те или иные достоинства работы, которые порой не акцентировались ни соискателем, ни научным руководителем.

Ориентированность Галины Дмитриевны на современные методологические способы познания свидетельствует о ее способности чувствовать время, реагировать на его запросы, интерпретировать новые смыслы педагогической реальности и трансформировать их результаты в научные исследования своих учеников.

В качестве примера уместно привести научные исследования, выполненные в 2008–2009 годах Соколовской И.Н. по теме «Формирование информационной компетентности студентов педагогических специальностей в процессе учебно-исследовательской деятельности» и Ильиной И.А. «Педагогические условия формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности».

Г.Д. Кириллова внесла фундаментальный вклад в обоснование методологических, дидактико-методических сторон развивающего обучения, наряду с учеными АПН СССР М.Н. Скаткиным, И.Д. Зверевым и другими. Позднее ее учениками были обогащены основные концепты развивающего обучения в рамках диссертационных исследований: «Межпредметные связи в процессе формирования ведущих идей учебной темы» (Федорец Г.Ф.), «Особенности процесса формирования ведущих идей учебного предмета у учащихся старших классов» (Горычева С.Н.), «Взаимосвязь поиска и регламентации при формировании теоретических знаний» (Семенова Л.Б.), «Концептуальные альтернативы в процессе раскрытия учебного содержания» (Зайченко О.М.), «Особенности дифференцированного подхода в системе развивающего обучения» (Степанова М.В.), «Реализация принципа системности в построении и изучении курса «Мониторинг окружающей среды» (Цымбал Г.С.), «Система развивающего обучения в трудах К.Д. Ушинского» (Тюкова Е.В.), «Модульное обучение как целостная система» (Рудницкая С.В.).

Из автобиографии Галины Дмитриевны: «Я коротко останавливаюсь на разделе моей работы с аспирантами. Продолжая говорить коротко, скажу — это моя любовь и гордость. Каждый из них мне близок и дорог» [1].

В конце XX века в содержании отечественного образования наметились тенденции развития современного научного знания, конкретизировались научные требования к различным учебным предметам. Основой содержания общего среднего образования стал принцип научности, который давал возможность включать в содержание академические знания, переводить их в статус фундаментальных за счет сращения науки и образования. Причем реализация данного принципа в научной школе Г.Д. Кирилловой подразумевала не только формирование на-

учных знаний, научных способов деятельности, но и становление творческой личности, развитие у нее самостоятельного критического мышления, повышение интеллектуального потенциала для овладения основами наук, техники, идеологии, искусства и культуры. Все это свидетельствует о многомерности феномена развивающего обучения, эффективность которого неоднократно доказывалась в диссертационных исследованиях, проводимых под руководством Г.Д. Кирилловой. Актуальность этих исследований носит вневременной характер и охватывает советский, постсоветский и современные периоды.

В 80-х годах были защищены диссертации: «Самостоятельная работа на уроке как фактор активизации учебно-познавательной деятельности школьника» (Лейкина Н.Ю.), «Дифференцированное обучение в процессе самостоятельной работы на уроке» (Меркадэрэс Феррер Мария), «Формирование системных обобщенных знаний в процессе самостоятельной познавательной деятельности урока» (Феофилова Т.Г.), «Взаимосвязь управления и самоуправления самостоятельной работы студентов в процессе обучения» (Широкова И.Г.).

Ученики Галины Дмитриевны популяризируют российскую теорию развивающего обучения в Китае, на Кубе, в странах Прибалтики. Традиции научной школы Галины Дмитриевны Кирилловой обогащаются в научной деятельности ее учеников в различных регионах Российской Федерации: в Республике Адыгея, Алтае, Урале, Центральной России, Дальнем Востоке, Карелии.

Моя встреча с Галиной Дмитриевной произошла на кафедре общей педагогики РГПУ им. А.И. Герцена после вступительного экзамена по педагогике. Мне в качестве научного руководителя предложили тогда молодого ученого (ученика Г.Д.) Г. Федорца (1976). Но через несколько дней выясняется, что по состоянию здоровья Г. Федорец не может руководить, и Галина Дмитриевна становится моим научным руководителем. Это было время интенсивной работы в Национальной библиотеке им. Салтыкова-Щедрина, выбора и определения темы диссертационного исследования.

У Галины Дмитриевны к этому времени была «научная семья» из ее аспирантов. Была традиция с материалом ездить домой в определенное время к Галине Дмитриевне. Это были нелегкие 90-е годы. С первых месяцев я ощущала заботу Галины Дмитриевны, ее супруга — Александра Александровича, необыкновенно доброй матери — Ульяны Терентьевны, относившейся ко мне с особой теплотой, считая меня своей землячкой. Приходя домой к ним, первым делом вкусно кормили, начинали работать над текстом, занимались обсуждением узловых моментов диссертации, а между ними кофейные паузы, во время которых узнавала очень много интересного. Александр Александрович всегда был в курсе жизни каждого аспиранта, беспокоился за каждого из нас как за членов семьи. Работая в доме Галины Дмитриевны, часто звонили ее нынешние аспиранты по многим вопросам, а также живущие в разных регионах, городах выпускники. Многие события, дни рождения, защиты мы праздновали в гостеприимном доме Галины Дмитриевны и Александра Александровича. В силу молодости не могли оценить по достоинству такое отношение Галины Дмитриевны и ее семьи к нам, аспирантам, считали это в порядке вещей. У каждого из ее аспирантов есть прекрасные воспоминания на любимой всеми нами даче Галины Дмитриевны и Александра Александровича. У нас, ее аспирантов, один и тот же фон для фотографии, потому что все наши работы писались и там, на любимой даче. Накануне завершения моей диссертационной работы на дачу приехала из Петрозаводска (Карелия) моя «научная сестра» Людмила Исаева (ныне Корженева), она вычитывала мою работу, а в петербургские белые ночи пили чай со смородиновым вареньем на крыльце дачи. Такое отношение Галины Дмитриевны к своим ученикам делало физически осязаемыми экзистенциальные концепты как «Добро», «Забота», «Семья», «Порядочность», которые составили в дальнейшем нравственную архитектуру научной семьи, научной школы Кирилловой.

После ученого остаются научные идеи, книги, статьи. В наследии Галины Дмитриевны это и научная школа, состоящая не только из ее аспирантов, учеников, но и единомышленников, которые понимают и принимают фундаментальные положения концепции развивающего обучения профессора Кирилловой, популяризируют и развивают их в научных исследованиях уже современных аспирантов, а также в образовательной практике школ разных регионов России.

В течение всей своей научной деятельности Г.Д. Кириллова занималась одним из наиболее приоритетных направлений дидактики — развивающим обучением. Профессор Кириллова принадлежит к числу ученых, которые впервые применили системный подход к исследованию процесса обучения.

Ю.А. Конаржевский в книге «Система. Урок. Анализ» пишет: «Г.Д. Кириллова в своей книге «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» сделала блестящую попытку рассмотреть урок как органически целое явление, исследовав в комплексе его цели, содержание, методы, способы организации, структуру» [8].

Результаты рефлексии научного наследия Галины Дмитриевны приводят к осмыслению того, что мы живем в период зарождения новой парадигмы, в которой развивающее обучение рассматривается как многомерный и многофакторный процесс становления личности.

Примечания:

1. Автобиография // Сайт «Система развивающего обучения Галины Дмитриевны Кирилловой». URL: <http://ro-kirillova.ru/>.

2. Кириллова Г.Д. Обучение учащихся умению сравнивать // Советская педагогика. 1959. № 7. С. 57–66.

3. Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. 172 с.

4. Кириллова Г.Д. Развитие наследия П.Н. Груздева в работах его последователей // Реализация идей развивающего обучения в образовательном процессе школы и вуза. Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2011. С. 8–17.

5. Автобиография // Сайт «Система развивающего обучения Галины Дмитриевны Кирилловой». URL: <http://ro-kirillova.ru/>.

6. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. 159 с.

7. Лекция 2 // Сайт «Система развивающего обучения Галины Дмитриевны Кирилловой». URL: <http://ro-kirillova.ru/>.

8. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. Псков: ПОИПКРО, 1996.

УДК 37(47)(09)
ББК 74.03(2)
Д 21

Даутова Ольга Борисовна,
доктор педагогических наук, доцент,
директор Института управления образованием СПб АППО,
г. Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г.Д. КИРИЛЛОВОЙ

Аннотация. В статье рассматривается влияние идей К.Д. Ушинского на педагогическое наследие Г.Д. Кирилловой, раскрыто влияние на примере развития приемов сравнения и обобщения в работах ученых, показана специфика развивающего обучения и сущность системных обобщенных знаний в концепции Г.Д. Кирилловой.

Ключевые слова: дидактические идеи, К.Д. Ушинский, педагогическое наследие Г.Д. Кирилловой, развивающее обучение, системные обобщенные знания.

Dautova Olga Borisovna

IMPACT OF K.D. USHINSKY ON THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF G.D. KIRILLOVA

Annotation. The article examines the influence of the ideas of K.D. Ushinsky on the pedagogical heritage of G.D. Kirillova, the influence of the development of methods of comparison and generalization in the works of scientists is revealed, the specifics of developmental learning and the essence of systemic generalized knowledge are shown. in the concept of G.D. Kirillova.

Keywords: didactic ideas, K.D. Ushinsky, pedagogical heritage of G.D. Kirillova, developmental learning, systemic generalized knowledge.

Сегодня мы говорим о педагогическом наследии ученых и о влиянии идей К.Д. Ушинского на формирование Г.Д. Кирилловой как ученого и на ее научную школу.

Педагогическое наследие — емкое понятие, которое включает в себя: знания и идеи, способ раскрытия материала, методологию и стиль ученого, особенности его личности, отражение времени/эпохи в его работах. Сама Г.Д. Кириллова в статье, посвященной своему научному руководителю (Павлу Никодимовичу Груздеву, доктору педагогических наук, академику) пишет: «Если ученый вносит вклад в развитие науки, его наследие развивается вместе с наследием науки. Факт развития является критерием ценности этого наследия» [1, с. 7].

Прежде всего, влияние К.Д. Ушинского на формирование Г.Д. Кирилловой как ученого проявилось в выборе темы кандидатского исследования «Сравнение в процессе сознательного и прочного усвоения знаний учащимися» (1953 г.) [2].

Г.Д. Кириллова, выступая на своем юбилее (19.03.2003 г.), сказала: «Уже в аспирантуре у меня произошла «встреча» с К.Д. Ушинским. Меня заинтересовала его идея о включении учащегося в активную деятельность. И я стала работать над пониманием сущности приема сравнения, его внутренней операциональной стороны, искать за счет чего происходит развитие мышления учащихся».

Широко известно, какую роль придавал К.Д. Ушинский операции сравнения в развитии мышления учащихся. Ученый писал: «Сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как путем сравнения». И дальше: «Такое основное положение сравнения во всем процессе человеческого понимания указывает уже на то, что в дидактике сравнение должно быть основным приемом» [Цит. по 2, с. 1]. В диссертации проанализированы в данном контексте учебники К.Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир». В кандидатской диссертации Г.Д. Кириллова доказывает, что структура дидактического приема-сравнения отражает особенности мышления, где сравнительная операция выступает в тесной взаимосвязи с анализом, а также своеобразие познания в процессе обучения, при которой эту взаимосвязь анализа и синтеза в процессе познания учащихся организует учитель целым рядом дидактических средств [2, с. 6].

Также влияние К.Д. Ушинского проявилось и в докторском исследовании Г.Д. Кирилловой «Совершенствование урока как целостной системы» [3], и на развитии всей научной школы [4]. Великий педагог обосновал, что операция обобщения выступает вершиной развития мышления учащихся и необходимость развития обобщения в процессе обучения выступает одной из приоритетных задач.

Г.Д. Кириллова много лет работала над проблемой развития обобщения у учащихся, и результатом этой многолетней работы выступает разработка концепции системных обобщенных знаний и способов деятельности.

Г.Д. Кирилловой раскрыты психолого-педагогические особенности формирования теоретических знаний и обобщенных способов как процесса творческой деятельности и его влияние на формирование таких личностных качеств, как мировосприятие, ценности, познавательная самостоятельность. Г.Д. Кириллова всегда подчеркивала, что важно видеть логику пути формирования самостоятельности. Первый — традиционный путь — это система предписаний педагога, второй путь — это осознание цели и плана деятельности самим учащимся, в конечном итоге осознание логической структуры теоретического знания. Кстати, и здесь Г.Д. Кириллова идет вслед за К.Д. Ушинским, который неоднократно подчеркивал роль науки в развитии обучающихся, в постижении ими научных истин в логике науки.

Очевидно поэтому большинство кандидатских исследований, выполненных под руководством Г.Д. Кирилловой связаны общим поиском инструментов развития мышления учащихся посредством научного знания/в ходе освоения содержания учебного материала посредством осознания/понимания: ведущих идей учебного предмета, ведущих положений учебной темы, типичных систем знаний, опорных систем знаний и др.

Г.Д. Кириллова и ее научная школа более 50 лет посвятили поиску ответа на вопрос: в результате чего содержание образования становится способом деятельности?

Основанием для этого, по Кирилловой, является системная природа теоретического знания, в котором отражается единство структурно-информационной и функциональной сторон познания, в результате чего осуществляется как формирование знаний, так и их способность выступить в роли способа деятельности. «В связи с этим возникает необходимость определить содержательные комплексы в содержании учебного предмета, выделив «типичные» для учебного предмета, «опорные» системы знаний. Их анализ позволил выявить такие свойственные системному знанию функции, как связующая, организующая, ориентирующая. Поэтому системные обобщенные знания, будучи «функциональными узлами» в содержании, программируют развитие как содержательной, так и деятельной сторон учения, его динамику и уровень достижений учащихся (уровень знаний, умений и навыков, развитие познавательных процессов и личностных качеств учащихся, мотивов учения)» [5, с. 10].

Сегодня можно утверждать, что Галиной Дмитриевной открыта аксиома развивающего обучения: «Чем глубже учащиеся проникают в содержательную сущность, тем выше познавательные возможности обобщения».

Одним из основоположников системы развивающего обучения в России в XIX веке был К.Д. Ушинский, который писал о единстве обучения и развития. Он критиковал сторонников формального образования: «Рассудок развивается только в действительных реальных знаниях...его нельзя намотать как какую-нибудь стальную пружину, и самый ум есть ничто иное как хорошо организованное знание» [Цит. по 6, с. 52–53].

Появление систем развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова в XX веке в нашей стране в образовательной практике подтолкнуло Г.Д. Кириллову к работе в этом направлении. Г.Д. Кириллова считала, что центральная проблема развивающего обучения — зависимость между содержательной и деятельностной сторонами обучения. И обосновала, что центральными исследовательскими вопросами являются следующие:

1) Какой должна быть структура изучаемого содержания и соответственно структура знаний, какой должна быть их смысловая значимость?

2) Существуют ли реальные предпосылки для того, чтобы процесс обучения соответствовал процессу познания современного учащегося?

Закономерность, которую открыла Г.Д. Кириллова: «Развивающее обучение возможно в том случае, если процесс обучения создает условия, обеспечивающие динамику учебной деятельности ученика, а этому служат не отдельные пути повышения эффективности обучения, а особенности целостной системы».

Целостная система процесса обучения отражает взаимосвязь между уровнем раскрытия содержания, методами обучения, организацией обучения и определяет содержательную, операциональную и ценностно-мотивационную стороны учебной деятельности ученика, логику ее развития и отражается на поведении системы, ее результатах.

Результаты исследований научной школы Г.Д. Кирилловой показывают, что реализация цели — обеспечить в процессе усвоения знаний учащимися развитие личности на уровне ценностей, смыслов, позиции самостоятельности, развитие мышления и развитие положительной мотивации осуществляется в том случае, если содержание усваивается на уровне общих принципов, закономерностей, идей, теорий. При этом преобладают методы, организующие преимущественно поисковую деятельность, осуществляется организация самостоятельной познавательной деятельности на всех этапах, начиная с изучения нового учебного материала. В этом случае учащийся выступает в роли активного субъекта деятельности, преобладают внутренняя стимуляция, продуктивная рефлексия, учитель осуществляет общее направляющее руководство, организует самостоятельное планирование учениками собственной деятельности. В качестве показателя эффективности является рост познавательной активности и самостоятельности на этапе изучения нового учебного материала [5, с. 10].

Самые известные работы Г.Д. Кирилловой посвящены развивающему обучению и уроку как его организационной форме: «Особенности урока в условиях развивающего обучения» (1976), «Процесс развивающего обучения как целостная система» (1996), «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения», (1980), «Совершенствование урока как целостной системы» (1982), «Теория обучения (Курс лекций)» (2001). Эти работы и работы учеников размещены на сайте «Система развивающего обучения Галины Дмитриевны Кирилловой» <http://ro-kirillova.ru/> [7].

Сегодня можно утверждать, что существует «Дидактика урока по-Кирилловски», которая включает пять особенностей:

1. Системные обобщенные знания как единство структурно-информационной и функционально-деятельностной сторон, как основа развития содержания и самостоятельной деятельности учащихся.

2. Единство содержательной, операциональной и организационной сторон как механизм эффективного обучения.

3. Динамика урока как движение от этапа к этапу (от микроэтапов к макро-этапам, но надо понимать, что это не всегда линейный процесс). Динамика урока выступает как показатель его развития и целостности.

4. «Оркестровое звучание метода». Метод выступает способом развития учащегося и его выбор зависит от специфики содержания обучения.

5. «Функциональные узлы» в логике учебного предмета. Функциональные узлы учебного предмета, их усвоение учащимися обеспечивает информационную, связующую, организующую и ориентирующую функции, что и позволяет им стать способами деятельности, которые влияют на развитие мышления учащихся и их процесс познания.

Таким образом, педагогическое наследие Г.Д. Кирилловой и ее научной школы зиждется на отечественной традиции развивающего обучения, и не просто строится на идеях К.Д. Ушинского, но и развивает их.

Примечания:

1. *Кириллова Г.Д.* Развитие наследия П.Н. Груздева в работах его последователей // Реализация идей развивающего обучения в образовательном процессе школы и вуза. Петрозаводск: Изд-во КГПА, 2011. С. 8–17.

2. *Кириллова Г.Д.* Сравнение в процессе сознательного и прочного усвоения знаний учащимися: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1953. 15 с.

3. *Кириллова Г.Д.* Совершенствование урока как целостной системы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1982. 32 с.

4. *Кириллова Г.Д.* Процесс развивающего обучения как целостная система: учеб. пособие. СПб.: Образование, 1996. 135 с.

5. Технологии развивающего обучения: сб. науч. тр. СПб.: Эпиграф, 2002. 339 с.

6. *Кириллова Г.Д.* Совершенствование урока как целостной системы. Л., 1983. 75 с.

7. Сайт «Система развивающего обучения Галины Дмитриевны Кирилловой». URL: <http://ro-kirillova.ru/>.

УДК 37(47)(09)

ББК 74.03(2)

К 71

Косолапова Лариса Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
г. Пермь

Г.Д. КИРИЛЛОВА КАК ОСНОВАТЕЛЬ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрены истоки, методологические основы, обозначены основные результаты исследований представителей научной школы развивающего обучения как целостной системы проф. Г.Д. Кирилловой. Формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности, обеспечивающее переход от образования к самообразованию учащегося, его интеллектуальное и личностное развитие — ключевой признак развивающего обучения в логике данной научной школы.

Ключевые слова: научная школа, развивающее обучение, урок как целостная система, системные обобщенные знания, обобщенные способы деятельности.

Kosolapova Larisa Alexandrovna

G.D. KIRILLOVA AS THE FOUNDER OF THE SCIENTIFIC SCHOOL

Annotation. The article discusses the origins, methodological foundations, outlines the main results of research by representatives of the scientific school of developmental education as an integral system of prof. G.D. Kirillova. The formation of systemic generalized knowledge and methods of activity, which ensures the transition from education to self-education of the student, his intellectual and personal development is a key feature of developmental education in the logic of this scientific school.

Keywords: scientific school, developmental education, lesson as an integral system, system generalized knowledge, generalized methods of activity.

Научная школа — это и *исследовательский коллектив* — группа ученых, реализующих единую *исследовательскую программу* под руководством лидера (главы школы); и *направление в науке*, формирующееся в следствие реализации исследовательской программы, на основе совокупности результатов исследований, опирающихся на единые методологические и теоретические основы, взаимодополняющих друг друга.

Научная школа проф. Г.Д. Кирилловой (1926–2017) на протяжении почти 50 лет (с середины 1970-х годов XX века) исследует проблемы *развивающего обучения как целостной системы* [2, с. 4].

Галина Дмитриевна всегда подчеркивала, что в исследованиях собственном и ее аспирантов находят отклик научные дискуссии конца 40-х гг. XX века — идеи Павла Никодимовича Груздева [1, с. 3], в первую очередь — положение о взаимосвязи материальной и формальной сторон образования (в противовес противопоставлению совокупности знаний и способа их добывания как предпочтительного, наиболее значимого результата обучения). Раскрытие высказанного тезиса определило «центральную проблему развивающего обучения — зависимость между содержательной и деятельностной сторонами обучения» [2, с. 1].

Основные положения формирующейся научной педагогической школы были изложены в докторской диссертации Г.Д. Кирилловой на тему «Совершенствование урока как целостной системы в условиях развивающего обучения» (1982). Закономерности развивающего обучения были выявлены в 37 исследованиях, выполненных под руководством Галины Дмитриевны и защищенных в период с 1976 по 2009 годы.

Ключевой идеей, определяющей особенности системы развивающего обучения по Г.Д. Кирилловой, выступает формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности, обеспечивающее переход от образования к самообразованию учащегося, его интеллектуальное и личностное развитие.

Исследования выполнены с опорой на системный и целостный подходы.

В соответствии с системным подходом объекты рассматриваются как целое, состоящее из связанных между собой элементов и обладающее признаками целостности, наличия двух и более типов связи между элементами, структурности, иерархичности, многоаспектности, взаимозависимости системы и среды (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин). Системный подход (в интеграции с деятельностным), сейчас — основа образовательного стандарта ФГОС. Сегодня можно считать нормой проектирование урока в виде карты-таблицы, где упорядочены цель, содержание, метод, формы взаимодействия учителя и учащихся, а также ожидаемый результат не только урока, но и каждого его этапа — это реализация требований к уроку системного подхода. Выявление компонентов образовательного процесса во взаимосвязи и взаимовлиянии — аксиома при анализе и моделировании процесса обучения представителями научной школы проф. Г.Д. Кирилловой последние 40 с лишним лет [4].

Целостностный (холический) подход предполагает рассмотрение объектов со сложной структурой в их интегрированности, самодостаточности, автономности относительно окружения, характеризует качественное своеобразие, обусловленное специфическими закономерностями функционирования и развития этих объектов (Б.М. Кедров, А. Леман, А. Майер-Абих, Я. Смэтс). Всегда ли мы видим целое, находим ключевой признак, который позволяет зафиксировать динамику не только поэлементно, но и системы как целого. Наличие — обоснованного — интегрированного показателя существенно облегчает организацию мониторинга результативности нашей деятельности, — а именно — процесса обучения (преподавания+учения). Обратим внимание на потенциал данного подхода.

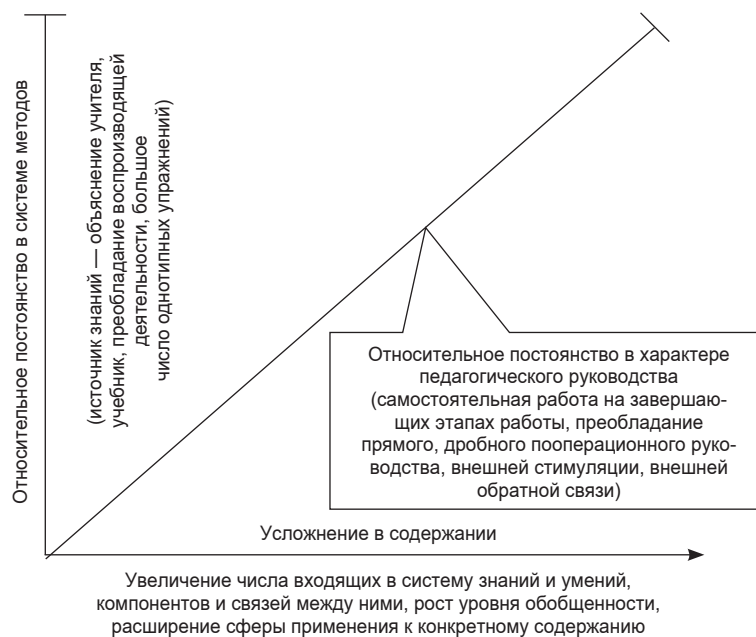
В исследованиях дидактической школы Г.Д. Кирилловой выявлены и актуальны, как представляется еще в большей мере, чем 20–30 лет назад, следующие закономерности:

1. Содержание и метод взаимозависимы в процессе познания: новое содержание предполагает применение иных (не использованных ранее/более сложных) методов обучения, при этом метод не пассивен, он определяет уровень раскрытия содержания.

2. Характеристики знания (как единства содержания/информации и метода) напрямую зависят от процесса его формирования: эмпирический метод познания обеспечивает частное, эмпирическое знание, тогда как диалектический, основанный на выявлении противоречия, постановке познавательной задачи и выявлении учащимися при поддержке учителя сущностных закономерностей — системное, обобщенное, теоретическое.

3. При этом, что важно, познавательный интерес возникает у обучающихся, когда обучение соответствует процессу познания.

Эти выводы, безусловно, актуальны и в наши дни, когда мы понимаем, что невозможно дать фиксированный объем знаний на всю жизнь, быстрее теряют достоверность знания, основанные на частном опыте, становится избыточной информация, воспринятая догматически; не теряют актуальности знания системные обобщенные, базирующиеся при этом на собственных выводах, открытиях; важно научить методу (способу добывания системных обобщенных знаний) и сформировать интерес к познанию, образованию и самообразованию.



**Рис. 1. Соотношение содержания и метода
в объяснительно-иллюстративной системе обучения**

На рис. 1 представлено соотношение содержания и метода в объяснительно-иллюстративной системе обучения, на рис. 2 — в системе развивающего обучения [5, с. 93–96]. Если предложить современному учителю оценить свой опыт на основе представленных моделей, скорее всего, не каждый с уверенностью зафиксирует всю совокупность признаков развивающего обучения в своей деятельности.



Рис. 2. Соотношение содержания и метода в системе развивающего обучения

Анализируя научный вклад в развитие дидактики представителей научной школы проф. Г.Д. Кирилловой, ее последователь О.Б. Даутова выделила 18 направлений, связанных «с разработкой концепции развивающего обучения, которая определяет цели, методологию, взаимосвязь функций обучения, построение модели процесса обучения, взаимовлияние его основных компонентов, механизмы, определяющие динамику системы и как результат, развитие личности обучающегося, технологию практической реализации развивающего обучения, подготовку учителя; с разработкой теории урока» [2, с. 15].

Идеи, зафиксированные в монографиях, статьях Г.Д. Кирилловой актуальны, обладают высоким эвристическим потенциалом в условиях современного динамичного мира, находят развитие в исследованиях нового поколения ученых.

Примечания:

1. *Груздев П.Н.* Вопросы воспитания и обучения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. 172 с.
2. *Даутова О.Б.* Концепция научной школы Г.Д. Кирилловой и научные результаты, полученные в ходе ее реализации. URL: <http://ro-kirillova.ru/attachments/article/3/concept.pdf>.
3. *Даутова О.Б., Кириллова Г.Д.* Лидерство Павла Никодимовича Груздева в развитии советской педагогики как науки. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/liderstvo-pavla-nikodimovicha-gruzdeva-v-razvitii-sovetskoj-pedagogiki-kak-nauki/viewer>.
4. *Кириллова Г.Д.* Методология системного подхода и пути научного исследования в области дидактики // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: сб. ст. / ред. совет: А.П. Тряпицына, Н.А. Лабунская, И.В. Гладкая. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 349–359.
5. *Кириллова Г.Д.* Особенности урока в условиях развивающего обучения. Л.: ЛППИ им. А.И. Герцена, 1976. 148 с. URL: <http://www.ro-kirillova.ru/attachments/article/13/kirillova-g-d-osobennosti-uroka-v-usloviyakh-razvivayushchego-obucheniya.pdf>.

УДК 373.1
ББК 74.247.1
А 93

Аутлева Асиет Нурбиевна,
кандидат педагогических наук,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ Г.Д. КИРИЛЛОВОЙ В РЕГИОНАЛЬНОМ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОМ ПРОЕКТЕ «МНОГОУРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ (ТРУДОВЫХ) УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ»

Аннотация. Статья посвящена разработке регионального проекта, который предусматривает включение обучающихся сельских школ в различные виды исследовательской и трудовой деятельности с целью формирования у школьников исследовательских и трудовых умений. Обоснование содержания проекта основано на реализации дидактических идей Г.Д. Кирилловой, отвечающих общим принципам организации междисциплинарного проекта «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений у обучающихся сельских школ Республики Адыгея»: системное обобщенное знание как единство структурно-информационной и функционально-деятельностной сторон, как основа развития содержания и самостоятельной деятельности учащихся; единство содержательной, операциональной и организационной сторон как механизм эффективного обучения; метод выступает способом развития учащегося и его выбор зависит от специфики содержания обучения; функциональные узлы учебного предмета, их усвоение учащимися обеспечивает информационную, связующую, организующую и ориентирующую функции, что и позволяет им стать способами деятельности, которые влияют на развитие мышления учащихся и их процесс познания.

Ключевые слова: исследовательские умения, трудовые умения, сельская школа, дидактика развивающего обучения, системные обобщенные знания, целостность, процесс обучения, содержание образования.

Autleva Asiet Nurbievna

REGIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL PROJECT “MULTI-LEVEL MODEL OF FORMATION OF RESEARCH AND PRACTICAL (LABOR) SKILLS IN STUDENTS OF RURAL SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF ADYGEA”

Abstract. The article is devoted to the development of a regional project that provides for the inclusion of rural school students in various types of research and work activities in order to form students' research and work skills. The substantiation of the project content is based on the implementation of G.D. Kirillova's didactic ideas that meet the general principles of the organization of the interdisciplinary project “Multilevel model of the formation of research and practical (labor) skills among students of rural schools of the Republic of Adygea”: systemic generalized knowledge as a unity of structural-informational and functional-activity sides, as a basis for the development of the content and independent activity of students; unity of content, operational and organizational aspects as a mechanism for ef-

fective learning; the method acts as a way of developing the student and his choice depends on the specifics of the content of learning; the functional nodes of the educational subject, their assimilation by students provides informational, connecting, organizing and orienting functions, which allows them to become ways of activity that affect the development of students' thinking and their cognition process.

Keywords: research skills, labor skills, rural school, developmental education didactics, systemic generalized knowledge, integrity, learning process, education content.

Обращение к дидактическому подходу Г.Д. Кирилловой при разработке идеологии регионального научно-практического проекта «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений у обучающихся сельских школ Республики Адыгея» обусловлено замыслом данного проекта — формированием обобщенных системных знаний, метапредметных умений в процессе исследовательской и трудовой деятельности у обучающихся сельских школ. Включенность обучающихся сельской школы наряду с социальными институтами в решение проблемы изучения, сохранения старинных Черкесских садов, их воспроизводства на территориях сельских школ Республики Адыгея рассматривается в качестве ключевого направления проекта.

В контексте нарастающей урбанизации в Российской Федерации и дистанцирования сельского населения от сельскохозяйственной деятельности сельские школьники ни в актуальном времени, ни в обозримом будущем не связывают свою жизнь с элементами традиционного земледелия. Так, трансформационные процессы, произошедшие в современной сельской местности, привели к утрате функции сохранения этнокультурных принципов, отвечавших за воспроизводство социальной инфраструктуры. Это спровоцировало резкий отток наиболее мобильной части сельского общества в городскую местность, которая в своей подавляющей массе была представлена молодежью. Несоответствие ценностно-нормативных принципов хозяйственно-экономического уклада в городской и сельской средах выступило в качестве ведущего фактора социальной дезориентации молодежи, спровоцировавшей ее маргинализацию.

Осознание и осмысление таких задач привело нас к необходимости обращения к определенной дидактической доктрине, соответствующей идеям развивающего подхода Г.Д. Кирилловой.

Г.Д. Кириллова в своих ранних работах демонстрирует поиск методологии познания в процессе самостоятельной деятельности учащихся. При этом: «недостаточно создавать только условия для развития самостоятельности мышления детей, наряду с этим необходимо планомерно упражнять их в самостоятельных умственных операциях, учить их сравнивать, обобщать, дифференцировать, высказывать суждения по аналогии, индукции и дедукции, обосновывать доказательства, устанавливать различные зависимости и т.д.» [1]. Эти научные идеи актуализируют проблему развивающего обучения, раскрывают методические условия, которые сегодня приобрели статус классического видения современной системы развивающего обучения.

Поэтому обращение к концепции развивающего обучения Г.Д. Кирилловой связано с тем, что любой научно-практический проект, организованный в образовательной организации, прежде всего, ориентирован на образование и развитие обучающегося. Это главные смыслы и ориентиры такой деятельности.

Разработка общей идеологии научно-практического регионального проекта «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений у обучающихся сельских школ Республики Адыгея» на основе взаимодействия биоэкологического, этнокультурного, этнопедагогического, этно-хозяйственного направлений и культурно-семантической уникальности региона Республики Адыгея была основана на концептуальных идеях развивающего обучения Г.Д. Кирилловой. Данный проект представляет собой «новый тип обучения, при котором должен быть сформирован человек, способный не только

объяснять существующий мир, но и быть активным созидателем, участвовать в творческом преобразовании действительности» [2].

Идеи развития и образования — это ключевые идеи научно-практического проекта, которые актуализируют в полной мере концептуальные дидактические идеи Г.Д. Кирилловой, получившие свое развитие в исследованиях научной школы. Идея «об органическом слиянии образования, воспитания и развития в условиях развивающего обучения» [3] реализована в проекте через включенность обучающихся в научно-практическую деятельность, в процессе которой они приобретают возможность проникнуть в суть предмета изучения, что «рождает внутренний стимул учения, способствует превращению знаний в убеждения, развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся, становится действенной основой в воспитании у них мировоззрения» [4].

Г.Д. Кириллова высказывала в своих работах, что исследование процесса обучения как целостной развивающейся системы сопряжено с определением стержневой основополагающей научной проблемы, выдвинутой Павлом Никодимовичем Груздевым — это положение о взаимосвязи материальной и формальной сторон образования.

Проект научно-практический, его содержание представляет результат конвергенции научных областей, дисциплин, методологии для изучения Черкесского сада, являющегося предметом исследования. Такой подход направлен на возможность установления между разными научными областями и подходами (педагогика, ономастики, естествознания: ботаники, морфологии и систематики растений, а также фундаментальные идеи известных советских селекционеров Н.И. Вавилова, И.В. Мичурина о перспективах садоводства в Адыгее) междисциплинарных связей.

Методология междисциплинарного изучения социокультурного феномена при реализации проекта позволяет раскрывать отдельные его аспекты, рассчитана на расширительное толкование концептов «Труд», «Природа», «Родина», «Земля», «Человек», «Топонимика», образующих в сознании обучающегося сельской школы целостную картину мира, в которой он живет. Проект направлен не только на формирование традиционных, стандартизированных алгоритмов исследовательской деятельности обучающихся, но и на формирование представлений о предмете исследования «Черкесский сад» на основе расширения горизонтов изучения и философского осмысления концептов: «Труд», «Природа», «Родина», «Земля», «Человек», «Топонимика». Такие концептуальные положения проекта обусловили поиск дидактического решения: Каким образом строить обучающий процесс в рамках проекта, начиная с целеполагания, структурирования содержания деятельности обучающихся? Каким образом устанавливать междисциплинарные связи? Как решать проблемы конвергенции научных областей? Интегративный, междисциплинарный характер конструктов: «Труд», «Природа», «Родина», «Земля», «Человек», «Топонимика» не позволяет их соотносить с конкретным содержанием учебного курса или дисциплины.

Ключевой идеей, определяющей особенности системы развивающего обучения по Г.Д. Кирилловой, выступает формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности, обеспечивающих переход от образования к самообразованию учащегося, его интеллектуальное и личностное развитие. Исходя из этого концептуального положения междисциплинарное содержание проекта конструируется с опорой на системный и целостный подходы, руководством которыми позволяет дидактически целесообразно формировать новый контекст, в котором кристаллизуются концепты, обладающие метапредметностью, а в качестве ожидаемых результатов объявить укрупненные понятия: УУД, метапредметные знания, метапредметные умения, метапредметные компетенции.

Изучение, воспроизводство опыта и традиций земледельческой культуры адыгов, например, в процессе создания Черкесского сада на территории школы наряду

с формированием исследовательских и трудовых умений направлены на развитие творческих способностей, познавательного интереса и патриотического настроения обучающихся.

Реализация регионального проекта «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений у обучающихся сельских школ Республики Адыгея» предполагает построение образовательного процесса на основе разных парадигмальных установок (прагматических, экзистенциальных) для установления механизмов (резонансно-синергетических, конструктивистских) взаимодействия различных научных естественнонаучных и социально-гуманитарных образовательных областей.

В процессе реализации научно-практического проекта возможна конвергенция различных научных и образовательных областей вокруг «Черкесского сада» как социокультурного феномена адыгов. Появляется возможность изучения предмета исследования с позиции исследовательских инструментариев разных методологических подходов, что позволяет обнаружить в нем различные проблемные поля. Наряду с этим осуществляется развитие межпредметного взаимодействия субъектов образовательного пространства сельской местности, реализация совместных исследовательских, трудовых проектов, событий, мероприятий, направленных на формирование агрономических традиций земледелия, позволяющих выработать баланс взаимодействия в системе «человек — природа — общество», возрождение и демонстрация агрономической культуры через организацию и проведение выставок народного хозяйства, культуры садоводства и земледелия.

В процессе реализации проекта, обучающиеся сельских школ овладевают исследовательскими и трудовыми умениями сельского хозяйства, методами естественнонаучного наблюдения, экспериментирования, участвуют в практиках полевых наблюдений и лабораторных работ.

Коллективно-групповая работа обучающихся способствует более глубокому ознакомлению с естественнонаучными аспектами сельского хозяйства, земледельческой культурой и гуманитарными вопросами этнокультуры адыгов.

Ресурсы сельской местности составляют социальные институты, транслирующие знания, ценности, смыслы в социальное пространство, тем самым обогащая его. Надо заметить, что ресурсы сельской местности для решения предмета исследования проекта можно классифицировать на: актуальные, потенциальные, факторы риска. В осуществлении проекта предполагается постановка задачи: каким образом группу потенциальных ресурсов перевести в группу актуальных ресурсов? Характеристика среды жизни сельских школьников с точки зрения ресурсных возможностей позволит строить стратегический план, рассчитанный на создание предпосылок для нового качества жизни обучающихся. Значит, ресурсы могут стать источниками формирования исследовательских метапредметных умений, практических (трудовых) умений и навыков обучающихся.

Вместе с тем, Г.Д. Кириллова предостерегала от опасностей, которые сопровождают введение инноваций в образовательный процесс: «решение проблемы взаимосвязи традиций и инноваций сопряжено с определенным методологическим подходом».

Такая ситуация приводит нас к поиску инновационной образовательной матрицы: целеполагания, структурирования содержания образования на принципах системного, конвергентного, междисциплинарного подходов в виде концентрического построения учебного материала; соответствующей получению метапредметных результатов.

Перспективные направления, реализующие основные идеи Галины Дмитриевны, нашли отражение в исследованиях ее учеников через поиск дидактических технологий, обеспечивающих эффективность процесса усвоения системных обоб-

ценных знаний учащимися, личностное развитие на уровне ценностей и смыслов, становление субъектной позиции, рост самостоятельности, развитие положительной мотивации к умственной деятельности на уровне общих принципов, закономерностей, идей, теорий.

Примечания:

1. *Кириллова Г.Д.* Сравнение в процессе сознательного и прочного усвоения знаний учащимися: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1953. 15 с.
2. *Кириллова Г.Д.* Совершенствование урока как целостной системы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1982. 32 с.
3. *Кириллова Г.Д.* Процесс развивающего обучения как целостная система. СПб.: Образование, 1996. 135 с.
4. Система развивающего обучения Галины Дмитриевны Кирилловой. URL: <http://ro-kirillova.ru>.

УДК 373.2
ББК 74.2
А-39

Акимова Ирина Геннадьевна,
воспитатель,

Калько Анна Николаевна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 10 «Звоночек»,
г. Майкоп

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются особенности социального развития детей дошкольного возраста, его включение в систему общественных отношений. Описывается процесс социально личностного развития дошкольников, который включает различные виды деятельности, разъясняются задачи, стоящие перед педагогами.

Ключевые слова: социализация, дошкольный возраст, социальное развитие, общение, процесс социализации, компоненты социального развития, культурные навыки, социальные качества, процесс социализации.

Akimova Irina Gennadievna,
Kalko Anna Nikolaevna

SOCIAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article reveals the features of the social development of preschool children, its inclusion in the system of public relations. The process of social and personal development of preschoolers, which includes various types of activities, is described, the tasks facing teachers are explained.

Keywords: socialization, preschool age, social development, communication, socialization process, components of social development, cultural skills, social qualities, socialization process.

Социализация — это процесс социального становления личности. Дошкольный возраст — первая ступень в овладении детьми социального опыта взаимодействия с обществом. В этот период происходит приобщение детей к общечелове-

ским ценностям, общественным нормам, к культуре, нравственному опыту, ребенок входит в систему социальных отношений, познает мир социальных ролей. Социализируясь, дошкольник определяет свое место в обществе.

Вопросам социального развития детей дошкольного возраста посвящены работы Л.С. Выготского, А.Г. Гогоберидзе, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.И. Фельдштейна и др., в работах которых освещаются проблемы социализации, привития детям культурных норм и правил поведения.

Выделяют пять этапов социального развития ребенка (все этапы очень важны) [1]:

— Младенчество — с помощью мамы ребенок постигает азы общения.

— От 6 месяцев до 2-х лет — общение со взрослыми становится ситуативным и проявляется в виде практического взаимодействия.

— 2–3 года — в этом возрасте ребенок уже стремится к общению с другими детьми. Обычно в это время малыш начинает посещать детский сад, там он учится взаимодействовать с коллективом, с другими взрослыми, учится новым правилам поведения.

— 4–5 лет — ребенок начинает задавать множество вопросов, общение становится более эмоциональным.

— 6–7 лет — начало формирования индивидуальности. Ребенка интересуют вопросы о сути человека. Коммуникация приобретает личностную форму.

Что влияет на социальное развитие? Конечно, это семья. Именно родители учат ребенка, как правильно вести себя в обществе, с другими людьми, как правильно разрешать конфликты, как вести себя в незнакомой обстановке. Ребенок учится уважать других людей, правильно общаться со сверстниками, здороваться и благодарить, просить прощения, уважать чужой труд.

Дошкольный возраст является активным периодом усвоения социальных норм. Высокий темп психического и личностного развития ребенка-дошкольника, его открытость миру, новому опыту создают благоприятную психологическую почву для вступления в общественную жизнь.

В дошкольном учреждении социальное развитие ребенка осуществляется с помощью общения со сверстниками и взрослыми. Общаясь, «ребенок начинает жить по правилам, стараясь учитывать свои интересы и интересы собеседников, перенимает конкретные поведенческие нормы, складываются первые стереотипы социального поведения, формируется индивидуальный стиль» [2]. Кроме того, в детском саду ребенок начинает готовиться к школе, узнает много нового, учится быть дисциплинированным, ответственным.

Социальное развитие ребенка в детском саду может происходить только в созданной воспитателем теплой атмосфере отношений между детьми. Благоприятный климат в группе — это когда дети чувствуют себя раскованно и свободно, когда их слышат и ценят, хвалят и корректно делают замечания. Хороший воспитатель умеет сделать так, чтобы ребенок чувствовал себя значимым в коллективе сверстников, сохраняя индивидуальность. У ребенка, таким образом, формируется чувство собственного достоинства и веры в себя. Он знает, что на него надеются на утреннике, что он может помочь воспитателю, вовремя полить цветы во время дежурства.

Старший дошкольный возраст — это этап интенсивного социального развития. В этом возрасте формируются основные механизмы деятельности и поведения ребенка. Именно в этом возрасте происходят изменения во всех сферах, приводя к личностным новообразованиям. В дошкольном возрасте детям свойственны природная любознательность как основа познавательной активности дошкольников, становление коммуникативных способностей.

У старших дошкольников появляется интерес к коллективным формам деятельности, стремление быть лучшим, появляется потребность поступать в соответствии с правилами и нормами. Ребенок начинает более полно усваивать определенную систему социальных ценностей, моральных норм и правил поведения в обществе, например, в некоторых ситуациях ребенок может сдерживать свои

непосредственные желания и поступать не так как хочется в данный момент, а так как нужно [3].

В дошкольном учреждении социализация ребенка происходит через игру. У ребенка появляется уверенность в собственных силах, в способности получать реальный результат. Исследовательская деятельность дает ребенку возможность самостоятельно находить решение или опровержение собственных представлений. Изобразительная деятельность дает ребенку с помощью своих работ вжиться в мир взрослых и реализовать свои мечты. Предметная деятельность помогает ребенку ориентироваться в окружающем мире, тем самым удовлетворяются познавательные интересы. Наблюдательная деятельность обогащает знания дошкольника, стимулирует развитие познавательных интересов. Коммуникативная деятельность удовлетворяет разнообразные потребности ребенка в эмоциональной близости с взрослым, в его поддержке и оценке. Проектная самостоятельная деятельность ребенка активизируется, обеспечивает объединение и интеграцию разных видов деятельности. Конструктивная деятельность дает возможность творческому воображению, формированию сложных мыслительных действий и выстраивает механизм управления собственным поведением.

Дошкольник — сегодня — это всесторонне развитая личность, легко адаптирующаяся к разным ситуациям. Необходимо научить ребенка бесконфликтному общению, ведь именно в дошкольном возрасте отношения зарождаются более интенсивно и многократно.

Дети играют небольшими группами от двух до пяти человек; иногда эти группы становятся постоянными по составу. Таким образом, появляются первые друзья — те, с кем у ребенка лучше всего достигаются взаимопонимание и взаимная симпатия. Проявляется предпочтительность к определенным видам игр, хотя, в общем игровой репертуар разнообразен, включает в себя сюжетно-ролевые, режиссерские, строительно-конструктивные, подвижные, музыкальные, театрализованные игры, игровое экспериментирование. Дети самостоятельно создают игровое пространство, выстраивают сюжет и ход игры, распределяют роли. Посредством совместной игры сверстники начинают регулировать взаимоотношения, у них проявляются нормы нравственного поведения. В результате взаимодействия и сравнения своего поведения с поведением сверстника у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего «Я» [4]. Дети пытаются договариваться между собой, чтобы достичь общую цель. Взрослый оказывает помощь детям в достижении взаимопонимания с учетом интересов партнеров.

Сюжетно-ролевые игры в старшем дошкольном возрасте приобретают самостоятельный характер, открывают простор для индивидуальных замыслов детей. Игровая деятельность возникает у ребенка стихийно или благодаря воздействию извне. Также известно, что наиболее полно ребенок овладевает игровой деятельностью, если ему целенаправленно передаются усложняющиеся средства игры. Таким образом, игра призвана решать воспитательные задачи, среди которых — развитие нравственных качеств. Поэтому игра должна проходить под пристальным вниманием педагога. Особенностью игры является то, что она проникает в различные виды деятельности (труд, учеба, быт). В данном возрасте ребенок отдает предпочтение соблюдению правил взрослого, однако, при определенных условиях игра может строиться на правилах ребенка. В одном и во втором случаях активность в деятельности ребенка по соблюдению норм правил повышается.

Таким образом, основной целью работы по социальному развитию дошкольников является формирование умения находить свое место в социуме; находить общий язык с членами данного социума; понимать эмоции и чувства других.

Примечания:

1. *Иванова Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М.* Социальное развитие детей в ДОУ: метод. пособие. М.: Сфера, 2008. 123 с.
2. *Коломийченко Л.В.* Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. М.: Сфера, 2015. 160 с.
3. *Коломийченко Л.В., Югова Л.И.* Блочно-тематический план реализации «Программы социального развития детей дошкольного возраста». Пермь, 2003.
4. *Лодкина Т.В.* Социальная педагогика: защита семьи и детства. М., 2003.

УДК 373.3

ББК 74.2

А 59

Альхаова Жаниета Шхамбиевна,

учитель технологии,

МБОУ «СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева»,

а. Блечепсин

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОВЗ, НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения детей с ОВЗ на уроках технологии. Формирование учебных навыков у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляется условием для развития у них элементарных трудовых навыков. Статья содержит дидактические и методические подходы к включению обучающихся с ОВЗ в различные виды деятельности, что несомненно, способствует их социализации, развитию и освоению трудовых навыков.

Ключевые слова: урок технологии, дети с ОВЗ, трудовые навыки, процесс обучения, принципы обучения.

Alhaova Janieta Shkhambievna

FEATURES OF WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN TECHNOLOGY LESSONS

Annotation. The article is devoted to the problem of teaching children with disabilities in technology lessons. The formation of educational skills among students with disabilities is a condition for the development of their basic work skills. The article contains didactic and methodological approaches to the inclusion of students with disabilities in various activities, which undoubtedly contributes to their socialization, development and mastering of work skills.

Keywords: technology lesson, children with disabilities, work skills, learning process, learning principles.

Актуальность этой темы заключается в том, что из года в год все больше детей рождаются с ограниченными возможностями здоровья, что обуславливает поиск педагогических подходов, учитывающих состояние здоровья в процессе их обучения в общеобразовательной школе. Проблемы образования детей с ОВЗ в нашей стране приоритетны в условиях модернизации всех уровней образования. Чтобы в дальнейшем жизнь таких детей была полноценной, необходимо обеспечить оптимальные условия для их успешной интеграции в среду здоровых сверстников.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [1] сделан особый акцент на принцип приоритета жизни и здоровья обучающихся в условиях образовательных учреждений (Ст. 3, Ст. 13, Ст. 28, Ст. 41).

Президент РФ В.В. Путин поручил Правительству РФ разработать в рамках национального проекта «Здоровье» программу по охране здоровья детей в сельской местности.

Академик Д.И. Фельдштейн [2] приводил следующие данные: «здоровье детей ухудшилось по сравнению с 80-ми гг. прошлого века примерно на 17–20%, резко возрос уровень невротизации детей, 48,2% которых имеют пограничные проявления клинических форм психических нарушений. К моменту поступления в первый класс доля психически здоровых детей составляет всего 39%.

Наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья на 9,4%. Дети с ОВЗ — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Дети с ОВЗ имеют разные нарушения развития: нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, выраженное расстройство эмоционально-волевой сферы [2, с. 25].

Создание этих условий задача сложная, требующая комплексного подхода и полной отдачи от всех участников процесса. Для ее решения не нужно принуждать детей с ОВЗ адаптироваться под имеющиеся условия.

Структурирование содержания занятий для школьников с ОВЗ связано с необходимостью соблюдения дидактических принципов доступности, систематического и последовательного обучения, учета индивидуальных особенностей, связь обучения с жизнью, теории с практикой. Содержание обучения для детей с ОВЗ должно соответствовать психическим и интеллектуальным возможностям детей, а также должны учитываться их познавательные интересы.

Неоднородность детей по спектру ОВЗ обуславливает необходимость специализированного отбора содержания в каждой конкретной ситуации, а также подбор соответствующих методик в практической работе. В деятельности учителя с учащимися, имеющими ОВЗ, могут быть использованы методы обучения: объяснительно-иллюстративный, коммуникативный, информационно-коммуникационный; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля [3, с. 55].

Под формированием и развитием пространственной ориентировки подразумевают обучение детей ориентировке на различных плоскостях (доска, мольберт и т.п.), затем на листах бумаги, расставлять предметы (трафареты), следить за их перемещением и определять направления движений руки на листе бумаги [4, с. 15].

У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается низкий уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для переработки сенсорной информации. Также у них наблюдается отсутствие пространственных представлений. Дети часто не могут осуществлять полноценный анализ, установить симметричность, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое. У детей с ОВЗ внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостаточная организация внимания обусловлена слабым развитием интеллектуальной деятельности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учебе. В результате всего этого у детей проявляется недостаточная сформированность полноценных навыков учебной деятельности. Возникают трудности в формировании учебных умений, таких как: планирование предстоящей работы, определение путей и средств достижения образовательной цели, контроль деятельности.

При выборе метода обучения для ребенка с ограниченными возможностями необходимо учитывать программу, фактические условия, а также заболевание каждого ребенка. В процесс обучения должны быть обязательно включены: физкультурные минутки, дыхательные упражнения, зрительные упражнения,

упражнения для пальцев. Таким образом, в процессе обучения у детей с ограниченными возможностями здоровья корректируются психические процессы, развиваются навыки и умения, способствующие дальнейшей социальной адаптации.

Согласно этому принципу, при систематическом и последовательном обучении — изложение учебного материала должно соответствовать индивидуальным возрастным особенностям детей с учетом ведущего нарушения развития, времени его возникновения, причины и механизма, а также сохраненных функций и компенсаторных возможностей.

В соответствии с принципом связь обучения с жизнью, теории с практикой — при освоении теоретических знаний у детей развиваются практические навыки. В будущем это будет способствовать социальной адаптации в различных видах жизнедеятельности [5, с. 55].

Урок технологии с детьми с ограниченными возможностями здоровья должен состоять из трех основных этапов:

1. Осознание цели и условий деятельности.
2. Разработка плана работы.
3. Непосредственное выполнение работы.

Необходимое условие каждого из этих этапов — контроль действий и результатов [6, с. 112].

В ходе занятий у детей развиваются: восприятие, мышление, мелкая моторика, зрительно-двигательная координация, внимание и память. Интенсивно развивается речь, обогащается словарный запас, формируется грамматический строй речи. Достижение подобного единства представлений и трудовых навыков детей необходимо, так как это лежит в основе гармоничной социализации ребенка с проблемами в развитии. Особенно привлекает школьников возможность самим создавать работы, которые затем будут использованы в играх, в качестве подарков на день рождения, в оформлении уголков, создании украшений для школьных мероприятий. Дети узнают, что материал, используемый в их работе, бывает не только всевозможных цветов, но и различным по фактуре: блестящим, глянцевым, матовым, гладким, шероховатым, тонким или толстым на ощупь, плотным или рыхлым на разрыв, промокающим и водонепроницаемым [7, с. 185].

Для лучшего восприятия представленного материала лучше использовать занятия в игровой форме и коллективные задания, здесь развиваются чувства коллективизма, ответственности. Все это необходимо для детей с ограниченными возможностями. В условиях творческого подхода каждый ребенок получает право и реальную возможность развивать свои творческие способности, преодолевая внутренние трудности. Это предполагает психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения, с целью выявления индивидуальных вариантов развития творческих способностей каждого ребенка, раскрытия его личности, своевременной помощи отстающим в учебе. Выполняя проектную работу, дети учатся работать самостоятельно и в команде, нести ответственность за поставленную, свою сферу деятельности и подготовиться к объединению в ту социально-трудовую среду, в которой они окажутся после окончания школы [8, с. 26].

На уроках технологии детям с ОВЗ необходимо предоставлять наглядные пособия, образцы, которые можно посмотреть и потрогать. Также эффективно используются цветные картинки, сопровождающий текст. Необходимо делать повтор инструкции к выполнению задания, включать игровые моменты, примеры из жизни. Применять на уроках яркие изображения, аудиовизуальные технические средства обучения [9, с. 34]. Необходимо предоставлять дополнительное время для завершения задания. Что касается мелкой и крупной моторики, то детям с ограниченными возможностями здоровья не всегда удается аккуратно выполнить работу, иногда они не понимают устную инструкцию, термины. Поэтому

необходимо индивидуально много раз показывать приемы и произносить сначала на «доступном языке», потом закреплять терминологию. В результате использования данных методов, приемов в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках технологии у них повышаются самооценка, интерес к занятиям.

Я провожу уроки технологии по следующим направлениям: культура дома, создание изделий из текстильных и поделочных материалов, кулинария.

Все виды деятельности, необходимые для таких уроков, присущи детям с ограниченными возможностями. Под контролем учителя, видя пример сидящего рядом одноклассника, он непременно сможет сам воспроизвести все необходимое.

Основными задачами обучения и воспитания детей на занятиях являются воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к собственным работам, формирование навыков работы с различными материалами.

Детские работы представляются на выставках, дети с удовольствием участвуют в конкурсах, олимпиадах, где занимают призовые места.

Через различные действия с применением разных способов и приемов, дети учатся эстетически осмысливать образы знакомых предметов, подчеркивать красоту и колоритность внешнего облика в преобразованной форме.

То же можно сказать и о работе с тканью при создании изделий по собственным эскизам. Такая деятельность имеет большое значение в развитии творческого воображения ребенка, его фантазии, художественного вкуса, аккуратности, умения бережно и экономно использовать материал, намечать последовательность операций, активно стремиться к получению положительного результата. Дети овладевают навыками и культурой труда.

Все это необходимо для детей с ограниченными возможностями.

Очень много часов мы посвящаем работе над проектами. Одним из решений создания необходимых условий для удовлетворения и развития образовательных потребностей учащихся и приобретения школьниками опыта разнообразных видов деятельности является исследовательская деятельность, которая способствует развитию таких качеств, как наблюдательность, воображение, продуктивное поисковое мышление, инициативность, самостоятельность, ответственность, вера в собственные силы.

В настоящее время все более возрастает значимость сохранения и укрепления здоровья как в процессе обучения, так и в период организации свободного времени. На своих уроках я включаю в физкультминутки профилактические упражнения для глаз. Также большое значение имеет соблюдение правил техники безопасности и санитарно-гигиенических требований.

При этом важно поддерживать и одобрять любые творческие идеи, поступившие от детей, закреплять любые, даже минимальные успехи, развивать индивидуальность ребенка в условиях совместной деятельности. Для развития способностей детей с ограниченными возможностями здоровья требуются специальная помощь и поддержка. Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.
2. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI: доклад на общем собрании РАО. М., 2013.
3. *Копылова Т.Г., Лашина О.Л.* Система профессиональной работы в коррекционной школе VIII вида // Дефектология. 2006. № 5. С. 75–78.
4. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т.В. Алышева [и др.]. М.: Дрофа, 2009. 396 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие / под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. М.: Академия, 2003. 318 с.
6. *Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.* Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта. М.: Просвещение, 2005. 289 с.
7. Личностно ориентированное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / Г.В. Яковлева [и др.]. Челябинск: Цицеро, 2011. 218 с.
8. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. М.: ГНОМ и Д, 2001. 448 с.
9. Развитие творческого потенциала личности на уроках технологии / Г.М. Исмаилов [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 2.

УДК 377
ББК 74.4
А 76

Апиш Фатима Нурбиевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Мотивация профессиональной деятельности является одной из ключевых проблем вузовской педагогики и психологии.

Качественная подготовка специалиста, организация эффективного образовательного процесса на всех уровнях образования зависят от многих факторов, среди которых мотивация учебной, профессиональной и научной деятельности. Педагогикой и психологией предложены различные технологии мотивирования деятельности педагогов и обучающихся в условиях вуза. В данной работе представлен один из вариантов повышения мотивации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная подготовка, педагогические кадры, образование.

Apish Fatima Nurbievnna

MOTIVATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHING STAFF AT THE UNIVERSITY

Annotation. Motivation of professional activity is one of the key problems of university pedagogy and psychology.

High-quality training of a specialist, the organization of an effective educational process at all levels of education depends on many factors, including the motivation of educational, professional and scientific activities. Pedagogy and psychology have proposed various

technologies for motivating the activities of teachers and students in the conditions of a university. This paper presents one of the options for increasing the motivation of professional activity.

Keywords: motivation, professional training, teaching staff, education.

Современный этап развития российской системы профессионального образования характеризуется повышенным вниманием к подготовке компетентных специалистов во всех областях деятельности. Повышение качества, доступности и эффективности высшего образования, его непрерывный и инновационный характер, развитие социальной мобильности и активности профессионально грамотных специалистов создают необходимость поиска условий и возможностей для непрерывного личностного развития студентов за время обучения в вузе. Эти обстоятельства способствуют пересмотру сложившейся традиционной системы подготовки специалистов, появляется необходимость создания системы личностного развития студентов, предполагающей формирование мотивации деятельности, уверенности в себе, коммуникативности будущих работников педагогических профессий.

Бесспорно, перед преподавателями и обучаемыми встает целый ряд проблем, одна из которых заключена в переходе от давно наработанного алгоритма работы к совершенно новому. Преподавателю приходится переучиваться наряду со своими студентами, совершенствовать свои профессиональные знания, приобретать новые компетенции.

В современных условиях подготовки студентов к профессиональной деятельности система мотивации получения качественного образования для всех, направленная на развитие обучающихся, возможна по разным алгоритмам. Одним из них может быть следующее:

— преподаватель и студент должны совместно выстраивать траекторию профессионального развития в условиях вуза, самостоятельно прийти к выводу о необходимости внесения изменений в профессиональную подготовку для достижения качества образования и повышения мотивации к профессиональной деятельности, осознать неизбежную потребность в модернизации используемых технологий обучения с учетом их развивающего потенциала;

— проведение преподавателем мониторинга своей профессиональной деятельности и проектирования эффективных моделей совершенствования образовательного процесса, мотивирующих студентов на профессиональную деятельность; разработка и реализация методик, программ совершенствования профессионально-педагогической деятельности, анализ полученных результатов и принятие новых ценностей образования;

— проведение студентом мониторинга своей траектории карьерного роста, выработка и обсуждение предложений по профессиональному росту, подготовке и проектированию моделей совершенствования образовательного процесса с учетом востребованных компетенций на рынке труда.

В развитии мотивации профессиональной деятельности немаловажную роль играют курсы повышения квалификации и переподготовки, корпоративного обучения, практикумы, тренинги, участие в разработке и реализации проектов, научно-исследовательской деятельности.

Организация корпоративного обучения в вузе позитивно влияет как на мотивацию преподавателей, так и на мотивацию студентов. В качестве позитивных моментов для преподавателя можно отметить следующее:

— возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании;

— непрерывность повышения квалификации на рабочем месте в течение всей профессиональной карьеры преподавателя;

— возможность осуществления не только предметной переподготовки преподавателей, но также межпредметной и внепредметной;

— возможность организации командной работы преподавателей учебного заведения;

— возможность распространения ценного опыта отдельных преподавателей вуза по приоритетным направлениям развития системы образования;

— постоянное повышение квалификации всего коллектива вуза, а не только отдельных педагогов;

— оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным преподавателям по решению конкретной проблемы;

— возможность в большей степени учитывать особенности как самого преподавателя, так и вуза, в котором он работает.

Такая подготовка преподавателей влияет и на мотивацию обучающихся, которая проявляется в укреплении имиджа современного преподавателя вуза, повышении заинтересованности студентов в получении новых знаний от продвинутого преподавателя, участии в проектной деятельности и научно-исследовательской работе индивидуально, совместно с преподавателем, в команде; использовании современных технологий организации самостоятельной работы и т.д.

Практика показывает, что проектные сессии для педагогов и студентов, обучающие семинары, проводимые приглашенными специалистами, либо специально подготовленными преподавателями вуза с использованием презентаций, в формате работы микрогрупп, коллективного обсуждения наиболее важных для вуза проблем, решения профессиональных задач в виде кейсов, мотивируют всех участников образовательного процесса.

Обсуждение проблемы выбора и переосмысления своей концепции саморазвития, сущностных аспектов целеполагания и целеосуществления, переоценки психолого-педагогических знаний и умений, способов своего профессионального труда на научно-практических конференциях, педагогических чтениях, семинарах, на заседаниях экспертного совета вуза, внесение коррективов с учетом рекомендаций специалистов способствуют повышению эффективности совершенствования профессионально-педагогической подготовленности и преподавателей, и студентов как будущих преподавателей.

Примечания:

1. *Апиш Ф.Н.* Самостоятельная работа как способ развития мотивации и самоорганизации учебной деятельности студента // *Культурная жизнь Юга России.* 2008. № 2 (27). С. 45–48.

2. *Красношлыкова О.Г., Приходько Е.В.* Мотивация профессионального роста педагога в современных условиях // *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2016. № 2 (22). С. 47–54.

УДК 37.033
ББК 74.200.528
Б 14

Багова Ляна Левовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ПРИ РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Рассматривается системный подход в обучении будущих учителей начальной школы. Предмет уровня подготовки студентов в проектной деятельности, охватывающий всю продолжительность обучения, может предложить мощные возможности для практики экологического образования, где студенты применяют свои знания, как для детального проектирования подсистем, так и для интеграции на системном уровне.

Ключевые слова: системный подход, экологические проекты, студенты, будущие учителя начальной школы, метод проектов, экологическое образование.

Bagova Ljana Levovna

A SYSTEMATIC APPROACH TO THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF ENVIRONMENTAL PROJECTS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Annotation. A systematic approach in the training of future primary school teachers is considered. The subject of students' level of training in project activities, covering the entire duration of training, can offer powerful opportunities for the practice of environmental education, where students apply their knowledge, both for detailed design of subsystems and for integration at the system level.

Keywords: systematic approach, environmental projects, students, future primary school teachers, project method, environmental education.

Будущий вклад студентов в общество в значительной степени зависит от того, какое образование они получают, чтобы сформировать свои характеристики и системы убеждений. Для развития своих преподавательских навыков будущим учителям начальных классов важно обладать знаниями о теориях обучения.

В контексте высшего образования особое внимание уделяется конструктивистским подходам, ориентированным на обучающихся. Важными областями, признанными таковыми, являются поощрение активного обучения посредством решения проблем, диалога и сотрудничества, интеграция теории и практики, опыт сильной организации, способность к обучению на протяжении всей жизни и универсальные методы преподавания и оценки. Саморегуляция студентов и оценка их деятельности подчеркиваются как полезные методы для развития навыков обучения и стимулирования личностного роста.

Отличительной особенностью развития образования на современном этапе является системный подход ко всем сферам педагогической деятельности. И, конечно, новые общеобразовательные стандарты ориентированы на системно-деятельностный подход в обучении. Внедрение Федерального государственного стандарта высшего образования (3++) выдвинуло на передний план необходимость развития системного мышления студентов. В результате освоения программы бакалавриата

по направлению 44.03.01 Педагогическое образование у выпускника должны быть сформированы универсальные компетенции (УК): «способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач — (УК-1)» [1].

В рамках дидактики принято классифицировать знания как чисто теоретические по отношению к каждому учебному предмету. Довольно часто формы знаний, необходимые будущим учителям, классифицируются как комбинация теоретических знаний, относящихся к предмету, педагогических знаний и практических, а также теоретико-дидактических знаний по предмету, также известных как знания о педагогическом содержании. Эти формы знаний касаются всего, начиная с профессиональных знаний о наилучших способах изучения обучающимся предмета, цели предмета и общих педагогических подходах к учебной ситуации [2].

Экологическое образование является частью общего образования, обеспечивающей формирование системы экологических знаний, исследовательских и природоохранительных умений, ценностного отношения к окружающей природе, а также экологически целесообразного поведения. Темы устойчивого развития быстро появляются в образовательных учреждениях, вызывая различные реакции, включая изменения в учебных планах и педагогической практике. Кардинальные технологические изменения и акцент на обучении, связанном с окружающим миром, открывают новые возможности для получения опыта.

Экологическое образование — это целостный процесс обучения, направленный на повышение экологической грамотности обучающихся. Цель состоит в том, чтобы привить студентам ответственность посредством активного участия в охране окружающей среды. Экологическое образование охватывает четыре области неявных знаний: об окружающей среде, внутри нее, через нее и для нее.

По своей сути, системный подход можно рассматривать как обобщающую концепцию, которая связывает воедино различные атрибуты, такие как знания, навыки, установки, ценности и модели поведения, необходимые для активного участия студентов в жизни общества с тем, чтобы решать текущие экологические проблемы и предотвращать новые.

Обучение должно происходить в определенном контексте и должно включать время для размышлений обучающихся и установления связи между теориями, которым они обучаются, и подготовкой, которую они получают в образовательной и дидактической практике.

В программах используются различные образовательные подходы (например, активное участие студентов, групповое обучение, обучение на месте) и учебные мероприятия (например, лекции, экскурсии на места).

Различные уровни участия могут также способствовать расширению возможностей обучения, предоставляя студентам некоторый контроль над формулировкой исследовательских вопросов и способом сбора данных или ограничивая их роль только в процессе сбора данных. С другой стороны, разнообразие возможностей обучения может также повлиять на вовлеченность будущих учителей начальных классов в процесс обучения в рамках конкретной инициативы по охране окружающей среды.

Метод проекта в подготовке будущих учителей начальных классов особенно актуален в контексте современного образования. Это форма исследовательской работы, направленная на самостоятельное изучение и анализ определенных материалов, а также поиск ответов на определенные задачи. Обучающиеся самостоятельно на практике применяют полученные ранее знания, умения и навыки для достижения цели своего проекта. Для реализации такого вида деятельности обучающиеся должны обладать определенными качествами, такими как самостоятельность, креативность и прочее. Требования к учебному проекту: постановка

проблемы; разработанный алгоритм действий по ее решению; исследовательская деятельность участников проекта.

Результатом проектной деятельности является презентация своего исследования. Помимо индивидуального проекта существует форма коллективного. Данный проект направлен на сплочение коллектива, учит работать в команде, воспитывает чувство ответственности [3]. Ведь перед каждым участником стоит определенная задача, которую он должен реализовать на высоком уровне для успешной защиты проекта. При этом сочетаются как групповые, так и индивидуальные формы работы, что позволяет самостоятельно выявлять проблему, обсуждать с членами группы возможные ее решения, определить виды деятельности и способы выбрать правильное. Это формирует у студентов ответственность за выбранный путь разрешения экологической проблемы. В процессе выполнения проекта участники общаются, у них вырабатываются необходимые социальные компетенции, они учатся отстаивать свое мнение на основе знаний, учатся идти на компромиссы, если утверждения оппонента являются убедительными. В этом контексте обучение можно рассматривать как процесс совместного создания знаний, который происходит посредством переговоров и разработки практик. Акцент делается на развитии креативности студентов, мотивации и создании эффективных стратегий обучения во время реализации проекта.

Преимуществами подхода к обучению, основанного на проектах, которые мы рассматриваем, являются следующие:

- Продолжительность: один проект охватывает всю тему.
- Аутентичность: темы проекта и этапы его выполнения близки к профессиональной реальности разработки экологического проекта.
- Применение существующих знаний: проект в значительной степени опирается на концепции, преподаваемые по нескольким предшествующим или параллельным предметам.
- Сложный и открытый: сложный в смысле множества взаимодействующих подсистем, где анализ и интеграция на системном уровне имеют решающее значение; и открытый в смысле того, что проект имеет множество допустимых путей решения / параметров с оценкой, делающей акцент на процессе проектирования, а не на точном решении.
- Преимущественно самоуправляемый: преподаватель выполняет функции гида и наставника, а студенты отвечают за управление командой, выяснение того, как применить свои существующие знания, и приобретение новых навыков и познаний по мере необходимости [4].

Проект должен быть достаточно простым, чтобы существующие знания могли (по крайней мере, частично) соответствовать цели и задачам, но достаточно сложным, чтобы существовало множество путей для открытого исследования.

Таким образом, в процессе создания и реализации учебных проектов студенты добывают, конструируют новые знания, отношение к которым лично значимо для них. Проектная деятельность обеспечивает формирование умений прогнозировать свои действия, выстраивать алгоритмы действия, проверять достигнутые результаты. Системный подход определяет опыт обучения будущих учителей начальной школы как широкий спектр впечатлений в различных контекстах и условиях, которые трансформируют восприятие обучения, облегчают концептуальное понимание, развивают эмоциональные качества и способствуют приобретению знаний, навыков и установок.

Примечания:

1. ФГОС ВО (3++) по направлению бакалавриата 44.03.01. Педагогическое образование. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/?ysclid=lgcbv0jz70935894018> (дата обращения: 10.04.2023).

2. Усманов В.В., Слесарев Ю.В., Марусева И.В. Профессиональная педагогика: учеб. пособие. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 295 с.

3. Багова Л.Л. Использование метода проектов в обучении студентов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 4. С. 24–27.

4. Педагогическое проектирование: учеб. пособие / Р.Р. Алиева [и др.]. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2021. 92 с.

УДК 373.2

ББК 74.1

Б 17

Базарова Марина Игоревна,
заведующий, почетный работник РФ,
МДБОУ «Муринский детский сад комбинированного вида № 6»,
г. Мурино

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье представлен опыт МДБОУ «Муринский ДСКВ № 6» по развитию ребенка средствами проектной деятельности в дошкольном учреждении, приведен пример проекта, реализованного в течение краткосрочного периода, раскрыты воспитательные возможности проектной деятельности обучающихся в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: проект, метод проекта, проектная деятельность.

Bazarova Marina Igorevna

CHILD DEVELOPMENT BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES IN A PRESCHOOL INSTITUTION

Annotation. The article presents the experience of MDBOU “Murinsky DSKV No. 6” on the development of a child by means of project activities in a preschool institution, provides an example of a project implemented during a short period, reveals the educational possibilities of project activities of students in a preschool institution.

Keywords: project, project method, project activity.

Внимательно вчитываясь в труды Константина Дмитриевича Ушинского, не перестаешь удивляться, насколько актуальны и современны его взгляды, в том числе, и на проектную деятельность. «Главная цель обучения и воспитания», — говорил великий педагог — «дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу».

Безусловно, современное образование должно давать не только знания, но и умения, навыки, способные уже сегодня помочь ребенку в решении его насущных жизненных проблем. Одним из оптимальных, инновационных и перспективных методов работы с детьми, который занял свое достойное место в системе дошкольного образования, является метод проектов.

«Проект» в переводе с латинского «projectus» означает «брошенный вперед», в переводе с греческого — «путь исследования».

«Метод проектов» — система обучения, при которой обучающиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий — проектов [1].

Истоки возникновения метода проектов относятся к началу XX века, связаны с разработками американского философа и педагога Дж. Дьюи и его ученика

В.Х. Килпатрика. В основе их метода заложена концепция прагматической педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания» [2]. В.Х. Килпатрик говорил так: «Проект — это энергичная, от всего сердца деятельность» [3].

Метод проектов привлек внимание в свое время и русских педагогов. Под руководством С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания.

В наше время методы проектной деятельности описаны многими современными учеными. Определение учебного проекта, в основном, совпадает у разных авторов. Так, Е.С. Полат резюмирует: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо, где и как я могу эти знания применить» [4].

Т.А. Данилова, М.Б. Зуйкова, Л.С. Киселева, Т.С. Лагода рассматривают проектную деятельность как вариант интегрированного метода обучения дошкольников, основанного на взаимодействии педагога и обучающегося при достижении конечной цели [5].

Когда мы говорим о методе проектов, то имеем в виду достижение конкретно поставленной цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться оформленным тем или иным образом практическим результатом.

Таким образом, обобщив вышесказанное, резюмируем, что под проектной деятельностью мы понимаем специально организованный взрослыми и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся обязательным созданием совместного творческого продукта.

На наш взгляд, проектная деятельность позволяет значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности. Планируя проект, мы заглядываем в будущее и представляем результат, который можем создать или получить, затратив определенные усилия.

Ученые классифицируют проекты по составу участников, по содержанию, по продолжительности. Например, Л.В. Киселев определяет проекты по типу их содержания и обозначает как исследовательско-творческие, ролево-игровые, информационно-практико-ориентированные, творческие.

При осуществлении проекта принято выделять несколько этапов. Так у Е.С. Полат это:

- подготовка;
- планирование;
- исследование;
- формулирование результатов или выводов;
- защита проекта;
- оценка результатов и процесса проектной деятельности.

Н.Ю. Пахомова предлагает осуществлять проектную деятельность в 4 этапа:

- погружение в проект;
- организация деятельности;
- осуществление деятельности;
- презентация результатов [6].

В практике применяются некоторые шаблоны, которые помогают структурировать работу над проектом. Наиболее распространена методическая структура И.С. Сергеева, который выделил шесть составляющих любого проекта и дал им условное название «Шесть П»:

1. Проблема.
2. Проектирование проекта.
3. Поиск информации.
4. Продукт.
5. Презентация.
6. Портфолио проекта [7].

Используя теоретически полученные знания, мы в течение небольшого временного промежутка, осуществили несколько информационно-практико-ориентированных проектов.

Подробно остановимся на одном из них. Это краткосрочный проект, рассчитанный на 2 недели, посвященный блокаде Ленинграда. Мы реализовали его в средней и старшей группах. На этом примере рассмотрим технологию разработки проекта в дошкольном учреждении.

27 января — день снятия блокады Ленинграда. Можно в этот день почтить детей отрывок из книги, показать небольшой фильм, рассказать о блокаде, а можно последовательно подготовить детей к кульминационному событию: осмысленно почтить память погибших под звуки метронома со свечами в руках.

1 этап реализации нашего проекта включал в себя анализ ситуации, относительно которой появилась необходимость создать новый продукт (формулирование замысла, конкретизация проблемы, цели, выдвижение гипотез разрешения проблемы, перевод проблемы в задачу).

Итак, вначале мы сформулировали проблему. Источником проблемы обычно являются затруднения, возникающие в практике: что мы уже знаем, а чего не знаем? Постановка проблемы требует ответа на вопрос: «Что изучить из того, что ранее не было нами изучено?». Проблема обязательно должна быть актуальна, она должна быть интересна и значима для каждого. Под актуальностью исследования понимается значимость поставленных в ней вопросов: «Почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?». Для творческой продуктивности проекта важно сформулировать такие задания, которые не имели бы единых, заранее известных решений. Формулирование открытого задания может стать результатом коллективного обсуждения проблемы. Верхом мастерства педагога является ситуация, когда гипотезу или проблемный вопрос формулируют сами обучающиеся.

В проектной деятельности очень важно, чтобы дети были активными участниками проекта, а не пассивными его исполнителями. Поэтому педагог должен прислушаться к детям, накапливая информацию об интересах, затронувших их души и мысли. Нами использовалась образовательная технология Д. Дьюи «Модель трех вопросов». Педагоги накануне провели с детьми запланированную познавательную беседу, сопровождаемую иллюстрациями.

Что знаем? (есть город Санкт-Петербург, его построил Петр I, слышали о войне, город тогда назывался Ленинград, слышали о 900 блокадных днях).

Что хотим узнать? (что такое блокада, как выстоял город, что такое «Дорога жизни»).

Как будем узнавать? (с помощью чтения книг, рассказов воспитателей, родителей, дедушек, бабушек, мультфильмов, фильмов о войне). Ответы детей были зафиксированы печатными буквами на доске, иллюстрациями, доведены до сведения родителей. Таким образом, и родители плавно включились в процесс.

Организация проектов делает образовательную систему открытой для активного участия семей воспитанников в совместной исследовательской деятельности. Очень важную роль в становлении первых навыков обучающихся играют семья и социум, поэтому мы стараемся в этом вопросе тесно сотрудничать с родителями и социальными партнерами. При реализации проектной деятельности очень важно сделать так, чтобы родители сами захотели сотрудничать. Только такой стиль общения — залог успеха. Чтобы привлечь родителей на свою сторону, мы проводим последовательную работу. Для начала — дни открытых дверей, родительские собрания, затем организуются родительские комитеты в группах, создается родительский комитет учреждения. Помогают информационные источники, такие как сайт, официальная группа ВК, чаты. Собираются согласия от родителей о фото- и видеосъемке детей. Мы получаем разрешения на размещение материалов в сети Интернет, приглашаем

родителей участвовать в утренниках, в педсоветах, но, когда это сделать невозможно, отправляем им информацию посредством интернета. Таким образом, испытывая чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка, родители становятся нашими полноправными партнерами и уже играют не пассивную, а активную роль в реализации проектной деятельности.

Формулировка цели. В начале исследования очень важно, по возможности конкретно, представить себе общий результат поиска, его цель, т.е. осуществить целеполагание. Цель — это то, что мы хотим получить при проведении исследования, некоторый образ будущего или готовый продукт. Целью нашего проекта стало расширение представления обучающихся о героическом подвиге жителей блокадного Ленинграда в годы Великой Отечественной войны.

Задачи исследования — это те действия, которые необходимо выполнить для достижения поставленной в работе цели, решения проблемы и для проверки сформулированной гипотезы исследования: изучение и анализ литературы, проведение наблюдения, эксперимента, создание готового продукта. Задачи исследования состоят в:

- формировании у детей патриотических чувств и представлений о героизме наших воинов;
- воспитании любви и уважения к защитникам Родины на основе ярких впечатлений и исторических фактов;
- воспитании у детей таких нравственных качеств, как любовь к близким, чувство гордости за членов семьи, проживших Великую Отечественную войну или погибших на полях сражений.

Деятельность детей на этом этапе заключается во вхождении в проблему, вживании в игровую ситуацию, принятие задачи.

2 этап нашего проекта — планирование. Важно расписать все шаги, которые необходимы для достижения цели.

На этом этапе мы обозначили направления деятельности и интеграцию всех образовательных областей и начали поиск информации. Взрослые и дети объединились в рабочие группы, произошло распределение деятельности. Мы обратились к родителям обучающихся, получили их одобрение, согласовали сроки, одежду детей на заключительном мероприятии.

Администрация учреждения заключила договор о сотрудничестве с командиром близлежащей военной части, с городской библиотекой, другими социальными партнерами, продумала оформление зала и многое другое. Затем педагоги заполнили паспорт проекта, в котором обосновали проблему, название проекта, тип, цель проекта, образовательные области, продолжительность проекта, его оснащение, ожидаемый конечный результат, участников проекта, способ презентации проекта. Все вместе придумали название проекта «900 блокадных дней». Для того чтобы обучающиеся могли осознанно осуществлять свой выбор и планировать свою деятельность, в группах были созданы центры детской активности (игровые зоны), которые были обеспечены оборудованием и материалами в соответствии с темой проекта, а также педагоги организовали, направили и контролировали деятельность воспитанников для осуществления проекта.

Педагогический профессионализм заключается в умении вовлечь в деятельность каждого ребенка. Поэтому мы постарались выполнить эту задачу, когда каждый ребенок попробовал бы себя в разных центрах. Участие детей наглядно было представлено в трафаретах, которые они наклеили на шкафчики и самодельными значками показали всем сопричастность и свою активность в реализации проекта.

В общей сложности, реализуя данный проект, мы:

- провели беседы и просмотр презентации о городе Санкт-Петербурге, познакомили детей с картой города Ленинграда;
- познакомили детей с книгой Н. Ходза «Дорога жизни», стихами О. Бергольц «Мы — ленинградцы», С. Маршака «Ленинградское кольцо», рассказами С. Алексеева «Рассказы о ленинградцах и подвиге Ленинграда»;

- провели сюжетно-ролевые игры: «Мы военные», «Летчики»;
- дидактические игры: «Что изменилось», «Шифровка», «Военная техника»;
- подвижные игры: «Разведчики», «Полоса препятствий»;
- организовали выставку детских коллективных работ «900 дней», просмотр мультфильма «Воробушек»;

- провели музыкальное рисование памятника «Цветок жизни», разучили стихи, песни, танцы, разучили роли для инсценировки, познакомились с музыкой Д. Шостаковича.

3 этап — завершение проекта подготовкой продукта деятельности, а именно:

- провели музыкально-тематическое мероприятие, с участием родителей, военнослужащих, ветеранов, посвященное «Дню снятия Блокады»;

- оформили портфолио проекта (создали папку с рабочими материалами);

- создали фильм;

- приняли участие во Всероссийском конкурсе проектов, на котором заняли 1 место;

- провели рефлексию (беседы, экскурсии, тематический педсовет).

Выводы:

Проекты позволяют быстро получать наглядный результат своей деятельности; учат доводить начатое дело до конца, при этом создается благоприятная атмосфера для развития детей и взрослых (все учатся у всех); повышают самооценку ребенка и взрослого; меняют роль родителей (они становятся более активными участниками образовательного процесса). Данный проект неожиданно для нас плавно перешел в реализацию других проектов. Мы стали собирать вместе с детьми и родителями «крышечки добра», макулатуру в обмен на саженцы, посадили «аллею победителей» и изготовили скамейки для улицы.

Таким образом, совместная деятельность участников образовательной деятельности (воспитатель — ребенок, ребенок — ребенок, дети — родители — социальные партнеры) в проектной деятельности способствует созданию дружного коллектива единомышленников.

Главный результат любого проекта — это изменения во внутреннем мире обучающегося, раскрытие им своих скрытых возможностей.

Примечания:

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование, 2016. 1375 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 382 с.
3. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.
4. Полат Е.С. Как рождается проект. М., 1995. 34 с.
5. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / авт.-сост. Л.С. Киселева [и др.]. М.: АРКТИ, 2010. 93 с.
6. Пахомова Н.Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. М.: АРКТИ, 2003. 107 с.
7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность для учащихся: практ. пособие для работников школ. М.: АРКТИ, 2020. 76 с.
8. Учебные исследования и проекты в школе. Технологии и стратегии реализации / под общ. ред. О.Б. Даутовой, О.Н. Крыловой. СПб.: КАРО, 2019.
9. Реализация инновационных проектов в муниципальных образовательных учреждениях Всеволожского района Ленинградской области. Из опыта работы: сб. метод. работ и статей. СПб.: ИБИН, 2022. 116 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.firo.ru>.

УДК 371.311.3
ББК 74.202.59
Б 20

Балтыков Арслан Константинович,
старший преподаватель кафедры
природообустройства и охраны окружающей среды,
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова,
г. Элиста

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Аннотация. В этом исследовании приводится способ решения проблем в сфере высшего образования путем увеличения количества и качества взаимодействий между участниками учебного процесса. Для этого автор статьи проводит анализ существующей схемы обучения с позиции аспекта взаимодействий. В работе подчеркивается важное значение получения навыков командной работы для студента с точки зрения последующего трудоустройства. В качестве примера, показывающего эффективность такого подхода, приводится разработанная автором схема, которая уже была успешно реализована. Также автор объясняет принципы формирования таких игр и предлагает механизмы для их популяризации.

Ключевые слова: взаимодействие, кооперация, командная работа, конкуренция, игра.

Baltykov Arslan Konstantinovich

INTERACTION AS THE BASIS OF A TRAINING SESSION

Annotation. This study provides a way to solve problems in the field of higher education by increasing the number and quality of interactions between participants in the educational process. To do this, the author of the article analyzes the existing training scheme from the perspective of the aspect of interactions. The paper emphasizes the importance of obtaining teamwork skills for a student from the point of view of subsequent employment. As an example showing the effectiveness of this approach, the scheme developed by the author, which has already been successfully implemented, is given. The author also explains the principles of the formation of such games and suggests mechanisms for their popularization.

Keywords: interaction, cooperation, teamwork, competition, game.

Одной из современных задач обучения является создание условий для развития личности обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности [4, с. 112]. Развитие студента должно происходить в подходящих для этого условиях, и наиболее важным из них на мой взгляд является взаимодействие с другими людьми. Важность взаимодействия для развития человека обусловлено его социальной деятельностью, ведь человек проявляет свои свойства как раз-таки в социальном окружении [3, с. 11].

Так как сейчас происходит трансформация многих привычных профессий, которые приобретают все больше цифровых и междисциплинарных свойств, то количество материала, которое необходимо получить студентам, неуклонно растет, что приводит к тому, что зачастую аспект *взаимодействия между студентами сокращается*.

Из-за возникновения новых областей для рабочей деятельности вуз открывает новые специальности, и делает это все чаще в связи с высоким темпом научно-технического прогресса. Преподаватели сосредоточены на том, чтобы полностью проработать материал, который они будут давать студентам, чтобы не потерять в качестве обучения, а также с введением эффективного контракта

они вынуждены уделять все больше внимания выполнению множества показателей. В сумме все это приводит к тому, что у преподавателя остается все меньше времени на то, чтобы изучить индивидуальные особенности мотивации каждого студента, улучшив продуктивность его обучения. Другими словами, *взаимодействие между преподавателем и студентом во время учебного процесса также сокращается.*

Особенно важно отметить, что на учебных занятиях взаимодействие между преподавателем и студентами является сильно ограниченным, так как представлено только передачей информации, а почти все движение информации происходит преимущественно в одном направлении (от преподавателя к студенту).

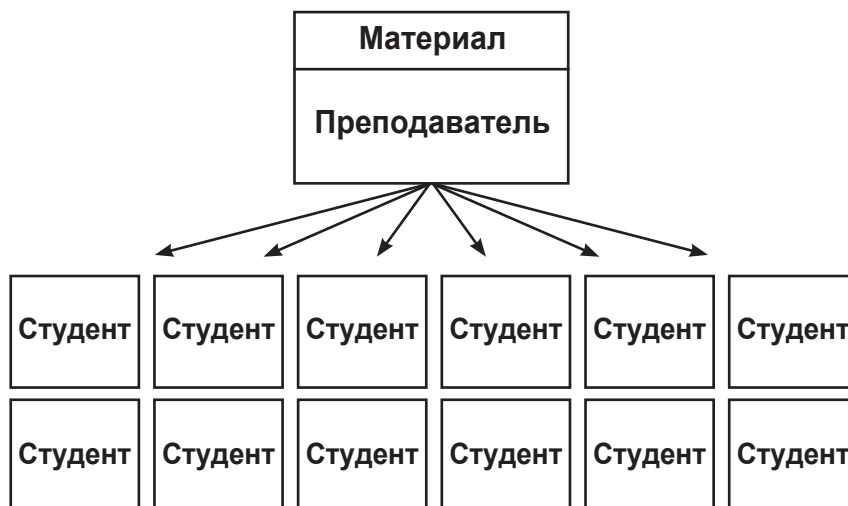


Рис. 1. Схема передачи информации от преподавателя студентам

Нужно отметить и то, что характер взаимодействий в стенах университета не соответствует процессу обучения, которое происходит в реальной жизни. На учебном занятии всего один человек (преподаватель) является источником информации и транслирует ее каждому в аудитории, при этом все обучающиеся между собой не взаимодействуют. В реальности те, кто хотят чему-то научиться не получают все, что им необходимо из одного источника информации, ведь получение необходимых сведений зачастую возможно только через взаимодействие с другими людьми. Также стоит отметить, что в нынешнее время, когда не каждой информации можно доверять, взаимодействие с людьми, владеющими большей информацией, чем ты, служит необходимой верификацией.

Также важно отметить, что взаимодействия влияют на ощущения и эмоции студентов, получаемые от учебного процесса, а как следствие, и на эффективность обучения. В ходе обучения студенты оказываются в различных ситуациях и преодолевают различные трудности, и чтобы их преодолеть они должны взаимодействовать с людьми. В наше время, когда количество или качество социальных взаимодействий зачастую недостаточное, получение навыка взаимодействий в процессе учебы в вузе становится более ценным. Благодаря тому, что вуз является большой организацией, он способен предложить многое — огромное количество материала, которое может вас занять, взаимодействие с большим количеством людей, различные помещения с отличающейся обстановкой и т.д. Также стоит отметить то, что процесс обучения, имея значительную длительность, способствует более глубокому формированию межличностных связей через взаимодействия.

Для того чтобы увеличить взаимодействие между участниками учебного процесса, необходимо создание особых условий.

Используемая стандартная схема чередующихся процессов (процесс длительного восприятия последовательно сменяется процессом исполнения) почти исключает командные взаимодействия. А система оценки выражена так, что только студент отвечает за свои результаты. Под полным контролем преподавателя находится весь учебный процесс читаемой им дисциплины: он определяет, что каждый из студентов должен сделать для получения итогового контроля, и он же определяет степень прогресса по этой шкале. В этой схеме взаимодействию между студентами не уделяется внимания. А так как студент лишь исполняет предлагаемое преподавателем, то и взаимодействие является ограниченным рамками этих ролей. Ограничения привычной схемы затрагивают не только процессы, но и роли участников учебного процесса. С традиционной точки зрения преподаватель в большей степени, чем обучающийся ответственен за обучение. Это создает удобное положение для обучающегося, который всегда может обвинить преподавателя в том, что он (студент) не достигает необходимых результатов.

Также то, что под контроль преподавателю отдается весь процесс занятия, создает позицию того, кто стоит над другими участниками учебного процесса. Эта главенствующая позиция может выражаться в таком негативном проявлении, как поддержание внимания ради самого внимания. Но основная роль педагога в том, чтобы помогать в обучении и направлять. А эффективное обучение возможно только тогда, когда преподаватель и обучающийся являются партнерами, ведь цель у них общая. У преподавателя цель в том, чтобы обучить, а у студента — обучиться.

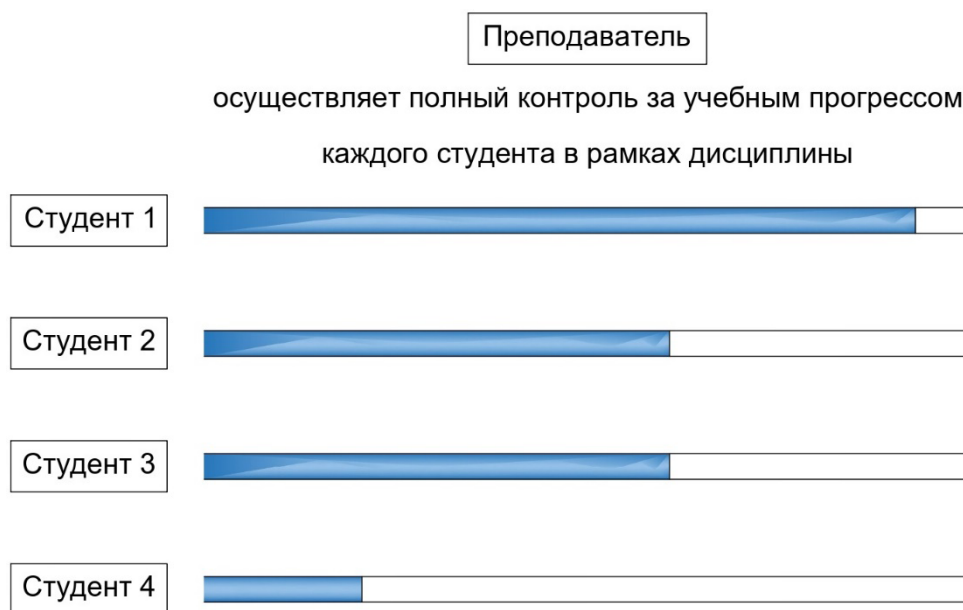


Рис. 2. **Нынешняя схема взаимодействий на учебном занятии**

Для студента важно нарабатывать навыки взаимодействия, потому как после выпуска с таким типом взаимодействия, как командная работа, он будет сталкиваться во многих аспектах. Благодаря командной работе он будет видеть свой вклад в общее дело и то, как это влияет на их общий результат. Если идею сотрудничества использовать как идеологию обучения и как пример способа эффективного взаимодействия между членами общества, то это позволит создать такую атмосферу, в которой студентам будет проще общаться, слышать и понимать друг друга, высказывать идеи, аргументировать и защищать их [2, с. 58].

Целью моего исследования стало создание среды, обучение в которой будет требовать большего количества взаимодействий. А уже увеличение взаимодействий позволит реализовать условия для конкуренции и кооперации, а также повлияет и на мотивационный аспект.

Выполнение учебных заданий в привычном плане представляет собой работу с информацией, а потому те ситуации, которые моделируются, зачастую условны и не дают требуемого уровня адаптации. Более того, эта деятельность однообразна, а очевидный результат не требует вкладывания всех своих сил для его достижения. Добавление взаимодействия решает эти проблемы. Благодаря наличию соперника в расчеты добавляется человеческий фактор, который усложняет прогнозирование ситуации, и требует учета большего количества обстоятельств и факторов, от которых будет зависеть успех. Периодическая необходимость преодоления таких ситуаций подготовит обучаемого гораздо эффективнее. Также эта среда будет требовать постоянного поддержания рабочего тонуса, ведь из-за множества людей, с которыми ты должен будешь взаимодействовать, трудно определить заранее, сколько усилий тебе нужно будет приложить. Чтобы контролировать ситуацию, в которой есть другой человек, необходимо знать его возможности, даже те, которые не знает он сам.

Именно опыт, полученный во взаимодействии, в большей мере будет отражать способности к решению проблем и достижению результатов в реальной жизни. Можно даже сказать, что взаимодействие будет служить верификацией достигаемого уровня обучения.

В ходе экспериментов удалось реализовать схему, в которой студенты взаимодействуют друг с другом внутри своей команды, а также команды взаимодействуют друг с другом в рамках конкурентной борьбы.

Для проведения нужно разделить количество участников на группы, желательно по 3–4 человека. Выбор по определению состава своих групп они могут осуществлять самостоятельно. В качестве учебного материала выбирается задача, решение которой включает в себя несколько процессов (минимум 4). Команды последовательно получают условные данные для решения части задачи, и та группа, которая дает верный ответ раньше остальных, получает предварительно озвученные баллы за этот пункт. Команда, набравшая большее количество баллов по результатам всех этапов, побеждает.

		Награда за выполнение	Команда 1	Команда 2	Команда 3	Команда 4	Организатор
Задача	Часть 1	16.					16.
	Часть 2	26.	26.				
	Часть 3	16.		16.			
	Часть 4	26.		26.			
Итого			26.	36.			16.

Рис. 3. Пример распределения баллов при проведении защиты

Для того чтобы участники ощущали лимит времени, позже для пассивного участия в игре в схему был внесен преподаватель. Таким образом, если команды не дадут ответ за отведенное время, то баллы уйдут учредителю игр, как еще одной команде.

Можно отметить, что студенты стали ощущать себя частью группового объединения, что является необходимым условием для социализации в обществе. Сопереживание успехам команды как проекта может повысить уровень отдачи. Это нужно для того, чтобы в будущем после окончания обучения, участники стремились создать коллектив с развитой социальной ответственностью, преодолевающего кризисные ситуации [5, с. 42].

Схема позволила не только качественно повысить уровень взаимодействий, но и интерес к занятиям.

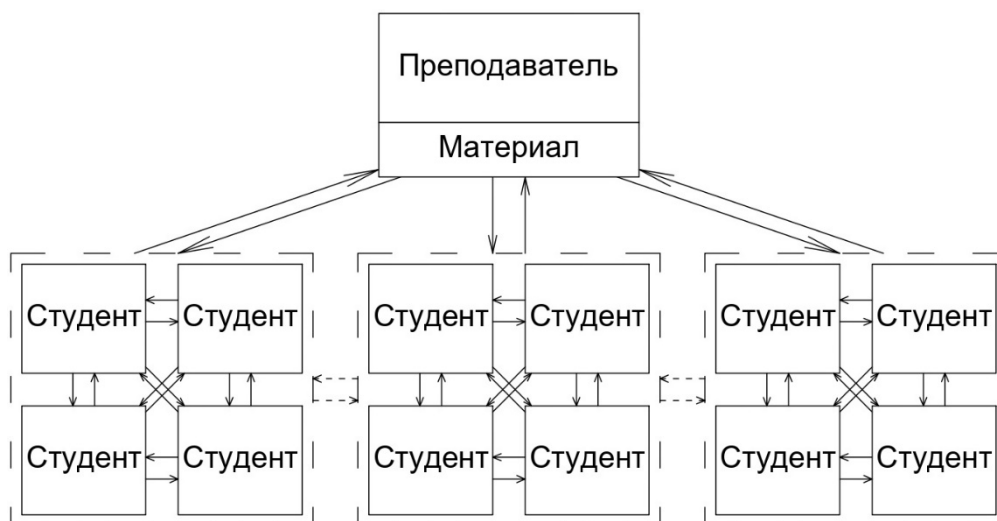


Рис. 4. Схема взаимодействий студента внутри команды, между командами и с учебным материалом предоставляемым преподавателем

Изменился и характер взаимодействия с преподавателем — теперь студенты не просто воспринимают информацию, а взаимодействуют с преподавателем для ее получения.

Если понимать принцип функционирования, заложенный в эту игру, то можно составить другие игры для командного проведения, которые будут более сложными.

Составляющими каждой из этих игр являются простые процессы, которые можно выполнить за минимальное количество времени. Желательно, чтобы эти процессы были составляющими более сложного процесса. Выполнение этих процессов приносит играющему очки. Дополнительную мотивацию создает конкуренция, выраженная в наличии противника, который также претендует на очки. Команда, набравшая большее количество очков, побеждает.

Реализующие будут иметь огромный простор при выборе формы проведения игр (организационно-деятельностные, деловые, ролевые, позиционные, обучающие; организационно-мыслительные и т.п.), что позволит им сохранять высокий интерес участников [1, с. 55].

В качестве основы для создания таких игр могут служить уже существующие игры, как спортивные, так и компьютерные.

Приведу пример игры, которая может быть построена на базе такой спортивной игры, как футбол.

Особенностью является ограничение на количество команд, участвующих в одной игре — их может быть только 2. Каждый участник команды отвечает за управление только одним игроком. Каждое выполненное студентом задание дает возможность игроку сделать действие. Действиями могут быть бег, пас и удар. Эта форма проведения игр примечательна введением игрового поля и мяча, на котором фокусируется внимание. При наличии соперника рядом игроки могут вступить в прямое столкновение, и тогда задание для соперников становится

общим. Если игроков в этой точке больше, чем игроков соперника, то они получают численное преимущество в решении задачи. Более быстрое решение одной стороны или неправильное решение другой стороны приводит к обыгрышу. Точно также и при ударе по воротам — если нападающий (или нападающие) справляются с заданием лучше голкипера, то это приводит к забитому мячу.

Если удастся популяризировать такие игры, то это сделает более востребованным то, что лежит в их основе — обработку информации. А обработка информации лежит в основе любой работы, а потому каждый, кто будет играть в эти игры, будет улучшать свои навыки в том, что ему окажется полезным. В целом принцип использования решения заданий в качестве ресурса для игры открывает возможности для реализации почти любых вариантов игр, которые будут перекликаться с уже существующими играми. Эти возможности позволят воссоздать те игры, что уже хорошо знакомы и полюбились людям.

В вопросе популяризации в первую очередь важно предоставлять красивую визуальную картинку, которая понравится широкой аудитории зрителей. В связи с особенностями нашего времени, необходимо использовать графику, которая применяется в компьютерных играх, и которая привычна для пользователя. Важно, чтобы акцент при трансляции делался не на работе по выполнению заданий, а на графической визуализации борьбы, отображающей как меняется ситуация в матче, и кто побеждает. Все это нужно для того, чтобы случайный зритель мог разобраться в правилах и игровом процессе. Если динамика игры и ее графическое отображение сохранят его внимание, то это в свою очередь может привести к тому, что он начнет симпатизировать одной из команд.

Подводя итог всем приведенным аргументам в пользу увеличения взаимодействий в обучении, можно констатировать, что взаимодействия должны лежать в основе большинства учебных занятий.

Примечания:

1. Мальцева Т.В., Сепиашвили Е.Н., Макаренко Ю.Б. К вопросу о методическом обеспечении ролевых и деловых игр // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 1 (29). С. 53–58.

2. Осипов П.Н. Инженерная педагогика: от сотрудничества к синергии // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 54–60.

3. Сериков Г.Н. Влияние образования на развитие человека // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 11–17.

4. Федяева Л.В. Сапкиреева Е.М. Элективные курсы: неоправдавшиеся надежды // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 2 (3). С. 112–115.

5. Werenowska A., Stankiewicz T. The significance of Corporate social responsibility in the management of the company // Bezpieczeństwo i Technika Pożarnicza. 2011. Vol. 21. Pp. 41–48.

УДК 37.03
ББК 74.022
Б 28

Батмен Сусанна Сафербиевна,
учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 1»,
пос. Энем

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития интеллектуальных способностей обучающихся начальной школы в процессе обучения. В ней обоснованы педагогические условия, методы, средства, оказывающие эффективное влияние на развитие интеллектуального потенциала обучающихся.

Ключевые слова: интеллектуальные способности обучающихся, образовательный процесс, условия, методы, средства обучения.

Batmen Susanna Saferbievna

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LEARNING PROCESS

Annotation. The article deals with the problem of developing the intellectual abilities of primary school students in the learning process. It substantiates the pedagogical conditions, methods, and means that have an effective impact on the development of the intellectual potential of students.

Keywords: intellectual abilities of students, educational process, conditions, methods, learning tools.

Современный этап развития общества предъявляет серьезные требования к организации обучения младших школьников. В свете перехода на новые стандарты меняются целевые ориентиры в организации образовательной деятельности. Актуальными являются как поиск новых подходов к организации процесса обучения, так и выбор методов, средств, оказывающих позитивное влияние на развитие интеллектуального потенциала личности обучающегося; создание условий для личностного развития и саморазвития.

Понятие «интеллект» как обобщенное когнитивное образование, включает в себя восприятие, память, внимание, мышление, воображение, представление. Однако чаще всего исследователи (Гилфорд, Пиаже, Зак и др.) под интеллектуальным развитием младших школьников подразумевают развитие интеллектуальных способностей, выражающихся в сформированности умений анализировать, сравнивать, классифицировать, синтезировать, конкретизировать, абстрагировать. В ходе обучения мы придерживаемся и данной позиции.

Учитывая индивидуальные возможности каждого ребенка, обучающимся предлагаем различные программы обучения и интеллектуального развития.

Следует отметить, что младший школьный возраст является сензитивным периодом в развитии всех способностей детей. Наличие сформированных умений анализировать, сравнивать, классифицировать, синтезировать, конкретизиро-

вать, абстрагировать являются показателями интеллектуального развития младшего школьника. В образовательной практике, на уроках, так и во внеурочное время, для развития интеллектуального потенциала обучающихся чаще всего нами используются различные дидактические материалы, упражнения, задания, различные методы и приемы обучения.

Работа, направленная на интеллектуальное развитие младших школьников, осуществляется на различных этапах обучения: на этапе ознакомления с новым материалом, на этапе закрепления, а также при выполнении логических заданий и упражнений. Предлагаемые наряду с программным материалом различные виды упражнений и заданий подбираем или разрабатываем целенаправленно. Так, на развитие конкретных интеллектуальных способностей — способности анализировать, синтезировать, классифицировать, обобщать, группировать, рассуждать, делать умозаключения и т.д. можно предложить задания на сравнение, классификацию, определение знакомого понятия через род и видовое отличие и т.д.

Например, на уроках русского языка на этапе актуализации знаний по конкретной теме можем предложить следующие задания [1,2]:

1. Определите, что объединяет эти слова:
Поворачивает, садится, ускользает, шумит.
(Глаголы настоящего времени, 3-го лица).

2. Вычислите значения выражений:

$$16 + (a - 12) = 34$$

$$b - 38 = 72$$

$$55 - x = 25$$

Определите, что объединяет эти выражения.
(Выражения с переменными, уравнения).

3. Сравните значения выражений:

$$77 + 33 \quad 27 + 15 \quad 65 + 26 \quad 32 + 19$$

$$34 - 16 \quad 92 + 8 \quad 81 - 20 \quad 54 + 18$$

Определите, что объединяет эти выражения (действия в пределах сотни).

4. Прочитайте, разделите слова на возможное количество групп с объяснением.
Мышка, заяц, картон, пластилин, кот, стерка.

(По родам, одушевленные и неодушевленные, животные и учебные принадлежности и т.д.).

5. Нахождение общего и различия, группировка по двум признакам, построения суждения и умозаключения.

На доске: *Ст_иш_, кр_снееш_, м_лчиш_, сп_лзаеш_, нам_каеш_, бл_днееш_.*

Прочитайте, найдите общее. Разделите на группы по двум признакам одновременно. На какой вопрос нам предстоит ответить на уроке?

6. Прочитайте запись на доске. Сформулируйте к ней свое задание.

Шифр

Яму копают (чем?) лопатой.

Предложения

Траву косят (?) к...сой.

Кофту св...зали (?) крюч...ком.

Над (?) пол...м летит самол...т.

Аналогичные задания могут быть использованы на уроках и во внеурочное время в начальной школе.

Эффективное влияние на интеллектуальное развитие ребенка оказывает включение в содержание обучения, например, русского языка, дополнительной лексики во время словарно-орфографической работы, закрепления, повторения и обобщения изученного; увеличение масштаба использования пословиц, поговорок, фразеологических оборотов на разных этапах уроков; расширение объема работы с понятиями и терминами; включение в содержание уроков различных видов текстов воспитательно-познавательного характера и их разбор.

На уроках математики могут быть использованы задания на сравнение величин, площадей фигур, значений выражений, способов решения задач; классификацию групп предметов, обобщение способов вычисления, выведения аналогий и т.д. На уроках окружающего мира можно использовать задания на определение отличий, обобщения, систематизацию, исключение лишнего, вопросы и задачи на логику и т.д.

На уроках литературного чтения, ИЗО и музыки чаще всего наряду с выше-рассмотренными типами заданий, использовали и задания, упражнения, словесные игры на развитие воображения, памяти, внимания.

В целом, целенаправленная работа способствует развитию интеллектуальных способностей младших школьников. У детей повышаются самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения новых знаний.

Примечания:

1. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка. М.: Владос, 2001. 142 с.

2. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей детей. Ярославль, 1997. 238 с.

УДК 377.12
ББК 74.027.64
Б 34

Бгуашева Зара Каплановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОО

Аннотация. В статье раскрывается роль педагогической практики в системе подготовки будущих педагогов. Педагогическая практика в новых условиях ФГОС ВО рассматривается как необходимая ценностная и развивающая среда подготовки и воспитания компетентного и лично успешно будущего педагога. Педагогическая практика студентов рассматривается как необходимость в подготовке современного мотивированного педагога.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональный стандарт, профессиональные компетенции.

Bguasheva Zara Kaplanovna

PEDAGOGICAL PRACTICE: PROBLEMS AND PROSPECTS OF ITS ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Annotation. The article reveals the role of pedagogical practice in the system of training future teachers. Pedagogical practice in the new conditions of the state is considered as a necessary value and developing environment for the preparation and upbringing of a competent and personally successful future teacher. The pedagogical practice of students is considered as a necessity in the training of a modern motivated teacher.

Keywords: pedagogical practice, professional standard, professional competencies.

Педагогическая практика — составная часть основной образовательной программы и важный этап в подготовке бакалавра и магистранта. Организация практики является значимым компонентом образовательной деятельности университета. Цель практики — систематизировать и закрепить теоретические знания и практические навыки, полученные в процессе обучения в университете. Она определяет теоретический уровень подготовки специалиста, оценивает его готовность к самостоятельному решению научно-образовательных задач. В процессе обучения особенно важно, чтобы студенты участвовали в решении учебно-воспитательных задач в сфере практической деятельности, где им предстоит работать после окончания университета.

Проблеме практической подготовки студентов посвящены исследования А.И. Пискунова, В.А. Слостенина, О.А. Коник, Т.А. Крюковой, М.В. Лазаревой, С.В. Милициной и др.

В ФГОС ВО [1] указано, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные программой бакалавриата (универсальные, профессиональные). Профессиональные компетенции определяются Организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников.

В приложении к ФГОС ВО [2] представлен перечень профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. К ним относятся: профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»; профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»; профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Организация практико-ориентированного образования, основанного на компетентностном подходе подразумевает:

— организацию учебной и производственной практик обучающихся с целью приобретения реальных профессиональных компетенций по профилю подготовки;

— внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у обучающихся значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков (опыта), обеспечивающих качественное выполнение профессиональных обязанностей по профилю подготовки;

— создание условий для приобретения знаний, умений и опыта при изучении учебных дисциплин с целью формирования у обучающегося мотивированности и осознанной необходимости приобретения профессиональной компетенции в процессе всего времени обучения в университете [2].

Качественная подготовка профессионалов невозможна без усиления практической составляющей. Эффективность практики как одного из видов учебных занятий зависит от ее вклада в подготовку специалиста в совокупности с другими видами. Производственная деятельность студентов на практике должна нести учебную нагрузку и удовлетворять таким требованиям учебного процесса, как соответствие решаемых задач будущей профессиональной деятельности специалиста, постепенное усложнение выполняемых заданий по мере роста объема получаемых знаний и выполнение предлагаемых педагогических задач в сроки, определенные учебным планом. При этом результата следует достигать усилиями не только университета, но и с интенсивным участием в данном процессе общественных структур и системы образования (Министерство образования Республики Адыгея, городской комитет образования).

Результаты производственной практики — своеобразный барометр соответствия студентов современным требованиям рынка труда. Поэтому важно для студентов уже с третьего курса ставить правильно будущие цели карьерного развития.

Цели учебной практики (ознакомительная): закрепление и углубление полученных теоретических знаний; овладение необходимыми навыками и умениями по избранной специальности; расширение представлений о будущей профессиональной деятельности, повышение информационно-коммуникативного уровня студента, обучение элементам наблюдательности и общения.

Производственная практика (научно-исследовательская работа) предполагает исследовательскую работу, направленную на развитие у студентов способности к самостоятельным теоретическим и практическим суждениям и выводам, умений объективной оценки научной информации, свободы научного поиска и стремления к применению научных знаний в образовательной деятельности.

Целями преддипломной практики являются сбор и подготовка материалов для написания выпускной квалификационной работы и закрепление у студентов профессиональных навыков и умений выполнения теоретических и практических задач.

Проблемы актуальные на данный момент в начальной школе, с которыми сталкиваются наши студенты на практике и к решению которых необходимо готовить:

- дисциплина на уроке;
- организация учебно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ;
- работа с родителями детей из неблагополучных семей;
- повышение учебной мотивации.

При организации практик Адыгейский государственный университет сотрудничает с профильными производственными и образовательными структурами, имеющими прямые связи с университетом. Базами практик для направлений НО, ППО являются МБОУ «Лицей № 34», МБОУ «Майкопская гимназия № 22», МБОУ «СШ № 3», МБОУ «СШ № 7» г. Майкопа, а также школы Краснодарского края и Республики Адыгея по месту жительства и работы студентов. Это создает взаимную заинтересованность в качественном проведении учебных занятий. При целесообразном сочетании учебных целей практики и потребностей школы можно осуществлять результативную практическую подготовку, способствовать развитию у обучающихся интереса к своей профессии. В то же время эффективная организация производственной практики служит важным источником дополнительных трудовых ресурсов для общеобразовательных школ — баз практик. После прохождения практики многие обучающиеся факультета педагогики и психологии трудоустраиваются в эти образовательные организации. Ежегодно, из базовых школ, по итогам практики поступают положительные отзывы за подготовку обучающихся.

Анализ истории и современных тенденций развития педпрактики в вузовской системе показывает, что:

1. Педагогическая практика — необходимая составляющая профессиональной подготовки будущего учителя — обеспечивает непосредственное соприкосно-

вение с реальным образовательным процессом, способствует формированию профессиональных педагогических компетенций, профстандарту педагога.

2. Во время практики будущий педагог овладевает базовыми основами педагогического взаимодействия с каждым учеником на основании знаний особенностей его личности, разработке оптимального плана освоения предмета (индивидуализация обучения).

3. Педагогическая практика, проходящая в различных типах образовательных учреждений, позволяет использовать современные технологии, проективные методы в работе студента педагогического вуза и учащихся.

Трудовые педагогические коллективы базовых школ заинтересованы в сотрудничестве с факультетом и вузом в целом. Педагоги являются участниками научно-практических конференций, проводят мастер-классы для студентов. Руководители организаций выступают на «Днях карьеры».

Перспективы развития и совершенствования практической подготовки связаны со следующими направлениями деятельности: повышение качества методического обеспечения практик; организация педагогических классов в общеобразовательных школах; улучшение материальной базы вуза; организация конкурса профессионального мастерства студентов с привлечением ведущих специалистов региона; организация стажировок преподавателей.

Такого рода организация практической деятельности позволяет повысить качество и результаты работы, сформировать профессиональные компетенции у студентов.

Примечания:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.12.2015 № 1457 // ИПП ГАРАНТ.РУ. М., 2023.

2. Овчаров А.В. Подготовка будущих студентов педагогического вуза к обучению в условиях новых федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5680/>.

УДК 37.016
ББК 74.202.59
Б 38

Беданоква Зулейхан Кимовна,
доктор филологических наук, профессор,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ТОПОНИМИКА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ КРАЕВЕДЕНИЯ

Аннотация. Филологическое направление в региональном инновационном научно-практическом проекте «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений у обучающихся сельских школ Республики Адыгея» состоит из ряда просветительских и образовательных мероприятий, целями которых являются совершенствование знаний и умений в области ономастики русского языка, выработка исследовательских навыков по сбору и анализу региональных фитонимов и топонимов, а в конечном итоге воспитание в лучших этнокультурных традициях, знакомство с экологической грамотностью на русском языке.

Ключевые слова: региональные фитонимы и топонимы, лексикографическое описание, лингвокультурологический подход, воспитание.

Bedanokova Zuleikhan Kimovna

TOPONYMY IN SCHOOL EDUCATION AS ONE OF THE MAIN DIRECTIONS OF LOCAL HISTORY

Abstract. The philological direction in the regional innovative scientific — the practical project “Multilevel model of formation of research and practical (labor) skills among students of rural schools of the Republic of Adygea” consists of a number of educational and educational activities aimed at improving knowledge and skills in the field of onomastics of the Russian language, developing research skills for collecting and analyzing regional phytonyms and toponyms, and ultimately education in the best ethnocultural traditions, acquaintance with environmental literacy in Russian.

Keywords: regional phytonyms and toponyms, lexicographic description, linguoculturological approach, education.

Одним из важных аспектов в развитии ономастической науки видим в сохранении и изучении региональной ономастики как неотъемлемой части ономастического пространства нашей страны, как культурно-исторического кода кавказского региона. Майкопская ономастическая школа под руководством профессора Р.Ю. Намитоковой (с 1998 по 2016 гг.) осуществляла свою деятельность в разных направлениях, отличительной чертой которых была интеграция с активными процессами в современном русском языке, в частности, исследование ономастикона произведений современных авторов, различных сфер современной жизни: спорта, индустрии моды. Но постоянным, неизменным объектом изучения являлись различные виды региональной ономастической лексики. Развивая традиции майкопской ономастической школы, лаборатория лексикологии и региональной ономастики принимает активное участие в региональном инновационном научно-практическом проекте «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений у обучающихся сельских школ Республики Адыгея». В основе проекта обозначены биоэкологическое, этнокультурное, этнопедагогическое, педагогическое, этно-хозяйственное направления работы, опирающиеся на культурно-семантическую уникальность региона Республики Адыгея и направленные на формирование исследовательских, трудовых умений у обучающихся. Проект осуществляется в режиме не только межпредметного взаимодействия субъектов образовательного пространства сельской местности, но и в реализации совместных исследовательских, трудовых проектов с учеными и студентами Адыгейского госуниверситета.

В рамках филологического направления проект нацелен на совершенствование знаний и умений в области ономастики русского и адыгейского языков, выработке исследовательских навыков по сбору и анализу региональных фитонимов и топонимов, знакомстве с экологической грамотностью на русском языке и акцентирует внимание на воспитании обучающихся в лучших этнокультурных традициях (русских и адыгских), в целом носит краеведческий характер.

Концептуальные задачи проекта основаны на исследованиях в лексикографическом и лингвокультурологическом аспектах: деятельное участие школьников и студентов АГУ в подготовке и создании лексикографического описания топонимической картины Республики Адыгея, учебно-методического руководства к Топонимическому путешествию по карте РА с целью изучения исторически сложившихся и новых названий. Сквозь призму лингвокультурологического подхода осуществляется изучение фитонимов, названий объектов Черкесского сада и регионального растениеводства как компонентов уникальной черкесской культуры

земледелия, вызывающей большой интерес не только у аграриев и селекционеров, но и у филологов для изучения ономастикона на русском и адыгейском языках.

Детализация осуществления проекта состоит из нескольких позиций:

1. Создание проектной филологической группы из представителей членов лаборатории «Лексикология и региональная ономастика» АГУ, учителей и обучающихся сельских школ РА, составление списка проектной группы.

2. Разработка методических рекомендаций для учителей и руководителей по организации работы со школьниками и проведение обучающего семинара по работе над словарем топонимов для исполнителей из числа учителей и школьников.

3. Экспедиция по сбору фактического материала, формирование картотеки выявленных топонимов: названия населенных пунктов, водных объектов, объектов ландшафта (возвышенности, овраги, ущелья, долины).

4. Обработка, анализ и подготовка печатного варианта лабораторией «Лексикология и региональная ономастика».

5. Создание регионального ономастикона на основе топонимической лексики и словаря названий растений.

Реализация проекта возможна при участии как студентов, так и школьников, которые выполняют разные виды работ в соответствии с подготовкой и достижимостью задач. Так, студенты бакалавриата и магистратуры работают в режиме производственной практики, предполагающей исследование в рамках полевых практик. Точнее организуется экспедиция по сбору фактического материала, формирование картотеки выявленных топонимов: названия населенных пунктов, водных объектов, объектов ландшафта (возвышенности, овраги, ущелья, долины). Итоговым мероприятием является организация конференции по результатам работы, систематизация и издание материалов.

Задачи проекта решаются школьниками под руководством учителей поэтапно и направлены на: 1) выявление, изучение и описание названий местных (в пределах района проживания) географических объектов (топонимов, микротопонимов); 2) нахождение и систематизацию названий растений (фитонимов), произрастающих на местных территориях садовых и огородных культур на русском и адыгейском языках под руководством учителя; 3) организация республиканской конференции школьников, участвовавших в проекте, для анализа полученных результатов и обобщения опыта.

Для планомерной и эффективной работы члены лаборатории лексикологии и региональной ономастики создали методические рекомендации для учителей и макеты рабочих тетрадей для школьников-исследователей. Примерные методические рекомендации к урокам по русскому языку при изучении/повторении раздела *лексикология* включают информацию об основных понятиях ономастики, поскольку в словарный состав русского языка входит обширный класс слов имен собственных, называющих объекты окружающего мира — наименования географических объектов, населенных пунктов и т.п., а изучением таких единиц (собственных имен) занимается специальная наука — ономастика (ономастика в переводе с греческого — «искусство давать имена»). Указано, что в современной ономастике принято выделять различные типы имен собственных, однако объектом изучения избраны *топонимы* — имена земного пространства, среди которых выделяются *оронимы* — названия элементов рельефа (гора Фишт), *хоронимы* — названия любой области, территории (Кавказ), *гидронимы* — названия водных объектов (река Чехрак), среди топонимов выделяется группа *микротопонимов* (или *ойконимов*) — имен собственных, образованных от названий объектов отдельной местности — полей, оврагов, различных видов растений и т.д.

Учитывая, что топонимические сведения в данном исследовании являются бесценным источником информации об истории и духовной культуре русского и адыгского народов, закодированной в геопространстве окружающей среды, то этот материал может использоваться на уроках русского языка в качестве краеведческого

компонента. Несомненно, такая деятельность призвана вызвать интерес со стороны учащихся и способствовать воспитанию бережного, внимательного отношения к истории и культуре своего народа, региона. Другой, не менее важный аспект изучения, тесно связанный с геопространством региона, касается окружающей среды, а точнее флоры или растительного разнообразия местности, что позволит также расширить познания учащихся в области биологической науки. Эти исходные данные возможно реализовать в двух основных направлениях работы:

1. Составление микрословаря/словарика топонимов местности с указанием словообразовательного и этимологического компонентов.

2. Составление микрословаря/словарика наименований растений, произрастающих в Кошехабльском районе, с указанием и описанием традиционно выращиваемых на этой территории огородных и садоводческих культур.

Первое направление может быть реализовано путем поэтапного сбора материала по местным ойконимам, оронимам и гидронимам, который впоследствии может быть организован в словарь топонимических объектов района. Такой вид работы предполагает: 1) обращение к лексикографическим источникам, в частности, к словарям К.Х. Меретукова, Дж.Н. Кокова, Н.К. Костарновой и др., выявление и систематизация всех топонимов и микротопонимов, относящихся к данной местности; 2) работа с архивными и статистическими материалами на базе соответствующих учреждений района; 3) применение метода опроса реципиентов из числа старейших жителей района о топонимической картине населенных пунктов и окрестностей; 4) составление картотеки, затем словаря с указанием адыгских вариантов названий, если таковые имеются.

Второе направление предполагает изучение флоры, характерной для данной местности, района, сбор наименований растений, произрастающих в местности, и составление специального фитословаря, в котором будут выделены такие подгруппы, как названия деревьев, названия кустарников, название трав и т.п. Этот вид работы предполагает: 1) изучение биоразнообразия климатической зоны, к которой относится Республика Адыгея на уровне состава растительного мира; 2) изучение словаря фитонимов Северного Кавказа, выявление и систематизация названий растений, произрастающих в данном ареале; 3) применение метода опроса реципиентов из числа старейших жителей района о традиционно используемых сортах огородных и садоводческих культур земледелия; 4) описание материалов гербария местных растений; 5) составление картотеки, затем словаря с указанием адыгских вариантов названий, если таковые имеются.

Для полноценного обеспечения фронта работ по данным направлениям есть возможность предоставления необходимой научной и учебной литературы.

Итогом работы школьников должны послужить картотека топонимов, фитонимов, которые являются словарными материалами. Кроме того, приобретение навыков исследовательской работы, безусловно, поможет учащимся с выбором профессии или сферы деятельности в будущем.

Решение проекта обуславливает выполнение социального заказа в области воспроизводства субъектов сельского хозяйства, повышение привлекательности жизни в сельской местности, популяризация науки, улучшение имиджа работника, связанного с деятельностью в агросегменте.

В заключении следует указать на то, что большое разнообразие топонимов на территории Северного Кавказа является одновременно и свидетельством сохранения языковых особенностей каждого народа и прочного «сплетения» сложившихся культурных традиций. Множество национальностей, проживающих на Северном Кавказе, имеют свою уникальную историю формирования имен собственных, точнее топонимов, которые отражают особенности как единства, так и различия национальных культур. В этом отношении Северный Кавказ как полиэтнический регион представляет собой своеобразную модель диалога культур. Негативные воздействия глобализации, проявившиеся в унификации и однобо-

разии, навязывания определенных стереотипов для культур всех народов одновременно сосуществуют с процессами развития национального самосознания, интереса к сохранению самобытных имен собственных, в том числе топонимов.

УДК 371.2
ББК 74.002.3
Б 44

Бельмехова Файзет Казбековна,
учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 1», ст. Гиагинская

Батышева Зарема Казбековна,
учитель адыгейского языка и литературы,
МБОУ «СОШ № 2», а. Кошехабль

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье уточняется сущность такого волевого качества как самостоятельность применительно к младшему школьному возрасту. Выделены виды деятельности младших школьников, в которых самостоятельность формируется. Представлены материалы эмпирического исследования, направленного на выявление роли родителей в формировании самостоятельности у младших школьников.

Ключевые слова: волевые качества, младший школьный возраст, самостоятельность, семейное воспитание, формирование самостоятельности у младших школьников.

Belmekhova Fayzet Kazbekovna,
Batysheva Zarema Kazbekovna

DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE IN PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The article clarifies the essence of such a strong-willed quality as independence in relation to primary school age. The types of activities of younger schoolchildren in which independence is formed are highlighted. The materials of an empirical study aimed at identifying the role of parents in the formation of independence in younger schoolchildren are presented.

Keywords: strong-willed qualities, primary school age, independence, family education, formation of independence in younger schoolchildren.

В шестилетнем возрасте изменяется социальная ситуация развития ребенка. Он становится школьником. Переход в школьный возраст связан с решительными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими людьми. Ведущей деятельностью становится учение, изменяется уклад жизни, появляются новые обязанности.

Младший школьник усваивает первичные этические нормы. Он оказывается предрасположенным к воспитанию нравственных представлений. Серьезные изменения происходят во взаимоотношениях детей с учителями и сверстниками. Несмотря на то, что в отношениях с учителем нравственный авторитет продолжает играть доминирующую роль, возрастает самостоятельность ребенка, появляющаяся в самооценке и авторегуляции поведения с позиции не только авторитета, но и усвоенной нормы. Отчетливо проявляется стремление ребенка включиться в совместную деятельность и общение группы сверстников.

Самоуправление осознается ребенком в качестве возможности ориентироваться в группе. Регуляция осуществляется через отношение ребенка к самому себе, к своим обязанностям. Появляется самооценка. У ребенка возникает новое отношение к себе, появляется осмысленная самооценка своих действий, поступков, переживаний. В результате развивается такое качество личности, как самолюбие, что по-новому отражается на формировании самооценки шести-семилетнего ребенка и является предпосылкой рождения у него чувства собственного достоинства [1].

Сфера применения волевых усилий у детей в этом возрасте относительно узка. Волевые действия и поступки соседствуют с произвольными, импульсивными. Еще велико влияние ситуативных действий. Вместе с тем начинают предприниматься робкие попытки контроля над саморегуляционными процессами, что наряду с уже отмеченными особенностями, обеспечивает предрасположенность к восприятию педагогических воздействий, направленных на воспитание усидчивости.

Настойчивость, как важнейшая волевая черта характера, развивается к третьему классу и позволяет учащимся добиваться успехов в учебе даже при больших трудностях. Ярче всего эта черта проявляется при выполнении домашних заданий, на уроках труда, во время уборки класса, школьного помещения, двора. Развитие воли младшего школьника тесно связано и с развитием его нравственных качеств: коллективизма, честности, чувства долга и других качеств.

Отмечено, что девятилетние школьники способны оценивать собственную личность в целом. Возрастает самостоятельность оценки. Установлено, что «уровень развития самооценки определяет процесс формирования самоконтроля, появляется потребность в самовоспитании, определении собственной индивидуальности в вычленении характерологических качеств. Появляются сдержанность и самостоятельность. Самостоятельность представляет собой профилактическую меру деятельности-поведенческой ситуативности» [2].

Процесс развития мотиваций в учебной деятельности в младшем школьном возрасте сопровождается становлением таких личностных качеств, как формирование трудолюбия и самостоятельности. Это обусловлено созданием ситуации успеха, систему методических приемов: поощрения, стимулирования.

Возрастные особенности детей младшего школьного возраста регламентируют, конечно, уровень самостоятельности, так как сохраняется очевидная зависимость его от взрослых. Но вместе с тем данный возраст может стать переломным, критическим для формирования самостоятельной личности.

С одной стороны, доверчивость, послушание и открытость, если они чрезмерно выражены, могут сделать ребенка зависимым, несамостоятельным, задержать развитие данного качества личности. С другой стороны, слишком ранний упор только на самостоятельность и независимость может породить непослушание и закрытость, осложнить для ребенка приобретение значимого жизненного опыта через доверие и подражание другим людям, также нарушает законы безопасной жизни. Для того чтобы ни та, ни другая из нежелательных тенденций не проявились, необходимо сделать так, чтобы воспитание самостоятельности должно ориентироваться на принципах восприятия младшего школьника с точки зрения его личностного статуса, взаимоуважения.

Таким образом, учет специфических особенностей детей младшего школьника позволяет находить наиболее адекватные и действенные подходы к развитию самостоятельности в различных видах учебной и внеучебной деятельности.

С учетом сказанного можно определить следующие средства и способы развития самостоятельности у детей данного возраста. Прежде всего, ребенку необходимо поручать больше дел выполнять самостоятельно и при этом больше ему доверять. Необходимо приветствовать всякое стремление ребенка к самостоятельности и поощрять его. Чрезвычайно важно с первых дней обучения в школе делать так, чтобы свои домашние задания и дела ребенок выполнял самостоятельно, при минимально необходимой помощи со стороны взрослых членов семьи, чтобы

любая его попытка к независимым действиям стимулировалась как тенденция, безотносительно к успеху или неудаче. Хорошие условия для реализации этой задачи создают групповые формы учения и труда, широко используемые в настоящее время в начальных классах школы.

Под детской самостоятельностью Н.В. Григорьева понимает «потребность и способность ребенка в повседневных ситуациях воплощать их в действительность и нести за них ответственность» [3].

Исходя из данного определения, можно выделить три уровня развития самостоятельности учащегося начальной школы:

Первый уровень. Ребенок сам принимает решение, реализует его при участии взрослого (сверстника), разделяет с ним ответственность.

Второй уровень. Ребенок сам принимает решение, реализует его при помощи взрослого (сверстника), а ответственность берет на себя.

Третий уровень. Ребенок сам принимает решение, реализует его без посторонней помощи, сам несет ответственность. Выход младшего школьника на второй и третий уровень развития самостоятельности к окончанию начальной школы должен послужить основой для развертывания уже в младшем школьном возрасте деятельности саморазвития, а также существенно снизить «риск зависимости» ребенка» [3, с. 19].

Чем же руководствоваться в оценке самостоятельности у детей? Как распознать ее возрастные проявления?

1. Абсолютной, единой для всех самостоятельности нет. Это понятие относительное. Если понаблюдать за младшими школьниками на уроках математики и русского языка, кто-то из них старательно пишет буквы, решает примеры, а кто-то терпеливо ждет, когда учитель поможет ему. Но если понаблюдать за теми же детьми на уроках по рисованию или труду, то можно заметить, что дети, четко разделившиеся на «самостоятельных» и «несамостоятельных», могут поменяться местами.

Темперамент, его врожденные способности, сфера интересов, все существенно влияет на темпы становления детской самостоятельности. Поэтому не нужно увлекаться возрастными нормами, и сравнивать самостоятельность ребенка с тем, что было неделю, месяц или год назад. Если у ребенка самостоятельные действия растут, значит он развивается нормально, пусть даже он не вполне справляется с тем, в чем его сверстники более удачливы.

2. Если помогать ребенку регулярно, в его действиях скоро обнаружится такой компонент самостоятельности, как целеустремленность, проявляющаяся в увлеченности делом, желании получить не любой, а именно нужный результат. Ребенок становится усидчивым, настойчивым, организованным. Очень важно вовремя помочь ребенку — это необходимое условие развития его самостоятельности. Поэтому, какой бы причудливой ни была его задумка, сначала нужно похвалить и эмоционально поддержать, а уже потом тактично объяснить, почему не получилось.

Примечания:

1. *Ларина М.В.* Развитие личностной свободы младших подростков в условиях автономной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2000. 22 с.

2. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 430 с.

3. *Григорьева Н.В.* Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. М.: Высш. шк., 1979. 157 с.

УДК 371.2
ББК 74.202.701
Б 48

Берзегова Светлана Казбековна,
учитель начальных классов и музыки,

Берзегова Анжела Хазретовна,
учитель начальных классов, преподаватель ОБЖ,
МБОУ «СОШ № 7 имени Н.Т. Джаримока»,
а. Джиджихабль

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО И КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена раскрытию сущности урока как основной организационной формы обучения в контексте глубоких динамических изменений в области современного обучения в школе. Несмотря на инновационные процессы в образовании дидактические идеи известного советского и российского ученого педагога Г.Д. Кирилловой остаются фундаментальными в условиях развивающего обучения. В статье утверждается мысль, что особенности построения современного урока характеризуются сочетанием традиционных подходов, сложившихся в отечественной дидактической школе с инновационными идеями российского образования.

Ключевые слова: урок, классно-урочная система, обучение, образование, инновационные технологии, развивающее обучение, системные обобщенные знания, системный подход.

Berzegova Svetlana Kazbekovna,
Berzegova Angela Hazretovna

MODERN LESSON AS THE BASIS OF EFFECTIVE AND HIGH-QUALITY EDUCATION

Annotation. This article is devoted to the disclosure of the essence of the lesson as the main organizational form of learning in the context of deep dynamic changes in the field of modern school education. Despite the innovative processes in education, the didactic ideas of the famous Soviet and Russian scientist teacher G.D. Kirillova remain fundamental in the conditions of developing engagement. The article asserts the idea that the features of the construction of a modern lesson are characterized by a combination of traditional approaches that have developed in the domestic didactic school with innovative ideas of Russian education.

Keywords: lesson, classroom system, training, education, innovative technologies, developing learning, system generalized knowledge, system approach.

С момента возникновения системы образования и создания Я.А. Коменским классно-урочной системы, продолжается поиск организационных форм обучения с целью совершенствования процесса обучения. На протяжении всего советского периода непрерывно шли споры, дискуссии по повышению эффективности урока, как, например, на каком этапе урока можно задавать домашнее задание, какие структурные компоненты урока можем выделить в соответствии с дидактическими задачами и др.

«Новый тип обучения должен формировать человека, который не только сможет объяснять существующий мир, но и быть активным созидателем, участвовать в творческом преобразовании действительности» [1, с. 9].

Урок как организационная форма является ключевым звеном в процессе обучения, в котором выделяются: «генетическая единица процесса обучения на уроке» (Г.Д. Кириллова) [1], «клеточка» (Н.А. Половникова) [2], «этап» (А.М. Матюшкин) [3], «учебная ситуация» (Б. Битинас) [4].

Г.Д. Кириллова в монографии «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» подчеркивает общую характеристику урока несмотря на ее структурированность — это «целостность и развитие, представляющие собой: акт взаимодействия преподавания и учения; акт, свидетельствующий о развитии процесса учения; часть, которая связана не с завершенным циклом развития процесса учения, а является очередным шагом и обнаруживает путь, которым учитель ведет учащихся к завершенному результату; шаг, который возникает в связи с перестройкой в системе дидактических средств. Такой единицей является микроэтап, решающий очередную познавательную задачу урока» [1, с. 27].

Урок, построенный в соответствии с ФГОС, является многокомпонентным и направлен не только на усвоение предметных знаний, но и на достижение метапредметных результатов (формирование познавательных универсальных учебных действий).

Разработка урока начинается с целеполагания: деятельности педагога (преподавание) и деятельности ученика (учение). «Цель урока определяет соотношение информационной и деятельностной сторон учения» [5, с. 34].

Для современного урока характерно применение учебной ситуации, в которой ученики с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия и исследуют его в процессе совершения различных учебных действий.

Современный урок имеет гибкую структуру, которая позволяет раскрыть субъективный опыт учащихся. На систему способов организации влияет то обстоятельство, что в «условиях развивающего обучения необходимо обеспечить усвоение на уровне осознания общих принципов и закономерностей, формировать обобщенные понятия и способы деятельности. Усвоение на таком уровне обобщения связано, как мы видели, с двумя особенностями методики обучения» [6]. Важным моментом является включение заданий на выбор по форме или разному уровню сложности. Кроме того, современный урок необходимо строить с учетом дифференцированного подхода. «Дифференциация индивидуальных особенностей учащихся может осуществляться по возрасту, здоровью, типу восприятия, уровню умения учиться, скорости усвоения информации или другим показателям» [7]. В связи с этим важным моментом является выбор учителем метода изучения той или иной темы, а также процесс его реализации в процессе обучения. Но при любом методе обучения урок необходимо строить таким образом, чтобы активизировать познавательную деятельность учащихся.

Одним из методических приемов активизации познавательной деятельности учащихся является создание ситуации успеха на уроке: сформировать у учащихся уверенность в своих силах, развить положительную самооценку. Также ситуация успеха на уроке позволяет ученикам проявлять инициативу, самостоятельно искать способы решения познавательных задач.

Однако современный урок несет новые функции и обладает рядом особенностей, обусловленных новыми требованиями согласно нормативно-правовым документам, регламентирующим все действия субъектов образования: Закон «Об образовании» (№ 273), ФГОС и др.

Современный урок гармонично сочетает в себе учебную и творческую деятельность учащихся. При этом урок направлен на самореализацию и актуализацию внутреннего интеллектуального и творческого потенциала каждого ученика. Современный урок обязательно предполагает формирование метапредметных компетенций, на основе опоры на идеи междисциплинарности и интегративности знаний, умений. Наряду с этим формируются универсальные учебные действия у учащихся, такой подход к возможным ожидаемым результатам ориентирован на получение метапредметного результата: формирование целостного восприятия мира.

Из этого следует, что современный урок должен соответствовать ведущим дидактическим принципам: непрерывности; преемственности содержания и форм организации образовательного процесса; целостности; фундаментальности (научности); гуманизации; культуросообразности.

Принципы непрерывности и преемственности направлены на непрерывный образовательный процесс учеников и преемственность между всеми ступенями образования.

Принцип целостности связан с формированием у учащихся обобщенного системного представления о мире, т.е. целостной картины мира.

Принцип научности означает не только представление научно достоверных фактов, но и формирование умений учеников определять необходимые способы решения, разрабатывать соответствующие методы.

Принцип гуманизации связан с ориентацией содержания урока на личностные и социально значимые проблемы. Урок, с точки зрения идеи гуманизации, включает в себя три блока: здоровье ребенка, культуру общения и психолого-педагогическую культуру учителя.

Принцип культуросообразности направлен на становление культурной, гражданской и личностной идентификации учащихся.

Примечания:

1. *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие для студентов. М.: Просвещение, 1980. 150 с.

2. *Половников Н.А.* О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении / Казанский гос. пед. ин-т. Казань: Тат. кн. изд-во, 1968. Вып. 2. 202 с.

3. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / под ред. А.А. Матюшкиной. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2017. 226 с.

4. *Битинас Б.* Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс, 1971. 347 с.

5. *Кириллова Г.Д.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Л., 1966.

6. Проектирование современного урока в соответствии с требованиями ФГОС ООО: метод. пособие / авт.-сост. С.В. Фаттахова. Казань: ИРО РТ, 2015. 89 с.

7. *Гриценко Л.И.* Моделирование и конструирование урока в контексте требований ФГОС // Школьные технологии. 2014. № 4. С. 40–46.

УДК 371.3

ББК 74.202.58

Б 59

Бижева Жанна Султановна,
педагог-организатор,

Хамирзова Фатима Амербиевна,
учитель русского языка и литературы, МБОУ «СОШ № 11»,
а. Ходзь

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе анализируются исследования, посвященные значимости интерактивных методов обучения в современной практике обучения. Внимание в основном уделяется интерактивным технологиям обучения, используемым для активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы. Раскрыта специфика взаимодействия учителя и учащихся в процессе реализации интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, учебно-познавательная деятельность, образовательный процесс, обучение русскому языку и литературе, общеобразовательная школа.

**Bizheva Zhanna Sultanovna,
Khamirzova Fatima Amerbievna**

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING RUSSIAN IN MULTICULTURAL EDUCATION

Annotation. The paper analyzes research on the importance of interactive teaching methods in modern teaching practice. Attention is mainly paid to interactive learning technologies used to activate the educational and cognitive activity of students in Russian language and literature lessons. The specifics of interaction between teachers and students in the process of implementing interactive teaching methods are revealed.

Keywords: interactive teaching methods, educational and cognitive activity, educational process, teaching Russian language and literature, general education school.

Современный этап развития общества характеризуется глубокими социальными преобразованиями, когда от человека требуются не только знания и умения, но и развитые личностные качества, которые давали бы ему возможность активно участвовать в творческой деятельности. В связи с этим перед образованием встают новые задачи: школа должна ориентироваться на создание оптимальных условий для развития каждого ребенка, направляться не на заучивание, а на формирование способностей самостоятельно осмысливать окружающую действительность.

В современной практике разработаны и применяются несколько десятков новых стратегий, методов и приемов обучения, в том числе интерактивных. Современный педагог, независимо от преподаваемого предмета или учебной дисциплины, должен владеть необходимым «арсеналом» интерактивных методов обучения и уметь использовать их в учебном процессе.

Одной из основных целей школьного обучения становится формирование информационной культуры учащихся. Основными характеристиками применения современных информационных технологий являются возможность дифференциации и индивидуализации обучения, а также возможность развития творческой познавательной активности учащихся.

Интерактивное обучение — это специальная форма организации образовательного процесса, суть которой состоит в совместной деятельности учащихся над освоением учебного материала по решению общих, но значимых для каждого проблем, в обмене знаниями, идеями, способами деятельности [1].

Стратегия интерактивного обучения — это организация педагогом с помощью определенной системы способов, приемов, методов образовательного процесса, основанная на:

- субъект-субъектных отношениях педагога и учащегося (паритетности);
- многосторонней коммуникации;
- конструировании знаний учащимся;
- использовании самооценки и обратной связи;
- активности учащегося.

Традиционные приемы, методы и средства обучения при переносе в современный урок должны быть соответствующим образом модифицированы. Кроме того, достижение целей обучения, как правило, обеспечивается комплексом традиционных и новых приемов обучения.

Интерактивные методы обучения русскому языку и литературе [2] желательно «начать с работы в парах, где обучающиеся получают возможность проверить друг друга, насколько они усвоили новый материал, приводят примеры по теме с обоснованием нового правила, могут оценить друг друга». Далее могут объеди-

ниться в две или четыре большие группы (в зависимости от контингента учащихся), создать команды и провести небольшой конкурс. В конце конкурса учителем совместно с учениками подводятся итоги, анализируются результаты и дается оценка проделанной работе в целом. Заканчивается урок стимулированием всех участников соответствующими баллами и заданием на дом. Задания можно давать разные, в зависимости от темы урока. Например, можно разделить класс на две группы и каждой из них дать задание: Подберите к перечисленным существительным однокоренные существительные 3-го склонения без суффикса: кисточка, елка, лошадка, ночка (кисточка — кисть, елка — ель, лошадка — лошадь, ночка — ночь). Выигрывает та команда, которая за установленное время напишет больше слов. Можно предложить ученикам поиграть в течение десяти минут в анаграммы (капитлс — пластик; вазобионера — образование, лошка — школа и т.д.). Каждая команда составляет одинаковое количество слов для другой команды. Выигрывает команда, которая отгадала больше слов [3,4].

Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой особый индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества.

Интерактивная деятельность на уроках предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другими. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, исследовательские проекты, ролевые игры, работа с документами и различными источниками информации, творческие работы, рисунки и пр.

Интерактивная доска позволяет разнообразить фронтальную форму работы и сочетать ее с индивидуальной в рамках традиционной классно-урочной системы. Она помогает донести информацию до каждого в классе. Этот визуальный ресурс помогает излагать новый материал очень живо и увлекательно.

Возможность работы с текстом при его разборе или анализе, а также с отдельными предложениями помогает на уроках русского языка. Меняя порядок слов в предложении (используя способ перемещения объектов) можно добиться максимальной наглядности при восстановлении деформированных предложений или текстов, организовывать работу со словарными словами и т.д.

Этот же прием применяется для эффективного изучения тем по словообразованию, для создания электронных заготовок текстов на определение границ предложений, по расстановке знаков препинаний. Делая записи поверх изображенных столбиков слов, меняя цветовую гамму маркера, учащиеся класса легко обозначают твердые и мягкие звуки, делят на слоги.

При использовании интерактивной доски обычный урок становится более эффективным, повышается динамичность урока, открывается возможность видеодействия, возможность оперативного получения информации. Обучение с помощью интерактивных досок существенно отличается от привычных методов преподавания, хотя основы успешного проведения занятия одни и те же. Прежде всего, любое занятие, в том числе и с использованием интерактивных технологий, должно иметь четкий план и структуру, достигать определенных целей и результатов [5, 6]. Все это помогает учащимся лучше усвоить материал и соотнести его с тем, что они уже знают. Интерактивное творчество учителя и ученика безгранично.

Важно только умело направить его для достижения поставленных учебных целей.

Примечания:

1. *Кажигалиева Г.А., Васенкова М.В.* О принципах и методах технологии интерактивного обучения русскому языку в средней школе // Педагогика. 2005. № 2.
2. Нестандартные задания на уроках русского языка // Русская словесность. 2000. № 5. С. 16–19.
3. *Иванова З.И.* Интерактивные методы — залог успеха в обучении // Экономика и управление в современных условиях: материалы междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 2018. С. 95–97.
4. *Кудайбергенова З.С.* Воспитание учеников гуманизму при обучении интерактивными методами при помощи дидактических материалов // Вестник Международного университета Кыргызстана. 2017. № 3 (33). С. 25–28.
5. *Мельниченко С.И.* Применение интерактивных тестовых технологий на уроках в начальной школе // Начальное образование. 2016. Т. 4, № 4. С. 8–11.
6. *Сытько К.О., Рябова А.А.* Интерактивные методы обучения как средство повышения качества обучения // Современные тренды развития науки: сб. ст. I Всерос. науч.-практ. конф. Нижний Новгород, 2017. С. 61.

УДК 37.016:9
ББК 74.266.3-266
Б 71

Блягоз Рима Казбековна,
заместитель директора по воспитательной работе,
учитель истории, МБОУ «СОШ № 1»,
а. Понежукай

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОПЫТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье обозначена актуальность исследования проблемы формирования у учащихся опыта проектной деятельности; сформулировано противоречие, существующее в современной педагогической практике; даются понятия «проект» и «проектная деятельность»; роль и возможности проектной деятельности в обучении учащихся истории; представлены компонентный состав методика формирования у учащихся опыта проектной деятельности и этапы формирования у учащихся опыта проектной деятельности; описана деятельность учителя и учащихся на каждом этапе формирования у учащихся опыта проектной деятельности.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, методика, этапы проекта.

Blagoz Rimma Kazbekovna

METHODS OF FORMING STUDENTS' EXPERIENCE OF PROJECT ACTIVITIES IN HISTORY LESSONS

Annotation. The article identifies the relevance of the study of the problem of formation of students' experience of project activity; the contradiction existing in modern pedagogical practice is formulated; the concept of "project" and "project activity" is given; the role and possibilities of project activity in teaching students history; the component composition of the methodology of formation of students' experience of project

activity and the stages of formation of students' experience are presented the activities of the teacher and students at each stage of the formation of students' experience of project activities are described.

Keywords: project, project activity, methodology, project stages.

Формирование навыков проектной деятельности у обучающихся — одна из основных задач, поставленных ФГОС (2012 г.) перед общеобразовательной школой, а защита проекта выпускником школы — его обязательное требование. Для российской «знаниевой» школьной системы образования постановка такой задачи и такое требование к выпускнику школы — явление новое.

Однако они диктуются изменениями, происходящими в социальной, экономической, культурной жизни России, которые ориентируют систему образования на подготовку современного обучающегося активным участником социального и духовного развития страны, умеющего самостоятельно добывать и применять имеющиеся знания, умения и навыки на практике, для решения социально значимых проблем.

Сама идея включения учащихся в проектную деятельность имеет давнюю историю и связана с именами американского педагога Джона Дьюи и его ученика Уильяма Херда Килпатрика и др., которые сформулировали общую идею метода проектов для наиболее эффективного достижения целей обучения.

В последние годы разработаны и опубликованы методические рекомендации по проведению отдельных уроков по разным дисциплинам, в том числе и по истории с использованием учебных проектов. Однако, недостаточно разработанной остается методика организации проектной деятельности обучающихся по истории, с целью формирования у обучающихся навыков проектной деятельности, остается не определенным потенциал содержания учебного материала по истории в решении данной проблемы.

Несмотря на важность решения данной проблемы, современный этап вовлечения обучающихся в проектную деятельность может быть назван как этап накопления и популяризации педагогического опыта по организации проектной деятельности обучающихся.

Проблема формирования навыков проектной деятельности обучающихся остается недостаточно решенной. Существует противоречие между потребностью системы образования в выпускниках, владеющих навыками проектной деятельности и недостаточной разработанностью методики их формирования, в частности, по истории. Это обстоятельство побудило нас обратиться к данной проблеме, для ее решения в рамках дисциплины «История».

«Проект» с латинского языка переводится как «брошенный вперед». Это прообраз, прототип какого-либо вида деятельности и т.д. Его целью является собственное решение определенной проблемы, создание автором проектного продукта как результата работы, который становится средством решения проблемы проекта.

Проектная деятельность — это интегративный вид деятельности, синтезирующий познавательный, ценностно-ориентационный, творческий, преобразовательный и коммуникативный виды деятельности, что позволяет учащимся творчески воспринимать действительность, формировать навыки самообразования, интерес к изучаемому учебному материалу, что положительно влияет на качество знаний, уровень личностного развития и образования учащихся.

Как показала практика, проектная деятельность гармонично вписывается в современный учебный процесс школы, дополняя традиционную классно-урочную систему. Он стимулирует учащихся самостоятельно познавать, осуществлять поиск исторических знаний из разных источников, способствует самоутверждению и самореализации учащихся в практической деятельности. Работая над проектами, они учатся самостоятельно рассуждать, находить и формулировать проблему, сопоставлять разные точки зрения, искать пути ее решения, различать факты и их интерпре-

тации; анализировать исторические тексты, применять ранее полученные знания, осваивают алгоритм проектной деятельности, приобретают опыт разрешения проблем, у учащихся развиваются самостоятельность, критическое мышление, творческие способности, умения планировать и принимать решения и нести ответственность за свои решения и результат своей деятельности. Работа над проектами способствует глубокому осмыслению учащимися прошлого и настоящего России, формированию собственных оценок, соответственно, преодолеть догматизм.

Для формирования у учащихся опыта проектной деятельности необходима разработка методики его осуществления.

Компонентный состав методики формирования у учащихся опыта проектной деятельности, представляет собой взаимосвязанные: цель, содержание, структуру, принципы, методы, методические приемы, дидактические средства, организационные формы, диагностику и мониторинг уровней формирования навыков проектной деятельности.

Методика формирования опыта проектной деятельности у учащихся строится на методологических и теоретических основах обучения истории и проектного обучения, основными элементами которых являются:

— теоретические принципы: открытости, активности и самостоятельности, единства интеграции и дифференциации, индивидуализации, коммуникативной направленности, связи теории с практикой;

— методологические подходы — гуманистический, системно-деятельностный, личностный, проблемный, исследовательский.

Содержание проектного обучения определяется согласно цели проекта, поставленным задачам и методолого-теоретическим основам, а также первоначального уровня сформированности данного опыта у учащихся. Темы проектов диктуются содержанием учебных программ, а значит учебной дисциплины. Так, на уроках истории в 6 классе учащимися проводились небольшие исследовательские творческие работы: «Путешествие по памятным местам средневековых городов», «Научные открытия и изобретения средневековья», «Византийская мозаика», «Рыцарский замок», «Экскурсия по древнему городу», «Куликовская битва» и т.д.

С целью формирования у учащихся опыта проектной деятельности по истории, необходима согласованная деятельность учителя и учащихся на этапах: погружения учащихся в проект, планирование предстоящей проектной деятельности, осуществления деятельности по решению проблемы, оформления результатов, презентации результатов проектной деятельности, оценки результатов и процесса проектной деятельности и механизма ее реализации в виде алгоритма проектной деятельности.

На этапе погружения в проект, целью которого является подготовка учащихся к работе над проектом, наша деятельность заключалась в: подведении учащихся к выбору темы проекта; иницировании их интереса к теме проекта; оказании помощи в формулировке проблемы проекта, цели, задач ситуации; организации поиска учащимися способа достижения цели проекта; оказании помощи в проведении анализа и синтеза, наблюдения, контроля; проведении консультаций; создании условий для формирования специальных умений и навыков и т.д.

Деятельность учащихся на этом этапе заключалась в: обсуждении темы проекта с учителем и членами проектной группы; добывании дополнительной информации; принятии решения по теме проекта и аргументации своего выбора; личностном присвоении проблемы проекта; формулировке цели проекта, поиске оптимального способа достижения цели.

Следующим этапом обучения учащихся проектной деятельности было планирование деятельности, на котором осуществлялась совместная с учащимися поэтапная разработка проекта с обозначением необходимых действий и сроков и ответственных за выполнение определенных действий и результатов.

На этом этапе наша деятельность была направлена на: направление поиска информации учащимися; предложение учащимся разных способов систематиза-

ции и хранения добытого материала; оказание помощи в организации группы учащихся для проектной деятельности; распределении ролей между участниками проекта; планировании деятельности каждого учащегося по решению задач проекта; выборе форм презентации результатов проекта; подборе критериев оценки процесса обучения учащихся проектной деятельности и его результатов; создании условий для формирования специальных умений и навыков; организации контроля плана деятельности.

Учащиеся на данном этапе осуществляли: поиск, сбор, анализ и систематизацию информации; обозначение ролей между членами группы; планирование работы; подбор форм, способов презентации и планируемых результатов; принятие решения по выбору критериев оценки процесса и его результатов; продумывание продукта проектной деятельности; оценку результатов деятельности на данном этапе работы.

Целью третьего этапа была разработка самого проекта. Здесь организовывалась и осуществлялась самостоятельная работа учащихся по задачам проекта и на консультациях промежуточное обсуждение полученных данных.

Мы осуществляли: наблюдение, косвенное руководство деятельностью учащихся, контроль за соблюдением времени реализации этапов деятельности; отвечали на возникающие у учащихся вопросы. Сами учащиеся выполняли запланированные действия, по необходимости консультировались, осуществляли с членами группы промежуточное обсуждение полученных данных, осуществляли контроль за соблюдением временных рамок этапов деятельности.

На этапе оформления результатов, целью которого были структурирование приобретенного учащимися материала и интеграция полученных ЗУН, наша деятельность заключалась в наблюдении, направлении хода анализа полученных данных, акцентировании внимания учащихся на важность достигнутого ими результата, создании чувства успеха. Учащиеся на этом этапе оформляли результаты проекта, занимались изготовлением продукта деятельности, осуществлением коллективного анализа проекта, каждым учащимся оценки своей деятельности и роли, установлением причин успехов и неудач в процессе деятельности, анализом достижений, поставленной цели и формулировкой выводов.

Демонстрация материалов и результатов проектной деятельности реализовывалась на этапе презентации результатов проектной деятельности, также состоявший из совместной деятельности учителя и учащихся.

Деятельность учителя, т.е. наша деятельность состояла в организации презентации, консультировании учащихся по вопросам подготовки презентации, проведении репетиции, предстоящей презентации, выполнении функции эксперта, приеме отчета и т.п.

Соответственно, деятельность учащихся состояла в выборе форм презентации и ее подготовке, оформлении портфолио, защите проекта, демонстрации: умения планировать и выполнять проектную деятельность; способов решения проблемы; рефлексии своей деятельности и результата.

Последний этап — оценка результатов и работы над проектом был посвящен оценке результатов и самого процесса проектной деятельности (обсуждение результатов работы над проектом, самоанализ проектной деятельности). На нем давалась оценка усилиям учащихся в работе над проектом, их креативности, неиспользованным возможностям и качеству отчета (глубина раскрытия темы проекта, практической ценности).

Методика формирования опыта проектной деятельности включает методы (исследовательский, проблемный, поисковые, дискуссия, мозговой штурм, эвристическая беседа и др.) и средства, формы, с помощью которых осуществляется деятельность учителя и учащихся. Только согласовав цель, методологию, содержание, методы в процессуальной деятельности, можно сформировать у учащихся опыт в осуществлении проектной деятельности, в частности по истории.

Примечания:

1. *Гуревич М.И.* О роли метода проектов в модернизации образования. М., 2004.
2. *Дьюи Дж.* Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000.
3. Структура и содержание проектной деятельности. Метод проектов в России и за рубежом / В.А. Кальней [и др.] // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 4. С. 21–26.
4. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011.

УДК 37.014

ББК 74.00

Б 71

Блягоз Нафсет Шумафовна,
кандидат педагогических наук, доцент,

Багова Ляна Левовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье обозначается актуальность проблемы формирования человеческого капитала в условиях России; приводится краткая история вопроса; раскрываются понятия «человеческий капитал», «человеческий потенциал» и их взаимосвязь и взаимообусловленность; роль системы образования в формировании человеческого капитала, ключевые проблемы и важнейшие направления их решения.

Ключевые слова: человеческий капитал, человеческий потенциал, человеческий фактор, система образования, рыночные отношения.

Blagoz Nafset Shumafovna,
Bagova Ljana Levovna

FORMATION OF HUMAN CAPITAL IN THE EDUCATION SYSTEM: THE MAIN PROBLEMS

Annotation. The article identifies the relevance of the problem of human capital formation in Russia; provides a brief history of the issue; reveals the concepts of “human capital”, “human potential” and their interrelation and interdependence; the role of the education system in the formation of human capital, key problems and the most important directions of their solution.

Keywords: human capital, human potential, human factor, education system, market relations.

Актуальность формирования человеческого капитала объясняется тем обстоятельством, что в условиях современного цивилизованного развития российская экономика, производство и сфера услуг не могут эффективно функционировать без высокообразованных и высококвалифицированных работников. Без работников такого уровня невозможны появление и освоение новых высоких технологий в рамках отдельных компаний, отраслей, организаций и страны в целом.

В науке понятие «человеческий капитал» — не новое. Уже более ста лет зарубежными и российскими учеными разрабатываются теоретические аспекты формирования человеческого капитала. Теория формирования человеческого капитала берет свое начало с XVII века, и ее основы как экономической категории заложены в работе У. Петти [1]. Ученый дал обоснование категории «живые действующие силы человека» и предложил, наряду с землей и капиталом, включить их в состав национального богатства, ибо, как он утверждал — именно труд человека создает экономический эффект.

У. Петти, предложив включить в понятие капитала человеческий фактор, — был в числе первых, кто сделал попытку дать оценку экономической стоимости человеческого капитала.

А. Смит оценивал знания, трудовые навыки и способности, как «основной капитал, как бы реализующийся в личности и являющийся элементом производства, проносящий доход, как и машины, постройки, земля, не вступая в обращение и не меняя владельца» [2, с. 294]. Исследователь отмечал, что роль богатства принадлежит работнику, его навыкам и способностям: «Увеличение производительности полезного труда зависит, прежде всего, от повышения ловкости и умения рабочего, а затем от улучшения машин и инструментов, с помощью которых он работает» [2, с. 208].

Теория человеческого капитала начала активно развиваться в XX веке на рубеже 50–60-х годов. Т. Шульц утверждал, что улучшение благосостояния человека и общества в целом зависит не от земли, техники, а от знаний, умений и навыков, которые составляют человеческий капитал. Ученый писал: «Все человеческие ресурсы и способности являются врожденными или приобретенными. Каждый человек рождается с индивидуальным комплексом генов, определяющим его врожденный человеческий потенциал. Приобретенные человеком в течение его жизни ценные качества, которые могут быть усилены соответствующими вложениями, мы называем человеческим капиталом» [3, с. 34].

А.И. Добрынин [4] трактует понятие «человеческий капитал» как оценку воплощенной в индивидууме потенциальной способности приносить доход. По его мнению, такая способность представляет не только природный талант, возможности, способности, но и полученное человеком образование, приобретенные им умения и навыки.

Понятие «человеческий капитал» находится в непосредственной связи с понятием «человеческий потенциал». Человеческий потенциал представляет собой совокупность физиологических, психических, духовных, физических, культурных, управленческих, личностных, образовательных, квалификационных, экономических и иных качеств человека и общества в целом, а также совокупность знаний, умений, навыков человека, используемых для удовлетворения собственных потребностей и потребностей общества в целом. Если сформулировать кратко, то это совокупность способностей и возможностей человека, реализация которых может приносить экономические и неэкономические выгоды. Это один из видов совокупного экономического потенциала, необходимый ресурс для развития национальной экономики и его успешного функционирования, источник обновления и прогресса. По мнению А.В. Переверзева, человеческий потенциал можно определить как набор инвестиций (образовательных, воспитательных, здравоохранения и т.д.) в человека. Он пишет о том, что человек становится капиталом только лишь тогда, когда становится субъектом экономической деятельности, а именно тогда, когда начинают работать инвестиции и приносить прибыль [5].

Впервые сформулировал экономический подход к человеческому поведению и обосновал эффективность вложений в человеческий потенциал Г. Беккер, последователь Т. Шульца, первым использовавшим термин «человеческий потенциал».

Чем больше степень обеспеченности организации, государства человеческим потенциалом, тем больше потенциальная способность национальной экономики

к экономическому и социальному росту, соответственно, чем больше вложений в реализацию этого потенциала, тем выше человеческий капитал страны, а значит ее мощь и конкурентоспособность.

В этих условиях организация заинтересована использовать максимально потенциальные возможности (объем знаний, умений, навыков и т.д.) своих сотрудников и, конечно, иметь максимальное количество людей с «богатым потенциалом», а значит, способных принести ей пользу. Тогда обучение и подготовка кадров, сотрудников становятся выгодной составной частью деятельности организации, а сами расходы на подготовку кадров — долгосрочными инвестициями, вложенными в дальнейшее процветание как самой организации, так и отрасли, региона, страны.

Однако, формирование человеческого капитала — это постоянный и непрерывный целенаправленный процесс, с помощью которого потенциал личности достигает своего наивысшего развития как творческого и продуктивного ресурса. Очевидно, что успешное формирование человеческого капитала связано с инвестициями, вкладываемыми в образование человека. Сегодня образование становится ключевым фактором успеха всего государства, а не только одной конкретной личности.

На сегодняшний день, как отмечает А.И. Добрынин, преимущество в конкурентной борьбе уже не определяется ни богатыми природными ресурсами, ни размерами страны, ни мощью ее финансового капитала. Теперь все решают уровень образования людей и объем накопленных обществом знаний [2].

Капитал образования формируется в период обучения, а инвестиции в капитал образования необходимы, чтобы преобразовать врожденные, природные задатки человека в профессиональные качества, которые пользуются спросом на рынке труда [1].

Очевидно, что формирование человеческого капитала начинается в школе, то есть в условиях общего образования, одними из основных задач которой являются выявление и развитие способностей обучающихся. Так или иначе, образование является наиболее динамичным фактором, влияющим на экономические и социальные процессы. Ведь именно в этой области закладываются основы стратегического развития личности, общества и государства. Так, чем большему количеству учащихся и больше возможностей для развития и реализации своего потенциала они получают, тем большим человеческим капиталом будет располагать государство. Таким образом, в обществе происходит эволюция образования в основной источник прибыли, и система образования выступает ресурсом человеческого капитала. Образование, знания становятся большей ценностью, чем земля, труд, сырье. Экономический рынок создает рынок знаний. Знания, умения и навыки, полученные обучающимися в ходе образования, представляют собой «символический капитал», который в отличие от финансового капитала является неисчерпаемым и доступным бесконечному количеству пользователей.

В этих условиях современное государство должно быть заинтересовано в предоставлении равных стартовых образовательных возможностей для представителей всех социальных слоев населения, т.е., чтобы качественное образование было доступно для всех. Важен тип образовательного учреждения, в котором обучается ребенок. Однако, как отмечал Э. Дюркгейм — образование не может и не бывает одинаковым для разных социальных слоев [3].

Так, сложившаяся на сегодняшний день система различных типов образовательных учреждений является элементом системы социальных барьеров, закрепляющих социальное неравенство. Дети из богатых семей получают образование в престижных частных школах, поступают в элитарные колледжи и университеты, а дети, не имеющие таких возможностей, получают более скромное образование, не позволяющее полностью раскрыться и реализоваться их потенциалу, что наносит ущерб государству и самой личности.

Еще парадокс российского общества заключается в том, что масштабное и быстрое развитие системы образования приводит к ухудшению его качества. Подготовка кадров, осуществляемая быстрее, чем создание для них рабочих мест, приводит к появлению безработицы и, соответственно, повышению социальной напряженности. В сознании людей престижность ряда профессий доминирует над их экономической целесообразностью.

Так, с переходом России на рыночные отношения, практически сразу же обесценились профессии учителя и преподавателя вуза. Недостаточное финансирование системы образования в течение многих лет, низкая оплата труда учителей способствовали оттоку из образовательных учреждений квалифицированных кадров, что привело к снижению качества образовательных услуг. Эта ситуация негативно повлияла на мышление и поведение россиян. Они стали покупать дипломы, неважно какого вуза, что оказалось губительным для качества образования. Также негативно повлияла на качество образования и усугубила непрестижность профессии преподавателя, появившаяся в 2000-х огромная масса коммерческих вузов, когда большинство престижных направлений стали платными, а высшее образование стало доступным для всех, кто может оплатить свое обучение в вузе.

Уровень и качество образования, получаемого обучающимися, зависят от условий труда педагогов, к которым в первую очередь относятся уровень оплаты их труда, оптимальность нагрузки и ее направленность на решение исключительно учебно-воспитательных задач.

В нынешних условиях источником повышения заработных плат учителей и педагогов вузов станет приток бюджетных и частных инвестиций в образование и российскую науку. Как было выше отмечено, развитие человеческого потенциала зависит от инвестиций, соответственно, рост инвестиций в систему образования приведет к росту человеческого потенциала и человеческого капитала страны. Значит, для модернизации человеческого капитала в России необходимо в первую очередь повышать эффективность сферы образования.

Однако, несмотря на все проделанные реформы, российское образование сегодня еще пребывает в глубоком застое, и во многом это можно объяснить трансформацией плановой экономики в рыночную, которая привела к глубочайшему кризису во всех сферах жизни страны, криминализации экономики, государственных институтов и всех сфер жизнедеятельности. Соответственно, без решения обозначенных проблем российского общества и в системе образования вряд ли можно рассчитывать на формирование национального человеческого капитала, способного обеспечить в условиях глобализации конкурентоспособность России на мировом рынке.

Примечания:

1. *Петти У.* Слово мудрым. Экономические и статистические работы. М., 1940. 324 с.
2. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. М., 2007. 956 с.
3. *Schulz T.* Investment Human Capital // *The American Economic Review.* 1961. No. 1. Pp. 32–49.
4. *Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д.* Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. СПб., 1999. 308 с.
5. *Переверзева А.В.* Человеческий потенциал и человеческий капитал: взаимосвязь и взаимовлияние // *Проблемы развития инновационно-креативной экономики.* М., 2011. С. 449–456.

УДК 373.2
ББК 74.1
Б 79

Болдарева Юлия Александровна,
заведующая,

Благова Наталья Ивановна,
старший воспитатель,

Морозова Ирина Леонидовна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 30 «Ручеек»,
г. Майкоп

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ «СТИГИС-СКАЗКИ»

Аннотация. В статье рассматриваются основные задачи и содержание образовательной области «Развитие речи» в раннем возрасте на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Подробно описываются методические приемы применения развивающей технологии «Стигис-сказки» в работе с детьми.

Ключевые слова: развивающая игра «Стигис-сказки», задачи Федеральной образовательной программы дошкольного образования образовательной области «Речевое развитие».

Boldareva Yulia Alexandrovna,
Blagova Natalia Ivanovna,
Morozova Irina Leonidovna

SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN THROUGH THE EDUCATIONAL GAME “STIGIS-FAIRY TALES”

Annotation. The article discusses the main tasks and content of the educational field “Speech development” at an early age on the basis of the Federal educational program of preschool education. Methodical methods of using the developing technology “Stigis-fairy tales” in working with children are described in detail.

Keywords: educational game “Stigis-fairy tales”, tasks of the Federal educational program of preschool education of the educational field “Speech development”.

Развитие речи — одно из важнейших направлений работы воспитателя, которое обеспечивает своевременное психическое развитие ребенка раннего возраста. Речь ребенка необходимо развивать как средство общения, создавать условия, при которых он сможет устанавливать контакты и добиваться своей цели путем словесного обращения к взрослому или сверстнику.

Основными задачами и содержанием образовательной области «Развитие речи» в раннем возрасте на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее — ФОП ДО) являются: формирование словаря,

звуковая культура речи, грамматический строй речи, связная речь, интерес к художественной литературе [1, с. 58].

В настоящее время, в рамках внедрения ФОП ДО, педагогами нашего детского сада с целью успешного усвоения воспитанниками образовательной области «Речевое развитие» используются как современные традиционные пособия, так и пособия, изготовленные своими руками. Важно, чтобы дидактический материал был интересен детям, а многократные повторения не утомляли его. Только положительная динамика будет способствовать эффективной работе, что приведет впоследствии к желаемому результату.

С педагогами мы стали изучать новое дидактическое средство стимулирования речевой активности дошкольников — «Стигис-сказки». Стигисы — это новая технология изготовления не только персонажей по сказкам, но и развивающих игр, наборов для развития речи, воображения, памяти, мелкой моторики, дающая возможность активно развивать ребенка с самого раннего возраста.

Игровое панно создано на принципе, схожем с устройством фланелеграфа. На доску приклеивается флисовая ткань. Фигурки и персонажи героев отпечатаны на фотобумаге, яркие и красочные, заламинированы с двух сторон, не боятся воды, не рвутся, на них можно рисовать и лепить из пластилина. Все объекты крепятся с помощью липучек.

Почему именно «Стигис-сказки»? Сегодня важным аспектом современного образования является принцип «Научись учиться сам». «Стигис-сказки» — это отличный способ изучения, закрепления и повторения материалов во всех образовательных областях, проектах, тематических неделях. Они призваны привлечь интерес ребенка к самой картинке.

Игра «Стигис» в нашем саду применяется в совместной деятельности педагога и ребенка с самого раннего возраста. Преимущество игры состоит в том, что ребенок постепенно осваивает вместе со взрослым композицию сказки, которая с помощью фигурок сказочных героев крепится на панно (модификации фланелеграфа). Сначала взрослый сам управляет процессом словесного творчества, затем постепенно передает инициативу ребенку, позволяя ему выбирать героев, задавать сюжетную линию, распределять героев в пространстве, осуществляя диалоги [2, с. 22].

Методические рекомендации и обыгрывание сказки «Теремок» для педагогов групп раннего возраста

Оборудование. Панно (модификации фланелеграф из ткани — «флис»), «Стигис-набор», изготовленный своими руками по мотивам сказки «Теремок» (все картинки-персонажи заламинированы, сзади приклеены липучки), домик из геометрических фигур, солнышко, цветы, облака (из пористой резины различной текстуры и фетра), волшебный мешочек.

Воспитатель. Уважаемые коллеги! Я предлагаю вам обыграть сказку «Теремок». Вы будете в роли детей, а я вашим воспитателем. (*выходят 4 человека*) (*Участники мастер-класса рассаживаются за столы, по центру расположено панно (модификации фланелеграф)*). В ходе обыгрывания сказки со «Стигис-наборами» дети не только знакомятся с русскими народными сказками, а также у них развиваются речь, мелкая моторика и воспитывается эмоциональная отзывчивость. Прежде чем разыграть сказку, детям необходимо предварительно прочитать ее, рассмотреть иллюстрации, сюжетные картинки [3].

Воспитатель. Ребята, посмотрите у меня есть волшебный мешочек. Посмотрите, что в нем? (*Воспитатель достает «Стигис-набор» к сказке «Теремок»*) Это игрушки-зверушки. Кто догадался из какой они сказки?

Дети. Теремок.

Воспитатель. Правильно. А хотите, я вам ее расскажу, а вы мне поможете. (*Воспитатель читает чистоговорку, а дети делают массаж лица*)

Стоит в поле теремок, теремок!

Он не низок, не высок, не высок!

Давайте покажем, что есть у теремка.

Стенка, стенка (потрогать щечки)

Потолок (потрогать лобик)

Два окошка (показывают два глаза)

Две ступеньки (прошагать пальцами по губам)

Дзинь — звонок! (нажать на нос)

Воспитатель. Давайте построим теремок. (На панно дети самостоятельно из геометрических фигур строят домик). На небе светит солнышко, плывут облака, на травке цветут цветы. (Также на панно дети размещают деревья, солнце, тучки).

При повторном рассказывании воспитатель помогает детям вспомнить содержание сказки и планирует параллельные игры инсценировки, побуждающие детей вступить в диалог с воспитателем, что будет способствовать развитию диалогической речи.

Воспитатель.

Вот по полю бежит...

Пи-пи-пи — она сказала (кто это?)

Сразу в норку убежала

Дети. Мышка-норушка.

Воспитатель. Давайте поздороваемся с мышкой-норушкой.

Дети. Здравствуй, мышка-норушка!

Воспитатель. Мышка постучала в дверь теремка. Тук-тук-тук. (Произнося фразу «тук-тук-тук», дети упражняются в произношении твердых звуков). Теремок-теремок, кто в теремке живет? (никто ей не ответил). Ребята, поможем ей открыть дверь? (Проводится пальчиковая гимнастика).

Стоит в поле теремок (сложить ручки домиком).

На двери висит звонок (переплести пальчики в замок).

Кто его открыть бы мог? Постучали (на этом слове ритмично постучать друг об друга основаниями ладоней, не расцепляя пальцы).

Потянули (не расцепляя пальцы, одну руку тянете к себе, другую от себя, переменнo меняя их).

И открыли (резко отпуская руки, разводите их широко в стороны).

Воспитатель. Вошла мышка-норушка в теремок и стала в нем жить. (На панно возле теремка дети размещают картинку мышки).

Воспитатель. Стоит в поле теремок, теремок! Он не низок, не высок! Прискакала лягушка-квакушка. Ква-ква, здравствуйте! Лягушка постучалась в теремок. Тук-тук-тук. Кто-кто в теремке живет? А ей отвечает мышка: «Я — мышка-норушка, а ты кто?», «А я — лягушка-квакушка. Ребята, разрешите мне войти в теремок, а я вам интересную игру покажу». (Проводится игра «Лягушка») Ква! Ква! Ква! Ква! Ква! Ква! (Все дети прыгают). Прыгать будем до утра.

(Здесь можно предложить детям встать и попрыгать. В ходе многократных рассказываний у детей в речи будут преобладать инициативные высказывания. Например, с помощью речи они будут объяснять героям, почему им можно войти в теремок, могут успокоить или порадовать, они могут предложить поиграть с ними и т.д.)

Воспитатель. Впустила мышка лягушку, и стали они жить вдвоем. Вот прискакал зайчик-побегайчик. (Здоровается с ребятами). Постучал в теремок (тук-тук-тук) и спрашивает. Терем-теремок, кто в теремке живет? Кто в невысоком живет? А ему отвечают...

Дети (вместе с воспитателем). Я — мышка-норушка, я — лягушка-квакушка. А ты кто?

Воспитатель (говорит от лица зайца). Я — зайчик-побегайчик. Ребята, можно мне в теремок? (Вместе с детьми). Заходи, зайчик.

Воспитатель. Зайчик, наши ребята хотят тебе показать твои длинные ушки. Ребята, какие ушки у зайца?

Дети. Длинные. (*Дети показывают руками «длинные ушки» над головой*).

Воспитатель. Стали жить-поживать наши герои в теремке втроем. Ребята, кто-то еще к нам бежит. Кажется, я знаю кто это! (*Загадывает загадку*).

Рыжая плутовка спряталась под елкой (*лиса*). (*Лисичка здороваётся*).

Воспитатель (говорит от лица лисички). Терем-теремок, кто в теремке живет? Кто в невысоком живет? А ей отвечают...

Дети (вместе с воспитателем). Я — мышка-норушка, я — лягушка-квакушка, я — зайчик-побегайчик. А ты кто?

Воспитатель (говорит от лица лисы). Я — лисичка-сестричка. Ребята, можно мне в теремок?

Дети. Можно, лисичка. Но сначала с нами поиграй. (*Проводится игра «Зайчики и лисичка»*).

Проводя такие игры, воспитатель в ходе рассказывания обеспечивает активность детей во время слушания.

Воспитатель. Стали жить-поживать наши герои в теремке вчетвером. Вот по полю бежит серый волк-зубами щелк. Давайте поздороваемся с волком. (*Дети здороваются*). Ребята, у волка не зубы, а зубищи. Зубы большие, как он ими стучит? (*Дети стучат зубами*).

Здесь уже воспитатель использует новые слова в сочетании с уже знакомыми словами. Например, зубищи, щелк.

Воспитатель. Увидел волк теремок. Постучался (*тук-тук-тук*), кто-кто в теремочке живет, кто-кто в невысоком живет?

Дети (вместе с воспитателем). Я — мышка-норушка, я — лягушка-квакушка, я — зайчик-побегайчик, я — лисичка-сестричка. А ты кто?

Воспитатель (говорит от лица волка). Я — волчок-серый бочок. Ребята, впустите меня в теремок.

Дети. Заходи.

Воспитатель. Стали жить-поживать наши герои в теремке впятером. Вот по полю идет медведь косолапый. Давайте поздороваемся с медведем. (*Дети здороваются*). Постучал медведь в дверь (*тук-тук-тук*) и спрашивает (*воспитатель от лица медведя говорит*). Кто-кто в теремочке живет, кто-кто в невысоком живет?

Дети (вместе с воспитателем). Я — мышка-норушка, я — лягушка-квакушка, я — зайчик-побегайчик, я — лисичка-сестричка, я — волчок-серый бочок.

Воспитатель (от лица медведя говорит). Ребята, впустите меня в теремок.

Дети. Да ты что, мишка, ты такой большой, а теремок маленький, не поместись ты в него.

Воспитатель. Ну ладно в терем не полезу, но с ребятами поиграю. (*Проводится игра «Мишка косолапый»*).

Вывод. Проведенная работа показала, что с помощью стигисов можно развивать: речь, творческое мышление, умственные способности, мелкую моторику. Наглядные фигурки дети раннего возраста могут передвигать по полю как угодно. Детям нравятся стигисы за то, что они дают им возможность расставлять фигурки так, как им нравится, придумывать сюжеты. У них появляется возможность побыть сказочником, творцом. В различных игровых ситуациях данное пособие способствует развитию коммуникативных навыков. Создавая свою сказку, ребенок совершает много операций своими пальчиками с деталями, которые крепятся при помощи липучек.

Таким образом, современная технология «Стигис-сказки» позволит достичь планируемых результатов в раннем возрасте согласно ФОП ДО: ребенок сможет овладеть активной речью, использовать в общении разные части речи, простые предложения из 4-х слов и более, включенные в общение; сможет обращаться с вопросами и просьбами [3, с. 3].

Примечания:

1. Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 10.04.2023).

2. *Александрова О.В.* Развитие мышления и речи для малышей 4–6 лет. М.: Эксмо, 2013. 48 с.

3. *Бутусова Н.Н.* Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: учеб.-метод. пособие. СПб.: Детство Пресс, 2012. 304 с.

УДК 373.2

ББК 74.1

Б 87

Брагунова Светлана Рамадановна,
воспитатель,

Джигунова Тамара Нурбиевна,
воспитатель, МБОУ «СОШ № 9»,
а. Уляп

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлена актуальная проблема современной педагогики — внедрение инновационных технологий на занятиях по изобразительной деятельности с дошкольниками. Целью работы является исследование влияния изобразительного искусства на развитие эстетического восприятия окружающего мира детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, изобразительная деятельность, творчество.

Bragunova Svetlana Ramadanovna,
Zhigunova Tamara Nurbievna,

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL ACTIVITY PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article presents an urgent problem of modern pedagogy — the introduction of innovative technologies in visual activities with preschoolers. The aim of the work is to study the influence of fine art on the development of aesthetic perception of the surrounding world by preschool children.

Keywords: preschool education, visual activity, creativity.

Дети очень рано начинают проявлять интерес к изобразительной деятельности. Их привлекают не только действия с изобразительными материалами, но и результаты этой деятельности.

С возрастом меняется характер общения. Постепенно, к старшему дошкольному возрасту, дети осваивают различные изобразительные материалы, способы изображения. Существенными являются: наблюдательность, воображение, художественное мышление, память. Эти качества, психические процессы дошкольник развивает и совершенствует при изучении объектов изображения, рассмотрении их в различных видах изобразительного искусства, освоении различных способов изображения.

Непременное условие занятий по изобразительному искусству — атмосфера доверия и заинтересованного общения. Главный устроитель такой атмосферы — педагог, способный импровизировать, перевоплощаться, использовать различные средства педагогического воздействия, применять эффективные формы и методы разговорного жанра при решении художественно-творческих задач, вести диалоги с детьми.

Педагог вводит ребенка в мир красоты с помощью высокохудожественных и доступных детскому восприятию произведений: глиняные и деревянные игрушки, цветные иллюстрации к книгам и т.д. Важно, чтобы рассматривание художественного произведения было эмоциональным. Взрослый вместе с детьми любит яркой расписной игрушкой, с интересом рассматривает иллюстрацию. При планировании работы по знакомству с декоративным искусством большое внимание обращается на средства художественной выразительности: яркость и красоту игрушки, основные цвета, форму частей и деталей. Знакомя детей с книжной графикой, воспитатель направляет их внимание на внешнее изображение: кто нарисован на картине, что делают персонажи, какие использованы цвета, основные и дополнительные детали; подчеркивается связь изображения с текстом [2].

Формирование у детей навыков изобразительной деятельности в раннем возрасте заключается, во-первых, в обучении действиям, специфичным для рисунка и лепки, во-вторых, в направлении внимания и усилий на создание графического и пластического образа. Задача педагога — подвести своих воспитанников к пониманию, что при помощи красок, карандаша можно изобразить множество вещей окружающего мира, помочь детям усвоить простейшие элементы рисунка (мазок, линия) и основные цвета, способствовать развитию движений руки. Для рисования желательно подбирать такую тематику, чтобы она была интересной для каждого ребенка. Воспитатель планирует игры-занятия по рисованию, основанные на игровом сюжете, например, «веселые кисточки» пляшут под веселую музыку, оставляя на елочках разноцветные огоньки, «грустный» дождик идет, капельки тихо падают на землю и т.д.

Воспитатель должен научить детей пользоваться изобразительным материалом: держать и действовать карандашом, кистью, красками (набирать краску, промывать, просушивать); достаточно смело и уверенно выполнять изобразительные действия: рисовать линии (прямые, замкнутые), штрихи, пятна, охотно и смело лепить (отрывать кусочки, скатывать); выполнять изображения, узнаваемые другими людьми.

При обучении детей раннего возраста изобразительной деятельности активно используется игра. Взрослый обыгрывает сюжет будущего рисунка с помощью различных игрушек и предметов, сопровождает рисование эмоциональным комментарием, использует стихи, загадки, потешки и т.д. Такой метод обучения позволяет заинтересовать малышей, дольше удерживает их внимание, создает необходимый эмоциональный настрой и положительный мотив деятельности.

Занимаясь изобразительной деятельностью с маленькими детьми, необходимо учитывать особенности раннего возраста. Дети не умеют правильно держать карандаш и кисточку, регулировать силу давления на бумагу (на карандаш надавливают слабо, на кисточку слишком сильно), ориентироваться на листе бумаги и не выходить при рисовании за край и т.п. Часто отсутствие умений сердит и расстраивает малышей, они оставляют попытки нарисовать задуманное. В этом случае рисование может надолго задержаться на уровне хаотических линий (черкание, каляки-маляки).

Поэтому рекомендуется начинать занятия изобразительной деятельностью с обучения малышей простейшим навыкам и приемам: держать правильно карандаш (фломастер, кисточку); рисовать простые линии и формы; не выходить во время рисования за край листа бумаги или за ограничительную линию. Рисую «палочки» и «дорожки» (вертикальные и горизонтальные прямые линии), кружочки и овалы, ребенок открывает для себя обобщенные формы и линии как основу множества образов, учится находить в них сходство с окружающими пред-

метаами и явлениями. Освоив минимальный арсенал умений, малыши получают возможность передавать на бумаге элементарный образ, начинают чувствовать себя более уверенно в этом занимательном виде деятельности.

Помимо обучения навыкам рисования, формирования интереса и положительного отношения к изобразительной деятельности, занятия по сюжетному рисованию развивают речь, фантазию и творчество, знакомят с окружающим миром, способствуют личностному и эстетическому развитию.

Следует внимательно и осознанно отнестись к дальнейшей судьбе детских рисунков. Очень важно, чтобы дети чувствовали уважение к своим творениям. Нельзя забывать, что детям необходимо постоянное внимание взрослого, его похвала и одобрение. Ведь такое отношение сегодня позволит им чувствовать себя уверенными в себе людьми в будущем. Детские рисунки нужно не убирать, а организовать «картинную галерею», которую смогут посетить родители и гости.

На занятиях по изобразительной деятельности следует предлагать детям разнообразные материалы: цветные карандаши и фломастеры, мелки, акварельные и гуашевые краски, бумагу разной фактуры и цвета.

На обобщающих занятиях путем наглядного представления необходимо помогать малышам увидеть и сравнить различные варианты выполнения одной и той же картинки. Фон рисунка (цвет бумаги), используемая цветовая гамма, конфигурация изображений и их отдельных частей, их взаимное расположение на листе бумаги могут быть самыми разными. Пусть каждый ребенок выберет тот вариант, который ему нравится больше всего, и воплотит его в своем творчестве. Именно таким путем, вовлекая детей в практическую деятельность, пробуждая в них желание попробовать различные варианты воплощения задуманного сюжета, можно вызвать в них эстетическое чувство, научить видеть красоту.

Обобщая ранее изложенное, можно сказать, что возникновение развития изобразительной деятельности детей дошкольного возраста обусловлено следующими основными факторами.

В первую очередь, в развитии творческих способностей ребенка играет среда. Именно среда может оптимизировать творческий процесс ребенка. Следовательно, необходимо ее организовать. Воспитатель здесь выступает не просто как педагог, который учит, а как искренне увлеченный творческий человек, который привлекает к творчеству дошкольника.

Вторым условием следует использовать инновационные технологии, которые смогли бы стать мотивом к активному занятию изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. В этом смысле в настоящее время широкое распространение получили следующие техники и технологии: «Рисование пальчиками», «Рисование ладошкой», «Оттиск пробкой».

И третьим условием в развитии изобразительной деятельности детей играет семья. Итак, если в семье культивируется позитивное отношение к различным изобразительным процессам, если в семье строятся гармоничные отношения между членами семьи, то это приводит к высокому уровню развития изобразительной деятельности детей уже в раннем возрасте.

Таким образом, можно сформировать показатели развития ребенка раннего возраста по развитию изобразительной деятельности, а именно: проявляет интерес к рисованию, лепке; проявляет желание рисовать карандашами, красками, лепить; эмоционально реагирует в процессе деятельности; находит сходство в изображениях с предметами окружающего мира; проявляет свое отношение к изображаемому в речи, жестах, мимике.

Примечания:

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1990. 96 с.
2. Подготовка детей к школе в изобразительной деятельности: программно-методич. пособие «Филиппок» / Г.Г. Григорьева [и др.]. Нижний Новгород: НИРО, 2009. 166 с.

3. *Погодина С.В.* Детское художественное творчество: стратегия развития дошкольника // Дошкольник. 2012. № 2. С. 10–15.

4. *Флерина Е.А.* Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961. 334 с.

5. Художественное творчество в детском саду: пособие для воспитателя и музыкального руководителя / под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1974. 175 с.

УДК 37.013.2

ББК 74.041

В 49

Виноградова Марина Александровна,

кандидат социологических наук, учитель литературы,

Сихаджок Зарема Рамазановна,

кандидат исторических наук,

исполняющая обязанности директора МБОУ «Лицей № 34»,

Черников Олег Александрович,

председатель комитета по образованию администрации МО «Город Майкоп»

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМ И СРЕДНИМ ЗВЕНОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

(на материале социологического опроса
педагогов МБОУ «Лицей № 34» г. Майкопа)

Аннотация. Преемственность в образовании — это система связей для создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах становления и развития ребенка. В целях изучения и профессиональной проработки проблем преемственности между начальным и средним звеном общеобразовательных учреждений по инициативе председателя комитета по образованию администрации МО «Город Майкоп» Черникова О.А. в феврале-марте 2022–2023 учебного года в МБОУ «Лицей № 34» проводилось анкетирование педагогов начальной школы. Результаты исследования представлены в данной статье.

Ключевые слова: проблемы преемственности, преемственность в образовании, начальное и среднее звено общеобразовательных учреждений.

Vinogradova Marina Alexandrovna,

Sihajok Zarema Ramazanovna,

Chernikov Oleg Alexandrovich

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF CONTINUITY BETWEEN THE PRIMARY AND SECONDARY LEVEL OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

(based on the material of a sociological survey
of teachers of the MBOU Lyceum No. 34 in Maykop)

Annotation. Continuity in education is a system of connections for creating a single continuous educational process at adjacent stages of formation and development of a child. In order to study and professionally study the problems of continuity between the primary

and secondary levels of general education institutions, on the initiative of the head of the RA Education Committee, O.A. Chernikov, in February-March of the 2022–2023 academic year, a survey of primary school teachers was conducted at MBOU Lyceum No. 34. The results of the study are presented in this article.

Keywords: problems of continuity, continuity in education, primary and secondary level of educational institutions.

Преемственность — наследование чего-либо. Синонимы: связь, сукцессия, филиация. Преемственность в образовании — это система связей, которая обеспечивает взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания для создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах становления и развития ребенка. Преемственность между различными уровнями образования обеспечивает непрерывность, последовательность, целостность, смену и прогресс в развитии ребенка.

Проблема преемственности возникает уже на этапе подготовки ребенка к общеобразовательной школе в дошкольном учреждении. Специалистам ДОУ необходимо знать требования образовательных учреждений, куда отправятся их дети по окончании детского сада. Таким образом, уже на этом этапе необходимо знать технологии, методы, формы и приемы организации учебного процесса, преемственность в содержании программного материала, отметить проблемы, на которые нужно обратить внимание воспитателям детских садов. В свою очередь деятельность педагогов начальных классов ОУ также должна опираться на навыки, привитые детям в ДОУ, и здесь также желателен непосредственный контакт специалистов и обмен опытом. Опытные педагоги всегда занимались этим по личной инициативе. В современной ситуации такой подход уже недостаточен и требует подведения методической и методологической основы.

Для определения уровня сформированности УУД у обучающихся на уровне начального общего образования и в 5–6-х классах используются диагностические работы. Значительная роль в формировании УУД принадлежит внеурочной деятельности, которая учитывает возрастные особенности обучающихся, их склонности и обеспечивает дальнейшее развитие и самоопределение личности. В МБОУ «Лицей № 34» г. Майкопа разработаны программы внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления, которое затем в рамках преемственности реализуется на уровне старшей школы. Основная образовательная программа включает курсы внеурочной деятельности в области проектирования, конструирования, программирования, моделирования в рамках предметных областей: математика и информатика, технология, естественнонаучные предметы, а также элективные учебные предметы.

Работа по преемственности ведется по следующим основным направлениям:

- совместная методическая работа учителей уровня начального общего и основного общего образования;
- собеседование заместителя директора по УВР и школьного психолога с педагогами и классными руководителями 5-х классов;
- малый педсовет с участием учителей уровня начального и основного общего образования по обсуждению и решению проблем адаптации 5-х классов;
- проведение совместных заседаний МО, в ходе которых педагогами определяются общие цели;
- использование преемственных образовательных технологий;
- взаимопосещения уроков педагогами, изучение программ (учитель начальных классов изучает программу 5-го класса и наоборот);
- работа с учащимися (комплексная контрольная работа в 4-х классах);
- входной контроль знаний и умений в 5-х классах;
- проведение комплексной диагностики, позволяющей оценить уровень достижения метапредметных результатов у обучающихся 4–5-х классов (анкетирование);
- анализ уровня здоровья обучающихся;

— работа с родителями (родительское собрание в 4–5-х классах при участии учителей-предметников и школьного психолога);

— анкетирование родителей (беседы с родителями).

В целях изучения и профессиональной проработки проблем преемственности между начальным и средним звеном общеобразовательных учреждений по инициативе руководителя Комитета по образованию Черникова О.А. в феврале-марте 2022–2023 учебного года в МБОУ «Лицей № 34» проводилось анкетирование педагогов начальной школы. В исследовании приняли участие 13 педагогов начального звена, а также заведующая начальной школой МБОУ «Лицей № 34» Камагаева Н.Н. Анонимный опрос проводился с помощью представленной ниже анкеты:

Уважаемый педагог начальной школы, просим Вас принять участие в научном исследовании.

Ответьте, пожалуйста, на 6 вопросов.

Выберите один из предложенных вариантов ответов или напишите свой вариант ответа в свободной строке.

1. Выпускали ли Вы 4-й класс?

А. Нет, я начинающий педагог.

Б. Да, 1 раз.

В. Да, несколько раз.

Г. _____

2. Знакомы ли Вы с классными руководителями выпущенных Вами классов?

А. Нет, я начинающий педагог.

Б. Нет, я очень занята.

В. Да, мы работаем в одном коллективе.

Г. _____

3. Обсуждали ли Вы деятельность детей после выпуска с новым классным руководителем?

А. Нет, я начинающий педагог.

Б. Нет, я очень занята.

В. Да, мы работаем в одном коллективе.

Г. _____

4. Обращался ли к Вам новый классный руководитель обученных Вами детей?

А. Нет, я начинающий педагог.

Б. Нет, он очень занят.

В. Да, мы работаем в одном коллективе.

Г. _____

5. Обращались ли к Вам за информацией об обученных Вами детях учителя-предметники среднего звена?

А. Нет, я начинающий педагог.

Б. Нет, они очень заняты.

В. Да, мы работаем в одном коллективе.

Г. _____

6. Как Вы считаете, должна ли существовать преемственность между обучением в начальной школе и в среднем звене?

А. Нет, в этом нет необходимости.

Б. Нет, детей надо оценивать непредвзято, с «чистого листа».

В. Да, наработанный мною с конкретными детьми опыт будет полезен.

Г. _____

Наибольшую информативность представляли собой собственные варианты ответов, которые педагоги могли вписать в свободной строке под буквой Г.

В целом опрос имел следующие результаты: подавляющее большинство опрошенных учителей (94%) имеют значительный профессиональный опыт и многократно прошли учебный цикл от приема детей в первый класс до выпуска из начального звена по окончанию четвертого. Данное распределение ответов свидетельствует о незначительном количестве начинающих педагогов по сравнению с опытными, непопулярности профессии учителя в целом и учителя начальных классов в особенности, а также о рисках кадрового голода в образовательных учреждениях в ближайшем будущем. С учетом анализа литературы и множества результатов подобных исследований авторы статьи предполагают, что сложившаяся ситуация характерна не только для «Лицея № 34» г. Майкопа, но и для большинства образовательных учреждений по всей России.

34% педагогов, то есть около трети от общего числа, прослеживают или стараются проследить судьбу своих выпускников после выпуска из начального звена. Показатель невысокий. В идеале для эффективного решения проблем преемственности он должен приближаться к 100%. Однако следует учесть, что при выпуске из четвертого класса учащиеся не всегда остаются в том же учебном заведении, где получили начальное образование, а достаточно часто переходят в другие образовательные учреждения. Не секрет, что переход в другое образовательное учреждение иногда связан с плохой успеваемостью. Существует даже такая понятная сведущим педагогам формула «тройка — за уход», не редкостью являются и учащиеся, которые из-за «слепой родительской любви» к девятому классу успели поучиться чуть ли не во всех школах города. Кроме того, при переходе в среднее звено классы часто переформируются, поэтому опрошенные учителя указали, что не знакомы с классными руководителями выпущенных ими учеников, «потому что дети учатся в разных школах», или они поддерживают связь с теми классными руководителями, у которых «занимаются 5 или более их выпускников».

Отсутствие личного контакта педагога начальной школы и нового классного руководителя, конечно, замедляет передачу сведений об индивидуальных особенностях учеников, однако не является серьезным препятствием для эффективного обучения в среднем звене в случае имеющейся в учебном заведении грамотной системы преемственности школьных этапов обучения: мониторингов физического и психического состояния здоровья, уровня интеллекта и способностей, успеваемости, мотивационной направленности, семейной ситуации. Щадящий режим переходного периода, например, отказ от выставления оценок в первой четверти пятого класса также направлен на сглаживание адаптационного периода ребенка.

Неожиданными стали результаты сравнения интереса к прежнему периоду обучения пятиклассников между классными руководителями и учителями-предметниками. Так, педагоги начальной школы указали, что после выпуска за дополнительной информацией об особенностях учащихся к ним несколько чаще обращаются учителя-предметники, особенно словесники и математики (52%), а не классные руководители (45%), тогда как мы ожидали, что перевес будет в пользу классных руководителей и социальных педагогов, поскольку сбор информации о судьбе своих учеников в прямые обязанности предметников не входит.

На прямой вопрос анкеты: «Должна ли существовать преемственность между обучением в начальной школе и в среднем звене?» Опрошенные педагоги почти единодушно (97%) ответили утвердительно. Даже провокационная формулировка, представленная в готовом варианте ответа «Нет, детей надо оценивать непредвзято, с «чистого листа»», не переубедила респондентов в их мнении о необходимости слаженных усилий всех этапов образовательной системы. Опрошенные педагоги особо выделили «необходимость преемственности учебных программ». Учителя начальной школы показали заинтересованность в освоении «методов и технологий, используемых в среднем звене с целью успешной работы своих вы-

пускников». Отметим, что «переход на среднюю ступень должен быть плавным, таким, чтобы под натиском новых впечатлений учащиеся не растеряли все хорошие приобретения и не утратили интереса к обучению».

Успешное решение проблем преемственности позволяет создать целостную систему непрерывного образования, адекватно удовлетворяющую образовательные запросы личности в соответствии с ее способностями, а также обеспечить достижение необходимых образовательных результатов.

Примечания:

1. *Архипова С.В.* Преемственность в образовании 22.00.06 — Социология культуры, духовной жизни: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2009. 28 с.
2. *Бахмутова Л.С., Калуцкая Е.К.* Методика преподавания обществознания: учеб. и практ. для академ. бакалавриата. Люберцы: Юрайт, 2016. 274 с.
3. Преемственность в образовании. 2023. URL: <http://imc-peterhof.edu.ru> > continuity.

УДК 377
ББК 74.4
В 49

Виноградский Андрей Евгеньевич,
учитель физической культуры,
ГБОУ СОШ № 481 с углубленным изучением
немецкого языка Кировского района,
г. Санкт-Петербург

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья исследует исторический контекст, преимущества, проблемы и будущие направления личностного и профессионального развития учителей физической культуры. Она подчеркивает важность непрерывного обучения, наставничества, рефлексивной практики и сотрудничества в стимулировании роста и карьерного удовлетворения преподавателей. Статья обсуждает общие препятствия, с которыми сталкиваются учителя при доступе к возможностям профессионального развития и подчеркивает необходимость поддержки институтами непрерывного роста через предоставление ресурсов и обучения. В конечном итоге, данная статья утверждает, что личностное и профессиональное развитие является необходимым для того, чтобы учителя физической культуры оставались эффективными и заинтересованными в своей работе, и предоставляет практические рекомендации для институтов и лиц, желающих улучшить профессиональный рост в этой области.

Ключевые слова: физическое воспитание, личностно-профессиональное развитие, подготовка учителей, рефлексивная практика, удовлетворенность карьерой, образовательные учреждения, наставничество, обратная связь.

Vinogradsky Andrey Evgenievich

GENESIS OF THE CONCEPT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

Annotation. The article explores the historical context, advantages, problems and future directions of personal and professional development of physical education teachers. She emphasizes the importance of continuous learning, mentoring, reflexive practice and collaboration in stimulating the growth and career satisfaction of teachers. The article

discusses the common obstacles faced by teachers in accessing professional development opportunities and emphasizes the need for institutions to support continuous growth through the provision of resources and training. Ultimately, this article argues that personal and professional development is necessary for physical education teachers to remain effective and interested in their work, and provides practical recommendations for institutions and individuals wishing to improve professional growth in this area.

Keywords: physical education, personal and professional development, teacher training, reflexive practice, career satisfaction, educational institutions, mentoring, feedback.

В последние годы сфера физического воспитания претерпела значительные изменения, при этом все большее внимание уделяется личностно-профессиональному развитию учителей физической культуры.

Целью данной статьи является исследование генезиса концепции личностно-профессионального развития учителя физической культуры. В частности, в этой статье будет рассмотрен исторический контекст, который привел к появлению этой концепции, преимущества личностно-профессионального развития для учителей физической культуры, барьеры и проблемы, которые могут препятствовать такому развитию, а также будущие направления исследований в этой области. Понимая исторические и современные факторы, которые сформировали концепцию личностно-профессионального развития учителей физической культуры, мы можем определить способы поддержки постоянного роста и саморазвития учителей в этой области, что в конечном итоге повысит качество преподавания физической культуры и будет способствовать положительным результатам для учащихся.

Поскольку данная статья посвящена истории и развитию концепции личностно-профессионального развития учителей физической культуры, методика будет в первую очередь основана на обзоре соответствующей литературы в этой области. Обзор будет включать как академические исследовательские статьи, так и другие опубликованные материалы, такие как книги, отчеты и онлайн-ресурсы.

Статьи и материалы, выявленные с помощью поиска, будут проверены на соответствие теме и включены в обзор, если они содержат идеи или информацию об истории и развитии концепции личностно-профессионального развития учителей физической культуры. Статьи и материалы будут проанализированы и обобщены для выявления общих тем, тенденций и перспектив, связанных с данной темой.

Обзор также будет включать критический анализ литературы, оценку сильных и слабых сторон существующих исследований и выявление пробелов в литературе. Наконец, обзор завершится обсуждением последствий для практики и направлений будущих исследований в этой области.

Развитие физического воспитания как формальной дисциплины в школах имеет долгую и сложную историю, сформированную культурными, политическими и экономическими факторами. Мы рассмотрим исторический контекст личного и профессионального развития в физическом воспитании и то, как оно менялось с течением времени.

Истоки физического воспитания можно проследить до древних цивилизаций, таких как Греция, где физическая подготовка считалась необходимым компонентом всестороннего образования. В Европе эпохи Возрождения физическое воспитание стало признаваться средством улучшения здоровья и профилактики болезней. Однако только в конце XIX века физическое воспитание стало официальной частью школьной программы.

В то время физическое воспитание было в первую очередь направлено на укрепление здоровья и физической формы, а учителями часто были бывшие спортсмены или военнослужащие, не имевшие формальной педагогической подготовки. Однако с ростом систем образования и увеличением значения, придаваемого физическому воспитанию, потребность в подготовленных учителях физического воспитания стала более очевидной.

В начале XX века концепция физического воспитания начала смещаться в сторону образовательной направленности, подчеркивая развитие физических навыков и спортивного мастерства в дополнение к здоровью и фитнесу. На этот сдвиг повлияла растущая популярность организованных видов спорта и признание потенциальных преимуществ спорта в развитии характера и социальных навыков.

С этим смещением акцентов возникла большая потребность в подготовленных учителях физкультуры и в разработке формальных программ обучения учителей. Первые программы физического воспитания были созданы в начале 1900-х годов, а к 1930-м годам многие университеты предлагали степени в области физического воспитания.

В этих программах раннего обучения учителей подчеркивалась важность постоянного профессионального развития и приобретения новых знаний и навыков. В связи с чем начинает появляться ассоциация спорта и физического воспитания, помогающая развитию физической культуры и подготовки учителей.

В последующие десятилетия концепция личностно-профессионального развития продолжала развиваться с внедрением новых методов обучения, технологий и учебных программ. Сегодня личностно-профессиональное развитие признано важным компонентом роли учителя физкультуры, и постоянное обучение и развитие необходимы, чтобы идти в ногу с меняющимися требованиями в этой области.

Несмотря на возможности, предоставляемые цифровой эпохой, учителя физической культуры продолжают сталкиваться с многочисленными проблемами и препятствиями, которые стоят на пути их личностно-профессионального развития. Некоторые из наиболее значительных проблем и барьеров включают:

Ограниченный доступ к возможностям профессионального развития. Многие учителя физической культуры не могут получить доступ к возможностям профессионального развития из-за таких факторов, как нехватка финансирования, ограниченное время или географическая изоляция. Это ограничивает их способность быть в курсе достижений в этой области и препятствует их общему росту и развитию.

Сопrotивление переменам. Некоторые учителя физкультуры сопротивляются переменам и предпочитают полагаться на традиционные методы обучения. Это затрудняет им освоение новых технологий и подходов к обучению, которые могли бы улучшить результаты обучения учащихся.

Недостаточная поддержка. Многие учителя физкультуры сообщают об отсутствии поддержки со стороны школьной администрации, что может затруднить им доступ к ресурсам, необходимым для улучшения их педагогической практики.

Ограниченные профессиональные связи. Многие учителя физической культуры не имеют возможности общаться с другими специалистами в своей области, что может ограничить их доступ к информации, поддержке и ресурсам.

Выгорание. Физические и эмоциональные нагрузки, связанные с преподаванием, могут быть непосильными, и многие учителя физкультуры сообщают о высоком уровне эмоционального выгорания. Это может помешать им сосредоточиться на собственном профессиональном развитии.

Решение этих проблем потребует скоординированных усилий целого ряда заинтересованных сторон, включая учителей, администрацию школ и профессиональные организации. Работая сообща, возможно, удастся создать более благоприятную среду, способствующую личностно-профессиональному росту учителей физической культуры.

Чтобы преодолеть проблемы и барьеры на пути личностного и профессионального развития, рассмотренные выше, учителя физической культуры должны использовать ряд эффективных стратегий.

Непрерывное образование. Одним из наиболее эффективных способов стать учителем физкультуры является непрерывное образование. Это может включать посещение мастер-классов, тренингов и конференций, получение ученых степе-

ней или сертификатов, а также прохождение онлайн-курсов. Непрерывное образование предоставляет возможности овладеть новыми навыками, быть в курсе последних исследований и тенденций, а также общаться с другими профессионалами в этой области.

Наставничество. Еще одним мощным инструментом личностного и профессионального развития является наставничество. Учителя могут извлечь большую пользу из руководства, поддержки и обратной связи, предоставляемых более опытными коллегами. Наставники могут дать представление об эффективных методах преподавания, дать советы по карьерному росту и помочь справиться с трудностями профессии.

Рефлексивная практика. Рефлексивная практика включает в себя регулярный анализ собственной практики преподавания, определение областей для улучшения и разработку стратегий роста. Это можно сделать индивидуально или под руководством наставника или коллеги. Размышляя о своем собственном преподавании, учителя физической культуры могут выявить сильные и слабые стороны, поставить цели и внести необходимые коррективы для улучшения результатов обучения учащихся.

Сотрудничество. Сотрудничество с другими учителями, администраторами и членами сообщества также может способствовать личностному и профессиональному росту. Совместная работа над планами уроков, участие в школьных или общественных мероприятиях и участие в профессиональных учебных сообществах могут предоставить возможности для обмена идеями, ресурсами и опытом.

Забота о себе. Личностное и профессиональное развитие также требует заботы о себе. Учителя физической культуры должны заботиться о своем физическом, умственном и эмоциональном благополучии, чтобы эффективно выполнять свои обязанности. Это может включать регулярные физические упражнения, сбалансированное питание, достаточный сон и практику методов управления стрессом, таких как медитация или йога.

Используя эти и другие эффективные стратегии личностного и профессионального развития, учителя физической культуры могут преодолеть трудности профессии и добиться долгосрочного успеха в своей карьере.

В заключение следует отметить, что личностно-профессиональное развитие является важнейшим составляющим успеха учителей физической культуры. В статье было выявлено несколько проблем и барьеров, с которыми сталкиваются учителя, пытаясь достичь личностно-профессионального развития. К ним относятся нехватка времени, финансирования, ресурсов и поддержки со стороны администрации. Однако появление цифровых технологий предоставило учителям многочисленные возможности доступа к ресурсам и инструментам профессионального развития, включая онлайн-курсы, платформы социальных сетей и вебинары.

Кроме того, в этой статье было определено несколько эффективных стратегий, которые учителя могут использовать для повышения своего личностно-профессионального развития. Эти стратегии включают поиск наставничества, посещение конференций и семинаров, сотрудничество с коллегами и участие в рефлексивной практике. Эти стратегии необходимы учителям для улучшения своей учебной практики, улучшения результатов обучения своих учеников и повышения их удовлетворенности работой.

В будущем область преподавания физической культуры будет продолжать развиваться, и учителям необходимо будет адаптироваться к новым технологиям, учебным планам и педагогике. Чтобы поддерживать постоянное личностно-профессиональное развитие учителей физической культуры, школы и образовательные организации должны предоставлять возможности для постоянного обучения и профессионального развития. Использование цифровых технологий сыграет решающую роль в предоставлении доступных и гибких возможностей для профессионального развития.

Кроме того, существует необходимость в продолжении исследования для определения эффективных стратегий личностно-профессионального развития учителей физической культуры. Это исследование может послужить основой для разработки основанных на фактических данных программ профессионального развития и ресурсов, которые могут повысить эффективность работы учителей и улучшить результаты обучения учащихся. Наконец, важно признать решающую роль, которую учителя физкультуры играют в пропаганде физической активности и здорового образа жизни среди учащихся. Таким образом, постоянное личностное и профессиональное развитие имеет важное значение для обеспечения того, чтобы учителя обладали знаниями, навыками и ресурсами для пропаганды физической активности и здорового образа жизни среди своих учеников.

Примечания:

1. Антонова Л.А. Профессиональное развитие педагогов физической культуры: проблемы и перспективы // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (28). С. 59–64.
2. Герасимова И.В. Педагогические условия формирования готовности педагога физической культуры к личностному и профессиональному развитию // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2018. С. 198–202.
3. Караваев В.Н., Лисицина Т.А. Основные направления развития личности педагога физической культуры // Педагогика. 2016. № 8 (6). С. 36–39.
4. Клыкова Т.В. Особенности профессиональной подготовки педагога физической культуры в современных условиях // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2019. № 4 (28). С. 110–113.
5. Кравченко В.А. Педагогическое обеспечение профессионального развития педагогов физической культуры в условиях информационного общества // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 1 (21). С. 58–63.
6. Лаптева Н.А. Формирование компетенций педагога физической культуры в процессе дополнительного профессионального образования // Молодой ученый. 2017. № 6 (145). С. 19–22.
7. Сергеева О.А. Профессиональное развитие педагога физической культуры: современное состояние и проблемы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2019. № 1. С. 43–45.

УДК 373.2
ББК 74.1
В 58

Власенко Елена Евгеньевна,
воспитатель,
Кулик Людмила Владимировна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 48 «Колокольчик»,
г. Майкоп

СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования сенсорных способностей у современных младших дошкольников, а также факторы, оказывающие на них влияние. Определены основные направления педагогической работы по формированию и развитию восприятия и ощущений у детей 3–4 лет, даны методические рекомендации по эффективному развитию сенсорной сферы у современных дошкольников.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, психическое развитие дошкольников, ощущения и восприятия.

Vlasenko Elena Evgenievna,
Kulik Lyudmila Vladimirovna

SENSORY EDUCATION OF YOUNG CHILDREN

Annotation. The article discusses the features of the formation of sensory abilities in modern younger preschoolers, as well as the factors influencing them. The main directions of pedagogical work on the formation and development of perception and sensations in children of 3–4 years are determined, methodological recommendations for the effective development of the sensory sphere in modern preschoolers are given.

Keywords: sensory education, mental development of preschoolers, sensations and perceptions.

Ребенок уже в раннем возрасте хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Первоначальные пространственные представления трехлетнего ребенка, как правило, связаны с его собственным телом, которое является как бы «точкой отсчета» для определения ребенком пространственного направления.

Впоследствии развитие ориентировки в пространстве происходит постепенно, «характеризуется установлением отношений между предметами (один предмет над другим, слева, справа от него и так далее)» [1].

Сенсорное воспитание на первом году жизни включает в себя совершенствование восприятия. От рождения до 2,5–3 месяцев необходимо вызвать слежение глазами за медленно движущейся игрушкой. Учить ребенка фиксировать взгляд на подвешенной игрушке. Вызывать у ребенка «комплекс оживления» (яркая улыбка, гуление и так далее).

От 3 до 6 месяцев необходимо закреплять и обогащать зрительные и слуховые реакции детей при виде близкого человека, яркой игрушки. Поощрять попытки находить взглядом, поворотом головы источник звука [3].

Развивать зрительно-моторную координацию рук, когда ребенок целенаправленно тянется к игрушке, захватывает и удерживает ее, манипулирует ею (4 месяца).

От 6 до 10 месяцев обогащаем восприятие ребенка посредством стимулирующего зрения, слуха, осязания. Предлагать его вниманию предметы разной формы, из разного материала. Способствовать эстетическому восприятию красочно оформленных игрушек, красивой посуды, цветущего растения и т.п.

От 10 до 12 месяцев продолжать обогащать сенсорный опыт детей. Совершенствовать зрительные, слуховые и тактильные ощущения.

Начиная со второй группы раннего возраста, дети начинают осваивать действия с разнообразными игрушками: разборными (пирамиды, матрешки и другие), строительным материалом и сюжетными игрушками. Эти действия ребенок воспроизводит после показа взрослого, и путем отсроченного подражания. Постепенно из отдельных действий складываются «цепочки», и малыш учится доводить предметные действия до результата, например, заполняет колечками всю пирамиду, подбирая их по цвету и размеру. На втором году жизни дети усваивают названия предметов, действий. Благодаря тому, что ребенок начинает хорошо ходить, он сам может исследовать предметы, которые окружают его.

На третьем году жизни сенсорное воспитание заключается в совершенствовании восприятия детей, в формировании у них активного использования осязания, зрения, слуха.

В этот период необходимо продолжать работу по обогащению непосредственного чувственного опыта детей в разных видах деятельности. Помогать им обследовать предметы, выделяя их цвет, величину, форму. Побуждать детей включать движения рук по предмету в процесс знакомства с ним: обводить руками части предмета, гладить их и так далее.

Таким образом, сенсорное воспитание в раннем возрасте должно быть направлено на развитие координации движений, обращение с предметами, умение давать характеристики предметам, обобщать их признаки. В этой логике существует необходимость обобщения сенсорного опыта детей на основе дидактических игр. Педагогическая целесообразность дидактических игр при сенсорном воспитании детей раннего дошкольного возраста связана с обследованием предмета, с различением признаков, вербальным обозначением этих признаков («Чудесный мешочек», «Чем похожи и не похожи» и другие). В некоторых играх ребенок учится первоначальным навыкам классификации предметов, то есть группировать предметы по тому или иному свойству (собирает на красном коврик красные предметы, кладет в коробку предметы круглой и овальной формы и др.). Дети пользуются методами сравнения свойств предметов, при этом они отмечают сходные и различные признаки, а также выделяют существенные признаки предметов. Таким образом, дети подводятся к овладению сенсорными эталонами.

Существенное значение в сенсорном воспитании имеют дидактические принципы обучения детей при организации системы воспитательно-образовательной работы в детских дошкольных учреждениях. Соблюдение дидактических принципов: сознательности, учета возрастных особенностей, научности, наглядности обеспечивают эффективную работу по реализации программы всестороннего развития личности ребенка. При проведении занятий по ознакомлению с величиной, формой, цветом предметов учитывают возраст детей, уровень их развития, коммуникативные возможности каждого ребенка.

Тематическое планирование материала согласуется со временем года, с сезонными явлениями, с программой ознакомления с окружающим. Так, прежде чем предложить детям рисовать красками на тему «Листочки деревьев», необходимо поставить в воду срезанные ветки и дождаться, чтобы почки распустились. Рисование красками на тему «Одуванчики и жук на лугу» может проводиться после наблюдения весенней лужайки с яркими одуванчиками. Рисованию на тему «Огоньки ночью» должно предшествовать наблюдение за освещенными окнами домов [2].

В планировании методов обучения маленьких детей (как внутри каждого занятия, так и от занятия к занятию) четко просматривается постепенность их изменения. При проведении каждого занятия основным методом является непосредственный показ предметов воспитателем. Вспомогательная роль при этом принадлежит словесному объяснению. Поскольку маленькому ребенку на этапе становления речевого развития сложно одновременно воспринимать показ предметов, действий с ними и речевую инструкцию, то объяснения должны быть предельно краткими: каждое лишнее слово отвлекает малыша от зрительного восприятия.

Важным фактором в планировании занятий по ознакомлению детей с цветом, формой, величиной предметов является принцип последовательности, предусматривающий постепенное усложнение заданий. Это усложнение идет от элементарных заданий на группировку однородных предметов по различным сенсорным качествам, к соотношению разнородных предметов по величине, форме, цвету и далее к учету этих признаков и свойств в изобразительной и элементарной продуктивной деятельности.

Еще одним необходимым принципом в методике сенсорного воспитания детей является принцип последовательности, обуславливаемый в ознакомление детей вначале с вполне осязаемыми сенсорными свойствами — величиной и формой предметов, которые можно обследовать путем ощупывания, а уж потом с таким сенсорным свойством, как цвет, ориентировка на который возможна только в плане зрительного восприятия.

В сенсорном воспитании детей особая роль принадлежит природе. Познание природного окружения вначале осуществляется чувственным путем, при помощи зрения, слуха, осязания, обоняния. Чем больше органов чувств «задействовано» в познании, тем больше признаков и свойств выделяет ребенок в исследуемом объекте, явлении, а, следовательно, тем богаче становятся его представления. На основе таких представлений возникают мыслительные процессы, воображение, формируются эстетические чувства. Эстетическая сторона занятий по сенсорному воспитанию определяется во многом качеством приготовления дидактического материала. Так, например, «чистые цветовые тона (цвета радуги), приятная фактура, четкая форма дидактических пособий доставляют детям радость, способствуют накоплению сенсорных представлений на уровне их прототипного значения» [4].

Занятия по сенсорному воспитанию рекомендуется проводить с детьми в возрасте от 9 мес. и старше. Данные занятия могут быть одинаково интересны и малышам, и более старшим детям. Конспекты рассчитаны на обучение самых маленьких ребят. С детьми старшего возраста объяснение на занятиях проводится не столь подробно и детально; при самостоятельном выполнении задания им может быть предложено большее количество дидактического материала.

Прежде чем провести первое занятие по сенсорному воспитанию с детьми второго года жизни, малышей надо научить сидеть спокойно, слушать воспитателя, выполнять его указания, требования. Обучение маленьких детей на занятиях довольно сложный процесс, возможный при определенном уровне нервно-психического развития малышей.

На занятиях по сенсорному воспитанию каждым заданием предусмотрено решение сенсорных задач при наличии у детей различных умений и навыков. В свою очередь, на этих же занятиях дети приобретают новые знания, умения, которые используются ими в других видах деятельности.

Сенсорное воспитание планируется в тесной взаимосвязи со всеми остальными разделами работы. Так, успешная организация занятий по ознакомлению с величиной, формой, цветом предметов возможна при наличии определенного уровня физического развития ребенка. Прежде всего, это относится к развитию движений руки при осуществлении действий по вкладыванию, выниманию, втыканию предметов, при работе с мозаикой, рисовании красками. Сочетание сенсорных и моторных задач, как указывала Е.И. Радина [3], является одним из главных условий умственного воспитания, осуществляющегося в процессе предметной деятельности. На первом году жизни детей увлекают действия с яркими игрушками разной формы и величины: нанизывание колец, раскладывание предметов и так далее. Задачи сенсорного характера не являются на данном возрастном этапе ведущими.

Некоторые занятия предусматривают объединение детей по двое, умение уходить с занятия тихо, чтобы не помешать товарищам, а это, в свою очередь, требует определенного уровня взаимоотношений, который достигается в процессе нравственного воспитания.

Особого внимания требует вопрос о повторности занятий: период раннего детства характеризуется необычайно быстрыми темпами развития, и к каждому возрастному микропериоду необходимо подходить дифференцированно. Занятие на повторение не должно быть полностью идентичным основному занятию. Простая повторность одних и тех же заданий может привести к механическому, ситуативному запоминанию, а не к поступательному развитию умственной активности на занятиях.

Первоначально малышам дают задания на группировку предметов. Этому посвящается ряд занятий на различном материале с постепенным нарастанием этого разнообразия. Дети группируют предметы по величине, потом по форме и, наконец, по цвету. Но повторность и постепенность предусматривают и более тонкое

усложнение. На одном занятии дети группируют предметы круглой и квадратной формы; на следующем они оперируют с предметами круглой и овальной формы, но при этом сохраняются цвет, величина, фактура предметов, то есть заданное сенсорное свойство выступает на данном занятии единственно новым.

После общего показа и объяснения воспитатель предлагает выполнить под его непосредственным руководством фрагмент из всего задания отдельно каждому ребенку, оказывая по мере необходимости дифференцированную помощь. В третьей части занятия при самостоятельном выполнении задания каждым ребенком педагог дает единичные указания, оказывает периодическую помощь и в отдельных случаях проводит систематическое индивидуальное обучение. Изменение методов обучения от занятия к занятию происходит в плане использования более или менее развернутой инструкции. На начальных этапах обучения подробно развернутая инструкция используется воспитателем довольно часто [4, с. 34].

Особый такт должен проявляться при планировании индивидуальной работы с детьми. Важно помнить, чтобы эта работа не превратилась в дополнительные занятия. Педагог должен лишь заинтересовать и вызвать у малыша желание поиграть с дидактическим материалом. Нельзя ради дополнительных занятий отрывать ребенка от интересных для него дел. Так, например, если ребенок отказывается идти на занятие, то не стоит заставлять его заниматься ни с первой, ни со второй подгруппой. После окончания занятий со всеми детьми взрослый предлагает малышу сесть за стол вместе с машинкой, с которой он увлеченно играл, показать машинку, а затем погрузить в нее палочки одного цвета. Ребенок охотно выбирает предметы заданного цвета и складывает их в кузов машины (задание на группировку предметов по цвету).

Особого внимания требует анализ проведенных занятий. Критерием может служить оценка уровня самостоятельности их выполнения. Некоторые дети выполняют задания быстро, без ошибок. Основная часть детей выполняет индивидуальные задания с периодической помощью педагога. Они могут допускать ошибки, исправлять их либо самостоятельно, либо при вопросе воспитателя «Что у тебя неправильно?», либо при непосредственном участии взрослого, когда тот отбирает неправильно размещенные предметы и предлагает ребенку снова посмотреть, куда их надо положить. При этом дети проявляют большую активность, производя многократные сравнения, сопоставления, что позволяет качественно усвоить задания. Некоторым детям требуется постоянная помощь в виде поэлементного диктанта. Для малышей, находящихся на таком уровне выполнения задания, материал занятий оказывается завышенным. Надо знать причину их отставания (дети могли болеть или просто мало посещать детское учреждение). Воспитателю важно проследить успехи детей от занятия к занятию [4, с. 38].

Предложенная методика занятий в основном последовательно выдержана и предназначена для детей второго и третьего года. Работа начинается с группой детей второго года жизни с сентября и ведется систематически до мая. Однако следует помнить, что в период комплектования групп из-за сложности адаптации детей к новым условиям данные занятия в первой половине сентября могут не проводиться. Если же основное комплектование группы не закончено до середины сентября, занятия по предлагаемой методике можно начинать с октября.

В летний период проведение новых занятий не предусматривается. Достаточно провести 2–3 наиболее эмоциональных занятия (например, по ознакомлению с цветом). После летнего перерыва занятия по сенсорному воспитанию продолжаются, но уже с детьми, достигшими третьего года жизни. Программа обучения, опираясь на имеющуюся базу, усложняется от занятия к занятию.

Методика занятий по ознакомлению со свойствами предметов рассчитана на первом году обучения на минимальный возраст детей (для начинающих обучаться

с 1 г.). Но бывает, что большинство детей данной группы старше, следовательно, особых трудностей при проведении занятий возрастной аспект тоже не представляет.

Для комбинированных групп детей изменяются методы их обучения. Основным остается тот же наглядно-действенный метод объяснения, однако изменяется его роль в процессе занятия. На более раннем этапе это были многочисленные показы объектов, сравнения. Большое место занимал метод непосредственного обучения выполнению действий, руководства рукой ребенка. Отпадает также необходимость прибегать на занятиях к поэтапно-расчлененному методу (словесный диктант). Изменяется и последовательность заданий, зависящая от времени года и возраста детей.

Таким образом, методика работы с детьми раннего возраста — это поэтапный процесс, который включает в себя тематическое планирование, систематичность и повторяемость пройденного материала. И оборвать этот процесс — значит оборвать сенсорное развитие и воспитание ребенка.

Примечания:

1. *Костюк И.* Гармоническая атмосфера Монтессори // Дошкольное воспитание. 2000. № 11. С. 47–48.
2. *Фридрих Фребель.* Будем жить ради своих детей / сост. предисловие А.М. Волумбаева. М.: Карапуз, 2001. С. 140.
3. Умственное воспитание детей раннего возраста / под ред. Е.И. Радиной. М.: Просвещение, 1968. 239 с.
4. *Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г.* Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1998. С. 4–6.
5. Современные образовательные программы для дошкольников: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / под ред. Т.И. Ерофеевой. М.: Академия, 1999. С. 236–237.

УДК 373.2
ББК 74.1
Г 13

Газова Марианна Тлостамбиевна,
воспитатель,

Рыкова Анастасия Сергеевна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 30 «Ручеек»,
г. Майкоп

НЕТРАДИЦИОННАЯ ТЕХНИКА РИСОВАНИЯ «ЭБРУ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются методы и приемы развития творческих способностей дошкольников посредством нетрадиционной техники «Эбру». Авторы описывают технологию внедрения техники и результаты работы с детьми.

Ключевые слова: нетрадиционная техника рисования, водная анимация, творческие способности.

Gazova Marianna Tlostambievna,
Rykova Anastasia Sergeevna

NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUE “EBRU” AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses methods and techniques for developing creative abilities of preschoolers through non-traditional “Ebru” technique. The authors describe the technology of technology implementation and the results of work with children.

Keywords: non-traditional drawing technique, water animation, creativity.

Формирование творческой личности — одна из важных педагогических задач. В творчестве каждый ребенок раскрывается как личность, как индивидуальность, проявляя свои неповторимые идеи и представления о мире. Желание творить — внутренняя потребность ребенка, она возникает у него самостоятельно и отличается чрезвычайной искренностью.

Изобразительная деятельность, в частности, детское рисование, включает в себе большие возможности. Рисование — самое естественное и увлекательное занятие дошкольников. Это первый опыт выражения своего отношения к окружающему миру. Мы, взрослые, должны помочь ребенку открыть в себе художника, развивать способности, которые помогут ему стать личностью. В силу индивидуальных особенностей, развитие творческих способностей не может быть одинаковым у всех детей, поэтому на занятиях каждому ребенку предоставляется возможность проявить себя, испытывать радость творческого созидания. Все дети любят рисовать, когда это у них хорошо получается. Рисование карандашами, кистью требует высокого уровня владения техникой рисования, сформированных навыков и знаний, приемов работы. Очень часто отсутствие этих знаний и навыков быстро отвращает ребенка от рисования, поэтому приобщая детей к искусству, необходимо использовать различные техники нетрадиционного рисования, среди которых много таких, которые дают самые неожиданные, непредсказуемые варианты художественного изображения и колоссальный толчок детскому воображению и фантазированию [1, 3].

В чем же преимущество нетрадиционных техник рисования? Они не требуют высокоразвитых технических умений, позволяют раскрыть творческий потенциал ребенка, постоянно повышать интерес к художественной деятельности. Ребенку не навязываются определенные штампы, стереотипы, готовые схемы для создания образа. Он сам является творцом, при этом подключается детское воображение, воспитывается индивидуальность.

В своей работе мы не так давно начали использовать технику рисования на воде «Эбру» с детьми младшей группы. Водная анимация «Эбру» — это искусство создания красочных узоров на воде с последующим перемещением аква-орнаментов с воды на бумагу. Конечно, вода не обычная, а специально приготовленная, она должна быть вязкой, чтобы краски не тонули и не растворялись в ней. Эбру — это фантастическая изобразительная техника, ведь с ее помощью даже ребенок, не умеющий рисовать, может создать красивые образы. Поэтому рисование в этой технике особенно полезно для неуверенных в себе детей, у которых не очень получается творческая работа привычным способом. Дети раскрепощаются, начинают верить в свои силы и понимать, что ошибки — это просто шаги к достижению цели, а не непреодолимое препятствие. С другой стороны, такая деятельность помогает успокоить чересчур активных и беспокойных детей. Манипуляции с водой завораживают ребят, они учатся концентрировать свое внимание. Не зря искус-

ство «Эбру» используется в качестве арт-терапии, ведь оно имеет неоспоримый терапевтический эффект. Дети, наблюдающие за таинством рисования на воде, воспринимают сам процесс как настоящее волшебство! В процессе работы в данной технике у детей повышается тактильная чувствительность, развивается мелкая моторика рук, фантазия, эстетический вкус, самостоятельность, вырабатывается усидчивость, они успокаиваются и дисциплинируются. Ребенок использует цвет как средство передачи настроения, экспериментирует [1, 3].

Важно то, что акварисование не требует предварительной подготовки, основывается на естественных процессах развития воображения. Все материалы, используемые в данной технике, имеют натуральную основу и экологически безопасны.

Цель работы — повышение интереса детей к изобразительной деятельности через знакомство с нетрадиционной техникой рисования на воде — «Эбру».

Задачи:

- формировать умение создавать рисунок на воде различными способами: разбрызгивание краски с помощью веерной кисточки, растягивание краски шпажками, закручивание гребнем, отпечатывание рисунка на бумаге;
- развивать мелкую моторику, пластичность и гибкость рук;
- воспитывать эстетическое восприятие, способность видеть и понимать прекрасное.

Ожидаемые результаты:

- дети имеют представление о нетрадиционной технике рисования на воде — «Эбру»;
- владеют простейшими техническими приемами работы с изобразительными материалами.

Свою работу мы начали с ознакомления детей с техникой безопасности, методами работы в данной технике, инструментами, с различными материалами. Сначала детям очень нравилось просто экспериментировать — вода палочкой по поверхности воды, затем дети учились наносить краску на поверхность воды с помощью пипетки и веерной кисти, создавать фон. Веерной кистью набирали краску и, слегка постукивая по пальцам левой руки, разбрызгивали ее по поверхности воды. Затем продолжили работу уже с использованием гребня и шпажек для получения различных узоров. Цвета чудесным образом перетекают из одного в другой, образуя узоры необычайно сказочной красоты. При помощи палочки ребенок регулирует движение краски в нужном направлении.

Дети учатся создавать уникальные изображения различных форм, воплощая в реальность свой мир фантазии. Например, мы рисовали узоры на «коврике для котенка», «платке для мамы», также «Ткань для маминого платья», «Морозные узоры», «Зимняя сказка» (при этом мы использовали мотивы вьюги, снежинок, сама композиция выполняется в сине-голубых тонах). Красивые узоры, цветы, звезды получаются как бы сами собой, что не может не радовать маленьких художников. Каждая композиция получается уникальной, поскольку нельзя предугадать, как именно растечется краска. Когда же их творение, сказочное по красоте и полету фантазии, переходит на бумагу, оставляя при этом воду кристально чистой, восторг малышей не поддается описанию! В процессе акварисования можно проследить внутренний микромир ребенка, его страхи, опасения, а также пристрастия и увлечения.

Важную роль играет музыкальное сопровождение. Музыка подбирается с учетом тематики и звучит на протяжении всей деятельности. Так, мы используем произведения: П. Чайковского, В. Моцарта, А. Вивальди, Ф. Шопена, записи звуков природы. Обязательным является проведение физкультминутки. Рисунки в технике «Эбру» мы используем как фон для аппликации, дальнейшего рисования, для оформления выставок, коллажей и т.д.

Опыт работы показал, что использование данной техники рисования, вызывает желание детей воплощать в процессе создания образа собственные впечатления, переживания, развивает художественное восприятие, фантазию, мышление, способность рассуждать, концентрировать внимание, умение эмоционально откликаться на изображение.

Примечания:

1. *Окульская Л.В.* Нетрадиционная техника рисования «Эбру» // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 62–65. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10385/> (дата обращения: 10.04.2023).

2. Техника рисования «Эбру» в ДОУ. URL: <https://www.maam.ru>detskijsad> (дата обращения: 10.04.2023).

УДК 373.2

ББК 74.1

Г 24

Гаштова Марита Магаметовна,
педагог, МБОУ ДО «Центр дополнительного
образования» МО «Кошехабльский район»,
а. Блечепсин

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ (дополнительные занятия)

Аннотация. В статье раскрываются сущность и особенности межличностных отношений у детей дошкольного возраста в условиях организации дополнительных занятий. Обосновывается, что сюжетно-ролевые игры могут стать эффективным средством развития межличностных отношений у детей дошкольного возраста, а также приведены некоторые методические подходы к развитию межличностных отношений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие, межличностные отношения, дошкольники, дополнительные занятия, сюжетно-ролевые игры.

Gashtova Marita Magametovna

THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF OLDER PRESCHOOLERS BASED ON A STORY-ROLE-PLAYING GAME (additional classes)

Annotation. The article reveals the essence and features of interpersonal relationships in preschool children in the conditions of organizing additional classes. It is proved that story — role-playing games can become an effective means of developing interpersonal relationships in preschool children, and some methodological approaches to the development of interpersonal relationships in preschool children are also given.

Keywords: development, interpersonal relationships, preschoolers, additional classes, story-role-playing games.

Актуальность развития межличностных отношений у детей дошкольного возраста связана с вхождением ребенка в социальный мир, что связано с необходимостью подготовки детей к межличностным коммуникациям.

Известно, что, начиная с дошкольного возраста, формируются социальные качества личности. В русле социализирующих эффектов появляется необходимость и значимость установления ребенком благоприятных межличностных отношений с детьми в группе и воспитателями. Именно в дошкольном возрасте у ребенка под

влиянием семейного воспитания и воспитания в дошкольном образовательном учреждении начинает формироваться культура взаимоотношений с окружающими его людьми.

К.А. Абульханова-Славская в определении понятия «межличностные отношения» справедливо указывает на базовую функцию этой категории: «ценностное, социальное содержание» [1].

Старший дошкольный возраст — сенситивный период для становления детских взаимоотношений, их устойчивости, приводящих к возможным совместным формам деятельности. Это, в свою очередь, приводит к развитию субъектности и самостоятельности как предпосылки контролируемого поведения.

Известно, что игра, игровая деятельность для дошкольников, будучи ведущими видами деятельности, выполняют социальные функции. Исходя из такой логики, мы рассматриваем сюжетно-ролевую игру как средство развития межличностных отношений у детей дошкольного возраста.

Л.С. Выготский указывал: «Игра — наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний <...>. Игру как пространство «внутренней социализации» ребенка и средство усвоения социальных установок представлял себе» [2]. Так, А.П. Усова отмечала, что «умение устанавливать взаимоотношения со сверстниками в игре — первая школа общественного поведения» [3].

Сюжетно-ролевые игры как средство развития межличностных отношений помогают моделировать социальные отношения ребенка старшего дошкольного возраста при реализации сюжетной линии сценария. «Играя» свою роль, ребенок начинает искать пути выражения своего отношения к кому-то или к чему-то через внешние образы и поведенческие и отношенческие модели. На основе взаимоотношений формируются общественные чувства, привычки; развивается умение действовать совместно и целенаправленно; приходит понимание общности интересов; формируются основы самооценки и взаимооценки.

Известно, что эмоциональная основа межличностных отношений придает психологическую окраску вербальной коммуникации в образовательной среде дошкольного учреждения, оказывает существенное значение на выстраивание межличностных отношений. Именно симпатия, антипатия, взаимопонимание, установки на выстраивание взаимодовверительных отношений между детьми в условиях ДОО обуславливают общий характер межличностных отношений как традиция и маркер отдельного дошкольного образовательного учреждения.

Цель программы «Я твой друг» — это развитие межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста на основе сюжетно-ролевых игр.

Этапы развития межличностных отношений детей дошкольного возраста:

Первый этап — ориентировочный (3–4 занятия).

Второй этап — моделирование (3–5 занятий).

Третий этап — закрепление (2–3 занятия).

Система развивающих игр как содержание программы

В подготовительной группе используются игры, в которые дети играли в старшей группе, направленные на воплощение детьми разных социальных ролей. Представленная система сюжетно-ролевых игр («Семья», «Детский сад», «Транспорт», «Поезда», «Больница», «Поликлиника», «Парикмахерская», «Почта», «Игра в путешествие на дальнее расстояние») знакомит детей с определенными социально детерминированными проблемами, что вынуждает ребенка проникнуться в суть проблемы, а также при попытке моделировать игру ребенок демонстрирует свой личный опыт.

Используются некоторые игры, направленные на «выдавливание» негативных черт характера, например, боязнь. Во время игры «Необитаемый остров», «Страшные сказки» ребенка подводят к мысли: «Я могу слушать страшные сказ-

ки в темноте, сам их выдумать, я могу играть в необитаемый остров, владеть собой».

В процессе игры «День рождения» дети могут усваивать положительные качества ребенка, даже порой в превосходной степени, очерчивается зона ближайшего развития ребенка. Моделирование ситуации в игровой деятельности обеспечивает формирование умений и навыков к вербальному общению, особенно при выполнении групповых заданий, которые каждый именинник обязан делать. Занятия прямо вытекают из психологического диагноза каждого ребенка, который ставится постепенно. Составляя психологические портреты детей, психолог особенно внимателен к тому, чего не может сделать ребенок, что ему не удастся или чего он не умеет.

Некоторые игры направлены на развитие навыков произвольной коммуникации. Новый опыт общения со сверстниками складывается в условиях доверительного и открытого общения, диалога между детьми.

Результатами использования системы сюжетно-ролевых игр на дополнительных занятиях являются: развитие самооценки, близкой к адекватной; развитие коммуникативных способностей и коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. При этом происходит коррекция некоторых черт характера: трусость, жадность, тревога и другие во время таких игр, как, например, «Сказка о забывчивой фее», «Сказочная шкатулка» и других.

На заключительном этапе проводятся три последних занятия с целью закрепления новых форм переживаний, чувств по отношению к сверстникам, к самому себе, ко взрослому; закрепляется уверенность в себе, приемы общения со сверстниками.

Таким образом, сюжетно-ролевые игры оказывают воспитательное и коррекционное воздействие при установлении благоприятных взаимоотношений, коммуникабельности, адекватного восприятия себя в коллективе дошкольников. Включенность детей в различные виды сюжетно-ролевых игр обеспечивает освоение детьми социальных норм по установлению коммуникативных связей не только со сверстниками, но и со взрослыми (родителями, воспитателями). Игры порой развивают физическую активность дошкольников, дети научились сами придумывать сюжеты, распределять роли, давать оценку своему поведению, а также поведению других, социальной ситуации.

Ребенка привлекает в сверстнике возможность общаться с ним и быть максимально инициативным. В общении во время игры со сверстниками дети могут проявлять творческие способности, инициативу, самостоятельность и переживание ярких чувств, эмоций.

Таким образом, сюжетно-ролевые игры являются эффективным средством развития межличностных отношений у детей дошкольного возраста.

Примечания:

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 510 с.
3. *Усова А.П.* Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М., 1965. 389 с.

УДК 37.013.77
ББК 88.6
Г 37

Герасимова Татьяна Андреевна,
аспирант, ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования,
г. Санкт-Петербург

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. На основе анализа научной литературы в статье представлены разные подходы к интерпретации понятий «рефлексия» и «рефлексивные умения», а также предпринята попытка определения роли рефлексии в процессе обучения современного младшего школьника.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, современный младший школьник, метакогнитивные умения, учебная самостоятельность, мотивированное обучение.

Gerasimova Tatiana Andreevna

THE ROLE OF REFLECTION IN THE LEARNING PROCESS OF A MODERN PRIMARY SCHOOL STUDENT

Annotation. Based on the analysis of scientific literature, the article presents different approaches to the interpretation of the concepts of “reflection” and “reflexive skills”, as well as an attempt to determine the role of reflection in the learning process of a modern junior schoolboy.

Keywords: reflection, reflexive skills, modern primary school student, metacognitive skills, academic independence, motivated learning.

Развитие образования определено тенденциями развития современного общества, которое требует от человека самостоятельности в принятии решений, постановке реальных и четких целей, владения способностью их достижения, а также умения отвечать за собственные действия. Образовательный ориентир в настоящее время — это формирование самостоятельной личности, способной актуализировать знания и совершенствовать умения на протяжении всей жизни [19, с. 31]. Соответственно, от современного школьника требуются умения самостоятельно решать проблемы, ставить цели и быть способным их достигать, работать с информацией, обрабатывать ее, делать выводы, нести ответственность за собственные действия.

По мнению исследователей, современный младший школьник существенно отличается от того «абстрактного» ребенка, чьи индивидуальные и возрастные особенности описаны более 50 лет назад. Как отмечает Э.В. Маркова, современный обучающийся начальной школы обладает «уникальным набором психологических особенностей, его структура мышления, памяти, внимания, речи, способы получения информации значительно отличаются от детей прошлого поколения» [11, с. 175].

В современной педагогике детям младшего школьного возраста присвоена категория «сетевая личность» (А.А. Орлов). Данное определение характеризует личность, способную и осознающую как ценность свое право на удовлетворение познавательной и коммуникативной потребности в момент ее возникновения (на пике интереса). Основные когнитивные составляющие структуры «сетевой личности» определяются такими качествами, как клиповость и визуализация мышления [12, 20]. Соответственно, в процессе обучения у современных младших школьников возникают проблемы с осознанным усвоением, воспроизведением и продуктивным использованием различных фрагментов учебного материала, существенных связей и отношений зависимости между изучаемыми объектами, явлениями и фрагментами описывающего их знания [5, с. 73].

Основой для решения данных проблем в учебном процессе может являться целенаправленное формирование рефлексии обучающихся, поскольку именно владение учеником умениями пропускать понимаемое через рефлексивную позицию характеризует успешность и эффективность учебного процесса, а также играет важнейшую роль в развитии саморегуляции, самосовершенствования и самореализации.

Направленность развития современного начального общего образования связана с необходимостью создания условий для освоения школьниками более сложных, чем раньше, знаний, умений и навыков, которые предполагают более высокий уровень развития как когнитивных, так и метакогнитивных умений. Недостаточное развитие именно метакогнитивных умений, как свидетельствуют результаты педагогических и психологических исследований, затрудняет детям освоение понятий, разработанных в современной науке, и снижает эффективность обучения в начальной школе, затем усложняя успешное освоение программ в основной школе [8, с. 76]. Метакогнитивные умения, направленные на регуляцию субъектом интеллектуальной активности, осознание и управление собственной познавательной деятельности, являются рефлексией [1, с. 64].

Проблема развития рефлексии, а также ее роли в становлении самостоятельной позиции человека в деятельности, в том числе учебной деятельности школьников, является одной из сложных, многогранных и до настоящего времени не получивших достаточно полного и всестороннего освещения [7, с. 24]. Одна из приоритетных задач учителя — формирование у обучающихся умения учиться и, соответственно, формирование учебных действий, в состав которых входит рефлексия, являющаяся новообразованием у детей младшего школьного возраста.

Формирование рефлексивных умений у младших школьников в образовательном процессе — предмет многочисленных научных исследований, в которых обосновываются различные аспекты решения данной проблемы. Вместе с тем, исследователи констатируют факт отсутствия единого мнения о сущности понятий «рефлексия» и «рефлексивные умения».

В научной литературе подходы к интерпретации понятия «рефлексия» разнообразны (А.Г. Асмолов, У. Брюер, Л.С. Выготский, А.Я. Большунов, М.С. Егорова, А.З. Зак, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.П. Сибирская, В.И. Слободчиков, М.А. Холодная и др.). Однако многие исследователи в первую очередь выделяют аналитический и развивающий потенциал рефлексии для развития умений углублять и расширять знания, а также осознания человеком психического процесса, протекающего в данный момент в нем самом [17, с. 39].

Анализ научной литературы, направленный на изучение рефлексии в педагогическом аспекте, ориентирован в основном на особенности мышления. Так, исследуется развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности (Б.П. Бархаев, В.В. Давыдов, А.З. Зак, А.А. Зубченко, В.В. Краевский, В.А. Львовский, П.В. Новиков, В.В. Рубцова, В.И. Слободчиков, Т.Ф. Ушева, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман и др.). Определяя содержание понятия «рефлексия» в педагогическом аспекте, В.В. Краевский и А.В. Хуторской в своих исследованиях выделяют следующие его особенности: «Это не припоминание главного из урока или формулирование выводов, это осознание способов деятельности, обнаружение смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя» [9, с. 163]. В.И. Слободчиков отмечает, что рефлексия, с точки зрения педагогики, является «мыследеятельным или чувственно переживаемым процессом осознания субъекта своей учебной деятельности» [6, с. 15].

Изучению особенностей развития рефлексии в младшем школьном возрасте посвящены отдельные исследования, которые представляют следующие проблемы: развитие рефлексивных действий как условия становления личностных новообразований младшего школьного возраста (О.П. Болотникова, 2003), развитие рефлексивных умений у младших школьников в процессе обучения естествознанию (Куфарова А.Ю., 2004), в процессе обучения младших школьников русскому языку (Дударева Э.А., 2003), рефлексивно-аналитические умения в процессе

обучения естествознанию в начальной школе (Пигузова С.В.), педагогические условия формирования рефлексивных умений младших школьников (Шеститко И.В.), развитие рефлексивности у младших школьников в процессе обучения по инновационным образовательным программам (Ульянова И.А.), формирование профессиональной компетенции будущих учителей в развитии учебной рефлексии у младших школьников (Биба А.Г.).

Содержание понятия «рефлексия» в младшем школьном возрасте определяется исследователями с разных сторон. Проанализировав определения исследователей сущности данного понятия в младшем школьном возрасте [4, с. 7; 16, с. 3; 20, с. 5; 13, с. 4; 10, с. 3; 3, с. 4], мы полагаем, что «рефлексия» является одной из форм организации мотивации учения, осмыслением обучающимися предпосылок, закономерностей и механизмов собственной деятельности, обращением к своему внутреннему миру, опытом жизнедеятельности, способностью к самопознанию, умению анализировать свои действия, поступки, мотивы и сопоставлять их с общественно значимыми ценностями, а также действиями и поступками других [2, с. 302–305].

Многогранное содержание понятия «рефлексия» определяет его роль в процессе обучения младших школьников. Исследователи отмечают важность рефлексии в обеспечении сохранения у детей начальной школы «интереса к учению при переходе к последующей ступени обучения», поскольку именно развитие рефлексии, с точки зрения исследователя, приводит к «становлению учебной самостоятельности» и «способствует становлению у младших школьников личной позиции учащегося» [4, с. 7]; ее особое место в формировании умений «анализа школьниками процесса деятельности и оценки его влияния на собственное развитие» [18, с. 3]; ее возможности «выступать в роли подлинного субъекта не только своей жизни, но и социального бытия» [16, с. 3]; «основ научного мышления» младших школьников [13, с. 12]; необходимую составляющую умения учиться [20, с. 7].

Таким образом, роль рефлексии в процессе обучения современных младших школьников заключается в обеспечении активации продуктивных способов деятельности в процессе обучения, реализации планов, стратегий поведения. Способность младшего школьника рефлексировать с любых позиций позволяет ему как субъекту переходить из одного состояния в другое, совершенствовать отражение личностных смыслов и принципов действий с последующим включением их в самоконтроль и самооценку, определять связи между конкретной учебной задачей и мировоззрением. Развитие рефлексии связано с обеспечением понимания ребенком того, что он делает для эффективного достижения результата.

Примечания:

1. Алексеева Л.Н. Освоение принципа рефлексии в системе развивающего обучения // Психологическая наука и образование: электрон. журн. 2010. № 4. С. 64–76. URL: elibrary.ru.

2. Ахметжанова Г.В., Воробьева Т.Г. Технология рефлексивной деятельности в начальной школе // Вестник ТГУ. 2013. № 1 (23). С. 302–305.

3. Биба А.Г. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей в развитии учебной рефлексии у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2011. 24 с.

4. Болотникова О.П. Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 195 с.

5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.

6. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 14–19.

7. Дударева Э.А. Психолого-педагогический мониторинг воспитания рефлексии младших школьников в процессе обучения русскому языку: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 169 с.

8. Зак Э.А. Формирование рефлексивных умений у младших школьников // Оригинальные исследования (ОРИС): науч.-практ. журн. 2019. № 5. С. 75–84.

9. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов. М.: Академия, 2007. 238 с.

10. *Куфарова А.Ю.* Развитие рефлексивных умений у младших школьников в процессе обучения естествознанию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2004. 23 с.
11. *Маркова Э.В.* Актуальные проблемы исследования познавательных затруднений у современных младших школьников // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сб. науч. ст. / науч. ред. и сост. Н.А. Асташова. Брянск: РИО БГУ; ООО «Новый проект», 2019. С. 175–181.
12. *Орлов А.А., Орлова Л.А.* Характеристика «сетевой личности» как инновация в структуре содержания педагогического образования // Педагогика. 2018. № 7. С. 12–22.
13. *Пигузова С.В.* Формирование рефлексивно-аналитических умений младших школьников в процессе обучения естествознанию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 23 с.
14. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255–260.
15. *Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Типы и функции рефлексии в научном мышлении. Куйбышев, 1983.
16. *Сподаренко Е.В.* Педагогические условия формирования социальной рефлексии младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с.
17. *Тельтевская Н.В., Шорина А.В.* Сущность и структура рефлексивных умений // Педагогика и психология образования: науч. электр. журн. 2018. № 2. С. 39–47. URL: elibrary.ru.
18. *Ульянова И.А.* Развитие рефлексивности у младших школьников в процессе обучения по инновационным образовательным программам: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2011. 210 с.
19. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010.
20. *Шеститко И.В.* Педагогические условия формирования рефлексивных умений у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2007. 24 с.

УДК 37.013
ББК 74.044.3
Г 52

Гладенький Андрей Александрович,
бакалавр 1 курса, отделение «биология»,

Серегин Алексей Андреевич,
бакалавр 1 курса, отделение «биология», факультет естествознания,

Ауглева Асиет Нурбиевна,
кандидат педагогических наук,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ЧЕРКЕССКИЙ САД В ПРОЕКТЕ СНИК АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: «ШКОЛА БУДУЩЕГО: НАВСТРЕЧУ ИННОВАЦИЯМ, СОХРАНЯЯ ТРАДИЦИИ»

Аннотация. В статье представлены концептуальные положения проекта СНИК Адыгейского государственного университета «Школа будущего: навстречу инновациям, сохраняя традиции».

Цель проекта «Школа будущего: навстречу инновациям, сохраняя традиции» заключается во включении обучающихся сельских школ в виды деятельности, обеспечивающие освоение обучающимися исследовательских и трудовых умений на основе актуализации известных в отечественной истории агрокультуры адыгов как существенного

вклада в культуру садоводства, реконструкция агрокультуры адыгов на основе создания на территории сельской школы. Исследование и воспроизводство черкесского сада будут осуществляться в контексте гуманитарных, естественнонаучных, технологических, сельскохозяйственных научных областей, в соответствии с этим определены направления (педагогическое, биотехнологическое, лингвокультурологическое, этнопедагогическое, экологическое, волонтерское) совместной научно-практической деятельности обучающихся общеобразовательных школ, студентов, аспирантов, преподавателей АГУ, работников опытной станции ВИР, а также представителей социальных институтов.

Ключевые слова: исследовательские умения, трудовые умения, сельские школы, агрокультура адыгов, культура садоводства, черкесский сад, междисциплинарный подход, инновационность.

**Gladenky Andrey Alexandrovich,
Seregin Alexey Andreevich,
Autleva Asiet Nurbievna**

CIRCASSIAN GARDEN IN THE SNIC PROJECT OF ADYGEYA STATE UNIVERSITY: “SCHOOL OF THE FUTURE: TOWARDS INNOVATION, PRESERVING TRADITIONS”

Annotation. The article presents the conceptual provisions of the SNIC project of the Adygea State University “School of the future: towards innovation, preserving traditions”. The goal of the project “School of the future: towards innovation, preserving traditions” is to include students of rural schools in activities that ensure the development of students’ research and labor skills based on the actualization of the famous in the national history of agriculture of the Adygs as a significant contribution to the culture of horticulture. reconstruction of the agricultural culture of the Adygs based on the creation of a rural school on the territory. The research and reproduction of the Circassian garden will be carried out in the context of humanitarian, natural science, technological, agricultural scientific fields, in accordance with this, the directions (pedagogical, biotechnological, linguoculturological, ethnopedagogical, ecological, volunteer) of joint scientific and practical activities of students are identified.

Keywords: research skills, labor skills, rural schools, agriculture of the Adygs, gardening culture, Circassian garden, interdisciplinary approach, innovation.

Стратегическая цель отечественного образования традиционно ориентирована на обеспечение формирования у обучающихся целостного представления о мире, о человеке за счет установления междисциплинарных и внутрипредметных связей между гуманитарными, естественнонаучными областями наук.

Актуальность темы проекта «Школа будущего: навстречу инновациям, сохраняя традиции» видим в поиске инновационных технологий при решении важной социально-ориентированной педагогической проблемы — приобщение обучающихся сельских школ к исследовательской и трудовой деятельности на основе актуализации известной в отечественной истории агрокультуры адыгов как существенного вклада в культуру садоводства.

Вместе с тем, анализ образовательной практики в Республике Адыгея показал, что обучающиеся сельских школ не владеют базовыми знаниями о сельском хозяйстве, агрономическими знаниями, не имеют опыт сельскохозяйственной деятельности даже на уровне приусадебных территорий.

Инновационность развития школы будущего в проекте рассматривается на основе поиска новых исследовательских и практических подходов по актуализации и реализации в решении проблемы сохранения старинных черкесских садов. Предусматривается воспроизводство агрокультуры садоводства адыгов в качестве ключевого направления проекта. Исследование и воспроизводство черкесского сада будет осуществляться в контексте гуманитарных, естественнонаучных, тех-

нологических, сельскохозяйственных научных областей, в соответствии с этим определены направления (педагогическое, биотехнологическое, лингвокультурологическое, этнопедагогическое, экологическое, волонтерское) совместной научно-практической деятельности обучающихся общеобразовательных школ, студентов, аспирантов, преподавателей АГУ, работников опытной станции ВИР, а также представителей социальных институтов.

Наиболее существенным результатом исследования является разработка социально-ориентированного педагогического подхода, обеспечивающего получение опыта научно-исследовательской деятельности обучающимися сельских школ при закладке черкесского сада на территории сельского поселения, приобщение их к технологии решения междисциплинарных проблем.

Создано новое инновационное направление в образовательной системе Республики Адыгея, основанное на актуализации традиции этнокультуры, садоводческой и земледельческой культуры адыгов. Использована методология междисциплинарного исследования и технология педагогического процесса формирования научно-исследовательских, трудовых умений обучающихся сельских школ РА.

Построение педагогической модели школы будущего связано с системным анализом, характеризующимся диалектическим единством инновационных идей с традиционным историческим опытом адыгского этноса. Такой анализ основан на поиске инвариантных и вариативных сущностей на основе метода сходства и различия. Различные уровни адекватности, связанные с социокультурными потребностями общества, и разнонаправленность, характеризующая образовательный процесс, а также основные ведущие парадигмы, свойственные современной системе образования — все они имеют общегуманистическую основу, определяющую базовую цель образования — формирование целостного представления о мире, природе и человеке через актуализацию культурных и этнических ценностей, согласованных с идеями природосбережения, и гармонического равновесия в системе «человек — природа — общество».

Решение проекта также обуславливает выполнение социального заказа в области решения продовольственной программы и импортозамещения: воспроизводства субъектов сельского хозяйства, получение обучающимися опыта земледельческой культуры адыгов.

Идея построения школы будущего заключается в создании инновационной педагогической модели формирования исследовательских и трудовых умений по сохранению и изучению обучающимися сельских школ Республики Адыгея старинных черкесских садов и воспроизводства земледельческой культуры садоводства адыгов.

Цели проекта:

1) обосновать базовые концептуальные характеристики школы будущего как педагогической модели обучающихся сельских школ Республики Адыгея;

2) выявить ресурсный потенциал сельской местности как субъектного контекста обучающихся сельских школ в процессе формирования исследовательских и трудовых умений при изучении, сохранении и воспроизводстве земледельческой культуры черкесских садов;

3) обеспечить освоение обучающимися сельской школы методики прививок, в том числе в соответствии с технологиями адыгской агрокультуры старинных черкесских садов;

4) определить тематику исследовательских мероприятий по черкесскому саду;

5) определить систему воспитательных и обучающих событий при уходе за черкесским садом.

Образование в сельской школе имеет ряд отличительных черт. Оно призвано создать условия для подготовки обучающихся к трудовой деятельности как в системе сельского хозяйства, так и в системе социальной жизни.

Провозглашение приоритетности развития городской среды, продвижение урбанистической модели пространственного развития, предполагающей формируемое развитие агромиграционных зон, поглощающих сельские территории,

способствуют деформации хозяйственно-экономического уклада, обеспечившего гармоническую связь в стратегической триаде «общество — природа — человек».

Указанные тенденции обусловили ослабление этнокультурного ресурса традиционного общества, обеспечившего баланс хозяйственно-экономического уклада и базовых принципов экологической культуры адыгского этноса.

Таким образом, сельская местность как пространство сохранения этнокультурных принципов, отвечавших за воспроизводство социальной инфраструктуры, утратила свой потенциал. Это спровоцировало резкий отток наиболее мобильной части сельского социума в городскую местность, которая в своей подавляющей массе была представлена молодежью. Несоответствие ценностно-нормативных принципов хозяйственно-экономического уклада в городской и сельской средах, выступили в качестве ведущего фактора социальной дезориентации молодежи, спровоцировавшей ее маргинализацию.

Тем не менее в контексте нарастающей урбанизации в Российской Федерации и дистанцирования сельского населения от сельскохозяйственной деятельности сельские школьники ни в актуальном, ни в обозримом будущем не связывают свою жизнь с элементами традиционного земледелия.

При этом получение базовой сельскохозяйственной подготовки не противоречит последующей профессиональной специализации обучения, будучи направлено на решение вопросов самообслуживания и обеспечения жизнедеятельности в условиях личного крестьянского хозяйства. Учет специфики сельской местности как пространства бытия обучающихся не означает всеобщей ориентации школьников на профессиональную работу в сельском хозяйстве, но определяет необходимость обеспечения эффективного начального уровня такой подготовки.

В контексте реализуемой задачи предполагается проведение компаративного анализа восприятия автохтонной среды следующими социальными категориями:

- школьниками, интернально привязанными к хозяйственно-культурному образу жизни в аульской среде;
- студентами младших курсов, которые находятся в транзитном (переходном, гибридном) укладе жизни;
- студентами старших курсов, которые находятся в процессе изменения идентичности либо воспроизводят ценности гибридной идентичности;
- представителями старшего поколения, которые способны экстернализовать ценности сельской среды посредством обращения к жизненному опыту и идентификационным маркерам.

Методологическая основа — применение методов социогуманитарных наук: метод глубинного интервью, позволяющего выявить ценностные установки исследуемых групп либо метод фокус-групп, с помощью которого можно провести сравнительный анализ отношения целевых групп к ретроспективным основаниям самоидентификации с поселенческой средой, ее культурно-хозяйственным укладом.

Осуществляется разработка социологического инструментария исследования идентификационных маркеров учащихся в привязке к культурно-хозяйственному образу жизни в аульской среде.

Составлена дорожная карта реализации научно-практического проекта:

- разработана система мероприятий, в том числе по обеспечению широкой общественной поддержки (на уровне сельского поселения, республики) в решении задач изучения, сохранения черкесских садов и воспроизводства традиции садоводства адыгов на основе принципов рационального природопользования; развитию экологической культуры населения сельской местности;

- активно привлекаем средства массовой информации в целях более широкой пропаганды экологической культуры населения, этнокультурного опыта адыгов в деле садоводства, огородничества;

- осуществляется исследование феномена и воспроизводство черкесского сада на основе конвергентного подхода: гуманитарных, естественнонаучных, технологических, сельскохозяйственных научных областей, в соответствии с этим

определены направления (педагогическое, биотехнологическое, лингвокультурологическое, этнопедагогическое, экологическое, волонтерское), которые реализуются в процессе совместной научно-практической деятельности обучающихся общеобразовательных школ, студентов, аспирантов, преподавателей АГУ, работников опытной станции ВИР, а также представителей социальных институтов;

— актуализируется ресурсный потенциал сельской местности как субъектно-го контекста обучающихся сельских школ в процессе формирования исследовательских и трудовых умений при изучении, сохранении и воспроизводства земледельческой культуры черкесских садов.

УДК 373.2
ББК 74.1
Г 52

Гладких Наталья Борисовна,
музыкальный руководитель,

Натхо Мариет Джанхотовна,
музыкальный руководитель,

Власова Алла Николаевна,
инструктор ФЗК,

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 33»,
г. Майкоп

РАСКРЫТИЕ ПОТЕНЦИАЛА ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается значение театрализованной деятельности в развитии и становлении личности ребенка дошкольного возраста. Именно театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям, а также решает и другие педагогические задачи, касающиеся формирования выразительной речи, интеллектуального и художественно-эстетического воспитания.

Ключевые слова: игра-драматизация, инсценировки, развивающая среда, творческая активность, потенциал, дошкольный период, личность, театрализованная активность.

Gladkikh Natalia Borisovna,
Natkho Mariet Dzhankhotovna,
Vlasova Alla Nikolaevna

DISCLOSURE OF THE POTENTIAL OF CREATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF THEATRICAL ACTIVITY

Annotation. The article reveals the importance of theatrical activity in the development and formation of the personality of a preschool child. It is the theatrical activity that is the source of the development of feelings, deep experiences and discoveries of the child, introduces him to spiritual values, and also solves other pedagogical tasks related to the formation of expressive speech, intellectual and artistic and aesthetic education.

Keywords: play-dramatization, dramatizations, developing environment, creative activity, potential, preschool period, personality, theatrical activity.

Сухомлинский В.А. говорил: «В каждом ребенке дремлет птица, которую нужно разбудить для полета. Творчество — вот имя этой волшебной птицы!».

Чем раньше ребенок разбудит в себе эту птицу, чем раньше научится видеть красоту окружающего мира, понимать язык природы, музыки, поэзии, радоваться и удивляться, тем ярче, эмоциональнее, чище он будет.

Живописец, график, скульптор, литератор, музыкант, педагог Е.В. Честняков считал, что именно театр является основным средством приобщения маленького человека к искусству.

О театре как средстве воспитания говорили многие великие люди. Театрализованная деятельность занимает особое место среди разнообразных форм обучения и воспитания, всестороннего развития детей. В человеке всегда заложено творческое начало, и театр, как вид искусства, наиболее полно способствует творческому развитию личности дошкольников.

Значение театрализованной деятельности невозможно переоценить. Театрализованные игры способствуют всестороннему развитию детей: развивается речь, память, целеустремленность, усидчивость, отрабатываются физические навыки (имитация движений различных животных). Кроме того, занятия театральной деятельностью требуют решительности, трудолюбия, смекалки.

Основная цель театрализованной деятельности — формирование у детей опыта театрализованных представлений как средства саморазвития и самовыражения.

Задачи деятельности:

— развивать познавательный интерес к музыкально-театральной деятельности;

— создавать условия для творческой активности детей и родителей;

— знакомить детей с видами театров;

— развивать эстетические способности детей;

— совершенствовать артистические навыки;

— учить навыкам общения и коллективному творчеству (в танцах, играх).

Используя театрализованную деятельность в системе обучения детей в ДОУ, мы решаем комплекс взаимосвязанных задач во всех образовательных областях по ФГОС ДО.

Знакомство с окружающим миром происходит у детей через образы, краски, звуки. В этот дошкольный период очень важно развитие эмоциональной сферы ребенка — умение сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемым событиям.

Дошкольники очень доверчивы, искренне верят в любую воображаемую ситуацию, любознательны. Задача нас, педагогов — развивать эту детскую наивность и непосредственность в театрализованной деятельности.

В нашем ДОУ раскрытию потенциала творческой активности дошкольников в условиях театрализованной деятельности уделяется большое внимание благодаря тесному взаимодействию всех педагогов ДОУ, музыкального руководителя, инструктора ФЭК, детей и родителей. Раскрытию творческой активности способствуют музыкальные занятия, поскольку без развития музыкальных способностей, без умения ритмично и выразительно двигаться, без определенных навыков добиться значительных результатов в театральном творчестве невозможно. Совместно с инструктором по физической культуре разрабатываются сценарии физкультурных праздников и досугов. На совместных с психологом занятиях проводятся различные игры и упражнения, направленные на сплочение детского коллектива, раскрепощение стеснительных и замкнутых детей.

Кроме того, в индивидуальной и кружковой работе инструктор по физической культуре отрабатывает и совершенствует простейшие танцевальные движения (боковой и прямой галоп, подскоки, перестроения в круги из круга, перестроения парами, тройками), тем самым помогая музыкальному руководителю в подготовке к утренникам и развлечениям. Музыкальному руководителю крайне важно

взаимодействие с инструктором по физкультуре, так как выразительность и музыкальность движений опирается на общее физическое развитие детей, крепость мышц, ловкость, координацию движений, а инструктору по физкультуре включение музыки в образовательный процесс необходимо для создания эмоционального настроения, активизации внимания детей.

Использование такой системы взаимодействия способствует росту уровня эффективности педагогической деятельности. Но главное, обеспечивает мотивационную значимость деятельности детей, что позволяет вовлекать ребенка в воспитательно-образовательный процесс, оберегать его от перегрузок, формировать эмоционально-интеллектуальное, оценочно-познавательное отношение к искусству, к окружающей действительности. В результате интеграции совместной деятельности данных педагогов у детей повышается уровень музыкального развития и творческих способностей, наблюдается стабильность эмоционального благополучия, стабильность физической работоспособности. Другими словами, происходит успешное формирование личности, ее адаптация и социализация в обществе.

Итогом нашей совместной целенаправленной работы являются зрелищные, танцевальные композиции, представленные на праздничных мероприятиях в ДОУ и за его пределами (конкурсы и фестивали).

Важную роль в развитии ребенка играет предметно-пространственная среда. В каждой возрастной группе оборудована театральная зона, где есть разные виды театров: кукольный, пальчиковый, настольный. Дети с удовольствием принимают участие в драматизации знакомых сказок, рассказов, детских мюзиклов. Выбирают костюмы, распределяют роли.

В музыкальном зале оформлена ширма для показа кукольных постановок. Обновлять и пополнять атрибутами театральную зону помогают родители.

Занятия, с включением театрализованных представлений выполняют познавательную, воспитательную и развивающую функции.

Содержание театрализованных занятий включает в себя:

- просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним;
- разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок;
- упражнения по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной);
- упражнения по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста.

Содержанием таких занятий является не только знакомство с текстом какого-либо литературного произведения или сказки, но и с жестами, мимикой, движениями, костюмами.

Не одно поколение наших воспитанников с удовольствием принимают участие в постановке детских спектаклей и театрализованных инсценировок по мотивам любимых сказок, рассказов. В каждом театрализованном представлении мы стараемся акцентировать в сознании детей нравственную направленность произведений, развиваем способность детей выразить собственное отношение к добру и злу, закрепить этические нормы морали нашего общества. Так, в постановке сказок «Заюшкина избушка», «Теремок», «Колосок», «Репка», «Колобок», «Мойдодыр» воспитываются в детях дружелюбие, смелость, желание прийти на помощь, трудолюбие.

Большое внимание в нашем ДОУ уделяется региональному компоненту. Ярким примером является постановка мюзикла «Асланбек — добрый человек!» (который мы подготовили совместно с талантливым и замечательным композитором-песенником, поэтом Натхо М.Д.), где детям представилась широкая возможность раскрытия творческого потенциала в театрализованной деятельности. Они показывали умение драматизировать, петь, танцевать, эмоционально передавать характер героев этой сказки. Мюзикл воспитывает в детях дружелюбие, толерантность, прививает любовь к своей семье, к традициям своего народа, желание

творить добро, как и главный герой мюзикла — Асланбек. Продукты театрализованной деятельности наших занятий (*инсценировки, драматизации, спектакли, концерты и др.*) мы включаем в сценарии праздников, развлечений, утренников, тематических занятий.

Например, в этом учебном году одна из годовых задач ДОУ — продолжать создавать условия для развития творческих способностей дошкольников через вовлечение их в театрализованную деятельность, в целях реализации которой запланирован конкурс театральных постановок в нашем ДОУ. На этот конкурс совместно с воспитателями, детьми и родителями подготовительной группы мы подготовили театральную постановку «Гуси-лебеди», отрывок из которой включили в сценарий осеннего утренника.

Новогодние праздники часто основаны на сюжете определенной сказки («Снежная королева», «Буратино», «Красная Шапочка»). Продуманный подбор музыкальных произведений, в которых мы используем авторские песни нашего музыкального руководителя Натхо М.Д., создает необходимое настроение, усиливает впечатления, вызывает эмоциональный отклик.

Немалая роль отводится театральным костюмам или их элементам. Для каждого героя также подбирается музыка для выхода, все это позволяет ребенку лучше настроиться на определенный образ.

Очевидно, что в будущем не каждый ребенок станет художником или актером. Но в любом деле ему помогут творческая активность и развитое воображение, которые не возникают сами по себе, а как бы вызревают в его художественной деятельности. А еще театрализованная деятельность требует от ребенка решительности, систематичности в работе, трудолюбия, что способствует формированию волевых черт характера.

У ребенка развивается умение «рисовать» собственные образы, развиваются интуиция, смекалка и изобретательность, вырабатывается способность к импровизации. Занятия театральной деятельностью и выступление перед зрителями способствуют реализации творческих сил и духовных ценностей ребенка, раскрепощение и повышение личной самооценки. При чередовании функций исполнитель-зритель, ребенку легче демонстрировать собственную позицию, умения, знания и фантазию.

Таким образом, театрализованная деятельность в детском саду — это прекрасная возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитание творческой направленности личности.

Примечания:

1. *Артемова Л.В.* Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада. М.: КНОРУС, 2003.
2. *Карпинская Н.С.* Игры-драматизации в развитии творческих способностей детей // *Художественное слово в воспитании дошкольников.* М., 1972.
3. *Маханева М.Д.* Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений. М.: Сфера, 2001.
4. *Менджеричкая Д.В.* Игра-драматизация // *Воспитание детей в игре.* М.: А.П.О., 1994.
5. *Поляк Л.Я.* Театр сказок: сценарии в стихах для дошкольников по мотивам русских народных сказок. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
6. *Сорокина Н.Ф.* Играем в кукольный театр. М.: Аркти, 2002.
7. *Родина М.И., Буренина А.И.* Кукляндия: учеб.-метод. пособие по театрализованной деятельности. СПб.: Музыкальная палитра, 2008.

УДК 37.036.5
ББК 74.005.4
Г 85

Гринева Ирина Сергеевна,
заведующая,

Ткаченко Светлана Михайловна,
музыкальный руководитель,
МБДОУ № 2 «Ромашка»,
ст. Гиагинская

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ И ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена преемственности по художественно-эстетическому воспитанию детей в детском саду и школе. Авторы раскрывают проблемы и пути решения, формы работы по реализации преемственности дошкольного и начального школьного обучения.

Ключевые слова: преемственность, детский сад, школа, воспитание, педагоги, искусство, развитие.

Grineva Irina Sergeevna,
Tkachenko Svetlana Mikhailovna

CONTINUITY OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN KINDERGARTEN AND SCHOOL

Annotation. The article is devoted to the continuity of artistic and aesthetic education of children in kindergarten and school. The authors reveal the problems and solutions, forms of work on the implementation of the continuity of preschool and primary school education.

Keywords: continuity, kindergarten, school, education, teachers, art, development.

Преемственность и непрерывность воспитания между дошкольным и начальным школьным образованием — тема актуальная и социально значимая во все времена.

Нередко слышится от учителей школ, что первоклассники отличаются плохим поведением и невнимательностью на уроках. Вероятно, одна из причин этого заключается в том, что, переходя из детского сада в школу, ребенок уже имеет определенный багаж знаний, умений и навыков, который зачастую учителя совершенно не принимают во внимание, и заново преподносят тот материал, который дети уже хорошо знают. Им становится скучно на уроках. Некоторые, не особо дисциплинированные, начинают шалить, а от этого страдают остальные дети, и класс в целом перестает радовать учителя. Отсутствие взаимодействия и единой линии между дошкольным и школьным образованием существенно тормозит процесс воспитания детей.

Введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов образования позволяет последовательно решать задачи, обеспечивающие непрерывность воспитательно-образовательного процесса. Преемственность — это последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания.

Одна из самых волнующих и серьезных проблем, стоящих перед нашим обществом — угроза духовного оскудения личности подрастающего поколения, опасность утраты нравственных ориентиров. Поэтому, педагоги направляют воспитание детей к жизненно важным проблемам современного общества, обеспечивая нравственное, духовное возрождение желаний и потребностей в активной интеллектуальной деятельности посредством искусства как одним из важнейших путей эстетического воспитания.

Воспитание подрастающего поколения начинается с самого раннего возраста — в яслях, детском саду и продолжается в школе. За время пребывания в дошкольной организации к семи годам, дети проходят значительный путь музыкально-эстетического развития. Школа заинтересована в том, чтобы дети пришли в первый класс с хорошей подготовкой, на основе которой можно будет продолжить дальнейшее систематическое воспитание и развитие детей. Способные дети повышают авторитет школы. Они активно проявляют себя во всех образовательных областях.

Большое значение имеет первый урок в первом классе, поскольку первые впечатления обычно более сильны. Дошкольников задолго готовят к тому, что они будут учиться в школе. Они ждут этого события, и все их внимание и интересы направлены на эталон учителя. Педагогу необходимо тщательно продумать содержание первого урока. Предварительно познакомиться с составом первого класса: выяснить, из детского сада или из семьи пришел тот или иной ребенок, каков его уровень развития. Обычно детсадовские дети привыкли к коллективу, не боятся. Зная, хотя бы примерно уровень предварительной подготовки детей, учитель соответственно строит свой урок. Если в него входит что-то уже известное детям, то важно этот материал, преподнести в новом виде. Иначе дети могут быть разочарованы: ничего нового и интересного в школьном уроке нет.

Хочется отметить также ведущую роль детского сада в становлении личности ребенка. Дети, не посещающие дошкольную организацию, не обладают коммуникативными качествами, присущими детскому коллективу. Адаптируясь в первом классе к новым условиям, с запоздалой реакцией улавливают суть поставленных задач и тем самым отстают от остальных детей. Однако опытного педагога это не пугает, и он обязательно заинтересует учащихся, применив наиболее приемлемый в любой ситуации учебный материал.

Сложность и многогранность образовательного процесса предполагают наличие разных направлений осуществления преемственности. Первым шагом к решению проблемы преемственности в образовательной деятельности является согласованность в содержании обучения, выборе программ и учебных пособий, которые естественным образом переходили бы от дошкольника к младшему школьнику.

Поступая в школу, ребенок вступает в новый возрастной этап младшего школьного возраста. Ведущей деятельностью становится учебная, но это не означает, что ведущая в дошкольном возрасте игровая деятельность перестает быть для него желанной. Игра является основным связующим звеном преемственности старших дошкольников и младших школьников. Поэтому, чтобы первоклассники как можно быстрее адаптировались в школе, нужно обогащать уроки игровыми элементами и разными видами детского творчества.

Также осуществлять преемственность в воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста невозможно без диагностики способностей детей, что помогает педагогу проследить динамику развития на каждом возрастном этапе и скорректировать свою работу.

Обязательным условием в осуществлении преемственности является и создание предметно-развивающей среды. В детском саду постоянно используются дидактические игры и пособия, коллекция которых ежегодно пополняется.

Также активно используются информационно-коммуникационные технологии. Но, к сожалению, в дошкольных организациях групповые помещения не оснащены необходимым мультимедийным оборудованием в отличие от школьных классов. Поэтому компьютерные технологии используются только в музыкальном зале. За исключением инициативных демонстраций педагогами материалов посредством личного ноутбука.

Выявление одаренных детей и дальнейшее углубленное развитие их способностей являются одними из приоритетных задач педагогов. Для таких детей в детском саду создана целостная система работы, отражающая методы и приемы воспитания одаренности на всех возрастных этапах дошкольного возраста. По данной теме проводится работа и с родителями (законными представителями). К сожалению, не все родители адекватно реагируют на творческие проявления своих детей.

Одни родители восхищаются каждым шагом, словом и действием малыша, подмечая его гениальность, и, сами того не подозревая, формируют завышенную самооценку у ребенка. В дальнейшем таким детям приходится очень трудно: малейшая неудача (а ведь они привыкли только к успеху, восхищению окружающих) может привести к кризису, обиде на всех, что проявляется в школе. Другая крайность не менее опасна: родители не видят задатков ребенка или же стараются не показать своего интереса к его успехам (не хвалят, чтобы, по их мнению, не избаловать), тем самым, не подозревая того, гасят положительные эмоции, радость и желание у ребенка, а это важное условие творчества. Только педагоги способны заметить, оценить и развить задатки одаренности.

Юные таланты радуют нас своими выступлениями в различных утренниках детского сада, концертах, творческих заданиях и театрализованных постановках. Участвуют в концертах, проводимых районным Домом культуры.

В целях преемственности детского сада и школы осуществляем следующие формы совместной деятельности: работа с детьми; взаимодействие педагогов; сотрудничество с родителями. Работа с детьми и педагогами предполагает экскурсии в школу; знакомство с учителями по художественно-эстетическому направлению; участие в игровых, концертных и праздничных программах; совместные выставки рисунков и поделок; встречи и беседы с бывшими воспитанниками детского сада.

Сотрудничество с родителями осуществляется в процессе организации совместных родительских собраний и конференций; «Круглых столов», «Дискуссионных встреч», «Педагогических гостиных»; тренингов, консультаций; встреч с будущими учителями; проведении «Дней открытых дверей», творческих мастерских, анкетировании, тестировании родителей в преддверии школьной жизни ребенка. Важную роль в обеспечении преемственности дошкольного и школьного образования играет детальное изучение представлений родителей и педагогов друг о друге, что положительно влияет на их взаимодействие и сотрудничество.

Как показал опыт работы, преемственность — это процесс, в котором на дошкольной ступени образования сохраняется ценность дошкольного детства, и формируются фундаментальные личностные качества ребенка, которые служат основой успешного обучения в школе. А школа, как преемник дошкольной ступени образования, опирается на достижения ребенка-дошкольника. Педагоги детского сада и школы стремятся к организации единого развивающего мира — дошкольного и начального образования.

Таким образом, преемственность включает в себя: систематичность расположения педагогического материала; взаимодействие имеющихся и новых знаний, умений, навыков; последовательность роста педагогических требований ко всему учебно-воспитательному процессу и в детском саду, и в школе.

Маленькие дети очень любознательны. Они готовы и рады тратить время на приобретение новых знаний и навыков. И, если эстетическое воспитание,

которое получает ребенок в детском саду, остается невостребованным начальной школой в полной мере, происходит постепенное угасание его потенциала. Ребенок теряет веру в свои силы, интерес к собственным занятиям искусством. Например, придя в первый класс, ребенок умел бегло читать, превышая допустимые нормативы. Учитель решила: раз такой показатель, то можно каждый день не заниматься чтением. В результате скорость чтения уменьшилась, вместе с ней и желание. Таким образом, по мере взросления ребенка, происходит затухание способностей. А ведь дело было только в мнении одного преподавателя, на примере которого и гласит мудрая поговорка: «Когда, чему и как следует учить ребенка».

Чтобы избежать таких негативных процессов, нельзя допускать несбалансированности учебно-воспитательной работы. Прежде всего — рационально организовывать детскую деятельность в зависимости от ее видов, использованных форм и методов. Обмениваться опытом работы, творческими находками с коллегами, предоставляя наиболее ценные для педагогов технологии и методики. Помогать ребенку самостоятельно решать творческие задачи, формировать творческое воображение, направленное на интеллектуально-личностное развитие.

Систематическое художественно-эстетическое воспитание детей на основе преемственности способствует их общему развитию и воспитанию. У ребят более интенсивно развиваются память, мышление, чувства и воображение. Более осознанными становятся и волевые качества учащихся. Они целеустремленные, сдержанные, работоспособные, дисциплинированные, умеют преодолевать трудности. Эти качества помогают детям быстро ориентироваться в новом материале, применять имеющиеся знания, хорошо усваивать трудные разделы в процессе обучения.

И важным моментом осуществления преемственности является роль учителя и воспитателя. Педагог должен быть не только профессионалом своего дела, знать психолого-физиологические особенности каждого ребенка, быть в состоянии увлечь его своим предметом и знать методику воспитания, но и проявлять великое внутреннее состояние — любовь к детям. Педагог не должен быть в глазах ребенка чужим и безразличным человеком! Только на основе любви и добра можно добиться высоких результатов!

УДК 373.2
ББК 74.1
Г 61

Головченко Юлия Викторовна,
воспитатель,

Котлова Анастасия Андреевна,
педагог-психолог,
МБДОУ № 2 «Ромашка»,
ст. Гиагинская

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрен процесс организации инклюзивного образования в условиях дошкольной образовательной организации. Описаны принципы инклюзивного образования, проанализированы проблемы его реализации в современных условиях.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, дошкольники, дети с ОВЗ, инклюзивное образование.

**Golovchenko Yulia Viktorovna,
Kotlova Anastasia Andreevna**

ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article considers the process of organizing inclusive education in the conditions of a preschool educational organization. The principles of inclusive education are described, the problems of its implementation in modern conditions are analyzed.

Keywords: preschool educational organization, preschoolers, children with disabilities, inclusive education.

Система российского образования раньше осуществляла четкое деление всех детей на детей с нормативным развитием и инвалидов, у которых практически не было возможности получить адекватное образование и получить возможность реализации своих личностных ресурсов и потенциальных возможностей. Считали, что их невозможно интегрировать в ОО, где обучаются нормальные дети. Совместными усилиями внедрилась система инклюзивного образования на всех ступенях образовательной системы. Теперь дети с особенностями в развитии имеют равные права с другими детьми в рамках реализации образовательной политики российского государства.

В связи с чем актуализировалась насущная потребность во внедрении таких форм и технологий работы с данной категорией детей, которые могли бы помочь нам создать оптимальные условия обучения, воспитания и развития таких детей в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании [1].

Инклюзивное образование понимает под собой создание особых образовательных условий совместного обучения и воспитания детей с особенностями в развитии, которые могли бы способствовать им успешно интегрироваться в образовательный процесс и быть успешными наравне с их сверстниками. Интеграция детей с ОВЗ в образовательно-воспитательную среду образовательной организации — это закономерный этап развития системы образования любой страны мира, процесс, в который включены все страны, так же как и Россия. Инклюзивный подход к образованию неординарных детей обусловлен различными причинами, в целом их можно определить, в первую очередь, как социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного и правового развития общества и государства, который напрямую связан с переосмыслением государства и общества в целом своего отношения к людям, имеющим инвалидность, признание равенства их прав и осознание обществом и государством своей обязанности обеспечить им равные возможности в разных областях жизни, в том числе и в образовании.

Реализация инклюзивного образования и интеграция людей, имеющих инвалидность, в общество, — проблема далеко не новая для Российской Федерации. В детских садах России обучаются и получают развитие достаточно много детей с особенностями в развитии. Интеграция вызвала живой интерес, прежде всего, родителей (законных представителей), имеющих детей с проблемным здоровьем, и именно они стали активно внедрять новые формы в процесс обучения и развития таких детей, получая положительный опыт, который затем стал внедряться, в том числе и в массовых детских садах.

Образовательно-воспитательная среда дошкольной образовательной организации предусматривает развитие личностных качеств и способностей детей, воспи-

тание каждого ребенка, а также обучение жизненно важным навыкам. Интеграция детей с особым развитием в детское сообщество дошкольной образовательной организации, в образовательно-воспитательную среду ДОО меняет восприятие взрослыми, воспитывающими детей с нормативным развитием, дает представление о том, что каждый ребенок, даже с нормой в развитии имеет свои собственные индивидуальные особенности.

Педагогическая практика показывает, что сотрудники детского сада привыкли не замечать их, ведь управлять неким усредненным ребенком гораздо проще. Однако следует помнить, что исключить, не заметить или не захотеть заметить особенности детей с проблемами в развитии невозможно, на основании чего, приходится изменять привычную педагогическую практику, искать новые формы работы, технологии решения проблем каждого отдельно взятого ребенка для того, чтобы высокопрофессионально решать их проблемы, обучать и развивать совместно с другими детьми. Опасность состоит в том, что если начать активно создавать особые развивающие условия для «особых» детей, выдвигая эту категорию на передний план, то нарушаем принцип равных прав для других детей и, прежде всего, с нормой в развитии. Чтобы сохранить баланс, необходимо научиться работать со всеми детьми, учитывая возрастные и индивидуально-типологические особенности каждого воспитанника ДОО.

На основании всего изложенного возникает законный вопрос: как найти этот баланс и создать такие педагогические условия, которые могли бы обеспечить полноценное воспитание, развитие и обучение и учесть требования образовательной программы для дошкольников, учесть особенности всех воспитанников, осваивающих ее. Как учесть эти особенности при разработке и построении индивидуальной траектории развития дошкольника, при планировании педагогической деятельности в группе детей. Как обеспечить качественное образование и эффективное взаимодействие детей со сверстниками и взрослыми с учетом их индивидуально-типологических различий. И напрашивается закономерный ответ, что должна произойти смена всех подходов, когда педагогика становится инклюзивной, включающей не только то, что дети с особым развитием должны быть включены в уже обкатанный, привычный для нас педагогический процесс ДОО, основанный на трансляции знаний, умений и навыков детям с нормативным развитием. Обучение и воспитание должны исходить из учета индивидуально-типологических особенностей дошкольников, что, несомненно, требует поиска и освоения новых форм и технологий обеспечения образовательного процесса.

Инклюзивное образование строится исходя из постоянного творческого подхода от каждого субъекта образовательной системы ДОО: педагогов, родителей (законных представителей) воспитанников, детей, администрации.

Опыт внедрения инклюзивного образования в образовательно-воспитательный процесс ДОО показывает, что на сегодняшний день условия, обеспечивающие образовательный процесс, далеко недостаточны для более успешной реализации инклюзии. По-прежнему нет достаточного количества профессиональных педагогических кадров, способствующих эффективной реализации инклюзивного развития дошкольников. В связи с чем, современный этап развития инклюзивного образования нам необходимо рассматривать до сих пор как переходный, в ходе которого нужно анализировать условия и подбирать средства для реализации инклюзивной практики в образовательном пространстве детского сада и всей системы дошкольного образования.

Следует помнить, что инклюзивное образование должно развиваться в России, опираясь на ряд ключевых принципов дошкольного инклюзивного образования: принцип индивидуального подхода предполагает обоснованный выбор адекватных форм, методов и средств обучения и воспитания, основанный на учете индивидуально-типологических и образовательных потребностей каждого отдельного ребенка.

Индивидуальные программы развития и обучения ребенка базируются на диагностических показателях функционального состояния воспитанника и предусматривают разработку индивидуальной траектории и стратегии развития конкретного ребенка, позволяют ему реализовывать собственную индивидуальность.

— Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка: погружение ребенка в учебный процесс посредством его самостоятельной активности, способствуя формированию социально активной личности как субъекта собственного развития и социально значимой деятельности.

— Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников подразумевает понимание и принятие друг друга всеми субъектами образовательного пространства и сотрудничества для достижения конструктивного взаимодействия: совместное планирование учебного процесса, включение в совместную деятельность по подготовке и проведению различных тематических и развлекательных мероприятий, организации и проведению учебных семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

— Принцип междисциплинарного подхода включает комплексный, междисциплинарный подход к поиску, отбору и разработке новых эффективных методов и средств воспитания и обучения, в ходе которого субъекты образовательного пространства ДОО (старший воспитатель, педагогический состав детского сада: воспитатели, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, тьютор, ассистент), работающие в группе, осуществляют регулярный диагностический мониторинг различных аспектов развития и воспитания дошкольников и на консилиуме, в ходе коллегиального обсуждения, разрабатывают оптимальный план совместных действий, направленных на решение проблем как конкретного ребенка, так и группы в целом.

— Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания позволяет нам включать в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии и образовательными потребностями и предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогики.

— Принцип партнерского взаимодействия с семьей подразумевает, что работа педагогического состава ДОО будет эффективной лишь при поддержке родителей (законных представителей) воспитанников, когда все усилия будут соответствовать потребностям семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Именно педагогический коллектив ДОО призван установить доверительные партнерские отношения с родителями воспитанников или взрослыми, заменяющими их, быть внимательными к запросам, идущим от родителей, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

— Принцип динамического развития образовательной модели детского сада включает в себя понятие того, что детский сад способен к изменениям, созданию новых структурных подразделений, приглашению специалистов, в которых нуждаются воспитанники и осуществлению деятельности на привлечении специалистов различного уровня на основе трудового договора, включать в образовательный процесс новые инновационные развивающие методы, средства и технологии [2].

Однако есть у такого образования и его реализации в нашей стране свои недостатки, к которым мы можем отнести отсутствие достаточного финансирования дошкольных образовательных организаций; слабую обеспеченность и подготовку педагогических кадров, способных эффективно работать в условиях инклюзивного образования; недостаточную материально-техническую базу детских садов, отсутствие необходимого оборудования, методических материалов и пособий, тех-

нических средств; откровенно слабую оснащенность и неприспособленность условий ДОО для жизнедеятельности детей с проблемами в развитии: отсутствие лифтов, пандусов, перил, специальных средств для слабовидящих воспитанников, необходимого медицинского оборудования.

Следует отметить, что процесс реализации инклюзивного образования в системе дошкольного образования — процесс трудный и кропотливый, требующий много времени и усилий, а также объединения всех взрослых субъектов образовательного пространства, обеспечивающих успех в развитии, воспитании и обучении ребенка с особыми образовательными потребностями и спецификой здоровья.

Примечания:

1. Инклюзивный детский сад: сб. ст. / авт.-сост. М. Прочухаева. М.: ЦОУО ДО г. Москвы, 2009. 228 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 18.11.2018).

УДК 373.013.77
ББК 88.6
Г 96

Гусейнова Эльвира Гусейновна,
учитель английского языка,

Войнова Людмила Владимировна,
учитель английского языка,
МБОУ «СОШ № 10»,
г. Майкоп

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКЕ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной теме образования — создание психологически комфортной среды. Автор раскрывает сущность понятия «комфортная образовательная среда», дает определения различных психологов, определяет значение и проявления психологической комфортности на уроках. В статье раскрывается и практическая составляющая по созданию психологически комфортной среды на уроке.

Ключевые слова: комфорт, урок, психологически комфортная образовательная среда, комфортная среда.

Huseynova Elvira Huseynovna,
Voynova Lyudmila Vladimirovna

CREATING A PSYCHOLOGICALLY COMFORTABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CLASSROOM

Annotation. This article is devoted to the topical topic of education — the creation of a psychologically comfortable environment. The author reveals the essence of the concept of “comfortable educational environment”, gives definitions of various psychologists, defines the meaning and manifestations of psychological comfort in the classroom. The article also reveals the practical component of creating a psychologically comfortable environment in the classroom.

Keywords: comfort, lesson, psychologically comfortable educational environment, comfortable environment.

*«Человек может обладать любыми
достоинствами и талантами,
но его судьба и мировосприятие
всегда связаны с группой,
к которой он принадлежит»*

(Курт Левин)

Счастливым ребенком — это ребенок, которого окружают любящие, заботливые и внимательные люди. Это необходимое условие для того, чтобы ребенок позитивно смотрел на мир и получал положительные эмоции. Ребенку нужна поддержка взрослых, которые бы прививали ему культуру поведения и иммунитет от дурных поступков. Счастье ребенка зависит от среды, в которой он находится, растет и развивается каждый день.

Дети проводят в школе большую часть своей жизни и бесспорно, что эта жизнь должна быть комфортной и радостной, вызывать положительный эмоциональный отклик, так как ощущение психологического комфорта влияет на качество жизни и желание учиться у ребенка. Согласно статистическим данным по РФ, только 58% учеников ощущают себя комфортно в школе. Одна из ведущих задач образовательных учреждений — это обеспечение обучающихся знаниями. Однако дети должны испытывать радость познания, общения со сверстниками и учителем. Умение создать комфортную образовательную среду является одной из важнейших задач учителя.

Общение ребенка и взрослого — это не только передача первому суммы умений, навыков и знаний, которые он механически усваивает, но и сложный процесс взаимных влияний, обогащений и изменений. Ребенок зачастую активно и критично перерабатывает предлагаемый ему чужой опыт, используя его для построения непротиворечивой картины мира. Ребенок и принимает, и воспроизводит, реализует опыт других (взрослых) людей [1, с. 96]. Через систему образования учителя передают опыт и знания младшему поколению и от этого во многом зависят развитие и будущее страны.

Г.С. Салливан, выдающийся социальный психолог, полагал, что «личность, почти целиком является продуктом взаимодействия человека с другими людьми, поэтому потребность в межличностных связях — такая же базовая потребность, как и все биологические потребности» [2, с. 23]. Концепция Г.С. Салливана основана на идее, что «человек живет в социальном поле и его проявления направлены на других людей». Школа является социальным институтом, а урок является ситуацией межличностного общения в формате: «учитель — ученик», «ученик — ученик».

Коммуникация — это прежде всего способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей [3, с. 126]. Это взаимодействие, а именно общение является базовой потребностью личности, которое должно быть психологически комфортным и безопасным.

В своей книге «Социальная психология в образовании» Н.И. Шевандрин [1] говорит, что «в социальной психологии выделяют три типа межличностного общения:

— Императивное общение — это авторитарная, директивная форма взаимодействия с партнером по общению с целью достижения контроля над его поведением, установками и мыслями, принуждения его к определенным действиям или решениям. В данном случае партнер по общению рассматривается как объект воздействия, выступает пассивной, «страдательной» стороной. Особенность императива в том, что конечная цель общения — принуждение партнера — не завуалирована.

— Манипулятивное общение — это форма межличностного общения, при которой воздействие на партнера по общению с целью достижения своих намерений осуществляется скрытно. Как и императив, манипуляция предполагает объективное восприятие партнера по общению, стремление добиться контроля над поведением и мыслями другого человека. В целом профессии педагога и психолога

можно отнести к наиболее подверженным манипулятивной деформации. Например, в процессе обучения всегда присутствует элемент манипуляции (сделать урок интереснее, замотивировать учащихся, привлечь их внимание и т.д.). Это часто приводит к формированию у профессиональных педагогов устойчивой личностной установки на объяснение, научение, доказательство.

— Диалогическое общение — это равноправное субъект-субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание, самопознание партнеров по общению.

Оно возможно лишь в случае соблюдения ряда правил взаимоотношений:

— наличие психологического настроя на актуальное состояние собеседника и собственное актуальное психологическое состояние (следование принципу «здесь и теперь»);

— использование безоценочного восприятия личности партнера, априорная установка на доверие к его намерениям;

— восприятие партнера как равного, имеющего право на собственные мнения и решения;

— содержание общения должно включать проблемы и нерешенные вопросы (проблематизация содержания общения);

— следует персонифицировать общение, т.е. вести разговор от своего имени (без ссылки на мнения авторитетов), представлять свои истинные чувства и желания.

Диалогическое (гуманистическое) общение позволяет достичь более глубокого взаимопонимания, самораскрытия партнеров, создает условия для взаимного личностного роста.

Э. Шостром предложил ряд советов учителям, пытающимся уйти от монологической формы общения с детьми. Например, уважительно и бережно относиться ко всем вопросам и содержательным высказываниям учеников, так как именно в них проявляется интерес ребенка и только через эти интересы можно привлечь его к активному сотрудничеству. Адекватное реагирование на подобные вопросы учеников предполагает:

— терпеливое и полное выслушивание вопроса;

— более широкое освещение вопроса, что позволяет рассмотреть проблему еще с одной стороны. Ответ не должен быть поспешным, это обижает и задевает того, для кого он является важным;

— учет того, что ученик не всегда задает вопрос затем, чтобы получить на него точный ответ. Ему важно показать свое умение думать, свои знания. Ребенок может задать вопрос, на который вчера он уже получил ответ от родителя, и теперь хочет похвастаться своими знаниями. Вопрос может быть задан и в надежде на какой-то длительный разговор, мало относящийся к вопросу».

Успешное выполнение педагогом своих функций — необходимое условие формирования ученического коллектива, становления личности школьников, подготовки их к последующей самостоятельной взрослой жизни. При этом педагог должен постоянно совершенствовать применяемые методы воздействия, развития и стимулирования саморазвития учащихся.

Коллектив — это общность, в которой межличностные отношения опосредованы совместной деятельностью, а содержание этой деятельности носит социально одобряемый характер и соответствует общечеловеческим ценностям.

В своей интерперсональной теории личности Г.С. Салливан выделяет потребность в безопасности и связывает ее с межличностными отношениями. Он утверждает, что данная ведущая потребность характерна только для человека и направлена на снижение тревоги и неуверенности. Ситуации общения порождают удовлетворение как результат снижения напряжения и чувство безопасности вследствие сохранения взаимоотношений.

По мнению немецкого, а позже и американского психолога Курта Левина взгляды человека могут измениться, если изменятся взгляды его группы. Он сформулировал свою идею следующим образом: «Обычно легче изменить инди-

видуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности». Человек не существует сам по себе, его окружают люди, вещи, события. Поведение человека определяется не его внутренним миром и не окружающей средой, а только и всегда сочетанием этих двух факторов. Задача педагога состоит в том, чтобы сделать эту среду максимально комфортной.

В научной литературе определяется понятие «комфорт» как «Состояние внутреннего удовлетворения, возникающее под влиянием каких-либо благоприятных условий, обстоятельств и т.п.» [4].

Помимо интеллектуального и физического комфорта важнейшую роль играет психологический комфорт или социально-психологический климат, который способствует или препятствует продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности. Социально-психологический климат определяется как «комплекс психологических условий, благоприятствующих эффективной реализации совместной деятельности и всестороннему гармоническому развитию личности в группе» [5].

Рассматривая роль психологического комфорта на уроке в школе, мы можем отметить его важность в создании атмосферы, которая снимает стресс учебной деятельности, раскрепощает и создает атмосферу партнерства, взаимоуважения и понимания личности.

Проанализировав литературные источники и учитывая опыт работы, можно предложить следующие шаги по созданию психологического комфорта в образовательном процессе:

Необходимо наличие психологического настроя на актуальное психологическое состояние обучающегося и собственное психологическое состояние, т.е. следование правилу «здесь и сейчас».

Важно придерживаться правила безоценочного восприятия личности обучающегося, изначально соблюдая установку на доверие к ребенку.

Обязательным является восприятие обучающегося как равного, имеющего право на собственное мнение и суждение.

Создайте четкую организацию урока, используйте понятные формулировки заданий, и выстроенный повторяющийся алгоритм уроков.

Применяйте на занятиях приемы психоэмоциональной разгрузки.

Создайте все условия для того, чтобы ребенок переживал позитивный и успешный опыт, который поможет ему осознать свой прогресс.

Психически комфортная среда создает основу для психологического благополучия ребенка на всех этапах образовательного процесса. Психологический климат предполагает определенные социальные и психолого-педагогические условия на каждом этапе развития. Поэтому взрослым необходимо осознавать свою ответственность за уровень комфортности образовательной среды, ее адекватность для каждого конкретного ребенка. Ведь ответственность по праву считается важнейшим свойством личности. Осознание ответственности — это отражение в человеке понимания смысла совершаемых поступков и осознание последствий. Ответственность может быть разных видов: социальной, юридической, моральной. Нас интересует ответственность профессиональная. Данный вид ответственности требует непрерывной психологической готовности, и педагог может не всегда быть к ней готов.

Для создания оптимальной психологической среды от педагогов требуются постоянные анализ и корректировка окружающей среды, своего характера, отношения, образа мыслей и поведения. Уровень личностного развития всех взрослых участников образовательного процесса (от директора школы до учителя), широта культурного, мировоззренческого и социального кругозора оказывают огромное влияние на духовную атмосферу, в которой находятся дети, оказывают эффект на образовательную среду и состояние психологического комфорта для ребенка.

Делая вывод, можно говорить о чрезвычайной ответственности педагога перед детьми, ведь учитель, сам того не подозревая, оказывает колоссальное воздействие на будущее психологическое состояние ребенка, подобно «эффекту бабочки» в теории хаоса, когда незначительное влияние на систему может иметь непредсказуемые и разрушительные или созидательные последствия.

Примечания:

1. *Шевандрин Н.И.* Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: ВЛАДОС, 1995. Ч. 1. 543 с.
2. *Салливан Г.С.* Интерперсональная теория в психиатрии. М.: КСП, СПб: Ювента, 1999.
3. *Шибутани Т.* Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 544 с.
4. *Багадирова С.К., Юрина А.А.* Материалы к курсу «Психология личности» (раздел «Теории личности»): учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 1. Майкоп: Магарин О.Г., 2011. 164 с.
5. *Майерс Д.* Социальная психология: интенсивный курс: пер. с англ. 4-е междунар. изд. СПб.; М.: Прайм-Еврознак: Олма-Пресс, 2004. 510 с.

УДК 371.33
ББК 74.026.3
Д 36

Дербе Камила Долебиевна,
учитель адыгейского языка и литературы,
русского языка и литературы,

Дербе Жанна Каральбиевна,
учитель информатики,
МБОУ «СОШ № 7 имени Н.Т. Джаримока»,
а. Джиджихабль

ДИСКУССИЯ И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ

Аннотация. В данной статье обосновывается такое понятие, как «дискуссия». Дискуссия является методом решения спорных проблем, обсуждение вопросов, с целью их решения, важной формой коммуникации. Также представляет собой серию утверждений, по очереди высказываемых участниками.

Ключевые слова: дискуссия, полемика, обсуждение, коммуникация, классификация, компоненты.

Derbe Kamila Doletbievna,
Derbe Zhanna Karalbievna

DISCUSSION AND ITS COMPONENTS

Abstract. This article substantiates such a concept as “discussion”. Discussion is a method of solving controversial problems, discussion of issues in order to solve them, an important form of communication. It also represents a series of statements expressed by the participants in turn.

Keywords: discussion, polemic, discussion, communication, classification, components.

Дискуссия — фундаментальный коммуникативный механизм, известный человечеству с древнейших времен. Он имеет важнейшее значение не только для процесса познания («в спорах рождается истина»), но и для управления обществом. Принятие ответственного решения любого уровня практически всегда предполагает его предварительное обсуждение, равно как неизбежность обсуждения результатов.

Другой важный момент — дискуссия не только распределяет ответственность и соответственно компетентность между ее участниками, но и формирует доверительные отношения между ними. В одиночку невозможно охватить всю необходимую и доступную для принятия решения информацию — значит, нужно доверять соратникам, которые по отдельным вопросам знают и понимают больше тебя. Поэтому дискуссия имеет не только функциональный (поиск истины или лучшего решения), но и социальный смысл — конструирование самого общества.

Дискуссия (от лат. *discussio* — разбирательство, исследование) — это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу любого спорного вопроса, проблемы. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение разных точек зрения, позиций.

Дискуссию рассматривают как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В качестве метода дискуссия используется во многих сферах: семинарских занятиях, социально-психологических тренингах, деловых играх, кейс-технологиях. Будучи своеобразной технологией, дискуссия сама включает в себя другие методы и приемы: «мозговой штурм», анализ ситуаций, синектику и т.д.

При обсуждении деловых проблем дискуссия применяется, когда обмен знаниями, мнениями и убеждениями может привести к новому взгляду на профессиональную деятельность, какое-либо явление, окружающих людей, а также для изменения моделей поведения, организации интенсивной умственной деятельности, развития навыков межличностного взаимодействия и обеспечения обратной связи.

Являясь одной из наиболее эффективных технологий группового взаимодействия, дискуссия усиливает развивающие эффекты, создает условия для открытого выражения участниками своих мнений, позиций, обладает возможностью воздействия на установки участников.

Цели проведения дискуссии могут быть весьма разнообразны: обучение, тренинг, диагностика, изменение установок, стимулирование творчества. Принципами организации дискуссии являются содействие возникновению альтернативных мнений, путей решения проблемы, конструктивность критики, обеспечение психологической защищенности участников.

Близка к дискуссии другая форма публичного обсуждения — диспут (от лат. *disputare* — размышлять, спорить) — специально подготовленный и организованный публичный спор на научную или общественно важную тему, в котором участвуют две или более стороны, отстаивающие свои позиции.

Полезность дискуссии заключается в следующем: с одной стороны, она уменьшает момент субъективности, то есть убеждения отдельного человека или группы людей при обсуждении приобретают общую поддержку, а, следовательно, определенную обоснованность; с другой стороны, если и не приводит участников к всеобщему согласию, то обязательно способствует лучшему взаимопониманию оппонентов [1].

Дискуссия воплощается в ряде вариантов и разновидностей. Так, А.А. Леонтьева предлагает следующую классификацию: диалог участников дискуссии или групп ее участников, так называемая сократовская беседа, групповая дискуссия или «круглый стол», «мозговой штурм», анализ конкретной ситуации или любые другие [2, с. 8].

Д.А. Иванов предлагает свой вариант расширенной классификации, охватывающей следующие формы и варианты проведения дискуссии: «круглый стол», заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты, судебное заседание, групповое обсуждение, которые, по его мнению, «распространились в мировом педагогическом опыте [3, с. 19].

Дискуссии также нужно отличать от открытых форумов, которые, как правило, посвящены более спорным вопросам и дают возможность выслушать и об-

судить все аспекты этих вопросов. По степени управления различают свободные, неконтролируемые ведущим и направляющими дискуссии. В обучении дискуссия может управляться кем-либо из участников. Чтобы дискуссия была эффективной, участники должны обладать определенными базовыми знаниями. Это могут быть знания, переданные с помощью инструкции, либо полученные ранее, относящиеся к опыту, приобретенному до начала занятия, либо опирающиеся на информацию, изложенную на занятиях.

Для деловой дискуссии очень важен предмет общения и отношения участников к нему. Способность понимать предметные позиции партнеров (т.е. представление о ситуации, о проблеме) и своей собственной предметной позиции — необходимое условие успеха делового общения. В дискуссии велика роль ведущего (посредника).

Исходя из такой шкалы распространенности, нам представляется необходимым в нескольких словах прокомментировать перечисленные формы, варианты и разновидности дискуссионных форм общения.

Формат круглого стола предполагает относительно небольшое количество участников обсуждения, обменивающихся мнениями между собой в равных условиях, и (в полном варианте), с присутствием слушающей их аудитории. Такая форма, как заседание экспертной группы, используется в так называемой «панельной дискуссии», означает, что на начальном этапе относительно небольшая группа экспертов обсуждает проблему, а на следующем этапе сформулированная позиция представляется присутствующей аудитории, что является вариантом «панельной дискуссии», помимо вышеперечисленного проводится еще и дискуссия с участием аудитора.

Симпозиум, проводимый как вариант дискуссионной формы работы, требует высокого организационного уровня, предполагает наличие плановых встреч участников с последующими дебатами, четкое расписание мероприятий. Такой вариант дискуссии, как дебаты, по перечисленным признакам близок к симпозиуму.

Групповые формы обсуждения не имеют указанного выше уровня регламентации и формализации запланированного коммуникативного мероприятия, поскольку с ними свободно совместимы признаки беспрепятственного, незапланированного столкновения и изложения различных позиций и точек зрения. В этих условиях отчетливо наблюдается значительное снижение или даже полное исчезновение психоэмоциональной напряженности при ведении спора, общении, словесной формализации сложившихся мнений.

Обычными структурными компонентами учебной дискуссии являются высказывания ее участников по обсуждаемой теме или в ответ на высказывания других. Эффективность дискуссии обусловлена четким соблюдением ее методики, отсутствием существенных и длительных отклонений от темы.

Технология дискуссионного общения включает в себя такие компоненты, как:

- мотивационный (готовность, желание принять участие в дискуссии);
- познавательный (знание о предмете спора, проблемная ситуация);
- операционно-коммуникативный (умение вести спор, отстаивать свою точку зрения, владеть способами осуществления логических операций);
- эмоционально-оценочный (эмоциональные переживания, потребности, отношения, мотивы, оценки, личностный смысл).

Принципами организации дискуссии являются содействие к возникновению альтернативных мнений, путей решения проблемы, конструктивность критерий, обеспечение психологической защищенности участников.

Таким образом, дискуссия представляет собой серию утверждений, которые поочередно высказываются несколькими лицами, касающиеся какого-либо одного предмета или темы. Тема формулируется в определенном утверждении — тезисе, являющемся исходным пунктом обсуждения. Цель дискуссии — достижение согласия ее участников по спорному вопросу. Все это позволяет охарактеризовать дискуссию как тематическое и корректное по форме обсуждение и отнести ее к са-

мому высокому, качественному разряду спора. Успех дискуссии во многом зависит от состава ее участников. Главные требования к ним — это профессиональное знание предмета обсуждения и важность их точек зрения для аудитории. Не менее важно, чтобы приглашенные умели отстаивать свою позицию ярко, оригинально, интересно и темпераментно.

Примечания:

1. Граудина Л.К., Мищерина М.А., Соловьева Н.Н. Риторика и стилистика. М., 2008.
2. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 24 с.
3. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.

УДК 37.013.77-053.5

ББК 88.6

Д 40

Джанчатова Зурет Касимовна,
учитель истории и педагог-психолог,
МБОУ «СОШ № 1 им. Д.А. Ашхамафа»,
а. Хакуринохабль

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия развития адекватной самооценки. Актуальность темы обусловлена ориентированностью начального образования на гуманизацию в процессе личностного становления в образовательном учреждении. Самооценка ребенка, причем адекватная самооценка, представляется таким личностным образованием, которое становится условием успешной социализации и постановкой реалистичных жизненных целей.

Ключевые слова: педагог, самооценка, адекватная самооценка, младший школьный возраст, заниженная самооценка, завышенная самооценка, познавательная деятельность, педагогические условия развития самооценки.

Dzhanchatova Zuret Kasimovna

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ADEQUATE SELF-ESTEEM IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Annotation. The article discusses the psychological and pedagogical conditions for the development of adequate self-esteem. The relevance of the topic is due to the orientation of primary education to humanization in the process of personal formation in an educational institution. The child's self-esteem, and adequate self-esteem, seems to be such a personal education that becomes a condition for successful socialization and setting realistic life goals.

Keywords: teacher, self-esteem, adequate self-esteem, primary school age, low self-esteem, overestimated self-esteem, cognitive activity, pedagogical conditions for the development of self-esteem.

В условиях гуманистической парадигмы образования особую актуальность приобретают вопросы, касающиеся воспитания личности обучающегося, обладающего чувством собственного достоинства, с адекватной самооценкой.

Известные ученые Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Н.В. Яковлева и др. активно разрабатывали в своих исследованиях проблему развития адекватной самооценки обучающихся.

Механизмы становления самооценки обучающегося, по мнению А.И. Липкиной, И.В. Дубровиной, действуют в условиях учебной деятельности, точнее, через определенные нормы и ценности. Обучающийся под влиянием оценочного мнения учителей, родителей, референтной группы начинает относиться к себе как к субъекту образовательного пространства.

Самооценка детей в процессе учебной деятельности, формы и проявления самоконтроля, самооценочной мотивации, соотношения личностной и учебной самооценки, взаимосвязи самооценки и уровня притязаний. Таким образом, у обучающегося в процессе учебной деятельности вырабатывается установка на оценку своих познавательных способностей. И, как правило, специфику функционирования самооценки определяют принятые личностью ценности, уровень самосознания, индивидуальные особенности.

Разнообразие подходов к раскрытию сущности категории «Самооценка» обусловлено проблемами определения дефиниций самосознания, что подчеркивает ее сложность и многозначность. Анализ работ отечественных исследователей (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский др.) показал, что, несмотря на различные подходы к выявлению дефиниций понятия «самооценка», все исследователи отводят данному конструкту важную роль, прежде всего, в контексте формирования личности.

Изучение научной психолого-педагогической литературы позволило нам охарактеризовать младший школьный возраст как сенситивный период для развития адекватной самооценки. Младшие школьники, по мнению Б.С. Волкова, склонны считать, что они могут хорошо учиться, но не очень этого хотят, что у них есть для этого все интеллектуальные возможности, но не хватает общественных, характеристических, волевых качеств [1, с. 45]. Соотнесение собственной оценки своей учебной деятельности с оценкой, которую эта деятельность получает у окружающих людей, умение учитывать точку зрения окружающих — это существенный этап на пути становления у обучающихся критической самооценки достигнутых результатов учебной деятельности.

Действительно, знания возрастных особенностей младшего школьника в процессе организации учебной и познавательной деятельности обуславливают потенциальные ресурсы для формирования адекватной самооценки.

Развитие самооценки в процессе познавательной деятельности младшего школьника выступает механизмом самосовершенствования. Проблема развития адекватной самооценки младшего школьника рассматривается зачастую в «контексте решения вопросов оценивания результатов обучения, которые всегда вызвали множество дискуссий» [2, с. 52].

Традиционно таким показателем выступает школьная отметка, которая исполняет роль стимула, определяет характер обратной связи учителя с родителями, так как недостаточное освоение обучающимися оценочной деятельности не позволяет сформировать учебную самостоятельность, уверенность в себе, развивать адекватную самооценку.

Развитие адекватной самооценки осуществляется, прежде всего, в русле рефлексивной деятельности, рефлексивной самооценки обучающихся. Одним из проблемных полей представляется разработка педагогами технологии оценивания с учетом возрастных особенностей, с опорой на известную идею А.С. Макаренко «оптимистическую гипотезу», придающую гуманный характер оцениванию познавательных возможностей младших школьников.

Другими критериями определения уровня развития адекватной самооценки личности школьника являются направленность и содержание его целеполагания. Обучающийся с адекватной самооценкой постоянно ставит перед собой различные цели, строит планы, которые соответствуют уровню его возможностей; с уверенностью старается преодолевать препятствия на пути к реализации своих целей; уважительно относится к деятельности окружающих и воспринимает каждого человека как индивидуальную личность с определенным набором ценностей и качеств.

Однако самооценка может быть необъективной, когда личное мнение человека не совпадает с мнением окружающих людей, то есть субъективной. В таком случае, следует говорить о том, что самооценка может быть неадекватна, что означает «неспособность индивида к реальной оценке своих действий, восприятию собственной значимости и отсутствие устойчивой внутренней позиции» [3].

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что самооценка имеет большое значение в развитии личности младшего школьника. Именно она закладывает некий личностный фундамент, который помогает человеку иметь представление о себе в целом, разбираться в своих достоинствах и недостатках, а также быть субъектом социальной жизни.

Для выявления уровня развития адекватной самооценки у младших школьников, мы использовали модифицированную методику «Лесенка» В.Г. Щур, Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейна.

В экспериментальной группе 34% имеют завышенную самооценку: неадекватно воспринимают свои возможности, ставят недостижимые цели, при этом затрудняются характеризовать свои неудачи, устанавливать причинно-следственные связи своих неудач в учебе. Конечно, низкая мотивация в учебной деятельности, способностей.

38% школьников имеют заниженную самооценку: дети пассивны, мнительны, ранимы, обидчивы, преувеличивают свои недостатки и недооценивают свои положительные качества.

У 15% зафиксирована адекватная самооценка; еще у 15% зафиксирована неустойчивая самооценка.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также анализа образовательной практики в школе, мы выделили ряд психолого-педагогических условий, соблюдение которых может содействовать развитию адекватной самооценки младших школьников, это: обеспечить интеграцию субъективных свойств (индивидуальные и возрастные особенности школьников, принятые им ценности); выявить объективные факторы (процесс адекватной самооценки младших школьников в учебной деятельности). Обобщив данные констатирующего этапа эксперимента, мы на основе этого составили индивидуализированную программу развития адекватной самооценки у детей экспериментальной группы путем создания воспитывающих ситуаций.

В этой программе представлены разновидности воспитывающих ситуаций и дано обоснование необходимости использования этих ситуаций для развития адекватной самооценки младших школьников: создание ситуации успеха, поощрение в процессе учебной и воспитательной деятельности, актуализация роли педагога и родителей в становлении позитивной самооценки ребенка. Воспитывающие ситуации: ситуации успеха с использованием приемов: снятие страха перед предстоящей деятельностью, персональной исключительности для учащихся с заниженной самооценкой, ситуации сопереживания, соотнесения, свободного выбора с использованием приема «Даю шанс», ситуации авансирования доверием для детей с завышенной самооценкой, ситуации творчества для детей с адекватной самооценкой. Технологически ситуация успеха обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемые вербальными и невербальными средствами. Подбадривающие слова

и мягкие интонации, мелодичность речи и корректность обращений, так же как открытая поза и доброжелательная мимика, создают в сочетании благоприятный психологический фон, помогающий ребенку справиться с поставленной перед ним задачей. Нами в течение трех недель, каждый день был проведен комплекс ситуаций успеха на различных уроках. Так, для младшего школьного возраста были такие игры-тренинги, как: «За что меня любит мама»; «Похвалилки», «Подари карточку», «Скульптура» и другие.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволило обнаружить у детей экспериментальной группы тенденции в сторону развития адекватной самооценки. У многих детей по разным показателям уровень самооценки приблизился к адекватной.

Процесс развития адекватной самооценки крайне длительный и сложный. Поэтому наметившиеся тенденции к адекватности в оценивании себя показывают эффективность использования для этого воспитывающих ситуаций.

Примечания:

1. Волков Б.С. Младший школьник. Как помочь ему учиться. М.: Академический проект, 2005. 142 с.
2. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 4. С. 52.
3. Борисова И.А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. 28 с.

УДК 796.01

ББК 75.1

Д 59

Доглаев Арсланг Юрьевич,

тренер,

МАУ МО «Спортивная школа им. А.Ф. Орловского»,

г. Нягань,

аспирант,

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,

г. Элиста

Панькин Аркадий Борисович,

доктор педагогических наук, профессор,

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,

г. Элиста

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ К «УПРАВЛЕНИЮ СОБОЙ» НА ОСНОВЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время во всех сферах жизнедеятельности наблюдаются изменения в связи с переходом в информационную стадию развития, в которой востребованы образованность и интеллект, высокий интеллектуальный уровень обучающихся, умеющих делать перспективные выводы на основе нешаблонного решения нестандартных задач в плохо прогнозируемом пространстве. Скорость развития современных интерактивных технологий дает возможность интеллектуальной личности благополучно адаптироваться к окружающему миру, обуславливает необходимость максимальной реализации интеллектуального потенциала, являющегося фундаментом формирования жизненно необходимых умений и навыков. Ощущается острая потребность в «креативных» людях, успешно реализующих свои задатки и способ-

ности, свой бесконечный интеллектуальный потенциал (внимание, восприятие, память, воображение, мышление), способных самостоятельно принимать ответственные решения.

Важнейшим направлением деятельности детей является игровая деятельность. Раннее приобщение детей к развивающим играм воспитывает в них гибкость мышления и многие другие интеллектуальные качества. Особенно важно приобщить детей к игре в шахматы, формирующей интеллект, который представляет собой навыки обработки информации («книжный ум»), развивающий беглость, гибкость, оригинальность и работанность мышления.

Ключевые слова: способности, управление собой, задачный подход, шахматные задачи.

**Doglaev Arslang Yurievich,
Pankin Arkady Borisovich**

FORMATION OF THE ABILITY TO “MANAGE YOURSELF” ON THE BASIS OF A TASK-BASED APPROACH

Annotation. The relevance of the article is due to the fact that at present there are changes in all spheres of life in connection with the transition to the information stage of development, in which education and intelligence are in demand, a high intellectual level of students who are able to draw promising conclusions based on unconventional solutions to non-standard tasks in a poorly predictable space. The speed of development of modern interactive technologies makes it possible for an intellectual person to safely adapt to the world around him, determines the need for maximum realization of intellectual potential, which is the foundation for the formation of vital skills and abilities. There is an urgent need for “creative” people who successfully realize their inclinations and abilities, their infinite intellectual potential (attention, perception, memory, imagination, thinking), capable of making responsible decisions independently.

The most important activity of children is play activity. Early introduction of children to educational games brings up in them flexibility of thinking and many other intellectual qualities. It is especially important to introduce children to the game of chess, which forms intelligence, which is information processing skills (“book mind”), developing fluency, flexibility, originality and elaboration of thinking.

Keywords: abilities, self-management, problem approach, chess problems.

Актуальной становится подготовка к «управлению собой» в процессе подготовки юных шахматистов, в рамках которого происходит формирование его общей культуры, интеллекта, мышления, способности к межличностному диалогу и коммуникации, ценностной ориентации на самореализацию и саморазвитие.

Личностью, самостоятельно реализующей свои потенциальные возможности, совершенствующей свои умения по их применению, становятся благодаря: постоянной работе над собой, шлифовке, перезагрузке ума, интеллекта, мышления, способности на самореализацию и саморазвитие, мотивированности на достижения, успех, реализацию лидерских качеств («Майнкрафтинг»), осознанию своих внутренних резервов и овладению ими через естественные природосообразные методики на основе задачного подхода. Мудрый человек берет инициативу в свои руки и сам управляет своей жизнью (Меткалф Франц). Важно прочувствовать свою значимость через модель, извлеченную из области подсознания и бессознательного человека к осмыслению и принятию в арсенал управленческих средств XXI века — мыслеобраз. Появление такой модели означает начало поиска пути к ней, к самореализации.

Мы живем в эпоху перехода к новым, креативным технологиям, превращения «винтика» в самостоятельный субъект деятельности. Такие изменения требуют изменения нас самих, наличие способности управлять самим собой. Зрелыми не рождаются, но изо дня в день, совершенствуя свою личность, изоощряясь в своем деле,

человек достигает высшей зрелости, полноты достоинств и преимуществ — это называется в изысканности вкуса, в утонченности ума, в основательности суждений, в безупречности желаний. Научиться с умом тратить свое время, сосредоточившись на реализации своих задатков и способностей, и вывести себя на новый уровень.

Формирование деятельности, в основе которой лежит мотивация самореализации, сопровождается явными положительными переживаниями и отношением к тому, что делает человек.

Осознание своих внутренних резервов и овладение ими через естественные природосообразные методики — стратегический ресурс «управления собой». Если человек работает САМ, то потенциал ведет его вверх к гармонии с природой, и если он не пытается обмануть себя, то его бессознательное всегда стремится к благу, к выживанию, к укреплению. Имеющиеся у человека потенциальные силы и способности могут максимально реализоваться только при наличии благоприятных для этого условий и активности самой личности.

Самоорганизация — это способ управления собой: бессознательно, подсознательно и сознательно, стремление человека к самоосуществлению, реализации присущих ему внутренних возможностей, сил, способностей и талантов, соответствии человека своей природе, желании стать тем, кем человек может стать.

Самоактуализация предшествует самореализации («self-realization») (чаще «самоактуализация» (self-actualization) или «реализация своих возможностей» (self-fulfillment), представляя аспект саморазвития личности, направленный на выявление сущностных сил личности, их развитие в той мере, которая необходима для наиболее полной самореализации, самоутверждения и жизненной удовлетворенности человека. При этом максимальная внутренняя работа человека осуществляется именно в процессе самоактуализации, предпосылкой и начальным этапом которой является самопознание личности. «Вот три жесткие материи: сталь, алмаз и самопознание» (Бенджамин Франклин).

Преуспевающие в бизнесе, в спорте или в искусстве отдают все силы непрерывному самосовершенствованию. В условиях интеллектуализации труда решение различных задач создает возможности для умственного напряжения, анализа ситуаций, поиска рациональных путей, выдвижения гипотез, их обоснования или опровержения, четкости и последовательности, глубины и широты мышления. «Великие личности не созданы природой, а самостоятельно сделали себя тем, чем они были; они стали тем, чем хотели быть, и остались верными этому своему стремлению до конца жизни» (Гегель).

Напряженная работа мысли человека, рационально организованная деятельность, — важный путь умственного самовоспитания и развития целеустремленности в самообразовании человека.

Если бы люди стремились совершенствовать сами себя вместо того, чтобы спасти весь мир, если бы они пытались сами добиться внутренней свободы вместо того, чтобы освободить все человечество, — как много они сделали бы для освобождения человечества (китайская мудрость).

Самоактуализация предшествует самореализации, направленной на выявление сущностных сил, необходимых для наиболее полного его саморазвития, самоутверждения и жизненной удовлетворенности. Мотивация саморазвития обеспечивает самостоятельное и относительно независимое поведение и деятельность, которые не всегда полностью осознаются личностью. Человек не только совершенствует свой потенциал, но и обогащает его, вследствие «чрезвычайной пластичности» высшей нервной деятельности.

Точно знать свои возможности. Пока себя не знаешь, нельзя собою властвовать. Не справиться с самим собой — самая позорная и низкая вещь (Платон). Совершенно необходима ясность цели. В четком формулировании целей проявляется способность сосредоточиваться. Кто хочет достичь цели, должен ее знать (Азбучное правило менеджмента).

Человек — это сумма возможностей. Личности не рождаются, а формируются. Люди, трезво оценивающие свои возможности, получают больше удовлетворения не только от работы, но и от жизни в целом, чувствуют себя счастливее.

Чтобы раскрыть свои потенциальные возможности, человеку необходима уверенность в неограниченности своих потенциальных возможностей, желание развить эти возможности, наличие стойкого характера и достаточно развитых волевых качеств, необходимых для претворения в жизнь этих возможностей. «Работа» над собой, — управлять самим собой, преодолевать свои слабости и предубеждения, точно знать свой потенциал, развивать лучшие свои задатки и способности, ставить ясные цели, иметь четкий жизненный план.

Внимание современных исследователей привлекают возможности интеграции глобальных категорий различных мировоззрений Востока с современными: технологичность процесса самосовершенствования, управления своим умом, управления, прежде всего, самим собой [1]. Технология активизации и реализации своих природных задатков и способностей, духовное самосовершенствование через управление собой изменило духовный мир Стива Джобса. В мире очень популярны книги по самосовершенствованию, и это говорит о широко распространенном желании людей изменить свою жизнь к лучшему.

Человеческая природа не изменилась со времен Будды и Цицерона. В век всеобщей цифровизации — учение Будды, представляющее собой религию (не имеющая ничего общего с Богом), больше, чем религию, философию и технологию совершенствования ума, состоящую в том, что оно неизменно фокусируется на нас самих, на нашем собственном сознании, уважении и преодолении самого себя, самосовершенствовании, самоактуализации, все больше интересует современных «проповедников успеха», обучающих нас воплощать в жизнь свои мечты и желания, объясняющих нам то, что Будда знал еще 2500 лет назад: ум человека наделен величайшей силой, необходимо побуждать свой «отточенный ум», свое видение цели, сохранять предельную концентрацию [2].

Буддизм — технология самосовершенствования. «Каждый из вас должен понимать, что обладает большим потенциалом и при наличии уверенности в себе и приложении некоторых усилий может реально изменить себя, если захочет. Ищите позитивные стороны и попытайтесь раскрыть свой потенциал» (Его Святейшество Далай-лама XIV) [3].

По утверждению Будды, своим природным ресурсом, мы управляем сами. Никто не в состоянии превратить нас в более совершенные существа — это предстоит сделать нам самим. Мы должны самостоятельно направлять свою энергию, оттачивать навыки и умения, обработать свое сознание так, чтобы наслаждаться жизнью, которую необходимо превратить в нечто осмысленное.

Современные харизматичные лидеры, высокорейтинговые менеджеры учатся у Гаутамы Сиддхартхи — преодолевать самого себя, активизировать и реализовывать свои природные задатки и способности, преобразовывать себя путем духовных усилий, духовному самосовершенствованию через управление собой [4].

Если и есть религия, которая сможет удовлетворять современным научным потребностям, — это буддизм» (Альберт Эйнштейн), наука по форме и структуре, а не древние мифы (Член-корреспондент РАН, нейробиолог Константин Анохин).

«Буддисты так давно занимаются изучением *сознания* и других вопросов, которые у нас только появились. Мы должны обращаться за помощью к ним. У нас наука, по крайней мере, та ее часть, о которой мы говорим, находится в тупике: одно не сходится с другим...» (Нейролингвист Татьяна Черниговская).

Буддийское учение опирается на силу ума. Мысли становятся вещами; вера формирует реальность; наши кошмары, как и наши мечты воплощаются в действительность. Осмотрительнее выбирайте мысли и убеждения, ведь ими мы в буквальном смысле слова творим будущее.

«Проблема активизации природных задатков и способностей юных шахматистов представляется особенно актуальной как продвигающая школьников на более высокий уровень реализации генетических задатков, интеллектуальных способностей и потенциала, овладения и использования различных типов мышления, формирующие аналитичность, гибкость, оригинальность, навыки самостоятельного формулирования проблемы выбора решения, нахождения нестандартных решений возникающих проблем» [1].

Интеллектуальная активность младших школьников в процессе обучения игре в шахматы реализуется в процессе: моделирования и решения нестандартных шахматных задач; научно-методического сопровождения и психолого-педагогической диагностики ее результатов; в деятельности, направленной на развитие личностных качеств; методами педагогического воздействия; реализации жизненной цели к повышению шахматного мастерства.

Интеллектуальная активность и творчество детей стимулируются постоянной новизной и оригинальностью заданий, а также обусловленной трудностью умственной деятельности, зависят от самой личности, от готовности юного шахматиста к самореализации, умению находить нестандартные, оригинальные решения, наличия перспективного мышления, интуиции, способности к анализу [2].

В процессе решения задач у детей активно формировались и тренировались такие качества, как внимание, память, смекалка, догадливость, а также слуховая и зрительная память. Школьники активизируют свой ум, стремятся индивидуально решить задачу, активно войти в предметную область знаний, когда школьники переходят на следующий уровень мастерства.

Реализация интеллектуального потенциала юных шахматистов на основе задачного подхода развивает нешаблонное, противоречивое, креативное мышление, внутреннюю деятельность.

Таким образом, проведенное исследование реализации интеллектуального потенциала младших школьников показало, что процесс реализации интеллектуального потенциала юных шахматистов требует создания и последовательного решения системы шахматных задач, нацеленных на активизацию мыслительной деятельности, развитие интеллекта, знаний, умений, навыков, способности активно наблюдать, сопоставлять, обнаруживать и замечать закономерности, строить умозаключения, выводы, производить обобщения.

Проделанная нами исследовательская работа содействовала активизации интеллектуального потенциала младших школьников, показала, что постепенное усложнение шахматных задач содействует созданию у учащихся устойчивой мотивации, стремления к постоянному поиску, к саморазвитию и реализации своих интеллектуальных способностей. Активизация творческого потенциала, как правило, проводится в процессе написания партий, конструирования и решения оригинальных шахматных задач нестандартными способами, опыта рефлексии ментальных оснований их деятельности (по анкетам родителей); внедрение в учебный план курса «Дебют»; систематический мониторинг уровня реализации интеллектуального потенциала школьников.

По итогам проведенного исследования мы подтвердили свои предположения о том, что реализация способности «управление собой» будет эффективной, если разработать и систематизировать задания, направленные на развитие интеллектуальных задатков и способностей школьников, если будут учтены условия, критерии и показатели реализации интеллектуальных задатков, способностей учащихся, подобраны, разработаны и систематизированы соответствующие задачи.

Реализация способности «управление собой», — это глубина, гибкость, оригинальность, логика, обобщенность мышления (умение делать обобщения и выводы, достичь поставленной цели, анализировать), проявляющиеся в процессе решения шахматных задач.

Примечания:

1. *Доглаев А.Ю.* Опыт активизации интеллектуальных задатков и способностей младших школьников в системе дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 64–65.
2. *Далай-лама XIV.* Путь истинного лидера / Его Святейшество Далай-лама, Лоренс ван ден Майзенберг; пер. с англ. Н. Яцюк. М.: Эксмо, 2010. 304 с.
3. *Экман П., Далай-лама.* Мудрость Востока и Запада. Психология равновесия. СПб.: Питер. 2017. 384 с.
4. *Pavlova E.V.* Administrative culture: concept, essence, basic features // Young scientist. 2015. № 10. Pp. 1059–1061.

УДК 378:371.314

ББК 74.044.6

Ж 19

Жажева Дариет Долегчериевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

Жажева Саида Аслановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар

АКТУАЛЬНОСТЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ

Аннотация. В данной статье описывается проблема актуальности инклюзивного образования в учебных заведениях. Рассматривается проблема готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Приводится комплекс профессионально-ценностных ориентаций для педагога, который готовится обучать учащихся с ограниченными физическими возможностями.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, инклюзивное образование, образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Zhazheva Dariet Doletcherievna,
Zhazheva Saida Aslanovna**

THE RELEVANCE OF INCLUSIVE EDUCATION IN UNIVERSITIES

Annotation. This article describes the problem of the relevance of inclusive education in educational institutions. The problem of readiness of teachers of secondary schools to implement inclusive education of children with disabilities is considered. A set of professional and value orientations is given for a teacher who is preparing to teach students with disabilities.

Keywords: higher education institution, inclusive education, education of children with disabilities.

Развитие системы инклюзивного высшего образования в России является одной из приоритетных задач Министерства науки и высшего образования. Опираясь на мировую практику использования инклюзивного образования, были разработаны методы и программы, обустроены аудитории и инфраструктура многих университетов, однако еще много вопросов остаются открытыми. Сегодня проблема инклюзивного образования является актуальной. Ежегодно число учащихся,

которым требуются особые образовательные условия, постоянно растет. Для того чтобы решить данную проблему, создаются инклюзивные группы. Основные цели этой группы — социализация и интеграция в широком аспекте понимания учащихся с ОВЗ в обществе [1].

Образование — одно из основных прав человека, гарантированных государством. И это право гарантировано абсолютно каждому гражданину нашего государства, независимо от его материального положения, социального статуса или состояния здоровья. К большому сожалению, пока большая часть населения может получить образование без особых сложностей, люди с особыми потребностями сегодня не имеют широкого доступа к образовательным возможностям.

Инклюзивное образование, кроме решения задач в сфере образования, в большей степени способствует улучшению качества жизни общества. Поддерживая идею инклюзивного образования, реализуя внедрение инклюзивной практики, учебные заведения действуют в инновационном режиме. При этом одной из важных задач является задача создания устойчивой, развивающейся, эффективно действующей системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения в образовательных учреждениях разных типов и видов [2].

Россия взяла на себя обязательства по соблюдению права на образование людей с ОВЗ. Актуальность и своевременность этих действий очевидны, но при этом нужны существенные видоизменения во всех областях жизни общества, начиная с политики образования и заканчивая финансово-экономическим снабжением данного процесса.

Педагоги, как правило, не владеют базовыми компетенциями о тонкостях взаимодействия и способах обучения людей с ограниченными возможностями, поскольку эти знания не были включены в вузовскую программу. В итоге категория людей с ОВЗ (ООП) обычно оказывается в числе дезадаптированных, а у педагогов и родителей вырабатывается отрицательное отношение к инклюзии. Тем не менее, переосмысление людьми своего отношения к лицам с ОВЗ, принятие не только равенства их прав, но и осознание своей обязанности дать этим лицам с ОВЗ одинаковые возможности со всеми другими людьми, вынуждает находить способы решения проблемы инклюзивного образования [3].

Инклюзивное или включенное образование — термин, который используется для описания учебного процесса лиц с особыми потребностями. В содержании инклюзивного образования лежит мировоззрение, которое исключает любую дискриминацию обучающихся, обеспечивает одинаковое отношение ко всем людям и в тоже время создает особые условия для студентов, у которых имеются особые образовательные потребности [1].

Инклюзивное образование — процесс развития современного образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех групп потребителей образовательных услуг [4].

В России инклюзивное образование делает только первые шаги, в то время как во многих странах большинство современных учебных заведений являются инклюзивными. Также оно обязывает создать гибкую адаптивную образовательную среду, которая может соответствовать образовательным требованиям каждого учащегося.

Создание безбарьерной среды в процессе обучения и профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями — цель инклюзивного образования. Эта совокупность целей представляет собой как техническое оснащение заведений, так и разработку специальных учебных методик для педагогов и курсов для других обучающихся, которые будут направлены на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специализированные технологии, которые будут направлены на то, чтобы облегчить процесс адаптации

детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении [5]. Развитие инклюзивного образования в нашем государстве обеспечивает преемственность от инклюзивного образования к инклюзивному обществу, делает ее гуманнее, раскрывает потенциал всех людей, способствует самоактуализации [6].

Социализирующие и реабилитирующие возможности включенного обучения людей с ОВЗ в высшей школе несомненны. Инклюзивное образование должно давать каждому образование в плане адаптации к различным особенностям и физическим нарушениям, и может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений, когда уже в студенческие годы осваиваются разные виды профессий лицами с физическими ограничениями. В этот период формируется самооценка, возникают дружба и помощь сверстников, общение между ровесниками, уверенность в собственных возможностях, формируются мировоззрение, духовное содержание человека с инвалидностью, готовность существовать и зарабатывать в обществе, где все быстро меняется. Инклюзивное обучение подразумевает как техническое оснащение с архитектурной стороны образовательного заведения, так и специализированные педагогические технологии и программы, направленные на сторону реализации инклюзии [7].

Проанализировав формы организации, методические, программные материалы, предлагаемые различными высшими учебными заведениями, можно сказать, что еще не разработана профиограмма педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым обстоятельствам профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы. Осуществление подготовки педагогических кадров для реализации инклюзии обычно направлено на получение сведений об особенностях учеников с какими-либо нарушениями и учета их в педагогической практике. Как правило, меньше заостряют внимание на профессионально-личностную подготовку педагога к работе с учащимися с особенностями развития здоровья [6].

Личностно-профессиональная подготовка педагога к работе с учениками с ОВЗ содержит профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения. «Педагог, который готовится обучать учащихся с ограниченными физическими возможностями, должен принимать следующий комплекс профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность и на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, и на получение знаний; понимание того, что он является ответственным, так как выполняет роли носителя культуры и транслятора для людей с проблемами со здоровьем» [5].

Существенное и важнейшее требование к педагогу, который будет работать с учащимися с ОВЗ, — это отношение к ним с максимальной аккуратностью и тактичностью, в том числе уметь сохранять конфиденциальную информацию и личные секреты учащихся.

Педагог отвечает за выбранные цели, задачи, содержание, методы обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, так как изначально этот ребенок является наиболее зависим от помощи педагога, чем нормально развивающиеся ровесники.

Таким образом, глядя на статистику последних лет, мы видим, что число студентов с ОВЗ, поступающих в вузы, становится все больше. В связи с этим требуется создавать условия для таких студентов не только на техническом уровне (пандусы, специально оборудованные санузлы и т.д.), но и на методическом уровне. Здесь на первый план выходит профессионально-личностная подготовка педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которая предполагает наличие целостной системы качеств, основывающихся на личност-

ных ресурсах. Не всякий педагог, работающий в учебном заведении с нормально развивающимися детьми, может работать с ребенком-учеником, имеющим физические недостатки [7].

Инклюзивное образование предъявляет высокие требования ко всем участникам образовательного процесса, и отдельная роль отводится компетентности преподавателей. Работа с инвалидами предусматривает включение тьюторов, преподавателей, психологов и консультантов, которые на данный момент не всегда имеют необходимые знания и навыки. Для решения проблемы необходимо пересмотреть программы подготовки вузовских педагогов и наладить сотрудничество с экспертами в данной области. Это позволит не только подготовить кадры, но и обеспечит продуктивную работу над созданием стратегий развития инклюзивного образования, специально адаптированных программ и индивидуальных планов.

Примечания:

1. Макашова В.Н. Развитие творческих способностей студентов вуза в условиях открытого образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: МГПУ, 2005. 23 с.
2. Макашова В.Н. Использование электронных образовательных ресурсов для активизации взаимодействия вузов и работодателей // Проблемы и перспективы развития образования в России: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. С. 386–390.
3. Бубеева В.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. 2010. Вып. 1. С. 220.
4. PsyJournals.ru : Портал психологических изданий. URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/43976_full.shtml (дата обращения: 15.10.2015).
5. Там же. URL: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44260_full.shtml (дата обращения: 15.10.2015).
6. Макашова В.Н., Филимошин В.Ю. Опыт разработки и внедрения модуля «ЭЛЕКТРОННЫЙ ДЕКАНАТ» в систему дистанционного обучения на основе LMS MOODLE // Математическое и программное обеспечение систем в промышленной и социальной сферах. 2015. № 1 (6). С. 67–74.
7. Новикова И.Н., Желтякова М.В., Инашвили С.Я. К вопросу подготовки будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 11. URL: <http://human.snauka.ru/2015/11/13200>.

УДК 37.03
ББК 74.022.1
Ж 39

Жачемукова Анжела Адамовна,
педагог-психолог, МБОУ «СОШ № 3»,
а. Джерокай

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Статья раскрывает педагогические и методические основы осуществления развивающего обучения в современной школьной практике. В образовательной системе произошли кардинальные изменения, обусловленные становлением Российской парадигмы образования в контексте как глобальных вызовов, так и модернизации отечественного образования. В этой связи при организации образовательной практики в школе вновь актуализируются идеи развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, Г.Д. Кирилловой.

Ключевые слова: развивающее обучение, урок, процесс обучения, методы обучения, технологии образования, системные обобщенные знания.

Zhachemukova Angela Adamovna

DEVELOPING LEARNING IN MODERN SCHOOL PRACTICE

Annotation. The article reveals the pedagogical and methodological foundations of the implementation of developmental learning in modern school practice. The educational system has undergone drastic changes due to the formation of the Russian paradigm of education in the context of both global challenges and the modernization of domestic education. In this regard, when organizing educational practice at school, the ideas of developing education of D.B. Elkonin and V.V. Davydov, G.D. Kirillova are again actualized.

Keywords: developmental learning, lesson, learning process, teaching methods, educational technologies, system generalized knowledge.

В педагогической науке развивающее обучение рассматривается как качественно «новый тип обучения, представленный образовательными концепциями, программами, технологиями нового поколения, приоритетной целью которых является психическое и личностное развитие детей при обучении» [1, с. 14]. Развитие ребенка в процессе обучения основывается на теоретических позициях культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в частности о ведущей роли обучения в психическом развитии личности, об актуальном уровне и зоне ближайшего развития ученика, об условиях эффективного влияния обучения на развитие.

В отечественной образовательной практике советского периода (50-е годы XX века) широкую популярность приобрела концепция развивающего обучения, в которой можно выделить ключевые принципы известного педагога, психолога Л.В. Занкова [2]:

- обучение на высоком уровне трудности;
- быстрый темп в изучении программного материала;
- ведущая роль теоретических знаний;
- осознание школьниками процесса учения;
- целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

В 60-е гг. XX в. психологи В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин [3] исследовали возрастные особенности ребенка младшего школьного возраста, в соответствии с которыми психическое развитие человека связывают через постановку и реализацию специфических образовательных задач в процессе учебной деятельности.

Авторы исходили из позиции, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников, так как дети остаются в зоне актуального развития, а необходимо ввести школьников в зону ближайшего развития. Это означает, что обучение должно быть направлено на создание необходимой зоны ближайшего развития, которая превращалась бы со временем в психические новообразования.

В трудах Галины Дмитриевны Кирилловой [4] представлено обоснование системы развивающего обучения, определившей цели, методологию и взаимосвязь функций обучения; построение модели процесса обучения, взаимовлияние его основных компонентов, механизмов, определяющих динамику самой системы и, как результат, развитие личности ученика.

Г.Д. Кириллова [5] имеет авторскую концепцию системных обобщенных знаний и способов деятельности; раскрыты психолого-педагогические особенности формирования теоретических знаний и обобщенных способов как процесса творческой деятельности и его влияние на формирование таких личностных качеств,

как мировосприятие, ценности, познавательная самостоятельность; создала модель целостного процесса обучения, в которой представлены следующие структурные компоненты: цель урока, очередная познавательная задача, результат работы, содержание, метод.

Согласно Г.Д. Кирилловой [6], процесс обучения представляет собой целостную систему, которая определенным образом функционирует и развивается. На каждом этапе работы в соответствии с познавательной задачей содержание, метод, форма организации представляют собой единое целое, определяя контактные связи между деятельностью учителя и учащихся. Перестройка в системе компонентов, влияя на развитие познавательной деятельности, обуславливает функционирование системы. Поэтому развитие познавательных возможностей сопряжено с определенным функционированием системы, и система может развиваться лишь при успешном развитии ученика.

В процессе решения учебной задачи учащийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. При этом условиями организации продуктивной деятельности становятся максимальная заинтересованность и активность каждого участника процесса познания [6, с. 132].

Данная технология требует от учителя творческого подхода к каждому занятию, т.к. осуществление этой методики будет во многом зависеть от личных особенностей обучающихся. И в этой связи следует говорить о важности личностного подхода к каждому обучающемуся. Задача учителя — скоординировать деятельность учащихся таким образом, чтобы все принимали участие в поиске решения учебной задачи, стоящей перед ними. Таким образом, можно говорить о ситуации «делового сотрудничества» между учителем и учеником, а оптимальной формой учебного процесса можно считать — коллективный диалог, в ходе которого помимо общеучебных умений и навыков развиваются и коммуникативные умения личности [7, с. 71].

В практике обучения в современной российской школе сегодня самыми распространенными можно назвать следующие технологии из сферы развивающего обучения:

- 1. Проблемно-поисковые, когда перед учеником ставится проблема, которую он пытается решить.*
- 2. Технология исследовательской деятельности, когда учащиеся самостоятельно овладевают понятиями, способами решения задачи.*
- 3. Технология моделирования (учебная игра), когда моделируется сам процесс исследования реальной ситуации (ученики сами принимают решение в соответствии с правилами игры: их деятельность оценивается при анализе принятых ими решений).*
- 4. Коммуникативно-диалоговые, построенные на проблемном методе и проведены дискуссии.*

В связи с этим выделяют следующие типы уроков: урок постановки учебной задачи; планирования и решения; моделирования; преобразования модели; отработки общего способа действия; контроля [8, с. 36].

Таким образом, структуру развивающего обучения можно представить как цепь все усложняющихся учебных задач, вызывающих потребность в овладении новыми навыками, умениями, знаниями, а также поиске новых способов действия у школьников. В основе данной образовательной технологии находится процесс, связанный с самостоятельной добычей знаний индивидуальным способом, что в конце концов дает рост интеллектуальному уровню личности учащегося.

Примечания:

1. *Кириллова Г.Д.* Процесс развивающего обучения как целостная система: учеб. пособие. СПб.: Образование, 1996. 135 с.
2. *Занков Л.В.* К вопросу о соотношении обучения и развития // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. *Кириллова Г.Д.* Урок — целостная система // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: респ. сб. науч. трудов. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1979.
5. *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1980. 159 с.
6. *Равнист О.В.* К вопросу о технологии развивающего обучения в учебном процессе // Развивающее обучение в современной школе. 2017. № 5. С. 35.
7. *Чеснокова У.А.* Технология развивающего обучения в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова // Наука и образование в современном мире. 2016. № 11. С. 44–46.
8. *Максимова Н.М.* Технологии развивающего обучения как основа диалогового педагогического взаимодействия // Обучение и воспитание: методика и практика. 2014. № 17. С. 130–134.

УДК 37.013.77

ББК 88.6

Ж 42

Жданова Татьяна Станиславовна,
воспитатель,

Рыжкова Анна Ильинична,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 48 «Колокольчик»,
г. Майкоп

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования межличностных отношений у старших дошкольников. Межличностные отношения являются для дошкольника значимым социальным пространством. В развитии межличностных отношений важную роль играют сюжетно-ролевые игры.

Ключевые слова: дошкольник, межличностные отношения, ролевая игра, социализация, старший возраст.

Zhdanova Tatiana Stanislavovna,
Ryzhkova Anna Ilyinichna

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF OLDER PRESCHOOLERS IN THE CONTEXT OF A STORY-ROLE-PLAYING GAME

Annotation. The article deals with the problem of the formation of interpersonal relationships in older preschoolers. Interpersonal relationships are a significant social space for a preschooler. Plot-role-playing games play an important role in the development of interpersonal relationships.

Keywords: preschooler, interpersonal relationships, role-playing, socialization, older age.

Проблема становления межличностных отношений детей дошкольного возраста является актуальной и привлекает внимание многих специалистов, поскольку своеобразие их развития отражается на социальном самочувствии дошкольников и сказывается на процессе социальной адаптации.

Дошкольный возраст выступает как период жизни, в ходе которого формируются детские взаимоотношения. У детей появляется интерес к совместной деятельности; повышаются активность и самостоятельность. Взаимоотношения дошкольников формируются в игровой деятельности, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. В межличностных отношениях происходит развитие навыков самопознания, самооценки для ребенка. Он начинает глубже понимать себя, свою личность и происходит это именно через отношение к другим детям.

В среднем дошкольном возрасте у детей происходит глубокая качественная перестройка отношения ребенка к сверстнику, другой ребенок уже становится предметом постоянного сравнения и в процессе этого сравнения ищутся не черты сходства, а происходит противопоставление себя и другого. Этот механизм оказывает большое влияние на формирование самосознания ребенка, через сравнение со сверстником ребенок оценивает и утверждает себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а в глазах другого человека. Именно поэтому средний дошкольный возраст характеризуется повышенной конфликтностью детей с учетом того, что они еще далеко не всегда умеют их разрешать. Это делает необходимостью организовать педагогическую работу по формированию межличностных отношений, при котором одним из средств выступает игра.

Дети 6-летнего возраста в своих играх глубже воспроизводят явления общественной жизни, их привлекают события яркие, героические. Бесстрашные моряки, смелые водители и строгие полицейские, капитаны, готовые вести корабль в сильные штормы. Чем инициативнее и самостоятельнее партнеры, тем быстрее возникает игра; чем больше проявляют они творчества, тем богаче содержание игры и ее оснащенность необходимыми атрибутами; чем глубже знания и представления детей, тем ярче отражаются в игре события и отношения персонажей.

Дошкольники 7-го года жизни уже начинают понимать дружбу как форму взаимоотношений. И хотя их представление о дружбе находится на уровне оценки только внешних проявлений (помогать друг другу, не ссориться и т.д.), без проникновения в самую сущность ее, это качественно новое явление в развитии детей имеет огромное значение.

Вместо взрослого регуляторами взаимоотношений в старшем дошкольном возрасте становятся сверстники. Они сами распределяют роли, следят за выполнением правил игры, наполняют сюжет соответствующим содержанием и т.д. В этом возрасте взаимоотношения с ровесниками в некоторых случаях становятся для ребенка более важными, чем взаимоотношения со взрослыми. Дошкольник стремится утвердиться в своих лучших качествах в коллективе сверстников.

Действия и взаимоотношения, которые дети разыгрывают в соответствии со взятыми на себя ролями, позволяют им ближе познакомиться с определенными мотивами поведения, поступками, чувствами взрослых, но еще не обеспечивают их усвоения детьми. Игра воспитывает детей не только своей сюжетной стороной, тем, что в ней изображается. В процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по поводу игры — при обсуждении содержания, распределении ролей, игрового материала и т.п. — дети учатся на самом деле учитывать интересы товарища, сочувствовать ему, уступать, вносить вклад в общее дело.

Дошкольники из детского сада обращаются к сверстнику по самым разным поводам. При сильном эмоциональном возбуждении во время просмотра мультфильма они всегда устремляются именно к другому ребенку, а не к взрослому. Любопытство, восторг, радость, обиду, ожидание дети не могут переживать в одиночку и непременно вовлекают в свои переживания сверстника.

Таким образом, отношения со сверстниками оказывают существенное влияние на становление личности ребенка, способствуют развитию таких личностных качеств, как взаимопомощь, отзывчивость и т.п. Особое значение для развития личности ребенка, для усвоения им элементарных нравственных норм имеют отношения по поводу игры, так как именно здесь складываются и реально проявляются усвоенные нормы и правила поведения, которые составляют основу нравственного развития дошкольника, формируют умение общаться в коллективе сверстников [5].

У ребенка-дошкольника активно формируются нравственные представления о том, что хорошо и что плохо, моральные оценки собственных действий и поступков сверстников. Идентификация ребенка со сверстниками развивает у него способность ставить себя на место других, относясь к себе как бы со стороны и соотнося при этом свое поведение с моральными нормами.

Эмоции дистресса, исходящие от другого, вызывают чувство дискомфорта у ребенка [6]. В этом случае ребенок может повести себя следующим образом: присоединиться к страдающему, например, плачущему и плакать вместе с ним (по механизму заражения); уйти от этой ситуации; попытаться устранить неблагополучие другого (отдать ему любимую игрушку, пожалеть) и, таким образом, избавить и его, и себя от отрицательных эмоций.

Способность к сорадованию, возникая и проявляясь в совместной игровой деятельности детей как функция моральной нормы «для себя, как для другого», обладает, как мы могли убедиться, малым запасом «прочности», возможно, что с возрастом эта способность утрачивается, распадается. Об этом свидетельствует и тот факт, что сорадование у детей 5–7 лет является крайне неустойчивым.

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре дружеские отношения способствуют становлению способности понимать, оценивать себя. При этом самопознание осуществляется не через выявление своих возможностей в практической деятельности, что возникает значительно раньше, а через раскрытие отношений к другим детям. Это более высокий уровень.

Естественная потребность ребенка к общению со сверстниками часто наталкивается на неумение контактировать, согласовывать свои действия с действиями товарищей. Происходит внутренняя борьба между стремлением, например, взять лучшую игрушку, получить главную роль и желанием объединиться с товарищами в общей игре. Чтобы остаться равноправным членом игрового коллектива, нужно уметь уступать. Если дети охотно уступают, отказываются от личных желаний ради общего интереса, это свидетельствует о положительном влиянии дружбы на личность ребенка, на его поведение и поступки.

Совместная игровая деятельность является благодатной почвой, условием для складывания гуманного отношения к сверстнику не только как действенного сострадания, но и активного сорадования.

Дружба детей является для педагога не только средством сплочения коллектива, но и помогает ему узнать их внутренний мир, характеры, наклонности, привычки, интересы.

Дружба способствует формированию определенных нравственных качеств ребенка: взаимопонимания, отзывчивости, уступчивости, взаимопомощи. Дружба обогащает чувства ребенка, развивает его потребности и интересы, укрепляет волевые черты характера. Дружба рождает желание не подвести товарища, не потерять его доверия, стать самому лучше, смелее, активнее.

Примечания:

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1981. 536 с.
2. *Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпов С.Н.* Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во МГУ, 2005. 400 с.
3. *Лисина М.И.* Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное / под ред. М.И. Лисиной. М., 2000. 208 с.

4. Лисина М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974. 231 с.

5. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание, 1989. № 4.

6. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2003. 158 с.

УДК 37.033
ББК 74.100.528
И 18

Иванец Елена Александровна,
старший воспитатель,

Беликова Наталья Михайловна,
заведующая,
МБДОУ «Детский сад № 48 «Колокольчик»,
г. Майкоп

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме экологического воспитания дошкольников. Раскрываются возрастные особенности детей, начиная с раннего возраста, посредством дидактических игр, учить детей быть исследователями, чтобы каждый день был открытием чего-то нового.

Ключевые слова: дошкольник, экология, игра, творческие игры, экологическое воспитание, дошкольное образование, творческие игры, игровая обучающая ситуация.

Ivanets Elena Aleksandrovna,
Belikova Natalia Mikhailovna

THE USE OF THE GAME IN ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS

Annotation. The article is devoted to the problem of ecological education of preschoolers. The age characteristics of children are revealed, starting from an early age, through didactic games, to teach children to be researchers, so that every day is a discovery of something new.

Keywords: preschooler, ecology, game, creative games, environmental education, preschool education, creative games, game learning situation.

В экологическом воспитании дошкольников широко используются разнообразные игры. Применяются две группы игр — игры с готовым содержанием и правилами и творческие игры.

Игра как метод экологического воспитания — это игра, специально организованная воспитателем и привнесенная в процесс познания природы и взаимодействия с ней. Такую форму обучающей игры воспитателя с детьми, имеющую определенную дидактическую цель, можно назвать игровой обучающей ситуацией [3].

Игровая обучающая ситуация характеризуется следующими моментами:

— имеет короткий и несложный сюжет, построенный на основе жизненных событий или сказочного либо литературного произведения, которое хорошо знакомо детям;

— оснащена необходимыми игрушками, атрибутикой; для нее специально организуются пространство и предметная среда;

— в содержание игры заложены дидактическая цель, воспитательная задача, которым подчинены все ее компоненты — сюжет, ролевое взаимодействие персонажей и пр.;

— игру проводит воспитатель: объявляет название и сюжет, распределяет роли, берет одну роль на себя и исполняет ее, поддерживает воображаемую ситуацию в соответствии с сюжетом;

— воспитатель руководит всей игрой: следит за развитием сюжета, исполнением ролей детьми, ролевыми действиями-диалогами и игровыми действиями, через которые и осуществляется дидактическая задача.

Одними из видов игровой ситуации являются игровые обучающие ситуации с игрушками-аналогами. Аналоги — это такие игрушки, которые изображают объекты природы: конкретных животных или растения. Игрушечных аналогов животных множество, они существуют в самом различном исполнении (мягкие, резиновые, пластмассовые и пр.). Игрушечные аналоги растений — это пластиковые елочки разного размера, деревья и кустарники из плоскостного театра, грибочки, фигурки героев сказок.

В этих играх уточняются, систематизируются и классифицируются знания детей о растениях, животных, явлениях неживой природы. Игры сопровождаются словом, которое либо предваряет восприятия картинки, либо сочетается с ним (у детей формируется умение по слову восстанавливать образ), а это требует быстрой реакции и мобилизации знаний, подобные игры предназначены для небольшого числа играющих и используются в повседневной жизни.

Игры могут быть разными: «Что сажают в огороде?», «Так бывает или нет?», «Когда это бывает?», «Похож — не похож?», «Кто в домике живет?», «Что за птица?», «Природа и человек». Воспитатель может сам придумывать темы игр, которые обсуждались на занятиях, о явлениях, которые дети наблюдали. Во всех случаях словесные игры помогут закрепить знания дошкольников, научить их использовать в нужный момент.

Подвижные игры природоведческого характера связаны с подражанием и повадками животных, их образу жизни. В некоторых отражаются явления неживой природы. С малышами проводятся очень простые по содержанию подвижные игры, так или иначе основанные на представлениях о природе. Эти игры закрепляют первые крупицы знаний, которые дети получают в наблюдениях и на прогулке. К таким играм относятся: «Наседка с цыплятами», «Солнышко и дождик», «Кто в домике живет?», «Найди дерево».

С детьми постарше, получившими первые знания о лесе и его обитателях, проводятся подвижные игры типа «У медведя во бору», «Найди цветок», «Не замочи ног», «Продай дерево», «Листопад» [5].

Береза нередко бывает «главным» деревом на участие — ее наблюдают чаще других, рисуют на картинках календаря, ею любят, про нее загадывают загадки. С дошкольниками любого возраста вокруг березы можно водить хороводы, приговаривая или припевая народные слова и песни.

Одними из видов творческих игр являются строительные игры с природным материалом (песок, снег, глина, шишки, камешки, ракушки и т.д.). В этих играх дети познают свойства и качества материалов, совершенствуют свой чувственный опыт. Воспитатель, руководя такой игрой, дает знания детям не в готовом виде, а с помощью поисковых действий.

В детском саду должны быть созданы условия для игр с природным материалом во все времена года. Это песочные дворики и столы. Резиновые фигурки людей и животных, фанерные силуэты домов и деревьев, шишки, веточки, желуди, репейник, металлические каркасы, с помощью которых лепят снежные фигурки, печатки для создания «картин» на снегу, оборудование для поделки цветного льда и т.д.

Для реализации целей экологического воспитания подходят такие литературные произведения, содержание которых так или иначе связано с природой, а герои имеют кукольное воплощение. В детском литературном репертуаре таких произведений много — это, прежде всего, народные и авторские сказки: «Репка», «Курочка Ряба», «Красная Шапочка», «Доктор Айболит» и др. С куклами, изображающими главных героев сказок, можно построить много различных игровых ситуаций, которые помогут решить разные программные задачи ознакомления детей с природой.

Прежде чем начать играть с детьми, необходимо вызвать у детей интерес к ней, желание играть. Это достигается различными приемами: использованием загадок, считалок, сюрпризов, интригующего вопроса, напоминания об игре, в которую дети охотно играли раньше. Секрет успешной организации игры заключается в том, что воспитатель, обучая детей, сохраняет вместе с тем игру как деятельность, которая радует детей, сближает их, укрепляет их дружбу. Дети постепенно начинают понимать, что их поведение в игре может бурно реагировать на различные действия играющих: хлопать в ладоши, подбадривать, сопереживать, шутить. Воспитатель способствует тому, чтобы игровое настроение сохранялось у детей на протяжении всей игры, чтобы они были увлечены игровой задачей [6].

Большое значение имеют темп и ритм игры, заданные воспитателем. Развитие темпа игры имеет определенную динамику. В самом начале дети как бы «разыгрываются», усваивают содержание игровых действий, правила игры и ход ее. В этот период темп игры, естественно, более замедленный. В ходе игры, когда дети увлечены ею, темп нарастает.

Педагог, знающий особенности развития игры, не допускает изменений медлительности и преждевременного ускорения. Объяснение правил, рассказ воспитателя о содержании игры предельно кратки и четки, но понятны детям. Такой же ясности и краткости требует воспитатель и от детей, поэтому в дидактических играх целесообразно использовать пословицы, поговорки, загадки, которые отличаются выразительностью и краткостью.

Воспитатель с самого начала и до конца игры активно вмешивается в ее ход: отмечает удачные решения, находки ребят, поддерживает шутку, подбадривает застенчивых. В конце игры педагог спрашивает у детей, понравилась ли им игра, и обещает, что в следующий раз можно играть в новую игру, она будет также интересной. Дети обычно с нетерпением ждут этого дня.

Таким образом, игра — не только развлечение, но и метод, при помощи которого дошкольники знакомятся с окружающим миром. Использование игровых технологий в воспитании экологической культуры способствует получению дошкольниками более прочных знаний, помогает овладеть умением экологически целесообразного поведения в природе. Ребенок накапливает нравственно-ценностный опыт отношения к миру. Ведь забота о природе, есть забота о человеке, его будущем.

Примечания:

1. Бродский А.К. Общая экология. М.: Академия, 2010. 256 с.
2. Васянина Ж.П. Авторская программа «Паутинка» по экологическому образованию детей дошкольного возраста. М., 1996.
3. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М., 1978.
4. Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду. СПб., 1995.
5. Зябкина В.В., Львовская Н.И., Микляева Н.В. Нравственно-эстетическое воспитание в детском саду и школе. М.: Перспектива, 2011. 128 с.
6. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. М.: Академия, 2012.

УДК 373.2
ББК 74.1
З-93

Зуйкина Оксана Николаевна,
воспитатель,

Перевощикова Ирина Владимировна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 48 «Колокольчик»,
г. Майкоп

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОУ

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации обучения дошкольников. В статье анализируются современные формы и методы обучения детей в ДОУ, особое внимание авторы уделяют методическим приемам как элементам методов обучения, оказывающим существенное влияние на эффективность обучения дошкольников.

Ключевые слова: дошкольный возраст, образовательная деятельность, развитие, самостоятельность, умения, навыки, игра.

Zuikina Oksana Nikolaevna,
Perevoshchikova Irina Vladimirovna

EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PRE-SCHOOL

Annotation. The article is devoted to the organization of preschool education. The article analyzes modern forms and methods of teaching children in preschool, the author pays special attention to methodological techniques as an element of teaching methods that have a significant impact on the effectiveness of teaching preschoolers.

Keywords: preschool age, educational activity, development, independence, skills, skills, game.

В современных системах образования большинства развитых стран дошкольному образованию в последнее время придается большое значение. Ведь в дошкольном возрасте закладываются все основные параметры и особенности личности, во многом определяющие направление и качество дальнейшего развития его интеллектуальных, эмоциональных и физических способностей, интересов и возможностей. В этой связи актуальным является изучение современных форм организации образовательной деятельности дошкольников.

Специфика дошкольного возраста такова, что достижения детей дошкольного возраста определяются не суммой конкретных знаний, умений и навыков, а совокупностью личностных качеств, в том числе обеспечивающих психологическую готовность ребенка к школе.

При подготовке к обучению детей дошкольного возраста следует проводить предварительную работу по накоплению сенсорного опыта: наблюдения на прогулке, беседы, чтение художественной литературы, игры на развитие внимания, зрительной памяти, упражнения на ознакомление с различными свойствами объектов окружающего мира.

Учитывая особенности мышления детей дошкольного возраста, во время обучения необходимо использовать большое количество разнообразного наглядного материала и атрибутов (выставки картин, репродукций, предметов быта, поделок, элементы костюмов). Их следует распределить так, чтобы дети могли свободно подойти к ним, рассмотреть и использовать.

Важной особенностью обучения детей дошкольного возраста является смена детской деятельности (физминутки, здоровьесберегающие технологии, релаксационные паузы и т.д.). Переключение на разнообразные виды деятельности помогает удерживать внимание детей, что повышает эффективность занятия, снимает утомляемость и перенапряжение.

Способ организации обучения дошкольников подразумевает не руководство взрослого, а совместную деятельность взрослого и ребенка как наиболее естественный процесс развития в дошкольном детстве. По мере развития самостоятельности, познавательного интереса, внимания, воображения, мышления, памяти, у детей формируется интерес к исследовательской деятельности. Потребность в поиске является врожденной, но развивается она в прямой зависимости от степени вовлечения ребенка в деятельность. В связи с этим необходима организация учебного процесса, направленная на исследование ребенком окружающего мира [5].

Педагоги должны стараться оптимально организовать различные виды детской деятельности в режиме дня, обеспечить оптимальное содержание индивидуальных заданий, игр, самостоятельной деятельности, прогулок, экскурсий, чтобы достичь высоких результатов в обучении и воспитании детей.

Используемые формы обучения детей дошкольного возраста:

1. Дидактическая игра, а также связанные с ней виды деятельности (конструирование, изобразительная и музыкальная деятельность и др.).

2. Игра-занятие (в групповой форме — 8–10 детей), в которой создаются условия для более или менее равномерного развития всех детей. Групповая форма организации обучения позволяет реально влиять на развитие каждого ребенка. Варианты организации игр-занятий:

— одна подгруппа занимается с педагогом, другая — играет под присмотром помощника (лучше в другом помещении), затем первая подгруппа собирается и уходит на улицу с помощником, а вторая — занимается с педагогом;

— обучение с обеими подгруппами одновременно, когда одна группа занята самостоятельной игрой, а другая занимается под непосредственным руководством педагога; затем группы меняются местами.

3. Обучение в повседневной жизни (в ходе содержательного общения со взрослым, ситуативного общения ребенка со взрослым, в ходе самостоятельной деятельности) [3].

На протяжении дня воспитатель имеет возможность осуществлять обучение и воспитание при использовании фронтальных форм обучения: прогулка, подвижные игры, труд в природе и на участке, экскурсии, праздники и т.д.

При обучении дошкольников широко используются наглядные методы и приемы обучения:

1. Наблюдение — умение всматриваться в явления окружающего мира, замечать происходящие изменения, устанавливать их причины.

2. Демонстрация наглядных пособий (предметов, репродукций, диафильмов, слайдов, видеозаписей, компьютерных программ). Широко применяются словесные методы и приемы обучения: рассказ педагога; рассказы детей (пересказ сказок, рассказы по картинкам, о предметах, творческие рассказы); познавательные беседы (со средней группой) и этические беседы (в старшем дошкольном возрасте); чтение художественной литературы [4].

Игровые методы и приемы обучения являются приоритетными при обучении детей дошкольного возраста. Рассматривая игры по видам деятельности, можно выделить следующие группы [1]:

1. Художественные игры, предполагающие обыгрывание сюжетов, событий, образов, воплощенных в импровизированной форме. Художественная игра создает эмоциональное напряжение, поскольку результат всегда является неожиданным и удивительным для детей и создает условия для непреднамеренного создания выразительной формы.

2. Спортивные игры, сущностью которых является двигательная активность по определенным правилам. Структура спортивных игр для детей — это череда развлечений, установленных правил, общения и полезных движений.

3. Познавательные игры, активизирующие познавательную деятельность детей и включающие вопросы и задания, связанные с различными областями знаний: викторины, конкурсы; загадки, головоломки; ребусы, шарады и т.п. Выигрыш или проигрыш стимулируют познавательную деятельность детей, желание узнавать новое, расширять свой кругозор.

4. Интеллектуальные игры, направленные на развитие психических процессов и умственных способностей, игры, развивающие память; внимание; наблюдательность; логическое мышление; воображение. Сущность игры состоит в обязательном применении игроками своих умственных способностей и умений.

5. Психологические игры — это игры, направленные на: осознание самого себя, самопознание; доверие, взаимопонимание; умение слушать; достижение согласия и разрешение конфликтов. В структуру психологической игры входит: настрой на игру вне игрового пространства; погружение в игровое пространство (разогрев); игровое действие; проживание сделанных выборов или результата полученного опыта.

6. Организаторские игры. Сущность игры представляет собой имитацию какой-то реальной деятельностной ситуации, ограниченную по времени и пространстве игры.

7. Трудовые игры, позволяющие участникам реализовать себя в реальной или смоделированной трудовой деятельности. Содержанием игры является постепенное введение в трудовую деятельность, игру в труд.

Через игровую активность ребенок получает удовлетворение и радость от достижения успеха в своей деятельности; и это очень важно, потому что основное психологическое значение трудовой деятельности для человека заключается в чувстве удовлетворения и радости от затраченных усилий на пути к достижению поставленной цели. В этом — основной смысл труда.

Примечания:

1. *Анохина И.А.* Условия обеспечения социально-эмоционального благополучия детей в ДОУ // Начальная школа: плюс до и после. 2013. № 6. С. 3–11.

2. *Бондаренко А.К.* Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 2005. 133 с.

3. *Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В.* Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб.: Питер, 2013. 464 с.

4. *Ханина Е.Е., Солопова А.В.* Игровая форма обучения // Открытая школа. 2004. № 5. С. 63–66.

5. *Пашкова И.А.* Возрастная динамика психического здоровья дошкольников и факторы, ее определяющие. М., 2011. 24 с.

УДК 376.1-956.26
ББК 74.66
К 14

Казбекова Зарета Пшимафовна,
учитель СБО,

Шхалахова Светлана Темботовна,
учитель начальных классов,
ГКОУ РА «Адыгейская республиканская школа-интернат для детей
с нарушениями слуха и зрения»,
г. Майкоп

АРТ-ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ НАРУШЕНИЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема реагирования детей с нарушениями слуха на окружающую их действительность. У детей с таким нарушением восприятие окружающего мира в значительной мере отличается от восприятия детей с сохранным слухом. Применение арт-терапии позволяет всесторонне воздействовать на личностную и эмоциональную сферы детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: арт-терапия, музыкотерапия, дети с нарушениями слуха, коррекция, вибрационно-тактильное восприятие, слухо-зрительное восприятие.

Kazbekova Zareta Pshimafvna,
Shkhalakhova Svetlana Tembotovna

ART THERAPY IN THE CORRECTION OF EMOTIONAL AND PERSONAL DISORDERS OF HEARING-IMPAIRED CHILDREN

Annotation. The article considers the problem of the response of children with hearing impairments to the reality surrounding them. In children with this disorder, the perception of the surrounding world is significantly different from the perception of children with preserved hearing. The use of art therapy makes it possible to comprehensively influence the personal and emotional spheres of children with hearing impairments.

Keywords: art therapy, music therapy, children with hearing impairments, correction, vibration-tactile perception, auditory-visual perception.

Индикатором психического развития ребенка выступает его эмоциональное благополучие. Эмоции составляют неотъемлемую часть жизни ребенка в процессе их роста и развития. Личность формируется в ходе усвоения и анализа опыта при взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Однако нарушение слуха накладывает определенный отпечаток на развитие личности ребенка, начиная от особенностей процесса восприятия до сужения круга общения, ограничения социальных связей. Возникает своеобразие субъективных отношений ребенка с недостатками слуховой функции к окружающему миру и к самому себе.

Развитие арт-терапии связывают с работами таких зарубежных и отечественных ученых, художников, психиатров и психотерапевтов, как: Э. Адамсон, Д. Джонс, Э. Крамер, М. Наумбург, Р. Олт, Х. Принсхорн, Д. Райн, З. Фрейд, М. Хатун, А. Хилл, К.Г. Юнг; Г.Д. Виноградова, А.И. Копытин, Д.М. Лебедева, И.В. Сусанина и др.

Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. Основным механизмом коррекционного воздействия в арт-терапии является механизм сублимации. Занятия имеют важное коррекционно-развивающее значение, оказывают существенное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную, двигательную сферу; способствуют формированию положительных навыков поведения учащихся со сложным дефектом.

Различные художественные материалы по-разному влияют на ребенка. Краски (гуашь), спонтанное рисование: снимают зажатость. Карандаши: сдерживают гиперактивность. К тому же, снимают неуверенность — ведь можно стереть и перерисовать. Глина (пластилин, соленое тесто): работа с агрессией, снимает негативные эмоции и зажимы. Коллаж, например, из журнальных вырезок: уменьшает тревожность, страх неумения (рисовать).

Внутренний мир ребенка с проблемами в развитии сложен и многообразен. Каким образом можно помочь таким детям? Увидеть, услышать и почувствовать насколько разнообразен наш мир, мир окружающей среды. Познать и принять свое внутреннее «Я», раскрыть себя и войти в сложный и запутанный мир взрослых [5].

Сегодня арт-терапия объединяет целый комплекс различных психотерапевтических и психокоррекционных методов, таких как изотерапия, песочная терапия, игротерапия, сказкотерапия, куклотерапия, танцевальная терапия, музыкотерапия, драматерапия, библиотерапия и др.

Стоит отметить, что все арт-терапевтические техники основаны на идее целевого потенциала, заложенного во всех видах искусства.

Кратко остановимся на основных арт-терапевтических методах [1]:

Изотерапия (терапевтическое рисование). Рисование — это творческий акт, позволяющий ребенку быть самим собой и свободно выражать свои мысли и чувства, рисование помогает освободиться от внутренних конфликтов и сильных переживаний.

Коррекционная значимость изотерапии также проявляется в том, что ребенку предоставляются возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества (рисунки, поделки из различных материалов).

Лепка. При работе с глиной создается очень значимый психотерапевтический эффект: в процессе вымешивания материала происходят сброс агрессии, расслабление. Возможно включение в работу через взаимодействие с другими художественными материалами (красками, декоративными контурами, тканью и др.). Для детей больше подходит пластилин, который не требует специальных навыков и дополнительных приспособлений.

Песочная терапия. Песочная терапия обладает большими возможностями для повышения уверенности в себе, открытия новых путей развития.

Песочная терапия обладает рядом преимуществ перед другими видами арт-терапии, т.к. отличается простотой манипуляций, возможностью изобретения новых форм, кратковременностью существования создаваемых образов.

Сказкотерапия. Метод психокоррекции и психотерапии, использующий в качестве основного средства воздействия придуманные истории или сказки. Читая сказку, каждый по-своему интерпретирует услышанное, находит себя и получает подсказку, намек, направление в сложившейся ситуации. Сказкотерапия является наиболее интегральным методом арт-терапии, включая практически все ее направления — рисунок и живопись, работу с маской и гримом, драматизацию, музыка-, библио-, кукло-, танцевально-двигательную терапию и пр.

Драматерапия. Данный метод основан на техниках действия и ориентирован на устранение негативных симптомов в поведении, отработку более креативных и конструктивных способов взаимодействия с миром и окружающими людьми,

расширение сознания, развитие личности, высвобождение ее творческой энергии [2]. При этом драматерапия является довольно сложным методом, т.к. требует специальной подготовки ведущего и включает музыку, танец, грим, рисование, сочинительство и многое другое.

Музыкотерапия. К видам и направлениям музыкотерапии относятся: сочинение музыки, исполнение ее на различных инструментах, пение, рисование услышанной музыки. Сегодня музыкотерапия используется для лечения и профилактики широкого спектра нарушений: отклонений в психическом развитии, эмоциональной нестабильности, поведенческих нарушений, сенсорного дефицита, спинномозговых травм, психосоматических заболеваний, неврозов, функциональных состояний [2,3].

Куклотерапия. Под куклотерапией понимается метод психологической помощи, ориентированный на детей, подростков и их семьи, который позволяет корректировать поведение, устранять болезненные переживания и состояния, укреплять психическое здоровье, повышать социальную адаптацию, развивать самосознание, осваивать коммуникативные навыки, улучшать моторику и другие психические функции [3]. Куклотерапия может использоваться в разных направлениях арт-терапии: психодраме, игротерапии, сказкотерапии, музыкотерапии, драматерапии. Кроме того, применяются различные формы куклотерапии: кукольный театр, собственно изготовление куклы и др.

Игротерапия — разновидность арт-терапии, психотерапевтический и психокоррекционный метод, основывающийся на применении игры. Игра рассматривается как методика, оказывающая наиболее интенсивное и мощное воздействие на развитие личности как ребенка, так и взрослого [4].

Использование игры позволяет создавать близкие отношения в групповых занятиях, снижать напряженность, тревогу, преодолевать социальные страхи, повысить самооценку, отработать различные варианты поведения в тех или иных ситуациях взаимодействия без опасности наступления социально значимых последствий.

Танцевальная терапия. Танцевальная терапия позволяет расширить сферу осознания своего тела, развить доверие к самому себе, повысить самооценку, сформировать положительный образ тела, улучшить социально-коммуникативные умения и навыки, интегрировать внутренний опыт, наладить связь между мыслями, чувствами и движениями [5].

Таким образом, арт-терапевтические методы, приведенные выше, являются наиболее распространенными и часто используемыми в работе с детьми младшего школьного возраста. Несмотря на эффективность, гармоничность и экологичность техник и приемов арт-терапии, их необходимо встраивать в общий контекст коррекционной программы и последовательно реализовывать в работе с детьми.

Примечания:

1. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. М.: Теревинф, 2014. 112 с.
2. *Воронова А.* Арт-терапия для детей и их родителей. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 253 с.
3. *Буянова Т.А.* Формирование эмоционально-выразительного образа в рисунках детей: монография. М.: Изд-во МПГУ, 2014. 168 с.
4. *Варенова Т.В.* Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями. М.: Форум, 2014. 272 с.
5. *Ежкова Н.С.* Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. Ч. 1. М.: ВЛАДОС, 2011. 127 с.

УДК 37.032
ББК 74.002.3
К 14

Казиева Зарема Магомедовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные аспекты развития системы непрерывного образования, отражаются различные подходы к определению понятия «непрерывное образование», раскрывается содержание системы непрерывного образования, перспективы и особенности развития в современном мире. Проведен краткий исторический обзор становления концепции непрерывного образования, исследованы определяющие факторы развития современной отечественной педагогической науки в соответствии с основными принципами образовательной политики.

Ключевые слова: непрерывное образование, система непрерывного образования, концепция непрерывного образования.

Kazieva Zarema Magometovna

CONTINUING EDUCATION IS THE BASIS OF PERSONAL DEVELOPMENT IN MODERN SOCIETY

Annotation. The article discusses the current aspects of the development of the system of continuing education, reflects various approaches to the definition of the concept of “continuing education”, reveals the content of the system of continuing education, prospects and features of development in the modern world. A brief historical review of the formation of the concept of continuing education is carried out, the determining factors of the development of modern Russian pedagogical science in accordance with the basic principles of educational policy are investigated.

Keywords: continuing education, the system of continuing education, the concept of continuing education.

Определяющее значение в XXI веке приобретает идея «образование длиною в жизнь», отвечающая на вызов быстро движущегося актуального мира. Преобразования обусловлены социальными, политическими, экономическими и культурными факторами. Проведенные социологами исследования констатируют, что в современном информационном обществе происходят изменения ценностных установок и на первый план в рейтинге индивидуальных ценностей выходят знания, опыт и возможность их получения в любом возрасте [8, с. 4].

Стремление обновить образование, повысить профессиональную компетенцию возникает в случае столкновения с нововведениями в профессиональной и личной жизни. Учитывая тотальность происходящих изменений, внедрение новых технологий во все сферы жизни приходит понимание необходимости непрерывного образования как условия полноценного инновационного развития общества, основу успеха каждого индивидуума.

Теоретический анализ источников [2; 3; 7; 10] показал, что на нынешний день нет единого подхода к трактовке данного понятия, что вполне закономерно,

как любое актуализированное понятие, имеющее историческую перспективу, непрерывное образование не может иметь однозначной трактовки и одномоментной научной дефиниции.

По определению С.В. Меркуловой, непрерывное образование — «это новый способ деятельности, целью которого является процесс целостного формирования личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного развития способностей» [4, с. 129].

Как отмечает А.Д. Чорная, «государство и общество определяют непрерывное образование как основу социальной политики, обеспечивающей подходящие условия для развития человека, как его общей культуры, так и профессионального роста, как условие развития общественного производства» [9, с. 37].

Вышесказанное определяет необходимость и значимость непрерывного обучения в формировании образованной, успешной личности, для ее самосовершенствования, раскрытия собственного потенциала и повышения конкурентоспособности.

Краткий исторический обзор зарождения, становления и развития идеи непрерывного образования свидетельствует о том, что истоки непрерывного образования уходят глубоко в историю — в философию Древнего мира — к Конфуцию, Сенеки, Аристотелю, Сократу, Платону и др. Основателем современных представлений о непрерывном образовании является чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский, в работах которого содержится основная мысль, нашедшая отражение в настоящее время в концепции непрерывного образования.

Согласно исследованию В.А. Клименко, впервые понятие «непрерывное образование» сформулировал в 1955 г. П. Аренц (Франция), который установил его основные цели: распространение культуры; подготовка граждан к изменяющимся условиям общественного развития; дополнительное общее образование для всех; профессиональная подготовка; повышение квалификации на всех ступенях системы образования.

Впервые концепция непрерывного образования была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 г.) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом (P. Lengrand), который полагал, что человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. В этой концепции по-новому рассматривались этапы жизни человека, устраняющие ее традиционное деление на период учебы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование стало означать продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важная роль отводилась интеграции как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности [10].

В XXI веке идея непрерывного образования находит новые пути реализации, используя правительственную и межгосударственную поддержку. Основными определяющими факторами развития современной отечественной педагогической науки и основными принципами образовательной политики являются следующие:

— нахождение новых ориентиров не только в педагогике, но и в мировоззрении сегодняшнего человека в целом;

— приоритетность для образовательной системы — воспитание индивидуума, способного мыслить по-новому, системно, творчески в соответствии с запросами современного мультикультурного общества, осознавать все многообразие и, одновременно, единство общества;

— переосмысление понятий самоактуализации личности, саморазвития и самообразования.

В результате изучения и обобщения лучших традиций зарубежного опыта непрерывного образования в России разработана «Концепция непрерывного образования взрослых на период до 2025 г.» [1]. Цель Концепции — создать условия и оказать содействие взрослому населению в реализации потребности на образование независимо от возрастных критериев, от социальных условий, от места его проживания.

Концепция определяет современное понимание непрерывного образования взрослых и выделяет несколько основных ее функций, как [1]:

- профессиональная;
- социальная;
- личностная.

Если более подробно рассмотреть каждую из обозначенных функций, то мы можем констатировать, что каждая имеет главенствующее значение для развития личности и реализации ее потенциала, как профессионального, так и личностного:

Профессиональная: реализация данной функции предполагает повышение трудовой мобильности личности, ее конкурентоспособности на основе приобретения ей новых квалификаций, освоения трудовых функций, повышения уровня профессиональной компетенции.

Социальная: данная функция направлена на взаимодействие человека с социумом, знакомство с общечеловеческими ценностями общества, изучение языка, культуры и других видов деятельности, направленных на формирование функциональной грамотности индивида в самой различной сфере.

Личностная: функция направлена на удовлетворение познавательной потребности человека, творческого роста, постоянное повышение общей образованности и культуры личности.

Исходя из вышесказанного, необходимо уточнить, что понятие «система непрерывного образования» — это комплексное понятие, которое подразумевает включение в этот процесс различных учреждений (государственных, негосударственных, реализующих как основные программы, так и дополнительные (профессиональные и общеразвивающие) [6], обеспечивающих содержательное единство и преемственность основных компонентов образования. Воспитательно-образовательные организации объединены в этот процесс для решения вопросов воспитания, образования и профессиональной подготовки человека с учетом потребностей как самой личности, так и общества, с целью удовлетворения его стремления к самообразованию и саморазвитию в течение всей жизни.

Таким образом, ведущей идеей непрерывного образования является развитие человека как личности (профессионально-компетентной, конкурентоспособной, мобильной). В качестве приоритетов выделяют активность личности в образовании и самообразовании, привитие интереса к знаниям через индивидуализацию и разнообразие образовательных программ, интеграцию формального, неформального и информального образования.

Примечания:

1. Концепция непрерывного образования взрослых на период до 2025 г.: проект Министерства образования и науки Российской Федерации. Версия для обсуждения от 25 июня 2015 года. URL: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptsiya_razvitiya_nepreeryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf. (дата обращения: 10.04.2023).

2. Колесникова И.А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал. 2013. Вып. 1. URL: <http://LLL21.petrso.ru/> (дата обращения: 15.04.2023).

3. Леонидова Г.В., Устинова К.А. Непрерывное образование как условие формирования человеческого капитала // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2012. № 6 (24). С. 124–137.

4. Меркулова С.В. Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 127–130.

5. Обучение в течение всей жизни. Политики и стратегии: доклад Ин-та обучения в течение всей жизни. ЮНЕСКО, 2014. URL: <http://www.uil.unesco.org/publications> (дата обращения 10.04.2023).

6. Перспективы развития системы непрерывного образования в новых социально-экономических условиях / С.Ю. Нейман [и др.]. Омск: Омский гос. ин-т сервиса, 2015. 351 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/32789.html> (дата обращения: 12.04.2023).

7. *Пережовская А.Н.* Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 38–41. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7617/> (дата обращения: 02.04.2023).

8. Российский статистический ежегодник, 2015. М.: Росстат, 2015. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_13/Main.htm (дата обращения: 10.04.2023).

9. *Чорная А.Д.* Непрерывное образование как основоположное условие развития современного общества // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). Пермь: Меркурий, 2013. С. 36–38.

10. *Ширяева В.А.* Непрерывное образование: исторические аспекты и современное состояние проблемы. 2010. С. 69–76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreruyvnoe-obrazovanie-istoricheskie-aspekty-i-sovremennoe-sostoyanie-problemy>.

УДК 373.2.016

ББК 74.102.57

К 15

Кайтмесова Белла Даутовна,

воспитатель,

МБДОУ № 2 «Бэрэчэт»,

а. Джерокай

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья содержит методический материал по использованию игровых технологий в процессе развития элементарных математических представлений у дошкольников. В статье приводятся как сюжетно-ролевые игры, так и дидактические, которые в целом обеспечивают развитие у дошкольников первичных представлений: количество, величина, сравнение. Статья также содержит методические подходы к использованию игровых технологий в образовательной деятельности дошкольников в условиях ДОО.

Ключевые слова: игровые технологии, образовательная деятельность, развитие дошкольника, развитие элементарных математических представлений у дошкольников.

Kaytmesova Bella Dautovna

GAME TECHNOLOGIES IN DIRECT EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR THE DEVELOPMENT OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOLERS

Annotation. The article contains methodological material on the use of gaming technologies in the development of elementary mathematical concepts in preschoolers. The article presents both plot—role-playing games and didactic ones, which generally ensure the development of primary ideas in preschoolers: quantity, magnitude, comparison. The article also contains methodological approaches to the use of gaming technologies in the educational activities of preschoolers in pre-school conditions.

Keywords: game technologies, educational activity, preschool child development, development of elementary mathematical concepts in preschoolers.

*«Чтобы быть хорошим воспитателем,
надо любить то, что ты преподаешь,
и любить тех, кому ты это преподаешь»*

(В. Ключевский)

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [1] № 273 в Ст. закреплено «Развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни».

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) [2] подразумевает создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Развитие элементарных математических представлений представляются частью интеллектуального и личностного развития дошкольника.

Актуальной задачей подготовки детей к школе является их успешное обучение в начальной школе, которое зависит от уровня развития ребенка, умения обобщать и систематизировать свои знания, творчески решать различные проблемы. «Развитое математическое мышление не только помогает ребенку ориентироваться и уверенно чувствовать в окружающем его современном мире» [3], но и способствует его общему умственному развитию. Поэтому основное требование к форме организации обучения и воспитания — сделать занятия по формированию элементарно математическим представлениям максимально эффективными для того, чтобы на каждом возрастном этапе обеспечить усвоение ребенком максимально доступным ему объемом знаний и стимулировать его интеллектуальное развитие.

Игровая педагогическая технология — организация педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Это последовательная деятельность педагога по: отбору, разработке, подготовке игр; включению детей в игровую деятельность; осуществлению самой игры; подведению итогов, результатов игровой деятельности. Именно игра с элементами обучения, интересная ребенку, поможет в развитии познавательных способностей дошкольника. Занимательный материал не только развлекает детей, но и заставляет их думать, развивает самостоятельность, инициативу, направляет на поиски нетрадиционных способов решения, стимулирует развитие нестандартного мышления, развивает память, внимание, воображение.

Игровая форма в процессе обучения в условиях ДОО обеспечивает развитие субъектности ребенка, то есть делает его активным участником образовательного процесса. Сама игровая деятельность направлена на развитие у ребенка творческих способностей.

К пяти годам дошкольник переходит от индивидуальных игр к играм в компании сверстников. Поэтому, начиная с этого возраста, предлагаются командные игры.

В дошкольном детстве ребенок лучше воспринимает информацию в движении. Например, дети показывают фигуры руками или рисуют пальчиком в воздухе. Так, в игре «Геометрические фигуры», дети под музыку изображают движениями-символами фигуры, которые им показывают с помощью карточек. Рисование геометрических фигур, выстраивание из них различных предметов детям нравится на интерактивном столе.

При этом образовательная среда организована таким образом, что легко происходит смена разных видов деятельности: дети сидят на ковре, выполняют упражнения или играют в двигательные игры, сидят за столами, запоминают различную информацию в стихотворной форме с движениями. При этом они получают

психологический настрой под спокойную музыку, сопровождающую процесс выполнения некоторых заданий.

Из всего многообразия занимательного материала при организации непосредственной образовательной деятельности с детьми по математике часто применяются дидактические игры. Основное назначение их — обеспечить детей представлениями в различении, выделении, назывании множества предметов, чисел, геометрических фигур. Дидактические игры являются одним из средств реализации программных задач.

Стараемся увлечь детей ментальной арифметикой. Маленькими шагами идем к цели. Сейчас наши воспитанники научились считать на абакусе до 10 и начинают учиться складывать. Простота метода не должна вводить в заблуждение. Доказано, что такие занятия учат детей обращаться с мелкими предметами, попутно развивая другие полезные навыки. Казалось бы, просто, но ребенок пойдет в школу, имея немалый запас знаний. Ему будет проще учиться считать и писать.

В своей практике обучения дошкольников по формированию элементарных математических представлений используем головоломку «Колумбово яйцо», палочки Кьюзенера, что позволяет соединить один из основных принципов обучения — от простого к сложному [4; 5; 6; 7].

1. Количество и счет

«Что изменилось?», «Магазин», «Шары», «Будем считать», «Кому сколько?», «У кого столько же?», «Сосчитай» и другие.

2. Величина

«Кто скорее соберет?», «Спрячь шарик в ладошке», «Найди такое же колечко», «Найди полоску такой же длины», «Наоборот», «Какая игрушка спрятана?» и другие.

3. Геометрические фигуры

«Найди по форме», «Что изменилось?», «Найди по описанию», «Домино», «Гаражи», «Найди такое же», «Чудесный мешочек» и другие.

4. Ориентировка в пространстве

«Что изменилось?», «Угадай, где что находится», «Составь узор и расскажи», «Кто выше?», «Куда мы бросим мяч?» и другие.

5. Ориентировка во времени

«Выбирая ту или иную игровую технологию, учитываются индивидуальные особенности развития ребенка, что обеспечивает эффективность усвоения материала».

В ДОО создана картотека игр, позволяющих закрепить представления по математике, которые используются в НОД. В группе организован «центр познавательной деятельности», где хранятся игры по математике.

Игровые технологии представлены как сюжетно-ролевыми играми, так и дидактическими. В качестве активного контекста реализации игровых технологий являются предметно-игровые среды. Анализируя состояние обучения дошкольников, мы пришли к выводу, что игровые технологии, особенно дидактические игры, могут быть использованы на этапах знакомства дошкольников с новыми с элементарными математическими представлениями, а также их закрепления. Следует отметить, что не все занятия можно провести полностью в игровой форме. Например, знакомство с составом числа из двух меньших чисел, знакомство со структурой задачи, обучение образованию чисел второго десятка и некоторых других задач. С целью поддержания интереса детей к таким обучающим занятиям, мы включали в них дидактические игры, но игра идет как часть занятия, ее место в структуре занятия определяется целью, назначением и содержанием занятия. В этих играх были закрепляющие навыки и умения, а также они носили обучающий характер, помогали детям лучше усвоить тот или иной материал и привлекали их интерес к занятию.

Однако дидактические игры не только решают конкретные задачи обучения детей, но и решают вопросы, связанные с воспитанием и развитием дошкольников в процессе игровой деятельности.

Например, чтобы научить детей пользоваться планом пространства, я использовала дидактическую игру «Куда спрятался котенок?». Предлагала детям макет комнаты куклы, в «комнате» расставлена кукольная мебель; план комнаты — лист бумаги, на котором отмечены окна, двери, кукольная мебель; красный кружок; игрушка котенка. Рассказывала детям, что кукле Кате нравится играть со своим котенком, но он очень любит прятаться от нее, нужно помочь кукле отыскать его. Показывала план комнаты, объясняла каждое обозначение, предлагала установить соответствие обозначений на плане с предметами в «комнате». Затем «прятала» котенка в «комнате», а на плане ставила красный кружок на изображение этого предмета. Дети находили котенка.

Таким образом, развитие элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста предполагает усвоение детьми определенных знаний, формирование у них количественных, пространственных и временных представлений. Наиболее важным является развитие у дошкольников мыслительных способностей, умение решать различные задачи.

Широкое использование игровых технологий важно для пробуждения у дошкольников интереса к математическим знаниям, совершенствования познавательной деятельности, а также общего умственного развития.

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 (последняя редакция) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.минобрнауки.рф/3447.pdf>.
3. Котырло В.К., Дуткевич Т.В. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 50–60.
4. Попова Г.П., Усачева В.И. Занимательная математика. Волгоград: Учитель, 2006.
5. Петрова М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного возраста. М.: Учеб. лит., 1996.
6. Погарский М. Королевство минуток. М.: Вечерняя Москва, 1993.

УДК 796.01
ББК 75.1
К 26

Карпук Светлана Юрьевна,
кандидат педагогических наук,
ГБПОУ «Олимпийские надежды»,
г. Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-СПОРТСМЕНОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития субъектности (субъектной позиции) обучающихся-спортсменов в образовательной коммуникации в процессе обучения на основе применения средств метафорического проектирования (метафоры, метафорического текста, метафорического исследования и др.).

Ключевые слова: проблема развития субъектности (субъектной позиции) обучающихся, образовательная коммуникация, средства обучения, метафора.

Karpuk Svetlana Yurievna

DEVELOPMENT OF THE SUBJECTIVE POSITION OF STUDENT-ATHLETES IN EDUCATIONAL COMMUNICATION BY MEANS OF METAPHORICAL DESIGN

Annotation. The article deals with the problem of the development of subjectivity (subject position) of student — athletes in educational communication in the learning process based on the use of metaphorical design tools (metaphors, metaphorical text, metaphorical research, etc.).

Keywords: the problem of the development of subjectivity (subject position) of students, educational communication, learning tools, metaphor.

Обучение в современной образовательной коммуникации неразрывно связано с вопросами понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии [1, с. 14]. Это, безусловно, сопряжено с актуализацией проблемы развития субъектности обучающихся, что нашло отражение в Законе «Об образовании Российской Федерации», в документах Федерального государственного образовательного стандарта, где большое значение придается коммуникативным процессам, пониманию и интерпретации учебных текстов, развитию личностных и метапредметных характеристик обучающихся.

Решение поставленных перед образованием задач, в свою очередь, ведет к изменениям в построении образовательной коммуникации, к интеграции учебной и внеучебной деятельности обучающихся и требует поиска новых форм, средств, методов, способов обучения. Анализ научных работ (Б.С. Братусь, О.Б. Даутова, М.Н. Невзоров, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков, М.Н. Фроловская и др.) вывел нас к постановке научной проблемы, которая состояла в необходимости определения дидактических средств построения образовательной коммуникации.

Обращение к разработке понятия «образовательная коммуникация» в зарубежных исследованиях, немецкой коммуникативной дидактике, в работах отечественных ученых позволило акцентировать внимание на взаимосвязи между коммуникацией и пониманием в контексте событийности. Под образовательной коммуникацией мы понимаем творческий процесс по созданию смыслов, где ориентация направлена не только на трансляцию знаний, умений и навыков, но и на понимание. Участники образовательного процесса — партнеры, соавторы учебного диалога — решают образовательные задачи, при этом общение и понимание становятся важными составляющими процесса. Понимание присутствует и в познании, и в коммуникации.

Организация образовательной коммуникации предполагает необходимость применения дидактических средств для решения учебной задачи. Таким средством для нас является метафора [2, с. 190]. Благодаря ее сравнительным свойствам (переносу с одного предмета, явления, события на другие) и особенно моделирующим возможностям, осуществляется процесс развития метафорического мышления (воображения, творческого потенциала) обучающихся, в частности, обучающихся-спортсменов. Отметим, что эта категория обучающихся особая: они не только учатся в школе или в профессиональном учреждении, но и ежедневно занимаются спортом, защищают на соревнованиях честь школы, района, города, страны. Жизнь в спорте: тренировки, соревнования, постановка цели и достижение ее, рефлексия побед и поражений, командный дух — все это способствует формированию характера, личностных качеств обучающихся. Однако вне спорта,

попадая в незнакомую среду, обучающиеся-спортсмены порой испытывают трудности с выражением своего отношения по разным вопросам, порой имеют проблемы с проявлением своей субъектной позиции.

Субъектная позиция, как известно, выступает интегральным показателем развития обучающегося (А.Г. Гогоберидзе, Н.М. Борытко, А.В. Москаленко, В.А. Петровский, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская). Под субъектной позицией мы понимаем способность субъекта осваивать и творчески преобразовывать действительность, изменять внутренний мир, выстраивая стратегию и тактику собственной жизни, отношение к миру (В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов) [3, с. 123]. Включение метафоры и ее развивающих возможностей создает благоприятное поле для развития субъектной позиции обучающихся и напрямую связано с метафорическим проектированием в образовательной коммуникации. Нельзя не отметить, что обращение к развивающим возможностям метафоры способствует активизации самого процесса обучения, а построение образовательной коммуникации осуществляется как метафорическое проектирование и состоит из этапов:

— «встреча» (единство эмоционального переживания и осознания обучающимся проблемы или задачи при работе с метафорическим средством, настрой на диалогическое взаимодействие с текстом культуры);

— «погружение» (состояние освоения предметной деятельности, осознание смысла метафоры и своего «Я»);

— «присвоение» (выход на понимание, работа со смыслами, обращение к личностному опыту);

— «со-бытие» (состояние «со-бытийной общности», создание общего смыслового поля при работе с метафорой образовательной коммуникации, взаимное принятие, взаимопонимание, внутренняя расположенность каждого друг к другу) [4].

Каковы же средства метафорического проектирования? Назовем основные: метафора, метафорический текст, метафорическое исследование, мультимедийная интерпретация метафоры.

Что дает применение метафоры как средства познания? В первую очередь, умение наблюдать, сопоставлять, фиксировать полученные данные, во-вторых, умение абстрактно мыслить, понимать сущность процессов и явлений, умение пользоваться знаками, словами, фразами и, конечно же, способность формировать знания о различного вида моделях, получение общественно полезного продукта и новых знаний.

Мы используем эти средства (наряду с другими) в учебной и внеучебной деятельности, вовлекая обучающихся-спортсменов в пространство текста культуры, текста социума, как правило, в ходе проектной деятельности. (Литературно-музыкальные программы, экскурсии, творческая деятельность). Наше исследование проводилось на базе школ как общеобразовательных, так и с углубленным изучением отдельных предметов (Санкт-Петербург, Ленинградская область). Продолжилось исследование на базе ГБОУ школа-интернат с углубленным изучением физической культуры № 357 «Олимпийские надежды» (2014–2020 гг.), а затем в СПб ГБПОУ «Олимпийские надежды». Был собран «банк метафор» по различным спортивным направлениям: бокс, хоккей, легкая атлетика и др. В результате этой деятельности по «Презентации спортивной метафоры» обучающиеся-спортсмены выходили к описанию, применению (включению в текст), конструированию, интерпретации метафоры, что позволяло им выполнить метафорический перенос на другие области знания. Кроме этого, обучающиеся участвовали в событийной деятельности по созданию «пространства смыслов», в подготовке и проведении литературно-музыкальных программ («Недаром помнит вся Россия...», «Маленькие истории о душе», «Залай, Бродячая собака!», «Роберт Бернс и шотландская поэзия», «Набоков. Слово. Музыка», «В то время я гостила на земле...» и др.). Результаты, которые мы получаем на осно-

ве применения методик («Шкала принятия других» В. Фейя; «САН»; «Индекс жизненной удовлетворенности» В.А. Паниной; КОС-2), отражают положительную динамику изменения параметров характеристики субъектной позиции обучающихся. Она выражается еще и в том, что обучающиеся, попадая в поле метафор, привлекают не только метафорику своей профессиональной спортивной области, но и активно пользуются метафорами для лучшего понимания в ходе коммуникации при проектировании своих жизненных планов.

Несмотря на все трудности: объективные (большие нагрузки, расписание тренировок порой совпадает с учебным процессом, выезды на сборы, соревнования, разная программная подготовка и т.д.) [5, с. 20] и субъективные (обучающиеся живут вне своей семьи, имеют свои индивидуальные особенности в характере, темпераменте и т.д.) — вовлечение обучающихся в процесс работы с текстом культуры (на основе применения средств метафорического проектирования) способствует развитию самостоятельности суждений, авторства; выстраиванию диалога с другими участниками образовательной коммуникации, позволяющего выйти на осознание своего «Я». Так в активной деятельности проявляется самостоятельность, что связано с развитием субъектности, субъектной позиции. Работая над распознаванием, «разгадыванием» метафор, а также над конструированием, созданием своих метафор, метафорических текстов, обучающиеся в различных видах деятельности выходят на проблемы социокультурной трансляции, обретая в образовательной коммуникации опыт метафорического проектирования. Это ведет, в свою очередь, к постижению смысла текста культуры, приобретению духовных ценностей, свидетельствует о развитии субъектности обучающихся.

Таким образом, применение средств метафорического проектирования открывает перспективу модернизации средств обучения, ориентированных на развитие субъектной позиции обучающихся как в целом, так и обучающихся-спортсменов в частности.

Примечания:

1. *Даутова О.Б.* Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии: учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2018. 176 с.
2. *Кириллова Г.Д., Карпук С.Ю.* Метафора как компонент познавательного процесса // XV юбилейные Царскосельские чтения: Евразийский опыт: культурно-историческая интеграция: материалы междунар. науч. конф., 19–21 апреля 2011 г. СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. Т. II. С. 188–194.
3. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
4. *Карпук С.Ю.* Проектирование метафорического пространства образовательной коммуникации как средство развития // Наукоедение: Интернет-журнал. 2013. № 6 (19). URL: http://naukovedenie.ru/sbornik_6/4.
5. *Портнягин И.И.* Интеллектуальное развитие школьников-спортсменов // Вестник спортивной науки. 2012. № 6. С. 19–23.

УДК 37.018.26
ББК 74.205
К 20

Капшорова Саида Довлетбиевна,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева»,
а. Блечепсин

РАБОТА ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Статья посвящена особенностям работы педагога с родителями детей с ОВЗ. В статье представлена классификация видов ОВЗ детей и раскрыты соответствующие методические приемы по организации педагогической работы с родителями детей с ОВЗ. Работа с родителями детей с ОВЗ рассматривается в русле государственной системы специального образования детей и подростков с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: ОВЗ — ограниченные возможности здоровья, родители детей с ОВЗ, дезадаптация, адаптация, коррекция.

Kapshorova Saida Dovletbievna

TEACHER'S WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the teacher's work with parents of children with disabilities. The article presents the classification of types of children with disabilities and reveals the appropriate methodological techniques for organizing pedagogical work with parents of children with disabilities. Work with parents of children with disabilities is considered in line with the state system of special education for children and adolescents with disabilities.

Keywords: HIA — limited health opportunities, parents of children with disabilities, maladaptation, adaptation, correction.

В настоящее время в России, как и в других странах происходит развитие системы специального образования, оно связано с изменениями социально-экономического устройства, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии.

Создается система специальных коррекционных учебно-воспитательных учреждений для осуществления обучения, воспитания и лечения детей и подростков с различными отклонениями психофизического здоровья. Данная система является основой института специального образования детей и подростков с ограниченными возможностями. Реализация функций этого института (абилитационно-реабилитационная, корригирующая, компенсирующая, социально-бытовая, профессионально-трудова) осуществляется посредством деятельности специальных коррекционно-реабилитационных учреждений. Одним из таких учреждений является Лекотека.

Лекотека подразумевает специально подготовленную предметно-развивающую среду со специальным оборудованием и игровыми и дидактическими материалами для развития познавательных возможностей детей с ограниченными возможностями, формирования их личности, подготовки к самостоятельной жизни, а также среду, направляющую усилия родителей на оказание помощи ребенку. Лекотека — это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными проблемами развития. Лекотека использует семейно-центрированную игру как ключ для интеграции

детей, имеющих инвалидность и выраженные проблемы в развитии, в семейную и общественную жизнь. Лекотека представляет собой комплект материалов и оборудования для создания развивающей среды при проведении реабилитационных занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» можно разделить на две категории. Одна группа таких детей — это дети с врожденными нарушениями работы различных органов чувств, с физическими недостатками или умственно отсталые дети.

Вторая группа детей — это те, кто вошел в группу детей с ограничениями по состоянию здоровья в результате длительной болезни, травмы.

Воспитание ребенка с отклонениями в развитии независимо от характера и сроков его заболевания или травмы нарушает весь привычный ритм жизни семьи. Ребенок-инвалид требует больше механической работы, каждодневного ухода и присмотра. Вместе с тем ребенок-инвалид не всегда удовлетворен, тем более, если он испытывает болевые симптомы, что приводит к большему утомлению, изнурению порой родителей.

Зачастую наблюдается родительская неадекватность в принятии ребенка с ОВЗ. Недостаточность эмоционально-теплых отношений часто провоцирует развитие у детей неэффективных форм взаимодействия с социумом и формирует дезадаптивные черты личности. Преобладающими негативными личностными чертами становятся: агрессивность, конфликтность, тревожность, отгороженность от окружающего мира, коммуникативные нарушения. Заболевание ребенка чаще всего приводит к глубокой и продолжительной социальной дезадаптации всей семьи, а ведь развитие ребенка-инвалида в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, разнообразии воспитательных воздействий.

Работа с родителями детей с ОВЗ проходит как с равноправными участниками и партнерами образовательного процесса. Набор детей в класс проходил очень болезненно, родители не давали согласия на обследование своих детей, пугались того, что их ребенок не такой как все. Для этого проводятся родительские собрания с обсуждением успехов и трудностей учащихся, индивидуальные консультации с родителями, информируются родители об успешности обучения учащихся, с родителями проводятся совместные мероприятия, они привлекаются к участию в решении школьных проблем. Для того чтобы оказать полноценную помощь ребенку, родители должны иметь определенные знания об особенностях психофизического развития своих детей, уметь наблюдать и изучать своего ребенка, знать, как правильнее помочь ему в усвоении новых знаний, в формировании необходимых качеств личности.

В работе с родителями важно сформировать у них представления о собственном ребенке как о личности, имеющей свое собственное восприятие мира и мировоззрение. Для детей с ЗПР очень важно показывать все наглядно, поскольку зрительная память у них самая продуктивная. Самое главное для нас в работе — не навязывать детям своего решения, а давать им возможность обменяться мнением, высказывать свою точку зрения наравне со всеми.

Причем делается это деликатно, с оговорками: «Мне кажется», «Может быть» и т.п., чтобы не подавить авторитетом самостоятельного суждения, не убить желания думать, разбудить любознательность. Если на каком-то этапе ребенок «споткнулся», не спешим с подсказкой. Выполнение нового задания — это творческая задача для ребенка.

Пусть он приучается мыслить самостоятельно, тренирует усидчивость и волю. Но когда он сам «совершит открытие», сам справится с заданием, радости ребенка не будет предела. Поскольку все дети обладают своими, только им свойственными качествами и уровнем развития, задания дифференцируются с учетом индивидуальных способностей ребенка, создавая ситуацию успеха для каждого из них.

Каждый ребенок должен продвигаться вперед только своим темпом и с постоянным успехом.

Работа с детьми ведется по повышенному для них уровню трудности, то есть в зоне их «ближайшего развития»: более способным из них предлагаются задания, которые требуют от них догадки, творческие задания. В работе с детьми с задержкой психического развития эмоции играют едва ли не самую важную роль в развитии личности.

Поэтому необходимым условием организации совместной деятельности с детьми является обеспечение психологической комфортности детей, обеспечивающей их эмоциональное благополучие. Атмосфера доброжелательности, вера в силы ребенка, индивидуальный подход, создание для каждого ситуации успеха необходимы не только для познавательного развития детей, но и для их нормального психофизиологического состояния.

В педагогической практике используем следующие правила работы с детьми, имеющими проблемы в развитии: всегда и во всем до конца доводить начатую с детьми работу, проявлять настойчивость; не смеяться ни над какими слабостями и ошибками детей, быть терпеливым, когда дети проявляют неумение; спокойствие и самообладание во все моменты жизни; ровный, выдержанный тон в разговорах с детьми; говорить отчетливо, неторопливо, по возможности не повышая голоса, когда следует остановить слишком расходившегося ребенка, предотвратить возникающее столкновение; спокойные, уверенные движения, отсутствие суетливости, так как у детей с ЗПР часто встречается очень значительная подражательность; твердость и уверенность суждений, замечаний и советов детям, так как замечания и советы имеют психотерапевтическое значение, они внушают неустойчивой или болезненно направленной воле определенное поведение. Меньше слов, никакой болтливости, помнить, что слишком много объяснять — значит думать за детей; детей надо учить учиться, а начинать надо с элементарных вещей: организации учебной деятельности, подготовки рабочего места, работе с книгой, учить работать с образцом, учить списыванию и, самое главное, проверке выполненного задания.

У детей с ЗПР замедлены прием и переработка информации, недостаточны память и внимание. Поэтому первоначальное усвоение знаний дается предельно развернуто и небольшими порциями, объяснение нового материала обязательно детализируется. При каждом затруднении детей возвращаемся к подробному объяснению. Строить объяснение только на запоминании нельзя. Его надо вести через рассуждение.

Сообщение знаний должно иметь наглядно-образную опору, в качестве которой выступают схемы, чертежи, рисунки. Введение таблиц, обобщений, памяток облегчает усвоение знаний. При введении условных обозначений любая таблица начинает говорить.

Обучение невозможно без развития у детей самостоятельности. На каждом уроке даются самостоятельные задания с последующей проверкой. Детям, испытывающим затруднения, оказывается помощь.

Реакция на ошибки ребенка должна быть формой помощи ему. Главное — не порицание, а разъяснение ошибки. Осознание ребенком ошибки — первый шаг в его развитии, движении вперед. Надо учить детей не делать из ошибок трагедию, считать их нормальным явлением. Дети с особыми образовательными потребностями требуют индивидуального подхода и особого понимания, поэтому в своей работе пользуемся принципом: «Воспитывай сердце — сердцем. Действуй на благо ребенка».

Невозможно представить эффективную реабилитацию ребенка без консультирования родителей, как по вопросам воспитания детей, так и по личным проблемам. Родители, живущие с больным ребенком, часто оказываются в изоляции, одиночестве, наедине со своим особым горем. У родителей возникают чувства страха и отчаяния. Поэтому помощь детям с особыми потребностями включает-

ся, прежде всего, в оказании поддержки их родителям. Такая поддержка должна быть направлена на развитие у них уверенности, обеспечение их реальных потребностей, общественное признание, оценку и развитие саморегуляции.

Работая с ребенком-инвалидом, обследуя его, проводя коррекционную работу, воспитатель постоянно ищет контакт, какую-то невидимую нить с родителями больного ребенка. Ведь они первые помощники в реабилитационном процессе. Но чем ближе узнаешь этих людей, чем больше вникаешь в их проблемы, тем лучше понимаешь, как необходимы им поддержка и помощь. При работе с родителями, имеющими ребенка с ОВЗ, необходимо учитывать так называемый «этический кодекс», основой которого являются:

Конфиденциальность (любая информация, полученная от родителей не может обсуждаться с третьими лицами, даже родственниками и друзьями без предварительного согласия).

Безоценочность и доброжелательность (уважительное отношение к родителям в результате общения не делать собственных оценок, а внимательно выслушивать, принимая родителей такими какие они есть, давать поддержку).

Выстраивание границ (нельзя устанавливать между воспитателем и родителями дружеских, близких, родственных отношений).

Не давать советов (можно помочь направить на оптимальные пути решения проблемы, необходимо помогать родителям найти свои внутренние ресурсы для решения проблем).

Родители будут более искренними и открытыми если воспитатель при общении будет опираться на их нормы и ценности, а не на социально принятые.

Постоянное обсуждение проблемы воспитания детей и общения с ними, повышение внимания родителей к ребенку, выработка более адекватного представления о детских возможностях и потребностях, продуктивная организация общения с ребенком-инвалидом — вот задачи, которые преследует воспитатель. Наблюдая за достижениями детей, успешностью, состоятельностью ребенка в каком-то, пусть даже маленьком деле, у родителей формируется эмоционально положительное отношение к ребенку, принятие его таким, какой он есть. Проведение совместных вечеров, праздников является эффективным реабилитационным методом. В процессе совместных действий, общности цели и интересов родители сближаются с детьми, они переживают благоприятную атмосферу сотрудничества, ощущения удовлетворения от проделанного дела, а значит, от общения друг с другом.

Одной из таких форм общения могут быть так называемые «клубы по интересам». Родители детей, в удобное для них время, могут собраться вместе для того, чтобы отметить дни рождения и праздники, в общении можно всегда поделиться своим опытом. С интересом проходят занятия различной тематической направленности, которые проводятся как для родителей, так и для их детей.

Не стоит забывать, что игры для умственно отсталых детей очень важны. Ведь в игре ребенок намного лучше все воспринимает, чем в стрессовой реальной жизни. И если организовать такую игру правильно, то она позитивно повлияет на развитие ребенка, как интеллектуальное, так и физическое.

Развивающие игры для детей с ОВЗ помогают в развитии способностей к усвоению знаний. В таких играх ребенок будет понемногу познавать окружающий мир и себя самого в нем. Для этого нужно принимать живейшее участие в игре, постепенно вводя в нее новые объекты и образы, например, куклы или машины. Причем куклы должны быть разных полов, возрастов и профессий. Машинки также должны быть разные не только по цветам, но и по типу — легковые, грузовые, пикапы, самосвалы, тракторы и другие. Таким образом дети будут учиться воспринимать многообразие мира и сопоставлять различные образы между собой. Также стоит уделить внимание ролевым играм, в которых ребенок будет познавать самые разные профессии. Со временем нужно включить в игровой процесс настольные игры, которые также очень хорошо повлияют на ребенка.

Примечания:

1. *Лебединский Л.Л.* Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.
2. Основы специальной педагогики и психологии: учеб. пособие / Н.М. Трофимова [и др.]. СПб.: Питер, 2010. 304 с.
3. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / под ред. У.В. Ульянковой. СПб., 2007.
4. Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия / сост. О.В. Защиринская. СПб., 2004.
5. *Ульянкова У.В., Лебедева О.В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М., 2005.

УДК 37.011.33
ББК 74.023
К 60

Колесник Наталья Петровна,
кандидат педагогических наук,
ГАОУ Дополнительного профессионального образования
«Ленинградский областной институт развития образования»,
г. Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАМОТНОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к формированию и оценке функциональной грамотности школьника в контексте обновленных ФГОС, представлены новые требования к оценке качества комплексного образовательного результата, организационно-педагогические условия развития и формирования функциональной грамотности учащегося.

Ключевые слова: функциональная грамотность, учебно-исследовательская деятельность, проектная деятельность, предметный и технологический подходы.

Kolesnik Natalia Petrovna

DEVELOPMENT AND FORMATION OF A FUNCTIONALLY LITERATE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE UPDATED FGOS

Annotation. The article discusses approaches to the formation and assessment of functional literacy of a student in the context of the updated Federal State Educational Standards, presents new requirements for assessing the quality of a comprehensive educational result, organizational and pedagogical conditions for the development and formation of functional literacy of a student.

Keywords: functional literacy, educational and research activities, project activities, subject and technological approaches.

Вызовы современности обусловлены необходимостью обеспечения глобальной конкурентоспособности:

Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»: «... вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования».

Сохранение лидирующих позиций РФ в международном исследовании качества чтения и понимания текстов PIRLS, а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования TIMSS и повышение уровня функциональной грамотности в международном исследовании PISA.

Действующие и обновленные ФГОС начального и основного общего образования объединяют:

- а) единая образовательная парадигма — компетентностный подход;
- б) общий взгляд на характер обучения и взаимодействия участников образовательного процесса — сотрудничество, деятельностный подход;
- в) доминирующий компонент организации образовательного процесса — практико-ориентированная, исследовательская и проектная деятельность, основанная на проявлении самостоятельности, активности, творчестве учащихся;
- г) характер контроля — комплексная оценка образовательных результатов по трем группам (личностные, предметные, метапредметные).

Тем не менее, обновленные ФГОС позиционируют «функциональную грамотность» как комплексный результат образования.

— Раздел III, п. 34.2: В целях обеспечения реализации программы основного общего образования ... должны создаваться условия, обеспечивающие возможность... «формирования функциональной грамотности обучающихся» (способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий».

— Функциональная грамотность — способность использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения, навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений (Леонтьев А.А.).

Это подразумевает широкое распространение «дистанционных образовательных технологий», «верифицированных образовательных ресурсов» (в контексте обозначения «безопасность»), а также введение таких понятий, как «учебно-исследовательская деятельность», «проектная деятельность». Учебно-исследовательская и проектная деятельность, согласно обновленным ФГОС, приобретает совершенно другой методологический смысл, и становится тем практическим механизмом, который будет способствовать формированию функциональной грамотности школьников как совокупности знания, умения, мышления.

Существуют два подхода к формированию функциональной грамотности:

1. Предметный.
2. Технологический (учебно-исследовательский и проектный, интерактивный).

Нужно отметить, что предметный подход при формировании функциональной грамотности нашел широкое применение в современном образовательном пространстве. Именно он позволил обучающимся, которые плохо успевали при изучении отдельных предметов, преодолеть нулевой уровень состояния функциональной грамотности и перейти на более высокий уровень. Но, к сожалению, предметный подход не может дать гарантий, что функциональная грамотность достигнет самого высокого 5-го или 6-го уровней, потому что предметный подход основан на приоритете принципов шаблонирования и алгоритмизации, что не дает возможности обучающимся в полной мере сформировать умение самостоятельно думать, рассуждать и принимать решение сообразно сложившейся ситуации.

Логика рассматривается нами, как умение думать и рассуждать последовательно и непротиворечиво, требуется нам во многих жизненных ситуациях, начиная с решения сложных технических и бизнес-задач, заканчивая убеждением собеседников и совершением покупок в магазине.

Только совокупное применение предметного и технологического подхода будет способствовать формированию функциональной грамотности как процесса практического использования своих знаний, умений, своего жизненного опыта.

Интерпретация результатов российских школьников в международном исследовании PISA-2018, позволила осуществить и представить некоторые позиции комплексного анализа качества подготовки российских школьников к международному сравнительному исследованию уровневое состояние их функциональной грамотности. Необходимость лонгитюдного исследования образовательных достижений (одни и те же объекты в разные моменты времени), в отличие от срезового (количество участников — N) и когортного (разные объекты, репрезентирующие одну когорту в разные моменты времени), позволит достичь понимания затруднений, возникающих при выполнении заданий мониторингового исследования функциональной грамотности:

- понимание сюжетной ситуации и перевод ее на язык предметной области, нахождение способов решения;
- работа с информацией, представленной в разной форме (рисунок, текст, таблица, диаграмма);
- работа с реальными данными, величинами и единицами измерения;
- интерпретация результата с учетом предложенной ситуации;
- проявление самостоятельности, использование учебного и жизненного опыта.

Использование новых подходов в обучении школьников:

- знания формируются, осмысливаются, углубляются и трансформируются учениками;
- учащиеся активно участвуют в процессе формирования собственных знаний;
- усилия педагога должны быть направлены на развитие интеллекта и способностей учащихся;
- обучение — это личные отношения между педагогами и учащимися, ибо они вместе работают.

Все, о чем было сказано выше, возможно только в условиях сотрудничества, поэтому необходимо признать, что успешно работать может только тот учитель, который владеет теоретическими знаниями и информацией о результатах научных исследований, прошел серьезную специальную подготовку и постоянно совершенствует свое педагогическое мастерство.

Формирование функциональной грамотности является важным шагом в достижении личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов. Она играет важную роль в формировании эмоционального интеллекта, обозначенного в качестве метапредметного результата в обновленных ФГОС.

Учебная (образовательная) среда выступает как реальность, в которой участники образовательного процесса находят для себя область осваиваемого опыта. При интерактивном обучении преподаватель выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации. Центральное место в его деятельности занимает не отдельный обучающийся как индивид, а группа взаимодействующих обучающихся, которые стимулируют и активизируют друг друга. Как отмечает Б.Ц. Бадмаев, «при применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину».

Рассмотрим подробнее некоторые результаты и эффекты интерактивного обучения.

- Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач.

- Если интерактивные формы и методы применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исче-

зает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

— Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям.

— В интерактивном обучении каждый обучающийся успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы.

Кроме того, интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение сотрудничать, выслушивать иную точку зрения, проявляя при этом уважение к своим оппонентам, необходимый такт, доброжелательность к участникам процесса совместного нахождения истины.

Интерактивное обучение предполагает возможность коммуникации с преподавателем и партнерами по учебной деятельности (одноклассниками), сотрудничество в процессе разного рода познавательной и творческой активности и, следовательно, сама система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, умением применять полученные знания и навыки в различных ситуациях может строиться на основе оперативной обратной связи, что делает контроль знаний более гибким.

Процесс формирования функциональной грамотности, как это понимается в международном исследовании PISA, возможен только в том случае, когда получение образования станет не просто процессом накопления знания, но и приобретет творческий смысл, основанный на поиске истины и проявлении мыслительности.

Приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки и Министерства просвещения РФ от 6 мая 2019 г. № 590/219 утверждены «Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся». В данном документе зафиксированы содержательные принципы оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях:

- ориентация на потребности и интересы обучающихся;
- ориентация на ФГОС;
- развитие современных инструментов оценки качества образования;
- ориентация на оценивание как подготовки обучающихся, так и образовательной деятельности;
- проведение ежегодного комплексного анализа данных о качестве образования;
- ориентация на сравнительные международные исследования TIMSS, PIRLS и PISA.

К направлениям оценки качества образования в Методологии отнесены:

1) оценка культуры самооценки образовательных организаций, внедрение технологий формирующего оценивания как способа продвижения к поставленным целям обучения с учетом целей и особенностей участников образовательных отношений;

2) оценка степени соответствия подготовки обучающихся требованиям ФГОС к результатам освоения образовательных программ;

3) оценка степени соответствия образовательной деятельности требованиям ФГОС к условиям реализации образовательной деятельности;

4) оценка степени соответствия подготовки обучающихся их потребностям, потребностям предприятий и учреждений;

5) оценка степени соответствия образовательной деятельности потребностям обучающихся, потребностям организаций среднего и высшего профессионального

образования, предприятий и учреждений, потенциальными будущими работниками которых являются обучающиеся в ОО.

Внутренняя система оценки качества образования осуществляется по следующим трем основным направлениям: оценка качества образовательных результатов, оценка качества образовательной деятельности, оценка качества условий.

Основные требования к оценке по ФГОС должны:

— отражать степень достижения учащимися учебной цели, фиксировать допущенные ошибки, указывать на их причины, способствовать преодолению ошибок;

— быть инструментом адекватной педагогической оценки и средством самооценки учащегося, помогать ученику самостоятельно применять оценочные критерии, анализировать причины неудач и понимать условия достижения успеха;

— характеризовать разные стороны учебных достижений школьника, акцент с оценки знаний должен быть смещен на оценку результатов учебной деятельности, предметом оценивания должны стать учебные действия и их результаты;

— учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, быть ориентированной на зону ближайшего развития ребенка;

— быть результатом сотрудничества учителя и ученика, основанного на взаимном уважении и доверии;

— быть исключены прямые оценки личности самого ученика (например, авторитет ученика, особенности памяти, скорости восприятия информации).

Примечания:

1. Колесник Н.П. Интерактивные педагогические технологии в системе формирования функциональной грамотности: рабочая тетрадь по использованию результатов внешних оценочных процедур (часть 1). СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. 58 с.

2. Организационно-педагогические условия внедрения обновленных ФГОС начального и основного общего образования: учеб.-метод. пособие. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2022. 246 с.

3. Учебно-методическое пособие по вопросам формирования и оценивания функциональной грамотности средствами учебных предметов / под науч. ред. И.Е. Барыкиной. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2021. 150 с.

УДК 37.0
ББК 74.023
К1 32

Клэсэбэжъ Нэфсэт,

педагогикэ шлэныгэхэмкIэ кандидат,

Адыгэ республикэ сэнэхъат хэгъэхъо институтым инаучнэ IофышI,

къ. Мыекъуапэ

МЭХЪАНЭШХО ЗИIЭ ПРОГРАММЭХЭР АДЫГАБЗЭМ ЫКИИ ЛИТЕРАТУРЭМ ИЗЭГЪЭШIЭН

Аннотациер. Статъяр зыфэгъэхыгыгэр къэралыгъо гъэсэнгыгэ шапхгэхэм адиштэхэу адыгабзэмрэ адыгэ литературэмрэ япрограммэхэр гъэхъазырыгъэхэ зэрэхъугъэхэр ары. Ар адыгэ лъэпкъымкIэ мэхъанэшхо зиIэ Iофыгъоу щыт.

Гъозэ гуцыIэхэр: адыгабзэм икъэухъумэн, ихэгъэхъон, къэралыгъо шъуашэ, зэхъокIныгъэхэр, тхылгыкIэхэр, ныдэльфыбзэм изэгъэшIэн.

Кесебежева Нафсет Ибрагимовна,
старший научный сотрудник редакционно-издательского отдела,
ГБУ ДПО РА «Адыгейский республиканский
институт повышения квалификации»

НОВЫЕ ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ АДЫГЕЙСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена обсуждению новых Федеральных примерных программ по адыгейскому языку и литературе. Автор обосновывает важность этих программ для адыгского народа.

Ключевые слова: сохранение адыгейского языка, его обогащение, государственное значение программ по адыгейскому языку и литературе, учебники адыгейского языка, проблемы изучения родного языка.

Kesebezheva Nafset Ibragimovna

NEW FEDERAL PROGRAMS AS A BASIS FOR STUDYING THE ADYGHE LANGUAGE AND LITERATURE

Annotation. The article is devoted to the discussion of new Federal exemplary programs in the Adyghe language and literature. The author justifies the importance of these programs for the Adyghe people.

Keywords: preservation of the Adyghe language, its enrichment, the state significance of programs in the Adyghe language and literature, textbooks of the Adyghe language, pro.

Непэрэ мафэм адыгабзэм ик'эух'эумэнк'и, ихэг'эх'онк'и анахь мэх'анэшхо зи'эу адыгэ л'эпк'ымык'иэ к'ыддэх'уг'эмэ ащыщыр — адыгабзэмрэ адыгэ литературэмрэ япрограммэхэу ил'гэсыбэрэ тызыпыл'ыг'эхэр джы непэ ти'э зэрэх'уг'эхэр ары. Ахэмэ ц'эу я'эцтыр («Федеральные примерные программы»). Бэрэ зэблах'уг'э программэхэм ц'эу я'эцтыр, ащ к'эс купк'иэу я'эцтыри зэблэх'уг'э х'уштыг'э. Арэу щыт нахь мыш'лэми, ахэмэ тиш'ыпк'эу юф адэт'ш'аг'э. Джы ахэмэ к'эралыг'эо ш'гуашэ я'э х'ушт. Ащ уимыг'эгуш'он пл'эк'и'рэп.

А программэхэр зэхэубытаг'эхэу мэзаим ык'лэхэм адэжь Ш'эныг'эмрэ г'эсэн'ыг'эмрэ я Министерствэ Москва ыг'эх'ыг'эх. Ахэмэ джыри г'огу к'ых'э к'апыщыл'. Программэхэм юф адэт'ш'эжыг'энымк'иэ, шэпх'ак'лэхэу щы'лэхэм атетэу г'эх'эзырыжыг'ээнхэмк'иэ, иг'ом ахэр а'лэк'лэг'эх'эжыг'энымк'иэ юфыг'эошхо зэш'уихыг'э Адыгэ Республикэ сэнэх'эат хэг'эх'эо институтым ипацэу Тх'аг'эо Фатимэ. Мы институтым программак'лэхэми, тхыл'ык'лэхэми як'ыдэг'эк'и'нк'иэ фитыныг'э (правообладатель) и'э зэрэх'уг'эм к'ых'эк'и'к'иэ, г'эцэк'лэг'ээн ф'эе юфыг'эохэм иш'ыпк'эу адэлаж'э институтым ипацэ.

2019-рэ ил'гэсым куп зэфэш'х'афхэу зэк'лэмк'и программэхэу (Примерные образовательные программы) (ПОП) зыц'аг'эхэм ег'эд'жэн предметэу «Адыгабзэм» дэлэж'аг'эхэр: Анцок'эо Марет, Апыщ Фатим, Бырсыр Батырбий, К'лэсэбэж' Нэфсэт, Уджых'эу Гоцнаг'эу (1–4 кл.); Бырсыр Батырбий, К'лэсэбэж' Нэфсэт, Шумэн Замир (5–11 кл.).

Ег'эд'жэн предметэу «Адыгэ литературэм»: Апыщ Фатим, К'лэсэбэж' Нэфсэт, Ламык'эо Бэл, Ш'гаук'эо Фатим (1–4 кл.); Темзэк'эо Марин, Х'уааж'эу Нурет, Х'амырзэк'эо Нурет (5–9 кл.); Ах'эмэтык'эо Джульет, П'щыдатэк'эо Рим, Х'алил Светлан, Х'амырзэк'эо Нурет (10–11 кл.).

2020-рә ильәсым Москва (Федеральнә учебнә-методическә объединением изә-хәсыгъо) мы программәхәу дгъәхъазырыгъәхәр щаштагъәх. Ау нәужым 2021-рә ильәсым программәхәм цләу яләщтыри, купкләу яләщтыри кыызәблахъугъ. Ахәмә цләу яләщтыр зәрәхъугъәр (Примерные рабочие программы) (ПП). Ахәр 2022-рә ильәсым ехъулләу дгъәхъазырыгъәх. Нәужым 2023-рә ильәсым мәзәим икъи-хъагъум программәхәу (Федеральные рабочие программы) (ФРП) зыцләхәм Иоф адәтшләжъыгъ охътә кләккәлә.

Программәхәм сыд фәдә зәхъоккәныгъә ахәхъухъагъәми, сыд фәдә охътә кләккәлә ахәмә Иоф адәтшләжъыныәу хъугъәми, лъәхъанәу тызхәтым дыригъәш-тәрә программаккәхәу егъәджән предметхәу «Адыгабзә», «Адыгә литератур» зыфилохәрәу къаралыгъо мәхъанә зиләщтхәм (ФРП) емызәщхәу езыщәлләгъәхәр, Иофәу ехъыжъагъәм кләух фәзышыгъәхәр: Апыщ Фатим, Бырсыр Батырбий, Кләсәбәжъ Нәфсәт, Хъуажъ Нурет, Хъамырзәкъо Нурет, Шумән Замир.

Программаккәхәм Федеральнә статус яләнәу кыызхәккәныгъәр Москва ны-дәлфьбзәхәм афәгъәхъыгъә зәфәсышхоу 2022-рә ильәсым итыгъәгъазә мазә щыреккәккәныгъәу регион 75-м къарыккәныгъә лыккәохәу нәбгырә 300-м ехъу зыхәлә-жъагъәхәр ары. Егъәджән-шуныгъәм ыльәнәккәккәлә бгъу пәстәури кыызәлгыубы-тәу программәхәм ягъәхъазырын Иоф псынккәләп, ау тә, программәхәм адәләжъәгъә кушым, мурадыр кыыддәхъугъәу кыысщәхъу.

Программәхәм тапәккәлә экспертизәхәр аккәухәу заштәхәккәлә, ахәмә адыригъәштәу тхылгыккәхәми Иоф адәшләжъыгъән фәе хъуцт. А тхылгыккәхәр еджапкәхәм къалә-ккәхъаным пае джыри уахътә ищыккәлагъ, ау анахъ Иофыгъо иныр зәшлохыгъә хъугъә...

Тә тирегионккәлә кыыддәхъугъәм фәдә бәп кыыздәхъугъәр, ау кыыздәхъугъәхәм тащыщ. Арышъ, федеральнә статус зиләщт программәхәм атәтәу тиеджапкәхәм шкәккә имыләу апәрә классым (бзәмрә литературәмрә) сыхъат зырыз, ятлонәрә-япшыккәгузәнәрә классхәм адыгабзәр сыхъатитлоу, адыгә литературәр зы сыхъатәу ачкәләл хъуцт. Ащ гугъапкәлә кыытәты ныдәлфьбзәм изәгъәшлән хахъо иләнәымккәлә.

УДК 376
ББК 74.5
К 64

Кононенко Виктория Васильевна,
педагог-психолог,

Папазян Армине Манвеловна,
воспитатель,

Хасанова Фатима Хазерталевна,
воспитатель,

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16»,
г. Майкоп

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МБДОУ «ДЕТСКИЙ САД ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА № 16» Г. МАЙКОПА

Аннотация. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья — крайне сложный, многогранный и трудоемкий процесс, который с годами приобретает еще большую значимость в связи с возрастанием числа малышей, имеющих особые образовательные потребности.

Ключевые слова: адаптированная основная образовательная программа, ЗПР, РАС, реализация, результаты.

Kononenko Victoria Vasilyevna,
Papazyan Armine Manvelovna,
Khasanova Fatima Khazertalevna

THE PRACTICE OF FORMATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN MBDOU “KINDERGARTEN OF GENERAL DEVELOPMENT TYPE № 16” OF MAYKOP

Annotation. Education of children with disabilities is an extremely complex, multifaceted and time-consuming process, which over the years becomes even more important due to the increasing number of children with special educational needs.

Keywords: adapted basic educational program, ZPR, RAS, implementation, results.

Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС в МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16» создана с целью социализации, обучения, воспитания детей при взаимодействии и активном участии членов их семьи.

Задачами деятельности ДОО, реализующей адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования, являются:

— оказание комплексной психолого-педагогической и социальной помощи детям, страдающим ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС, испытывающим трудности в социальной адаптации и усвоении основной образовательной программы;

— осуществление индивидуально ориентированной педагогической, психологической, социальной помощи детям с ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС, а также семье, в которой они воспитываются;

— объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

Адаптированная основная образовательная программа направлена на:

— компенсацию дефицита, возникшего вследствие специфики развития ребенка, реализацию потребностей в развитии и адаптации в социуме, активное включение всех участников психолого-педагогического сопровождения (педагоги, специалисты, родители (законные представители));

— создание условий сохранения и укрепления здоровья, разностороннего развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям — физическому, социально-личностному, познавательному, речевому и художественно-эстетическому;

— формирование полноценного базиса для обучения в общеобразовательной школе, создание развивающей коррекционной образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи реализации АООП МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16»

1. Определение путей профилактики и координации психических нарушений.
2. Подбор, систематизация и совершенствование приемов и методов работы педагога-психолога, специалистов и воспитателей в соответствии с программным содержанием.
3. Всестороннее развитие всех психических процессов с учетом возможностей, потребностей и интересов ребенка.

В основу программы положены ведущие методологические принципы современной педагогики и психологии:

1. Принцип единства диагностики и коррекции — определение методов коррекции с учетом диагностических данных.

2. Безусловное принятие ребенка со всеми его индивидуальными чертами характера, физическими, психическими возможностями и особенностями личности.

3. Принцип компенсации — опора на сохранные, более развитые психические процессы.

4. Принцип системности и последовательности в подаче материала — опора на разные уровни организации психических процессов.

5. Соблюдение необходимых условий для развития личности ребенка: создание комфортной ситуации, поддержание положительного эмоционального фона.

Реализация этих принципов позволила определить основные способы решения проблем при работе с ребенком с ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС, осуществить планирование и прогнозирование деятельности.

Коррекционно-развивающая работа предполагала четкую организацию пребывания ребенка в детском саду, правильное распределение образовательной нагрузки в течение дня, координацию и преемственность в работе педагога-психолога, специалистов и воспитателей.

На каждом занятии в комплексе решались как коррекционно-развивающие, так и воспитательно-образовательные задачи. Они определялись с учетом специфики различных видов деятельности, возрастных и индивидуально-типологических особенностей ребенка с ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС.

Коррекционно-развивающая работа

Цель коррекционной работы: преодоление негативизма при общении и установлении контакта с ребенком с ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей ребенка с диагнозом ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС и заключений психолого-медико-педагогической комиссии.

Организация образовательного процесса предполагает соблюдение следующих позиций:

— регламент проведения и содержание занятий с ребенком с ОВЗ специалистом (с педагогом-психологом при необходимости), воспитателями дошкольной образовательной организации МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16»;

— регламент и содержание работы психолого-педагогического консилиума (ППК) дошкольной образовательной организации МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16».

Приоритетным для ребенка с проявлениями ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС являются следующие направления:

- 1) коррекция эмоциональной сферы;
- 2) формирование поведения;
- 3) социально-бытовая адаптация.

В процессе общения с ребенком с ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС следует придерживаться некоторых общих рекомендаций:

1. Необходимо хвалить ребенка за участие и внимание независимо от результатов, создавая тем самым предпосылки к дальнейшей положительной коммуникации.

2. Избегать резких движений, повышенного тона в разговоре, беспорядка на рабочем месте.

3. Учитывать в занятиях доминирующие для ребенка интересы, использовать для контактов его стереотипные пристрастия.

4. Помнить о том, что неадекватная реакция ребенка может означать переутомление либо непонимание задания. В таком случае достаточно сократить или упростить задание для упорядочения поведения.

Коррекционная помощь детям с ЗПР с учетом индивидуальных психофизических особенностей детей с РАС требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем.

Основные принципы коррекционно-развивающей работы:

— принцип преемственности: обеспечивает связь программы коррекционной работы с другими разделами основной общеобразовательной программы;

— принцип комплексности: коррекционное воздействие охватывает весь комплекс психофизических нарушений;

— принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития»;

— принцип соблюдения интересов ребенка: определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка;

— принцип системности: обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений у ребенка с ОВЗ, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка;

— принцип непрерывности: гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению;

— принцип вариативности: предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими недостатки в психическом развитии;

— комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

Результаты реализации АООП МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16»

Эффективность психолого-педагогического воздействия зависит от ряда факторов, среди которых: степень тяжести осложнений в развитии детей; период начала, четкость поставленных коррекционных задач; особенности организации коррекционно-развивающего процесса; профессиональный и личностный опыт специалистов.

В ходе реализации данной программы [1] психолого-педагогическая помощь предоставлялась достаточно интенсивно. Кроме того, положительная динамика развития ребенка напрямую зависела от установления эффективного взаимодействия педагогов с его семьей, понимание близкими особенностей каждого этапа развития ребенка, активного и последовательного приобщения их к коррекционно-развивающему и обучающему процессам.

Психолого-педагогическая поддержка была направлена на:

— индивидуальную подготовку ребенка к обучению, формирование адекватного поведения;

— установление продуктивного контакта и поддержание комфортной обстановки в месте нахождения детей;

— четкую организацию образовательной среды, поиск и использование в социальном развитии ребенка имеющихся у него способностей;

— помощь в развитии социально-бытовых навыков.

Реализация адаптированной основной образовательной программы способствовала раскрытию внутреннего потенциала ребенка с ОВЗ, его комплексному развитию в процессе социальной адаптации и вхождению в образовательное пространство.

Результаты коррекционно-развивающей работы:

— ребенок овладел основными культурными способами деятельности, стал проявлять инициативу и самостоятельность в игре, общении, конструировании

и других видах детской активности, выбирает себе род занятий, участников по совместной деятельности;

— ребенок стал положительно относиться к миру, другим людям и самому себе, активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, участвовать в совместных играх, договариваться, учитывать интересы и чувства других;

— ребенок овладел достаточно хорошо устной речью, стал использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, у ребенка сложились предпосылки грамотности;

— у ребенка усовершенствовалась крупная и мелкая моторика;

— ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

— ребенок стал проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым и сверстникам, интересоваться причинно-следственными связями, принимать собственные решения, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Примечания:

1. *Башина В.М.* Ранний детский аутизм // Исцеление: альманах. М., 1993. С. 154–165.
2. *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб.: ИСПиП, 1998. 124 с.
3. *Карвасарская И.Б.* В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. М.: Теревинф, 2003. 70 с.
4. *Питерс Т.* Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Ин-т спец. пед. и психологии, 1999. 192 с.
5. *Старикова З.А.* Из опыта работы учителя-дефектолога дошкольного учреждения с аутичным ребенком // Дефектология. 2000. № 36. С. 75–76.
6. *Янушко Е.А.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2004. 136 с.
7. Основная образовательная программа дошкольного образования МБДОУ № 16. URL: <https://mbdou16maykop.ru/index.php?newsid=30>.
8. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития. URL: <https://mbdou16maykop.ru/index.php?newsid=30>.

УДК 373.2

ББК 74.1

К 64

Кононенко Наталия Алексеевна,
инструктор по физической культуре,

Пимонова Ольга Семеновна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 7 «Теремок»,
г. Майкоп

ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ — ЛОГОРИТМИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы об использовании логоритмики для всестороннего развития детей. Рассказывается о методике ее применения на физкультурных занятиях, в режимных моментах и в НОД.

Ключевые слова: логоритмика, технология, инновационная здоровьесберегающая технология — логоритмика.

Kononenko Natalia Alekseevna,
Pimonova Olga Semyonovna

HARMONIOUS DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD THROUGH THE USE OF INNOVATIVE HEALTH-SAVING TECHNOLOGY — LOGORHYTHMICS

Abstract. The article discusses the use of logorhythmics for the comprehensive development of children. It tells about the methodology of its application in physical education classes, in regime moments and in the NODE.

Keywords: logorhythmics, technology, innovative health-saving technology — logorhythmics.

Здоровый ребенок — залог успеха нашего общества. Формирование правильной речевой активности детей играет огромную роль в личностном развитии ребенка. В раннем детстве темпы речевого развития значительно выше, чем в последующие годы. Поэтому отставание в речевом развитии у старших дошкольников тревожит не только родителей, но и педагогов дошкольных учреждений.

Оказать эффективную помощь в этом вопросе может инновационная технология — логоритмика. Так как логоритмика способствует развитию общей моторики и речи, развитию двигательных и танцевальных движений, применять эту здоровьесберегающую технологию могут и специалисты — музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию, психолог и воспитатели.

Логоритмика — система упражнений, заданий и игр, основанная на сочетании музыки, слов и движений, направленная на решение коррекционных, образовательных и оздоровительных задач. Она самым тесным образом связана с игротерапией, психогимнастикой и с методикой музыкального воспитания в целом.

Познакомившись с методическими рекомендациями Картушиной М.Ю. «Логоритмические занятия в детском саду», «Здоровьесберегающими технологиями» О. Арсеневской, мы решили включить их в компонент образовательной программы, так как эти логоритмические упражнения и игры способствуют всестороннему развитию дошкольников.

Движение, музыка и слово в логоритмике сочетаются различным образом. Но какова бы ни была доля музыки и слова, музыки и движения и т.д., в упражнениях в комплексе они формируют развитие ребенка, его деятельность. Важно то, чтобы у ребенка эти процессы нормализовались неосознанно, естественно.

Логоритмика — это увлекательная игровая форма, интересный по содержанию речевой материал, все это создает на физкультурном занятии положительный эмоциональный настрой и стимулирует потребность детей в общении.

Для достижения наилучших результатов логоритмические занятия строятся с учетом равномерности распределения психофизической и речевой нагрузки. Все задания, предлагаемые детям в рамках одного занятия, объединяются одной лексической темой или сюжетом.

Занятия проводятся в игровой форме с сюжетно-тематической организацией, что позволяет каждому ребенку чувствовать себя комфортно, уверенно, раскрепощенно. Такое построение занятий позволяет добиться устойчивого внимания на протяжении всего занятия и, соответственно, повышает результативность в усвоении знаний.

Включая в занятия по физической культуре и при проведении НОД логоритмические упражнения, мы формируем у детей координацию движений, чувства

ритма, темпа. Эти занятия всегда насыщены заданиями, не вызывают у детей чувства усталости. Наоборот, дети с радостью посещают занятия, и эффективность таких занятий не вызывает сомнений, они дают положительные результаты:

- снижение уровня заболеваемости;
- повышение работоспособности, выносливости;
- развитие психических процессов;
- формирование двигательных умений и навыков, правильной осанки;
- развитие общей и мелкой моторики;
- повышение речевой активности;
- увеличение уровня социальной адаптации.

Необходимым условием работы при использовании логоритмики является создание доброжелательной, эмоционально насыщенной атмосферы совместного творчества детей и взрослых. Желание каждого ребенка подражать взрослому и активно участвовать в процессе занятия осуществляется благодаря музыкальному сопровождению игр, танцев. Главным принципом достижения эффективности в работе на логоритмических занятиях является индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных, речевых и психофизиологических возможностей. Игры и упражнения необходимо подбирать таким образом, чтобы они были по сложности доступны для выполнения. Усложнение двигательных, речевых и музыкальных заданий должно происходить постепенно.

Основным принципом построения всех видов работы является тесная связь движения, слова, музыки.

Хорошая речь — важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со взрослыми и сверстниками, тем активнее осуществляется его развитие. Речь — один из наиболее мощных факторов и стимулов развития в целом. Можно сказать, что речь человека — это его визитная карточка.

Логоритмика — одно из средств оздоровления речи. Прежде всего, это комплексная методика, включающая в себя средства музыкально-ритмического и физического воспитания. Логоритмика — это один из качественных методов работы по развитию речи малыша. В педагогической практике логоритмика необходима для того, чтобы коррекционная работа была наиболее эффективной, так как логоритмические занятия включают в себя здоровьесберегающие технологии, что не только благотворно влияет на весь организм ребенка, но и способствует максимально эффективному повышению уровня звукопроизношения, овладения структурой слова, расширения словарного запаса детей дошкольного возраста.

Во всех формах организации логоритмических занятий наше внимание направляется на всестороннее развитие ребенка, на перевоспитание и устранение неречевых нарушений в двигательной и сенсорной сферах, на развитие или восстановление речи, на способность проявлять в своей деятельности стремление к творчеству.

Логоритмическое воспитание детей непосредственно связано с нравственным воспитанием, формированием моральных чувств и сознания, с развитием морально-волевых качеств: доброжелательности и взаимопомощи, целеустремленности, формирует у детей богатство эстетического чувства.

Использование логоритмических приемов в нашей повседневной работе позволяет детям глубже погрузиться в игровую ситуацию, создает благоприятную атмосферу усвоения изучаемого материала и развития творческих способностей. Знания стали усваиваться детьми быстрее, так как их подача сопровождается разнообразными движениями, что позволяет активизировать одновременно все виды памяти (слуховую, двигательную). Логоритмика содействует эстетическому воспитанию дошкольников, развивается художественный вкус.

Любая непосредственная образовательная деятельность с элементами логоритмики, на наш взгляд, стала продуктивнее, проходит на более высоком эмоциональном уровне. Дети ждут с радостью, активно включаясь в игровые действия упражнений.

В результате сочетания слова, музыки и движения дети становятся более раскрепощенными, эмоциональными, значительно улучшаются ритмические способности. У детей повышается координация движений, они становятся собраннее и внимательнее.

Огромным плюсом проводимой работы считаем игровую форму подачи материала, комплексный характер, доступность и практичность использования, что превращает занятия с дошкольниками в веселую обучающую игру, которая способствует общему развитию малышей.

В дальнейшем планируем продолжать и совершенствовать работу в системе логоритмики для большего раскрепощения тела и духа ребенка.

Примечания:

1. *Алямовская В.Г.* Как воспитать здорового ребенка. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1993.
2. *Гаеврючина Л.В.* Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: метод. пособие. М.: Сфера, 2008.
3. *Здоровьесберегающие технологии в ДОУ / авт.-сост. Н.И. Еременко.* Волгоград: Корифей, 2009.
4. *Картушина М.Ю.* Зеленый огонек здоровья: программа оздоровления дошкольников. М.: Сфера, 2007.
5. *Картушина М.Ю.* Логоритмические занятия в детском саду. М.: Сфера, 2010.
6. *Арсенева О.Н.* Здоровьесберегающие технологии. М.: Сфера, 2008.

УДК 37.016:57
ББК 74.262.8
К 67

Корнева Маргарита Ивановна,
директор, кандидат педагогических наук,
заслуженный учитель Российской Федерации,

Магомедова Фатима Айибовна,
учитель биологии,
МОБУ гимназия № 44 им. В.А. Сухомлинского,
г. Сочи

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ШКОЛЬНОГО АГРОПАРКА В МОБУ ГИМНАЗИИ № 44 Г. СОЧИ ИМ. В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Аннотация. В статье раскрывается содержание работы МОБУ гимназии № 44 г. Сочи им. В.А. Сухомлинского в агротехнологическом направлении. Выстраивание работы осуществляется на основе отечественных педагогических традиций в единстве обучения и воспитания. Автор раскрывает методы и формы работы педагогического коллектива гимназии, обеспечивающие формирование личностных качеств школьников в процессе учебно-познавательной деятельности на площадках «Школьного агропарка» гимназии.

Ключевые слова: компетентность, мультидисциплинарность, метапредметность, предметность, инновационность, агротехнологии, биокомплекс.

**Korneva Margarita Ivanovna,
Magomedova Fatima Ayibovna**

THE EFFECTIVENESS OF USING THE RESOURCES OF THE SCHOOL AGROPARK IN THE MOBU GYMNASIUM No. 44 OF SOCHI NAMED AFTER V.A. SUKHOMLINSKY

Annotation. The article reveals the content of the work of the MOBU gymnasium No. 44 of Sochi named after V.A. Sukhomlinsky in the agrotechnological direction. The work is built on the basis of domestic pedagogical traditions in the unity of teaching and upbringing. The author reveals the methods and forms of work of the pedagogical staff of the gymnasium, ensuring the formation of personal qualities of schoolchildren in the process of educational and cognitive activity at the sites of the “School Agropark” of the gymnasium.

Keywords: competence, multidisciplinary, meta-subject, continuity, innovation, agrotechnology, biocomplex.

Главная задача современной системы образования — создание условий для качественного обучения. Все более актуальной становится компетентностная ориентация образовательного процесса, которая сегодня нацелена на формирование практически применимых навыков, умений и знаний. Несомненно, модернизировалась система школьного образования, которая основывается на идее о том, что источник развития находится в самом учащемся, в его субъективном опыте. Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и в типичных, и в нестандартных ситуациях. «Если вы не представляете с какими ситуациями могут столкнуться ваши ученики в будущем, учите их тому, что они могут применить в любых ситуациях» [1, с. 10].

Формирование учебно-познавательной деятельности у обучающихся возможно, если обучение носит деятельностный характер, идет ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей работы, создаются условия для приобретения опыта и достижения цели, если учитель умело управляет обучением и деятельностью ученика, используя технологии преподавания, в основе которых лежат самостоятельность и ответственность за результаты своих учеников.

Такой подход в процессе обучения и воспитания у детей формирует творческое мышление, креативность, умение учиться, интерес ко всему неизвестному, развиваются такие важные качества, как толерантность и умение сотрудничать с другими людьми, способствует успешной социализации в современном обществе.

Реализация компетентностного подхода в обучении с использованием агротехнических ресурсов образовательного учреждения с применением различных педагогических технологий, осуществляется через практику, с использованием метапредметных и межпредметных связей. Обучение для учащихся становится интересным, увлекательным, более самостоятельным, так как оно основано на наблюдении натуральных объектов и явлений.

Одним из направлений развития современного образования становится его переориентация на мультидисциплинарность, как методического приема в формировании ключевых компетенций обучающихся. Мультидисциплинарность предполагает координацию взаимодействия учителей, способствующую расширению научного мировоззрения учеников, которая станет естественным путем создания пространства для такого взаимодействия. Кроме того, в мультидисциплинарном обучении важен процесс интеграции как высокой формы воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени. Интеграция рассматривается нами как

процесс и результат создания неразрывно связанного единого целого пространства сближения и связи предметов и предметных областей. Предметная разобщенность, как правило, лишает ребенка целостного мировидения, представляет мир в виде пестрой фрагментарной мозаики. Интеграция обучения, как один из подходов к развитию и саморазвитию личности ребенка, должна дать учащемуся те знания, которые отражают взаимозависимость отдельных частей мира как системы, научить его представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны.

Краснодарский край как аграрный регион в приоритетах образовательной политики придает особую значимость естественнонаучному направлению в образовании, развитию агротехнологического (агротехнического) профиля в основной и старшей школе, определяющего профессиональную ориентацию в будущем. Однако, на наш взгляд, возникновение такого направления должно быть подготовлено системой, выстраиваемой с самого первого класса: от пропедевтики биологического образования в начальной школе → через расширение знаний и компетенций учащихся в области естественных наук в основной школе → до получения современных агротехнологических практических навыков в старшей школе.

Одним из механизмов реализации данного направления является взаимодействие педагогов, что способствует повышению профессиональной компетентности. Сетевое взаимодействие в современных реалиях способствует выходу за рамки одного образовательного учреждения. Педагоги накапливают опыт исследовательской деятельности по проблеме агротехнологического образования, делятся инновационными идеями, распространяют педагогический опыт, расширяются профессиональные контакты.

Наша гимназия — территория инновационного поиска. С 2020 года носит статус муниципальной инновационной площадки: «Школьный агропарк как пространство междисциплинарного обучения». А также с 2022 года является федеральной и краевой инновационной площадкой. Гимназия является базовой организацией городского проекта «Школьный агропарк».

Инновационность нашего проекта определяется реализацией модели школьного агропарка как пространства междисциплинарных связей как одного из важнейших факторов формирования компетентности учащихся в процессе обучения. Создание уникальной среды для эффективной реализации образовательного процесса.

Новизна проекта заключается:

В реализации практико-ориентированных подходов в обучении, правильного соединения знаний и практических действий, что значительно повышает эффективность обучения благодаря возрастанию личностного статуса каждого учащегося. Такой подход основан на единстве эмоционального, образного и логического компонентов содержания, приобретения новых знаний и формирование практического опыта их использования.

В организации учебно-экспериментальной среды для получения обучающимися практических навыков в естественнонаучном направлении. Внеурочная деятельность, выполнение практической части учебной программы с использованием ресурсов комплекса повышают уровень экологического образования и обеспечивают высокую познавательную активность обучающихся.

В обогащении образовательной среды междисциплинарными связями разных предметных областей для достижения значимого уровня функциональной грамотности в области естественных наук.

На территории гимназии выделено пространство, на котором обустроены: теплица, класс-лаборатория, цитрусовый и субтропический сады, аптекарский огород, птичник с двумя зонами: курятник и фазанарий, искусственный пруд с примыкающим террариумом. Все спланировано таким образом, чтобы не нарушать гармонии с местной природой и сгладить антропогенное воздействие.

Изюминкой нашего комплекса является класс-лаборатория для выполнения экологических, агробиологических проектов и исследований, практических и ла-

бораторных работ. Каждое рабочее место оснащено индивидуальным биологическим оборудованием — это микроскоп учебный с набором готовых микропрепаратов, набор препаровальных инструментов, лабораторная посуда и принадлежности для экспериментов.

Декоративно оформленный искусственный пруд позволяет значительно расширить возможности экскурсионной деятельности на территории ШАП, а также усилить познавательный интерес учащихся к естественнонаучным дисциплинам, предоставляет возможность использовать больше натуральных объектов на уроках биологии, географии, химии.

Трехзонный птичник обеспечен современной автоматизированной системой отопления и освещения, что способствует продлению светлого времени суток как одного из факторов сохранения яйценоскости. Только на время урока в класс переносится тот или иной натуральный объект в специальных клетках-переносках или контейнерах, обеспечивающих безопасность и соблюдения гигиенических требований. Рядом с птичником находится специальная деревянная пристройка для фазанов с недавно заселенными самцом и самочкой серебристыми.

Аптекарский огород отличается видовым разнообразием лекарственных растений, выращенных учащимися с использованием элементарных практических навыков землепользования. В аптекарском огороде выращиваются: мята перечная, тимьян ползучий, тысячелистник обыкновенный, ромашка аптечная, зверобой обыкновенный, мать-и-мачеха и другие. Учащиеся гимназии не только знакомятся с лекарственными растениями как с биологическими объектами, но и изучают возможности использования их как дополнение к основному лечению болезней фармацевтическими препаратами.

Целостность представления окружающего мира должна уже формироваться на уровне начального звена. Успех в решении целей естественнонаучного образования во многом зависит от первого этапа обучения младшей школы, где закладываются основы формирования личности человека, и продолжают свое прогрессивное развитие на следующих этапах обучения. На территории начальной школы и детского сада началось обустройство теплицы, аптекарского огорода, где ребята дошкольного и младшего школьного возраста высадили первые овощные культуры, сами систематически за ними ухаживают, применяя элементарные агротехнические приемы, и уже получили свой первый в жизни урожай огурцов, томатов, перцев.

Полезность наглядного обучения, как утверждал Константин Дмитриевич Ушинский, состоит в том, что ученик приучается находить связи между словом и предметом, между предметом и окружающим миром, это стимулирует получение больших знаний об объекте, его значение и применение в определенных сферах жизни [2, с. 13].

Ресурсы комплекса используются в урочной деятельности как площадка, обеспечивающая уроки естественнонаучной направленности натуральными объектами, материалами для проведения наблюдений и манипуляций при выполнении практической части программы, также во внеурочной деятельности, тем самым повышая уровень усвоения фактического материала и приобретения прочных знаний и навыков. В процессе работы с натуральными объектами у учащихся формируются умения проводить наблюдения, ставить учебные опыты, сравнивать, классифицировать биологические объекты, выполнять лабораторные и практические работы разного уровня сложности, осуществлять учебную, исследовательскую или проектную деятельность. Все это оживляет учебный процесс, повышает познавательную активность обучающихся, вызывает интерес к предмету, способствует расширению знаний по данной теме.

На уроках естественнонаучного направления педагоги помогают детям получать знания, использовать их в конкретных ситуациях, приобретать умения —

как особую способность личности с помощью знаний осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности [2, с. 8].

Одной из форм активизации познавательной деятельности на уроках естественнонаучного направления являются лабораторные и практические работы, стимулирующие мыслительные действия, выявляющие и развивающие творческие и интеллектуальные способности учащихся. Обучающиеся получают не только знания, непосредственно изучая объекты живой природы, но и приобретают ряд практических умений и навыков. Школьный агропарк, как поле практических, исследовательских и лабораторных работ, дает возможность ученику увидеть «вживую», потрогать, понаблюдать, выделить отдельное содержание по предметам и, наоборот, объединить в единое целое. В нашей гимназии кабинет биологии и класс-лаборатория оснащены современной цифровой лабораторией для проведения практической части уроков и внеурочной деятельности. Одна из лабораторных работ «Физиология растений» проводится при изучении обмена веществ как одного из основных свойств живых организмов. Цель работы: установление факта протекания фотосинтеза и дыхания. Объектами исследования были зрелые овощные культуры нашего агропарка, а точнее гибридные сорта томатов и перцев. Получили результаты: в некоторых зрелых плодах хлоропласты в процессе созревания замещаются хромопластами, которые не способны к фотосинтезу. Основным показателем кислой среды будут кислоты Цикла Кребса, подтверждающие интенсивность процесса дыхания, а свободные протоны, образовавшиеся при фотолизе воды, указывают на фотосинтез. Таким образом, на основе эксперимента утверждались сорта томатов и перцев для посадки на будущий год. На уроках химии при работе с цифровой лабораторией исследовались свойства воды, определялась ее минерализация, которую используют для полива растений в бикомплексе. Она оказалась пригодной для орошения, ее минерализация соответствует норме.

Внеурочная деятельность является важным компонентом современного образовательного процесса в школе. Достижения значимого уровня функциональной грамотности в области естественных наук обеспечивают выход за границы конкретного учебного предмета, способствуют применению приобретенных знаний, умений и навыков для решения жизненных задач в разных сферах.

На смену человеку-исполнителю должен прийти человек-творец, человек-исследователь. Исследовательский процесс активизирует деятельность учащихся, формирует такие качества, как самостоятельность, системность мышления, независимость суждений, критичность, что необходимо специалисту в любой области.

Использование агротехнических зон агропарка для выполнения теоретической и практической части научно-исследовательских работ позволило обучающимся гимназии принимать активное участие в муниципальных, краевых и международных конкурсах, занимать призовые места, становиться призерами Городской научно-практической конференции «Первые шаги в науку» и Всероссийского сетевого проекта «Малая Тимирязевка».

Школьный агропарк — это, по сути, территория успеха каждого ребенка. Наша ученица Чехова Маргарита стала призером во Всероссийском сетевом проекте «Малая Тимирязевка» с авторским проектом на тему: «Выращивание гибридов томатов для открытого грунта агрофирмы Семко в климатических условиях г. Сочи». Цель работы: провести наблюдения за ростом и плодоношением томатов, сравнить урожайность выращенных томатов выявить перспективные гибриды в открытом грунте в условиях Черноморского побережья Кавказа. Из 5 гибридов томатов самыми перспективными оказались 2 гибрида для данной местности. Вкусовые качества плодов были определены с помощью цифровой лаборатории.

Исследовательская деятельность раскрывает скрытые возможности ребенка, побуждает к самооткрытию, самостоятельности, коммуникабельности, расширяет и углубляет знания, прививает новые навыки и умения, находит оригинальные способы исследования, умения применять теоретические знания в решении конкретных практических задач, развивает личностные качества ученика, влияет на выбор будущей профессии. Такой опыт бесценен, он будет использован в других сферах жизни, позволит продуктивно решать насущные проблемы.

Создание школьного агропарка обусловлено необходимостью популяризации среди детей и подростков школьного возраста экологически осознанного земледелия, освоения ими навыков простых, не требующих больших вложений агроприемов и методов культур, выращивание которых возможно без сложного ухода за растениями. Агротехнологическая направленность в обучении способствует развитию интереса к исследованию и профессиональной ориентации. При обучении формируются качества мышления другого уровня, происходит овладение конкретными научно-обоснованными знаниями, умениями и навыками, применяемыми в практической деятельности.

Примечания:

1. *Иванов Д.А.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 72 с.

2. *Селезко Г.К.* Современные образовательные технологии ДОС: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

УДК 371.314.6

ББК 74.026

К 96

Кушхова Сусанна Аскарбиевна,
учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева»,
а. Блечепсин

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Статья раскрывает особенности осуществления проектной деятельности младших школьников на уроках технологии. Автор аргументирует преимущества проектной деятельности при развитии эмоционально-интеллектуальной сферы школьников. Проектирование является одним из фундаментальных условий развития исследовательских способностей обучающегося, они определяют его готовность к активной деятельности, позволяют ему решать жизненные задачи.

Ключевые слова: метод проектов, ФГОС НОО, предмет «Технология», развитие, исследовательские способности, младший школьник, метапредметные умения и знания.

Kushkhova Susanna Askarbievna

PROJECT ACTIVITIES IN TECHNOLOGY LESSONS

Annotation. The article reveals the features of the implementation of project activities of younger schoolchildren in technology lessons. The author argues the advantages of project activity in the development of the emotional and intellectual sphere of schoolchildren. Design is one of the fundamental conditions for the development of the student's research abilities, they determine his readiness for active activity, allow him to solve life tasks.

Keywords: project method, Federal State Educational Standard, subject “Technology”, development, research abilities, junior high school student, meta-subject skills and knowledge.

Согласно требованиям ФГОС НОО [1] в рамках предмета «Технология» формирование метапредметного умения личности как умения учиться, осваивать метапредметные знания, переводить их на плоскость практики представляется личностным результатом. При этом целесообразная практическая деятельность обучающихся основана на их личном интересе.

Таким образом, ФГОС II поколения ставят задачу при обучении работе над проектом сформировать методологические компетенции младшего школьника: научить формулировать цель, принимать решения, быть коммуникативным, заниматься проектной деятельностью и добиваться реализации цели.

В процессе выполнения проектов развиваются разные виды компетентностей: коммуникативная, социальная, поликультурная, информационная, компетентность продуктивной творческой деятельности, компетентность самообразования и саморазвития, и особую значимость уделяют разделу «Технологии исследовательской и опытнической деятельности».

Курс «Технология» строится на основе интеграции интеллектуальной, эмоционально-оценочной и практической деятельности ученика и предполагает практическое применение знаний, полученных не только непосредственно на уроках технологии, но и при изучении других учебных предметов. В основу обучения заложена системная проектно-творческая деятельность учащихся, в которой акценты смещаются с изготовления поделок и механического овладения приемами работы в сторону сознательного и творческого использования приемов при решении проблемных задач в предметно-практической деятельности.

Образовательные стандарты второго поколения ориентируют учителей не на передачу знаний в готовом виде, а на организацию обучения самостоятельной деятельности обучающихся и доведение их до уровня исследовательской работы, иногда выходящей за рамки программы. Научно-исследовательская работа делает обучающихся творческими участниками процесса познания, а не пассивными потребителями готовой информации.

Разработка и реализация проекта обеспечивают мотивацию включения школьника в самостоятельную работу в процессе познания предмета исследования. Вместе с тем, темы проектов детей младшего школьного возраста должны быть тесно связаны с предметным содержанием, поскольку наглядно-образное мышление, характерное для данного возраста, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учащихся к выбору темы на основе конкретного содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих проблем.

«Проект» в рамках образовательной деятельности есть особое результативное действие, которое дает ребенку возможность действовать самостоятельно и получать результат. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Замысел проекта «возникает внутри учебной деятельности как логическое завершение учебной темы, но в то же время, имея практическую направленность, он выходит за рамки учебного процесса и является значимым для ученика» [2]. Это позволяет мотивировать учащихся на создание проекта и достичь положительного результата.

Проектная деятельность — это всегда четкий алгоритм учебных действий, строгое выполнение технологии реализации и в то же время достаточная свобода творчества ученика. Учителю необходимо организовать выполнение плана, правил, инструкций и в то же время помочь учащимся реализовать свою твор-

ческую индивидуальность в работе, применить умения и знания, полученные на уроках [3].

Задачи курса «Технология» включают в себя формирование у учащихся навыков работы с новыми инструментами и материалами, расширение знаний о трудовой деятельности человека. Дети изучают и учатся работать с природными материалами и материалами, являющимися результатом труда человека, знакомятся с видами профессиональной деятельности человека.

Особенностью курса «Технология» является наличие материала, позволяющего на практическом уровне обучать детей проектной деятельности. Основной задачей обучения становится освоение алгоритма построения проектной деятельности сначала под руководством учителя, а затем самостоятельно. Результатом обучения становится не только освоение приемов работы с новыми материалами и инструментами, но и формирование навыков работы над проектом: продумывание идеи проекта, анализ готового изделия, построение плана работы, непосредственное выполнение работы и, наконец, ее презентация, анализ и оценка приемов работы от замысла до презентации поделки. В процессе работы параллельно решается задача речевого развития детей.

Интересным видом проектной деятельности может служить «Мастерская театра кукол» [4].

В ходе работы над проектом какой-либо сказки или другого произведения ученики создают своих героев сами, выполняя необходимые изделия, учатся планировать свою работу, подбирать материал, инструменты, выполняют необходимые технологические операции, учатся коллективно решать различные проблемы. Результат работы над проектом — это представление своей работы в форме спектакля. Такой проект творческий, долгосрочный.

Учителя технологии используют метод проекта как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Выполнение проекта может укладываться в один час, несколько часов (уроков) учебного времени, в месяцы, в полугодие, год. Если проект требует большой занятости по времени, то целесообразно заниматься его выполнением во внеурочное время.

В нашей школе учителя начальной школы используют метод проекта на уроках технологии с первого класса, работая по проектной деятельности и во внеурочное время, где каждый из детей может проявить творческую самостоятельность, взаимопомощь, научиться работать в команде, решать поставленную проблему, опираясь на полученные знания, проявить свои коммуникативные умения (общаться, уступать, считаться с мнением ребят команды, спрашивать, уточнять, предлагать свои решения).

По окончании начальной школы учащиеся не заканчивают свою работу по проекту «Мастерская театра кукол», они продолжают работу над ним в основной школе, опираясь на полученные знания и свой, хоть еще и небольшой, жизненный опыт.

Постепенно от урока к уроку по предмету «Технология», учащиеся узнают о свойствах ткани, о конструировании, моделировании, и эти знания переносят на занятия по проекту во внеурочное время. Они уже знают, что раскладку выкройки на ткани необходимо делать по долевой нити, сшивать две ткани вместе можно не только краевыми стежками, но и другими — по изнаночной стороне ткани или прошить на швейной машине. Знакомятся не только с профессиями конструктора, модельера, закройщика, дизайнера по художественной обработке изделия, но и с профессией костюмера.

Работая над костюмами для героев сказок к спектаклю, учащиеся опираются на знания предмета литературы по устному народному творчеству. На уроках технологии, знакомясь с понятием фольклора как разновидностью народного творчества, они понимают и знают, что устное народное творчество, художественное,

музыкальное, рукоделие относятся к творчеству народа. Перед учащимися ставится проблема (получается проект в проекте) — изготовить для героев спектакля народные костюмы. Дети самостоятельно организуются в группы, распределяют каждому объект работы — этому они научены уже в начальной школе. Сначала начинается поисково-исследовательская деятельность: сбор информации, ее анализ, выбор, затем дети приступают к изготовлению костюмов. Они самостоятельно конструируют, моделируют, шьют. По окончании работы учащиеся анализируют и учатся доброжелательно и обосновано оценивать работу друг друга. Делают вывод, что получилось, что нет, что надо исправить, готово ли изделие к использованию. Дети едины в своей конечной цели, получают положительные эмоции от проделанной работы. Они стремятся к совершенству в своем творчестве и тем самым связаны друг с другом. Конечной целью проекта является спектакль как презентация. Учитель выступает в деятельности учащихся как координатор — советует, консультирует, помогает.

Примечания:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержденного приказом Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 286 (далее — ФГОС НОО) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.
2. Использование проектной деятельности на уроках технологии / сост. А.Н. Бобровская. Волгоград: Корифей, 2006. 112 с.
3. Метод проектов в технологическом образовании школьников: пособие для учителя / под ред. И.А. Сасовой. М.: Вентана-Графф, 2003. 296 с.
4. Там же.
5. Метод проектов в начальной школе: система реализации / авт.-сост. Н.В. Засорина. Волгоград: Учитель, 2013.

УДК 37.08
ББК 74.04п
Л 38

Левченко Сергей Викторович,
учитель математики,
МБОУ «СШ № 7»,
г. Майкоп

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ В КАДРОВОЙ ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос развития функциональной грамотности и финансового интеллекта в образовании. Автор проанализировал предложения на рынке образовательных услуг, выделил наиболее интересные программы и пособия, направленные на развитие этой области знаний. В статье также предложены меры по стимулированию познавательного интереса и созданию благоприятной образовательной среды для повышения функциональной и финансовой грамотности учителей и учеников.

Ключевые слова: функциональная грамотность, финансовый интеллект, образование, познавательный интерес, стимулирование, учителя.

Levchenko Sergey Viktorovich

DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF MENTORING TEACHERS IN THE PERSONNEL POLICY OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: IMPROVING FINANCIAL LITERACY SKILLS

Annotation. This article discusses the development of functional literacy and financial intelligence in education. The author analyzed the offers on the market of educational services, identified the most interesting programs and manuals aimed at the development of this field of knowledge. The article also suggests measures to stimulate cognitive interest and create a favorable educational environment to improve the functional and financial literacy of teachers and students.

Keywords: functional literacy, financial intelligence, education, cognitive interest, stimulation, teachers.

Система наставничества в образовательных организациях существует многие годы: чаще всего ее связывают с введением в профессию молодых педагогов с неустанным присмотром и помощью более опытных коллег. При этом на сегодняшний день она уже трансформирована в достаточно крепкую систему непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников вне зависимости от их опыта работы и стажа.

С целью осуществления такой работы в стране функционирует система Центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов и Центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. Основная задача этой структуры сводится к выявлению и устранению профессиональных дефицитов педагогов и осуществлению непрерывного образования (индивидуальный образовательный маршрут). Так уже мы наблюдаем ситуацию, при которой все больше педагогических работников уходят от дискретного обучения на курсах повышения квалификации в сторону непрерывного, модульного обучения.

Первые существенные шаги к стандартизации и законному регулированию такой деятельности были предприняты в 2019 году: в распоряжении Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р (ред. от 20 августа 2021 г.) «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста» был включен пункт о разработке и внедрении системы наставничества педагогических работников в образовательных организациях общего, среднего профессионального, дополнительного образования Министерства просвещения Российской Федерации. На его основании в конце 2021 года Минпросвещения РФ совместно с Профессиональным союзом работников народного образования и науки РФ выпустили «Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (Целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях» (далее — Целевой модели) (Письмо Минпросвещения России № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21.12.2021). С этого момента система наставничества молодых педагогов образовательных организаций стала носить системный характер и контролироваться по ключевым показателям.

Важно понимать, что на сегодняшний день наставничество педагогов одинаково актуально как для молодых, только начинающих педагогическую деятельность, так и для опытных, которые знакомятся с новыми веяниями педагогической теории и практики. Именно в устранении имеющихся разрывов (между вузом и школьной практикой, опытом и новыми технологиями, современными образовательными трендами, соответствием новым образовательным стандартам

и прочее) и состоит основная миссия как «вертикального» (педагог-Центры), так и «горизонтального» взаимодействия.

В Республике Адыгея внедрением Целевой модели в разрезе обучения наставников, мониторинга деятельности образовательных организаций и оказания необходимой методической помощи занимается ЦНППМ ПР ГБУ ДОП РА «Адыгейский республиканский институт повышения квалификации» (далее — Центр). Центр осуществляет всю деятельность регионального внешнего контура, обозначенного в Целевой модели, при этом реализует проект «MentoRA», который был разработан в 2019 году. Согласно Проекта, каждому молодому специалисту, пришедшему в образовательную организацию, закрепляется наставник не только из числа сотрудников его школы, детского сада или колледжа, но и региональный. Для реализации Проекта ежегодно в республике формируется база региональных наставников из числа лучших педагогов, имеющих профессиональные достижения, успешно прошедших диагностику и обучение по организации наставнической деятельности. Наличие внешнего наставника показало свою эффективность: молодые педагоги отмечают, что могут получить дополнительную информацию по тем или иным вопросам, а также взгляд со стороны на те или иные проблемные вопросы. При этом такая система позволяет разрешить вопросы, связанные с отсутствием в образовательной организации опытного преподавателя по специальности молодого учителя: к примеру, может оказаться, что молодой специалист будет в школе единственным учителем физики или биологии. В этом случае региональный наставник оказывает в том числе и методическую помощь.

Целевая модель предполагает создание в образовательной организации условий для внедрения и реализации системы наставничества, а также наличие ресурсов. В частности, отмечается, что должны быть соблюдены следующие кадровые условия и ресурсы (п. 2.1): наличие в образовательной организации: руководителя, разделяющего ценности отечественной системы образования, приоритетные направления ее развития; куратора реализации персонализированных программ наставничества; наставников-педагогов, которые имеют подтвержденные результаты педагогической деятельности; демонстрируют образцы лучших практик преподавания, профессионального взаимодействия с коллегами; педагога-психолога, в фокусе которого находятся личности наставника и наставляемого, организация и психологическое сопровождение их взаимодействия.

Как было отмечено выше, в силу различных причин не каждая образовательная организация способна выполнить требование данного пункта. По ряду вопросов решение предоставляет действующий проект «MentoRA», ставший частью региональной Целевой модели, но также создаются условия для пересмотра кадровой политики образовательной организации в сторону решения подобных проблем. В частности, организации становятся заинтересованы в развитии опытных педагогов в вопросах осуществления наставнической деятельности: совершенствование профессиональных навыков, участие в профильных семинарах, прохождение курсов. В этой связи на первый план также выходит вопрос стимулирования профессионального роста, в том числе и материальное (при это Целевая модель предлагает различные формы стимулирования и поощрения).

Наставничество в кадровой политике образовательной организации должно рассматриваться как процесс введения нового сотрудника в коллектив, его адаптации. В этой работе не должно быть формализма, потому что именно от нее зависят сохранение и приумножение традиций организации, ее порядков, имиджа. По деятельности отдельных педагогов может сложиться общее впечатление об организации; при этом она же способна внести разлад во всю педагогическую деятельность в классах, в которых трудится педагог, не принимающий и не разделяющий целей и принципов, которым следует остальной педагогический коллектив. Рассматривая кадровую политику как стратегию, имеющей целью создание сплоченного, единого педагогического коллектива, необходимо понимать индивидуальность каждой организа-

ции и учитывать ее при составлении индивидуальной дорожной карты реализации наставничества в отдельной организации. В частности, можно считать, что Целевая модель определяет лишь показатели и критерии, определяя при этом способы достижения их только самым общим образом. Считаем целесообразным сохранение имеющегося наставнического опыта, накопленного в отдельно взятых организациях: проведение недели молодого педагога, деятельность методического объединения «Школа молодого педагога», проведение праздников по типу «Посвящение в учителя». Все это органично встраивается в современную концепцию, не вступая в конфронтацию ни с какой из ее частей. При таком эволюционном подходе будет обеспечена необходимая целостность и преемственность педагогической традиции, соблюдены требования консервативного развития организации, что, безусловно, положительно сказывается на едином воспитательном и образовательном процессе.

Последнее время, в свете повсеместного введения ФГОС обновленной редакции (в Рекомендациях по составлению образовательных программ школы рекомендовано перевести все ступени на ФГОС новой редакции) наибольший запрос идет на работу по совершенствованию навыков развития функциональной грамотности, в частности, финансовой. Это связано во многом с тем, что сами преподаватели ощущают потребность в устранении имеющихся в этой области дефицитов: климатические и глобальные изменения, приведшие к новой эпохе бизнеса (BANI — мир) ощутимым образом сказались и на жизни педагогических работников.

Финансовая грамотность является необходимым навыком в наше время. Это связано с тем, что в нашей жизни деньги играют огромную роль, и без умения правильно распоряжаться ими мы можем столкнуться с финансовыми проблемами. Педагогические работники, как и любые другие граждане нашей страны, имеют свой бюджет, который необходимо уметь правильно распределять, чтобы жить комфортно и без лишних финансовых забот.

Финансовая грамотность педагогических работников включает в себя знания о том, как правильно бюджетировать свои деньги, как выбирать и использовать банковские услуги, как управлять своими кредитами и долгами, как сберегать деньги на пенсию и как правильно инвестировать свои сбережения. Также важным аспектом финансовой грамотности является знание о том, как защитить свои деньги от мошенничества и финансовых рисков и как выбирать правильные страховые продукты.

В общей сложности, финансовая грамотность педагогических работников является необходимым компонентом их личной финансовой стабильности и благополучия, а также примером для студентов и учащихся, которых они обучают.

Многочисленные исследования, проводимые Центрами оценки, в том числе и при помощи платформы «Я.Учитель» от Яндекса, показывают низкий уровень развития финансовой грамотности у преподавателей и, тем более, еще более низкий уровень умений по ее формированию у обучающихся. Таким образом считаем целесообразным уделить особенное внимание вопросу развития финансовой грамотности и финансового интеллекта.

В частности, нами проанализированы предложения на рынке образовательных услуг, в которых явно читается тренд на курсы по устранению данного дефицита. Наиболее интересными нам кажутся программы платформы «Я.Учитель» от компании Яндекс, курсы ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». При этом важно отметить, что в сегодняшних курсах повышения квалификации уделяется большое внимание развитию функциональной грамотности и, в частности, финансовой. Отдельного внимания заслуживает пособие Динаева А.М. «Будь функционально грамотным», вышедшее совсем недавно в издательстве «Просвещение». Особенность этого пособия состоит в том, что, прежде всего, оно направлено на развитие функциональной грамотности самих преподавателей.

Политика образовательной организации в решении этих вопросов должна быть направлена на стимулирование познавательного интереса, предусматривать гибкую систему поощрений. В частности, стоит предусмотреть отдельный пункт

в оценочных листах при подаче данных на поощрение, в котором бы отразилась деятельность учителя по формированию функциональной грамотности.

Примечания:

1. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков фонд, 2016. 153 с.
2. *Нугуманова Л.Н.* Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. науч. тр. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 60, ч. 4. С. 302–305.
3. Финансовая математика: учеб. пособие / Е.В. Ширшов [и др.]. М.: КНОРУС, 2007. 144 с.
4. *Александрова Н.А., Брюхова О.Ю.* Управление персоналом организации. Екатеринбург: УрГУПС, 2017. 161 с.
5. Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2019 № 3273-р (ред. от 20 августа 2021 г.). URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504>.
6. *Агафонова В.А.* Формирование кадровой политики // Молодой ученый. 2019. № 22. С. 485–487.
7. *Жук Н.Н.* Завтрашний день, каким он будет? // Директор школы. 2014. № 5. С. 98–99.

УДК 376.036
ББК 74.202.4-26
Л 63

Ловпаче Сусанна Байзетовна,
учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 1»,
г. Адыгейск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития творческих способностей обучающихся начальной школы в процессе обучения. В ней обоснованы педагогические условия, методы, средства, оказывающие эффективное влияние на развитие творческого потенциала обучающихся.

Ключевые слова: творческие способности обучающихся, образовательный процесс, условия, методы, средства обучения.

Lovpache Susanna Baizetovna

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LEARNING PROCESS

Annotation. The article deals with the problem of developing the creative abilities of primary school students in the learning process. It substantiates the pedagogical conditions, methods, and means that have an effective impact on the development of the creative potential of students.

Keywords: creative abilities of students, educational process, conditions, methods, learning tools.

Современный этап развития образования в России характеризуется обновлением как содержания образования, так и внедрением новых форм, средств, технологий обучения, направленных на формирование и развитие творческого потенциала личности. В связи с этим актуализируется проблема творческого развития обучающихся начальной школы. Переход на обучение по новым стандартам предполагает использование в образовательной практике большого разнообразия организационных форм с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности, что способствует и совершенствованию педагогического мастерства учителя начальной школы.

Творческие способности — это индивидуальные особенности качеств человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода.

Рассматривая развитие творческого потенциала обучающихся одним из основных задач, мы поставили целью создание оптимальных условий, способствующих развитию творческих способностей детей младшего школьного возраста в процессе обучения. Для достижения этой цели нами проанализированы учебно-методические комплексы по начальной школе, имеющийся педагогический опыт, теоретические подходы по организации развивающего обучения в школе.

В практической деятельности уделяли значительное внимание систематическому включению дидактических материалов (заданий, упражнений, систем заданий), разработанных в соответствии с уровнем творческого развития каждого ребенка, в содержание уроков и во внеурочное время при освоении различных тем.

В качестве примера можно привести следующие:

1. Закрепление табличных случаев умножения.

Продолжи ряд:

3, 6, 9, 27, ...

6, 12, 18, ...

Составь самостоятельно свой ряд.

Продолжи ряд, вспомнив таблицу умножения на 4, на 7:

4, 8, 12, ...

7, 14, 21, ...

Составь свой ряд.

Задание на смекалку.

Найди простой способ вычисления суммы всех чисел в ряду от 1 до 20.

Найди сумму такой пары чисел, чтобы можно было простым способом произвести вычисление.

$1+2+3+\dots+18+19+20=$

Найди сумму каждой пары чисел, соединенных линиями. Вычисли простым способом сумму всех чисел.

$1+2+3+\dots+18+19+20=$

2. Решение задач по схемам.

По схеме составь как можно большее количество задач и решите их.

X X 137

2

821

По схеме составь задачу и реши ее.

X X 137

2

821

Реши задачу, используя схему.

Алеша на каникулы едет к бабушке. Ему предстоит путь в 821 км. Проехав какую-то часть пути на автомобиле, он проедет такую же часть на автобусе. И ему останется проехать 137 км на поезде. Сколько км он проедет на автобусе?

X X 137

2

821

Соответствует ли данная задача схеме? (Задачу и схему см. в среднем уровне.)

3. Задачи с несколькими решениями.

Для озеленения города было закуплено 200 штук кленов за 360 рублей и 300 лип, стоимость которых в 2 раза больше. Сколько заплатили за клены и липы всего? (288 000)

4. Задачи на соображение, логическое рассуждение.

1) Летела стая гусей: один гусь впереди, а два позади; один позади, а два впереди; один гусь между двумя и три в ряд. Сколько было всего гусей? (3 гуся, изобразить их по-разному).

2) Лестница состоит из 15 ступеней. На какую ступеньку надо встать, чтобы быть на середине лестницы? (на восьмую).

Для развития творческих способностей младших школьников акцентируем внимание и на развитие их творческого воображения. Поэтому, на уроках литературного чтения предлагаем обучающимся такие задания, упражнения, как: придумывание продолжения сказки, воссоздание сказочных примеров из рассказов, дорассказать сказку, сочинить сказку, нарисовать рисунок по прослушанной сказке и др. Они нацеливают и требуют от детей самостоятельного размышления, истолкования сюжетов негативного или позитивного характера, что в совокупности значительно повышает творческую и креативную деятельность детей, их творческие способности.

Литературные попытки детей чаще всего выходят за рамки уроков, они находят продолжение во внеклассных занятиях. Нами используются следующие формы организации творческих работ:

а) самостоятельное творчество дома, иногда скрываемое: дневники, записи событий или чего-то интересного, важного для школьников, сочинение стихов и пр.;

б) разные конкурсы, олимпиады, соревнования: конкурс загадок, стихотворных пожеланий к 5 октября, к Новому году и т.д. Конкурсы объявляются в рамках школы, города, страны. Победителям присуждаются звания лауреатов, как у взрослых;

в) выпуск газет и журналов детского творчества. Они размещаются как в классе, так и в холле школы.

В процессе работы над развитием творческого потенциала детей важно придерживаться правил:

— предлагать задания, соответствующие возрасту детей;

— поддерживать творческую инициативу, укреплять веру в успех;

— создавать атмосферу положительных эмоций и хорошее настроение.

Условия, необходимые для организации систематической работы по формированию и развитию творческих способностей, очень трудно обеспечить на уроке в начальной школе, насыщенной учебным материалом. Поэтому важно разрабо-

тать дидактические материалы в соответствии с программой и содержанием учебников и использовать их на практике.

Примечания:

1. Концепция модернизации российского образования. URL: <http://www.edu.ru/>.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения // Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 251 с.
4. Винокурова Н.К. Развитие творческих способностей учащихся. М.: Педагогический поиск, 2004.
5. Дружинин В.С. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.

УДК 373.2

ББК 74.1

Л 72

Лойко Инна Сергеевна,

воспитатель,

Груднева Марина Владимировна,

воспитатель,

Смыкова Марина Юрьевна,

воспитатель,

МБДОУ «Детский сад № 7 «Теремок»,

г. Майкоп

ПОИСК ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПО СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

Аннотация. В статье представлен опыт по применению здоровьесберегающих технологий для профилактики заболеваний детей в дошкольном возрасте. Рассматриваются как широко знакомые технологии, так и малознакомые, но очень эффективные технологии сохранения и укрепления здоровья.

Ключевые слова: технология, здоровьесберегающая, инновационные технологии, Су-Джок терапия.

Loiko Inna Sergeevna,

Grudneva Marina Vladimirovna,

Smykova Marina Yurievna

SEARCH FOR INNOVATIVE FORMS OF WORK TO PRESERVE AND STRENGTHEN CHILDREN'S HEALTH IN CONDITIONS OF SOCIAL CHANGE

Annotation. The article presents the experience in the use of health-saving technologies for the prevention of diseases of children in preschool age. Both widely familiar technologies and unfamiliar, but very effective technologies for preserving and promoting health are considered.

Keywords: technology, health-saving, innovative technologies, Su-Jok therapy.

Основная задача современного педагога дошкольного учреждения — выбрать методы и формы организации работы с детьми, инновационные педагогические технологии, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

А охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей — один из основных задач дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО. Очень сильно в условиях глобальных социальных перемен, по данным здравоохранения, снизился уровень здоровья детей. Чтобы быть здоровым, нужно овладеть искусством его сохранения и укрепления. Этому искусству и должно уделяться как можно больше внимания в дошкольном учреждении. В этот период у ребенка закладываются основные навыки по формированию здоровья, это самое благоприятное время для выработки правильных привычек, которые в сочетании с обучением дошкольников методам совершенствования и сохранения здоровья приведут к положительным результатам.

В сентябре 2020 года мы провели анализ уровня заболеваемости детей 3–5 лет и диагностику двигательной активности.

Были получены следующие результаты: всего лишь 20% детей имеют высокий уровень развития двигательной активности и 40% детей — низкий уровень развития двигательной активности.

Анализ уровня заболеваемости показал следующие результаты: высокий уровень имеют 35% детей, т.е. это дети, которые болеют очень часто, 45% болеют реже, но у них тоже низкая сопротивляемость к заболеваниям. И только 20% детей имеют низкий уровень заболеваемости, т.е. это дети, которые болеют очень редко.

Полученные результаты наглядно указывали на необходимость использования традиционных и инновационных форм деятельности, которые более эффективно будут способствовать оздоровлению детей, укреплению и сохранению их здоровья. Одними из таких технологий являются «здоровьесберегающие технологии».

«Здоровьесберегающие технологии» — эффективная система мер профилактической работы с детьми, направленная на сохранение и укрепление здоровья воспитанников.

Целью здоровьесберегающих технологий является обеспечение ребенку возможности сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни.

В своей практике мы используем здоровьесберегающие технологии по следующим направлениям:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья.
2. Технологии обучения здоровому образу жизни.
3. Коррекционные технологии.

В ДОУ и в группах создана здоровьесберегающая инфраструктура:

— физкультурный зал, оборудованный стандартным и нестандартным оборудованием и другими спортивными атрибутами;

— спортивная площадка, оборудованная стационарным оборудованием для развития основных видов движения, позволяющая проводить физкультурные занятия, оздоровительный бег и спортивные мероприятия на открытом воздухе;

— в группах созданы спортивные мини-центры, оснащенные спортивным инвентарем, нетрадиционным оборудованием: для профилактики нарушений осанки, плоскостопия, зрения, заболеваний верхних дыхательных путей.

Нам бы хотелось поделиться опытом по применению различных форм здоровьесберегающих технологий со своими детьми.

Первое направление здоровьесберегающих технологий — технологии сохранения и стимулирования здоровья.

Это различные виды гимнастик:

Пальчиковая гимнастика — применяется с целью развития мелкой и общей моторики рук и пальцев.

Дыхательная гимнастика — применяется с целью улучшения работы дыхательного аппарата.

Гимнастика для глаз — гигиена и профилактика нарушения зрения.

Бодрящая гимнастика или гимнастика пробуждения — способствует плавному переходу организма ребенка из состояния сна в режим бодрствования.

Корректирующая гимнастика — применяется с целью профилактики плоскостопия и нарушения осанки.

Динамические паузы для профилактики физического напряжения. Сейчас существует множество физминуток, которые можно выполнять под музыку. Дети получают от этих минуток движения огромное удовольствие.

Наряду с этими технологиями, которые являются более привычными для педагогов ДОУ, мы используем такую технологию, как *Су-Джок терапия*, которая с корейского переводится как Су — «кисть», Джок — «стопа».

Су-Джок терапия — это метод точечного воздействия на биоэнергетические точки тела человека с помощью дополнительных предметов (пластмассовый шарик и металлические пружинки).

Цели использования этой технологии — сохранение и укрепление здоровья детей, повышение иммунитета с помощью использования Су-Джок.

Для достижения этой цели ставим перед собой следующие задачи:

Оздоровительные: сохранить психофизическое здоровье ребенка; формировать потребность к поддержанию своего организма в естественном здоровом состоянии.

Образовательные: учить детей осознанно воспринимать значение профилактико-оздоровительной системы Су-Джок и использовать ее в практической деятельности; сформировать в сознании ребенка чувство неразрывности с природой; включить ребенка в процесс самооздоровливания на уровне знаний, умений, навыков.

Воспитательные: воспитывать привычку к здоровому образу жизни в ДОУ и семье; воспитание культуры здоровья; формирование нравственных качеств: воспитывать умение заботиться об окружающих, родителях.

Свою работу по применению Су-Джок терапии мы ведем в несколько этапов. На первом этапе познакомились с этой технологией, выбрали материал для внедрения этой методики в работу с детьми, создали картотеки стихов, сказок, потешек, которые помогут использовать шарик Су-Джок в увлекательной для детей форме.

На втором этапе — практическом — разработали перспективный план по использованию игр Су-Джок терапии в НОД и режимные моменты для детей 3–5 лет.

На третьем этапе просто поддерживаем интерес к этим играм.

Мы используем Су-Джок терапию вместе с играми и упражнениями на развитие мелкой моторики (пальчиковыми играми, мозаикой, штриховкой, лепкой, рисованием). Су-Джок терапия помогает значительно улучшить развитие памяти, речи, воображения ребенка, развить мелкую моторику.

На ладони ребенка находится множество биоэнергетических точек. Прокатывая специальный шарик между ладоней, ребенок воздействует на эти точки и стимулирует их работу. Это оказывает оздоравливающее воздействие на весь организм.

Без взаимодействия с семьей любая работа детского сада становится бесполезной. Поэтому мы активно привлекаем родителей к сотрудничеству. Чтобы повысить их компетентность в вопросах использования Су-Джок терапии и ее значения для оздоровления организма ребенка, проводим различные мероприятия. Сначала познакомили родителей с такой методикой как Су-Джок терапия. Потом в информационном уголке для родителей разместили материал о применении «волшебных» шариков в домашних условиях. Также провели мастер-класс «Катаем шарик — растим детей здоровыми». Эта тема нашла большой отклик среди родителей. Родители начали находить небольшие интересные стихотворения для игр с шариками и пружинками Су-Джок, разучивать их с детьми дома и делиться с нами, педагогами.

В сентябре 2021 года мы провели повторный анализ уровня заболеваемости детей 4–6 лет. Анализ уровня заболеваемости показал: высокий уровень заболеваемости (дети болеют больше 2-х раз в год) — стал 35%, что на 15% меньше,

чем в прошлом году; средний уровень (дети болеют 2 и меньше раз в год) — 30%; 45% детей имеют низкий уровень заболеваемости (дети, которые болеют редко). Количество детей, болеющих редко увеличилось на 25%.

В заключении хотим сказать, что интересные здоровьесберегающие технологии, используемые в комплексе, формируют мотивацию на здоровый образ жизни. Поэтому мы будем использовать здоровьесберегающие технологии и технологию Су-Джок в комплексе в дальнейшем, будем рекомендовать ее своим коллегам и делиться опытом с другими педагогами.

Примечания:

1. *Маханева М.Д.* Воспитание здорового ребенка: пособие для практических работников ДОУ. М.: АРКТИ, 1999.
2. *Ивчатова Л.А.* Су-Джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми // Логопед. 2010. № 1. С. 36–38.

УДК 37.016:811.161.1

ББК 74.268.19=411.2

М 18

Малая Анна Геннадьевна,
директор,

Румянцева Татьяна Владимировна,
кандидат педагогических наук,
ГБОУ СОШ № 547 Красносельского района,
г. Санкт-Петербург

ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СЖАТЫЕ СРОКИ

Аннотация. В статье обосновывается положение о том, что создание системы упражнений для учащихся-инофонов позволит организовать изучение русского языка как иностранного для дальнейшего его использования в устной и письменной речи при обучении в начальной школе. Данная система содержит упражнения трех типов (этапов), направленных на развитие грамматических навыков.

Ключевые слова: система упражнений, речевые навыки, дидактические принципы, ситуативные упражнения.

Malaya Anna Gennadievna,
Rumyantseva Tatiana Vladimirovna

PRACTICE OF TEACHING FOREIGN SPEAKERS RUSSIAN IN A SHORT TIME

Annotation. The article substantiates the position that the creation of a system of exercises for foreign-speaking students will allow organizing the study of Russian as a foreign language for its further use in verbal and written speech during primary school education. This system contains exercises of three types (stages) aimed at developing grammatical skills.

Keywords: system of exercises, speech skills, didactic principles, situational exercises.

Реальность современного образования — обучение детей-инофонов в одном классе с российскими школьниками. К сожалению, содержание УМК и образовательная программа начальной школы не подразумевает обучение иностранных

детей в российских учебных заведениях, а учителя начальной школы не владеют методикой преподавания русского языка как иностранного и вынуждены самостоятельно искать выход из затруднительного положения. Низкий уровень владения русским языком не позволяет учащимся-инофонам усвоить школьную образовательную программу в нужном объеме.

Возникает необходимость создания для учащихся-инофонов системы упражнений, которая позволяет организовать изучение русского языка как иностранного для дальнейшего его использования в устной и письменной речи при обучении в начальной школе.

При разработке упражнений осуществляется: 1) отбор языкового материала; 2) определение типов и видов упражнений; 3) распределение их по этапам формирования навыков.

По данной системе можно обучать иностранцев как категории рода, так и категории числа и категории падежа.

В рамках данной статьи рассматривается категория рода, потому что у обучающихся-инофонов недостаточно развиты умения при изучении этой, одной из основных тем курса грамматики.

Предлагается **система упражнений**: «Формирование лексико-грамматических навыков учащихся-инофонов при эффективном изучении русского языка». Цель которой — создание в сознании учащихся целостной системы, которая могла бы служить надежной опорой для самостоятельного распознавания категории рода и правильного заучивания родовых форм.

Организация языкового материала соблюдает **дидактические принципы**: *от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому*, которые конкретизируются в четырех правилах и требованиях логико-информационной корректности, что позволяет обеспечить систематичность, последовательность, опираться на предыдущее и готовить к усвоению нового. Предлагаемый грамматический минимум — обязательная, но не конечная цель в изучении русского языка.

При этом каждое новое языковое понятие будет включаться в систему уже сформированных у учащегося понятий, логически связываться с ними [1, с. 69]. Предложив учащимся примеры для наблюдения, преподаватель помогает им сделать необходимые выводы [2, с. 126].

Для изучения темы «Род имен существительных» создана система необходимых типов и видов упражнений, выполняемых в определенной последовательности, которые обеспечивают обучающимся-инофонам овладение всеми видами речевой деятельности на иностранном языке.

Данная система содержит упражнения трех типов (этапов), направленных на развитие грамматических навыков.

I. Наблюдательный.

II. Формирование грамматических речевых навыков:

- имитационные упражнения;
- подстановочные упражнения;
- трансформационные упражнения;
- репродуктивно-продуктивные упражнения.

III. Развитие речевых умений:

- мотивационно-ситуативные упражнения.

Среди учеников проводился мониторинг по выявлению знаний определения рода до использования системы упражнений и после ее изучения. Лексические и грамматические единицы для упражнений отбирались из текстов и практических заданий учебников, применяемых в качестве обязательных на начальном этапе обучения.

I этап. Наблюдательный. Цели: осмыслить грамматическое явление, уяснить его содержание, форму и употребление.

I этапу соответствуют языковые упражнения, ориентированные на **осознание** и обеспечивающие **первичное ознакомление** с формальными и семантическими признаками рода существительных.

Данные языковые упражнения необходимо включить в работу на начальном этапе обучения (например: А: *Используя знакомые слова, замените существительные местоимениями.* Б: *Почему подчеркнутое слово является лишним в рядах слов?* и др.).

А: Образец: книга — она.

Слова: ветка, вода, земля.

Б: Третье лишнее:

1. Стебель, скатерть, голубь.

2. Гусь, кисть, тетрадь.

Начальный этап изучения РКИ должен иметь системный характер работы над грамматическим материалом, что заключается в строгом ограничении набора языковых единиц. Такое ограничение материала позволяет учитывать коммуникативную значимость языковых явлений и предполагает возможность обобщения полученных знаний [2, с. 125].

В системе упражнений используется методический инструментарий:

1) **Правило-инструкция.**

2) **Предметно-изобразительная наглядность** (рисунки, схемы, таблицы и др.).

Правило-инструкция сопровождается речевым образцом, на основе которого учащиеся строят аналогичные высказывания.

Например: *Используя знакомые слова, замените существительные местоимениями.* Образец: дом — он, книга — она, окно — оно.

Введение грамматического материала с помощью **предметно-изобразительной наглядности** является чрезвычайно эффективным способом презентации грамматики. При этом необходимо максимально использовать различного рода *рисунки, схемы, таблицы*, позволяющие формировать у учащихся внутренние умственные действия посредством этапа внешних материальных действий.

II этап. Формирование грамматических речевых навыков. Цель: использовать грамматический материал для точного воспроизведения изученного явления в типичных речевых ситуациях.

На II этапе происходит формирование речевых навыков развития гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. Практическое использование языковых форм упражнений готовит учащихся к речевому точному воспроизведению речевой деятельности.

На II этапе формирование **автоматизмов** осуществляется посредством тренировочных упражнений: имитационные, подстановочные, трансформационные, репродуктивно-продуцируемые.

Отработка грамматических структур путем специализированных тренировок — это, безусловно, обязательный этап рационального овладения языком. Имитационные упражнения направлены на многократное повторение готовых образцов. В рамках имитационных упражнений отрабатывается автоматизация навыков использования грамматической формы. Наиболее распространенным видом которых являются *вопросно-ответные задания*, обеспечивающие подражание без изменения грамматической формы (например: *Дайте утвердительный ответ на вопрос. Учитывайте, что в словосочетаниях от рода существительных зависит форма прилагательных*).

Образец: — *Что ты пишешь? Трудное сочинение?*

— *Да, я пишу трудное сочинение.*

1. Что ты учишь? Красивое стихотворение?

2. Что ты читаешь? Интересный рассказ?

3. Что ты рассматриваешь? Новую книгу?

Подстановочные упражнения направлены на изменение формы слова либо структуры предложения в целом. Они позволяют учащимся встраивать лексические единицы в заданную структуру. Выполнение таких заданий предусматривает изменение формы слова либо структуры предложения в целом и широко используется для формирования навыка речевых автоматизмов (например: *Выберите нужную форму прилагательных и существительных* и др.).

Образец: стебель (*гибкий, гибкая, гибкое*) — *гибкий стебель.*

ткань (*простой, простая, простое*)

растение (*зеленый, зеленая, зеленое*)

карандаш (*тонкий, тонкая, тонкое*)

щель (*узкий, узкая, узкое*)

дыхание (*слабый, слабая, слабое*)

клетка (*растительный, растительная, растительное*)

завязь (*цветковый, цветковая, цветковое*)

картофель (*крупный, крупная, крупное*)

корень (*стержневой, стержневая, стержневое*)

Трансформационные упражнения направлены на изменение структуры слов, порядок слов или грамматические формы. Они предполагают комбинирование, замену, сокращение или расширение заданных речевых образцов, (например: *Образуйте синонимические конструкции. В словосочетании следите за формой имени прилагательного, которая зависит от рода существительного* и др.).

Образец: *большой дом — маленький дом.*

Широкий коридор, узкая дорога, больной зуб, слабая ученица, правое плечо, здоровый ребенок, тонкая тетрадь.

Слова для справок: *узкий, широкий, здоровый, сильный, левый, больной, толстый.*

Репродуктивно-производимые упражнения — это самостоятельное воспроизведение высказывания с использованием тренируемой формы.

Например:

А: *Замените существительные местоимениями. Обратите внимание на то, что существительные мужского рода заменяются местоимением он, женского — она, среднего — оно.*

Б: *Согласитесь с собеседником. Ответьте утвердительно на вопросы по образцу и др.*

А: Образец: *лист — он.*

Слова для справок: *картофель, книга, растение, тетрадь, месяц, окно, сирень, корень, кора, море, поляна, остров, комната, облако, стебель, почка, равнина, здание, вагон, радио, земля, щель, карта, ткань.*

Б: Образец: — *Ученик рассматривал лист?*

— *Да, конечно, он рассматривал его.*

Слова для справок: *картофель, книга, растение, тетрадь, месяц, окно, сирень, корень, кора, море, поляна, остров, комната, облако, стебель, почка, равнина, здание, вагон, радио, земля, щель, карта, ткань.*

III этап развития речевых умений.

Цели:

— *строить, анализировать предложения на изучаемом языке;*

— *использовать в общении основные виды речевой деятельности.*

На III этапе развития речевых умений осуществляются успешная трансляция, оформление лексико-грамматических речевых умений и навыков говорения у учащихся-инофонов. Упражнения этого этапа имеют, прежде всего, коммуникативную значимость. Умение осуществлять речевые поступки в условиях, приближенных к реальным.

Мотивационно-ситуативные упражнения основаны на изучении ситуаций общения учащихся. Цель: формировать умение анализировать и строить речевые высказывания. После выявления ситуаций выделяются специальные упражнения

по обучению навыкам определения рода в устном общении внутри общей системы упражнений.

Например: Составьте диалог. Тони пропустил занятие и хочет узнать у учителя, у друга, что делали ребята. Ему нужно уточнить детали урока (вопросы учителя, информация, домашнее задание и др.). В разговоре используйте словосочетания прил.+сущ. по теме. Учитывайте, что от рода существительных зависит форма прилагательных. Используйте слова для справок и др.).

Образец: 1. — Здравствуйте, Галина Ивановна. Извините, я болел и пропустил занятие по чтению. Скажите, что я должен выучить дома?

— Ты должен выучить русскую народную сказку.

2. — Привет, Мария. Я болел и пропустил урок. Скажи, что сегодня объяснял учитель?

— Он объяснял сегодня новую тему.

Слова для справок: интересный рассказ, трудная басня, сложное задание, увлекательный сюжет, познавательная биография, поучительное произведение, красивая поэма, простое правило.

Таким образом, практика обучения показала динамику сформированности лингвистической компетенции на материале грамматической категории рода.

Очень хорошо и хорошо усвоили материал 95% обучающихся-инофонов. Это свидетельствует о том, что разработанная нами методика более эффективна, чем существующая традиционная методика обучения русскому языку.

Эффективность усвоения учебного материала			
Уровни усвоения	Количество ошибок	Процент усвоения	
Усвоил	более 2	до 35%	после 35%
Хорошо усвоил	1–2	24%	35%
Очень хорошо усвоил	0	41%	60%

Примечания:

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному. СПб.: Златоуст, 2006. 272 с.

2. Методика обучения русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин [и др.]. СПб., 2010. 219 с.

УДК 37.011.3

ББК 74.04п

М 22

Мамий Сима Заурбечевна,

учитель начальных классов,

Хашханок Светлана Ибрагимовна,

учитель начальных классов,

МБОУ «СОШ № 7 им. Н.Т. Джаримока»,

а. Джиджихабль

ПУТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ

Аннотация. В статье дается характеристика педагогической профессии с точки зрения ее стратегического значения в обществе, а также в русле специфичной деятельности — педагогической. Рассматриваются функции и направления деятельности педагога, этапы профессионального становления личности педагога, особенности педагогической карьеры.

Ключевые слова: педагог, педагогическая профессия, педагогическая деятельность, призвание, карьера педагога.

**Mamiy Sima Zaurbechevna,
Khashkhanok Svetlana Ibragimovna**

THE PATH TO THE TEACHING PROFESSION

Annotation. The article describes the pedagogical profession from the point of view of its strategic importance in society, as well as in line with a specific activity — pedagogical. The functions and activities of a teacher, the stages of professional formation of a teacher's personality, the features of a pedagogical career are considered.

Keywords: teacher, pedagogical profession, pedagogical activity, vocation, career of a teacher.

Педагог — эта та профессия, в которой остаются люди, имеющие педагогическое призвание, безграничную любовь к детям. Все остальные уходят, едва начав карьеру педагога. Работа преподавателя интересная, творческая. Каждый новый день отличается от предыдущего. Никогда нельзя точно предугадать, какие новые впечатления принесет с собой новый учебный день. Неординарный творческий подход к подаче нового материала, оригинальные ответы и выводы учеников. Педагог, имеющий призвание, искренне любит тот предмет, который он преподает и никогда не останавливается на подаче только основного материала. Любовь к своему предмету буквально заражает учеников. Они стремятся узнать больше, становятся победителями олимпиад. Все это добавляет учителю оптимизма, и педагог с еще большей отдачей и желанием передает свои знания ученикам.

В настоящее время возникает потребность в творческом педагоге, всесторонне развитом, способном разбираться в инновационных разработках современной науки и практики. Успешность педагогической деятельности во многом зависит от умения и способности каждого педагога мобилизовать свои собственные усилия на систематическую умственную работу, рационально строить свою деятельность, управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием использовать свой потенциал, проявлять творческую активность.

Особое внимание следует уделить мотивации педагога к профессиональному росту, самореализации. Мотивация рассматривается как система факторов, вызывающих активность и определяющих направленность поведения человека.

У педагога может быть сформирована устойчивая мотивация в постоянном профессиональном саморазвитии, приобретении новых знаний и профессиональных умений. Мотивация саморазвития обусловлена профессиональными образовательными потребностями — желанием усовершенствовать педагогическую деятельность или устранить возникшие в ней проблемы, то есть стать профессионально более успешным. Для возникновения мотивации важно применять стимулирование.

В научном управлении есть понятие «мотивационная среда» — совокупность мотивационных условий, которые являются производными определенной культуры коллектива.

Педагог должен постоянно включаться в новые для себя виды деятельности, работать в новых условиях, использовать новые средства, менять круг общения.

Педагог должен иметь широкий и разнообразный круг общения. В ОУ должна быть «конкурентная» социальная профессиональная среда, стимулирующая педагога к постоянному совершенствованию. Результаты профессионального развития должны являться в ОУ организационной ценностью. Педагог должен быть уверен, что способен обучиться новым методам работы и адаптироваться к изменениям. Педагог должен быть уверен в возможности получения качественной информации, необходимой для удовлетворения потребностей в его профессиональном развитии. ОУ должно оказывать педагогу необходимую и востребованную им самим помощь в решении проблем профессионального развития.

Педагог в процессе контроля и оценки своей работы должен регулярно получать адекватную обратную информацию об уровне своего профессионализма.

Педагог должен быть уверен в получении внутреннего (удовлетворенность, достижение желаемых целей и др.) и внешнего (статус, признание коллег, получение значимой работы, высокого разряда, повышения заработной платы и др.) вознаграждения. Это вознаграждение должно являться для него ценным, удовлетворяя его потребности. Педагог должен быть уверен, что данное вознаграждение нельзя получить без профессионального развития. Статус педагога в коллективе должен зависеть от уровня его компетентности и образованности.

Профессионализм не просто приходит с опытом, он зависит еще и от многого другого: мотивации педагога, содержания работы, интереса к делу, личных способностей. Целенаправленное, правильно организованное обучение играет в становлении профессионала немалую роль.

Профессиональная самореализация тесно связана с понятием «карьерный рост». Под карьерой понимается склонность человека к реализации себя в профессиональной деятельности. Удовлетворить потребность педагога в профессиональной самореализации и одновременно решить эти вопросы в интересах самого образовательного учреждения позволяет планирование карьеры.

Составляющие карьеры педагога:

Личностная составляющая:

— мотивация самого работника на карьере, стремление к самореализации через повышение квалификации, которая выражается в желании продвигаться по службе и повысить свое материальное благосостояние;

— наличие у педагога личностных качеств (способности к достижению в избранной области профессиональной деятельности, уровень притязаний, самооценка, лояльность к собственному месту работы);

— социальное признание педагога со стороны профессионального окружения: одобрение как стремления к продвижению, так и используемых для этого средств, и методов, высокая оценка престижности и социальной значимости, избранных работником целей профессионального роста.

Ценностная составляющая:

— общепринятые социальные ценности: человеческое достоинство, гражданский долг, материальное благополучие, а также определенные ценностные нормы поведения в организации;

— ценность или престижность для человека самой карьеры;

— ценность организации, в которой педагог трудится.

Производственная составляющая:

— цели и задачи, которые в перспективе будет решать образовательное учреждение;

— планируемые изменения, в том числе новые образовательные технологии, направления в деятельности;

— предполагаемое расширение или уменьшение размеров организации;

— требования к качеству работы педагога и руководителей учреждения в дальнейшем.

Планирование карьеры

Планирование карьеры предполагает работу с собой, самооценку своих достижений, самоанализ собственной деятельности успехов и неудач, самоорганизацию по выполнению намеченных целей, глубокий самоанализ жизненных целей, и определение того, что действительно хочется.

Планирование карьеры позволяет решать проблему мотивации педагога к профессиональной самореализации, делает процесс повышения собственного уровня прозрачным и привлекательным. Достижение более высокого профессионального уровня повышает авторитет педагога в профессиональной среде, в глазах родителей, формирует положительный имидж успешного профессионала.

Планирование карьеры как самореализация в профессиональной деятельности неразрывно связано с личностной сферой, мотивами и потребностями.

Кроме того, в планировании карьеры немаловажное значение имеет кадровая политика учреждения. Это связано, прежде всего, со следующими моментами:

— Приветствуется ли продвижение по карьерной лестнице руководителем организации.

— Приветствуются ли им и коллективом профессиональный рост, инициативность, творчество.

— Приветствуются ли в организации активность, исследовательская деятельность, исполнительность, разработка и внедрение собственных программ, проектов, технологий, обязательное участие в разных профессиональных конкурсах.

При планировании профессиональной карьеры учитываются следующие моменты:

— индивидуальные личностные качества (уровень притязаний, ценностные ориентации, общительность, мотивация к успеху, творческие способности). Для этого проводятся тестирование и диагностика, по результатам которых составляется индивидуальный психологический портрет педагога. Для развития личностных качеств, сплочения коллектива проводятся тренинги;

— уровень профессиональных навыков, качественное исполнение должностных обязанностей, ответственность, интересы в профессиональной деятельности. При повышении профессиональных знаний, умений, навыков чаще всего используются: внутреннее обучение (семинары, консультации, мастер-классы, наставничество, деловые игры), внешнее обучение (курсы повышения квалификации, получение высшего профессионального образования, городские методические объединения, работающие по определенной теме), участие в различных профессиональных конкурсах (на различных уровнях), самообразование;

— кого руководитель учреждения хочет продвинуть по служебной лестнице, включить в кадровый резерв руководителей учреждений или старших воспитателей, видит в качестве исследователя, руководителя творческой группы (этот момент обсуждается на совещании со старшим воспитателем).

При построении карьеры педагог чаще ставит следующие задачи: добиться высокого профессионального уровня, обеспечить материальное благополучие, расширить кругозор, поднять авторитет среди коллег, родителей, добиться признания и уважения окружающих.

Цели руководителя при этом: выделить компетентных сотрудников, продвинуть молодых, самостоятельных, творческих, инициативных, подготовить работника к занятию более высокого статуса, обеспечить учреждение квалифицированными кадрами и соответственно повысить качество предоставляемых услуг.

Алгоритм планирования карьеры

Чтобы спланировать карьерный рост необходимо поставить цель. Она должна быть конкретна, измерима, и ставиться на определенный период. Цель может меняться с течением времени.

Основными средствами для достижения целей являются способности личности педагога, уровень развития профессиональных компетентностей. Таким образом, на этом этапе необходимо определить, какими способностями вы обладаете, как их развивать.

В экстремальных точках кривой, необходимо проанализировать, какие качества потребовались для достижения крупнейших успехов, каких качеств не доставало, какие неуспешные действия привели к поражению, какие качества позволили пережить эти поражения.

Педагогу, способному быть объективным и критичным не только к своим воспитанникам, но и к себе самому, необходимо осознать свои сильные и слабые стороны, чтобы полностью реализовать свой творческий потенциал.

Вопросы для самоанализа профессиональной деятельности:

Какие были мои крупнейшие успехи и неудачи в профессии?

Знаю ли я задачи моей работы по моей должности?

Знаю ли я, чего от меня ожидают?

Какой я как профессионал в глазах других (родителей, детей, коллег, администрации)?

Выполняю ли я своевременно задачи профессиональной деятельности?

Устанавливаю ли я приоритеты?

В чем проявляются результаты моей деятельности?

Что я хочу сделать как профессионал?

В чем смысл моей профессиональной деятельности?

В чем могут раскрыться мои возможности, в чем не могут, что я могу сделать?

Таким образом, планирование карьеры обеспечивает совокупность факторов стимулирования мотивации педагога к профессиональной самореализации:

— Экономические факторы, связанные с повышением уровня дохода (оклад воспитателей определяется уровнем их квалификации, стажа). При планировании карьеры воспитатель видит возможности повышения собственного дохода.

— Моральные факторы, которые предполагают ощущение социально-статусной стабильности и определенности позитивной временной перспективы жизни, наличие социально значимых профессиональных целей.

— Индивидуальные факторы, предполагающие повышение собственной самооценки, уверенности в собственных силах, способностях.

Профессиональное становление тесно связано с личностным. Педагог, прежде всего, воспитывает собственной личностью. Но важна еще и технологическая составляющая: если педагог освоит педагогические приемы и техники, у него появится время и для творчества. Профессиональное самосовершенствование обогащает наши ресурсы. Педагогу необходимо сформировать свою собственную педагогическую позицию, овладеть необходимыми умениями для занятия педагогической деятельностью, стремиться к максимальной самоорганизации и самореализации.

Примечания:

1. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М., 1990.
2. *Котова И.Б., Шиянов Е.Н.* Педагог: профессия и личность. Ростов н/Д, 1997.
3. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М., 1993.
4. *Мищенко А.И.* Введение в педагогическую профессию. Новосибирск, 1991.
5. *Шакуров Р.Х.* Творческий рост педагога. М., 1995.

УДК 37.34
ББК 74.005.1
М 22

Мамадалиев Закир Рустамович,

студент факультета адыгейской филологии и культуры,

Аутлева Асиет Нурбиевна,

кандидат педагогических наук,

Адыгейский государственный университет,

г. Майкоп

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЭТИЧЕСКОГО КОДЕКСА «АДЫГЭ ХАБЗЭ»

Аннотация. В статье этический кодекс адыгов «Адыгэ Хабзэ» рассматривается как основа формирования нравственной культуры младших школьников в условиях сельской школы. Приведены документы, регламентирующие содержание и стратегию деятельности общеобразовательной школы в использовании этнокультурного опыта народа при становлении нравственной личности. В статье сформулированы психологические ус-

ловия формирования нравственной культуры младшего школьника на основе этического кодекса «Адыгэ Хабзэ».

Ключевые слова: нравственное воспитание, культура, нравственная культура, народная педагогика, этнопедагогика, этический кодекс, Адыгэ Хабзэ, обучающиеся, сельская школа.

**Mamadaliyev Zakir Rustamovich,
Autleva Asiet Nurbievna**

FORMATION OF THE MORAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS OF THE CODE OF ETHICS “ADYGE HABZE”

Annotation. In the article, the ethical code of the Adygs “Adyge Habze” is considered as the basis for the formation of moral culture of younger schoolchildren in rural school conditions. The documents regulating the content and strategy of the general education school on the use of the ethno-cultural experience of the people in the formation of a moral personality are given. The article formulates the psychological conditions for the formation of the moral culture of a junior schoolboy on the basis of the ethical code “Adyge Habze”.

Keywords: moral education, culture, moral culture, folk pedagogy, ethnopedagogy, ethical code, Adyge Habze, students, rural school.

Одной из актуальных проблем современной России является приобщение детей к народной культуре через развитие интереса к народным традициям. Сохранение и возрождение национального самосознания, национальной идентичности направлены на обогащение нравственной культуры школьников смыслами и ценностями этнокультурного опыта народов.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) [1] и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [2] содержат пункты, которые в качестве социального заказа фокусируют внимание на развитие личности на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

В Концепции развития дополнительного образования детей отмечается «... превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа...» [3].

Все эти документы регламентируют содержание и организационные формы воспитания нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России, который гордится своей Родиной.

Этнокультурный опыт народа содержит традиции, обычаи, культурные коды, этнокультурные феномены, объединенный общим языком и историей народа.

Формирование нравственной культуры через ценностное отношение к народным традициям и обычаям, отношение глубокого уважения, понимания их сущности, желание изучать и следовать примеру людей, носителей этих явлений.

Известно, что культура является феноменом, играющим фундаментальную роль в становлении человеческого общества (А.И. Арнольдова, П.С. Гуревича, Э.В. Ильенкова и др.).

Проблема культуры личности исследовалась Б.Г. Ананьевым, Г.И. Железovской и др. Психологические стороны понятия «духовность» освещены в работах И.М. Ильичевой, В.Д. Шадрикова и др.

В педагогических, культурологических исследованиях национальные традиции, обычаи и этнические нормы имеют значительный педагогический потенциал и могут служить эффективным средством духовно-нравственного воспитания (Н.М. Ах-

мерова, И.А. Арабов, И.А. Шоров, Х.Х.-М. Батчаева, Г.Н. Волков); воспитания подрастающего поколения на основе возрождения национальной культуры (В.В. Макаев [4], С.Х. Мафедзев [5], А.Б. Панькин, С.Б. Узденов [6], И.А. Шоров [7]).

Нравственное воспитание младших школьников в регионе Республики Адыгея строится во многом, основываясь на этнокультурном опыте адыгов, частью которого является адыгская (черкесская) народная педагогика.

Развитие основных черт духовного мира ребенка, его нравственного облика необходимо проводить уже в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы личности и особенности характера человека.

Нравственные понятия и категории, принятые ребенком, становятся фактором и условием, обеспечивающим нравственную устойчивость личности, а сама устойчивость достигается через включение в процесс нравственного развития субъекта, когда он сам иницирует и организует процесс своего учения. Нравственная культура личности — это культура человека с точки зрения принятия им как норм морали и нравственности, заключенных в этнокультуре народа.

Младший школьный возраст является сенситивным для становления базовых черт характера, позволяющих ребенку реализовывать себя, усваивать и принимать ценности.

Младший школьный возраст характеризуется повышенной эмоциональностью, впечатлительностью к внешним воздействиям, событиям в жизни, видной обращенностью его к миру позитивных ценностей, которые проявляются во всех видах деятельности: учебной, игровой, коммуникативной, трудовой и т.д.

Нравственная культура характеризует мораль, которая ограничена историческими условиями своего реального воплощения, это по выражению Н.Н. Крутова, «мораль в действии». Она показывает реальный уровень включения нравственных ценностей в практику человеческих отношений.

В этнокультурном опыте выделен уникальный этический кодекс «Адыгэ Хабзэ» — основной нравственный императив этноса, в котором прописано как относиться к людям, к природе, к старшему, как регулировать сложные взаимоотношения субъектов социальной жизни, как соблюдать традиции.

В основе духовно-нравственной культуры адыгов лежит система моральных ценностей под общим названием адыгагъэ — букв.: «адыгство», «адыгская этика». Это квинтэссенция нравственного опыта народа, выработавшийся веками механизм его культурной самоорганизации.

Принципы и установки адыгства (человечность, почтительность, мудрость, мужество, честь и др.) формировались и оттачивались в тесном взаимодействии с другими народами Кавказа и, в свою очередь, оказывали на них обратное, неизменно прогрессивное влияние.

Адыгэ Хабзэ (этический кодекс) содержит целую систему предписаний и запретов. Нарушение этих предписаний приводит в действие определенные санкции, которые установлены народом и поддерживаются силой общественного мнения и различных форм институционального принуждения. Другими словами, адыгская этика — система коллективно разделяемых убеждений, образцов и норм поведения, динамичное образование, имеющее социальную природу и выражающееся в социальных отношениях, направленных на усвоение и сохранение идей, ценностных представлений, обеспечивающих взаимопонимание людей в различных социальных ситуациях.

Адыгство (Адыгагъэ) соединяет в себе нравственные качества, присущие адыгам. Это не только моральный идеал, но и специфическое выражение жизненного мира и национального самосознания черкесов (адыгов).

Для освоения ребенком адыгства как всеобщей идентичности, на основе которой ребенок начинает причислять себя к тому или иному народу и к культуре этого народа. Детей учили и воспитывали по нормам, общим и для крестьян, и для знати, а детей из дворянских сословий дополнительно учили и рыцарскому кодексу чести.

Народная педагогика адыгов содержит воспитательные, в целом педагогические подходы к воспитанию нравственной личности ребенка на основе Адыгэ Хабзэ. Выработанные адыгским народом формы и методы воспитания и образования в работах И.А. Шорова получили глубокое научное освещение. И.А. Шоров [8], собрав и исследовав разрозненные, рассыпанные произведения устного народного творчества, педагогические взгляды адыгского народа, написал монографию «Адыгская народная педагогика» (Майкоп, 1989 г.).

Адыгэ Хабзэ как этический кодекс основан на этнокультурном опыте адыгов: традициях, обычаях, устном народном творчестве (пословицах, фольклоре).

Адыгская пословица гласит: «Акъылым уасэ иІэкъым, гъэсэнэгъэм кІэ иІэкъым» (Ум не имеет цены, а воспитание — предела). Действительно, воспитанию детей адыги посвящали себя без остатка.

Об этом свидетельствуют и другие пословицы: «Цыху зыпІыр, цІыху уасэ хон» (Растящий ребенка платит цену — жизнь), «Гъэсэнэгъэр дыщэ жыгц» (Воспитание — золотое дерево). Воспитание для адыгского народа носило непрерывный характер. С малых лет детей приучали к трудолюбию, любви к природе, к родному краю. Необходимость воспитывать в мальчиках воинский дух, дух рыцарства была продиктована самой жизнью.

Педагогическими условиями формирования нравственной культуры младших школьников являются:

— расширение ценностного пространства младшего школьника за счет обогащения образовательного пространства ценностями (гуманитарными, гуманистическими, этническими);

— организация деятельности, способствующей переживанию учениками ценностного отношения к явлениям действительности и осознанию общественного и личностного смысла ценности;

— включение младших школьников в совместную деятельность, направленную на актуализацию нравственных знаний, смыслов, ценностей, традиции, обычаев, заложенных в этическом кодексе адыгов «Адыгэ Хабзэ»;

— обеспечение включенности младших школьников в различные виды деятельности, направленные на развитие эмоционально-ценностной сферы, а также получения опыта деятельности.

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273 от 29.12.2012 (последняя редакция) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

2. ФГОС: Начальное образование: приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

3. О концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года от 31 марта 2022 г. № 678-р // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1999. 14 с.

5. Мафедзев С.Х. Адыгэ хабзэ. Нальчик, 1994.

6. Панькин А.Б. Этнокультурная коннотация образования // Становление этнопедагогика как отрасли педагогической науки: материалы междунар. науч.-практ. конф. (6–7 декабря 2001 г.). Элиста: Джангар, 2003.

7. Узденова С.Б. Народное образование и педагогическая мысль народов Карачаево-Черкесии (до октября 1917 г.). Пятигорск, 1994. С. 137.

8. Шоров И.А. Адыгская (черкесская) народная педагогика: учеб. пособие. Майкоп: Адыг. респ. кн. изд-во, 1999. 468 с.

9. Шоров И.А. Национальные традиции народов Адыгеи: генезис, сущность и проблемы воспитания: материалы Первой респ. науч.-практ. конф. (4–5 ноября 1993 г.). Майкоп, 1994.

УДК 371.315
ББК 74.202.69
М 22

Мамишева Саида Шумафовна,
учитель русского языка и литературы,

Хаткова Данна Хазретовна,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «СОШ № 4»,
а. Хачемзий

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ВНЕДРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения информационных технологий в сфере образования, приведены примеры использования информационных технологий в образовании.

Ключевые слова: информационные технологии, индивидуализация, образовательный процесс, качество обучения, образование, обучение.

Mamisheva Saida Shumafovna,
Khatkova Danna Hazretovna

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE FIELD OF EDUCATION AND TRAINING AND THE PROBLEMS OF THEIR IMPLEMENTATION

Annotation. The article discusses the problem of the use of information technology in education, provides examples of the use of information technology in education.

Keywords: information technologies, individualization, educational process, quality of education, education, education.

Утвержденная «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» актуализирует проблему расширения воспитательных возможностей информационных ресурсов, изучения влияния новых информационных и коммуникационных технологий, цифровой среды и форм организации социальных отношений на психическое здоровье детей, их интеллектуальные способности, эмоциональное развитие и формирование личности. Реализация Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование» предполагает цифровизацию образования: обучающиеся должны продемонстрировать высокий уровень владения цифровыми навыками.

Кроме того, Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2018 г. № 204 поставлена задача по внедрению новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс.

Использование современных методов и инструментов преподавания и обучения повлекло преобразования в социуме, а они, в свою очередь, повсеместное проникновение цифровых технологий во все сферы жизни, и в образование в том числе. Меняется целостность образования, а именно информационная культу-

ра — одна из составляющих общей культуры, которая понимается как высшее проявление образованности.

Профессиональный рост учителя как личности с такой точки зрения понимания культуры зависит от его приобщения к информационно-коммуникативным технологиям, изучения и применения информационной культуры.

Главная проблема образования — это профессиональная подготовка учителей. Для того чтобы использовать новейшие технологии необходим качественный рост педагогического профессионализма. Исходя из этого, особо актуально для современных учителей иметь не только фундаментальные знания в избранной области, в педагогике и психологии, но и хорошо разбираться в информационной культуре.

Таким образом, содержание педагогического образования обогащено применением информационно-коммуникационных технологий, с которыми связывают получение социальной, коммуникативной, информационной, когнитивной и специальной компетенций [2, с. 37], и станет еще осмысленнее, если будут выполняться следующие условия:

— создание необходимых условий для профессиональной подготовки учителей, которые могут принять активное участие в реализации федеральных и региональных программ информатизации образования;

— повышение уровня профессионального взаимодействия учителей и обучающихся через возможность выполнения совместных проектов, включая информационно-коммуникационные;

— создание условий для реализации творческого потенциала обучающихся, которые пользуются электронными библиотеками и виртуальными лабораториями, научными, учебными и другими культурно и социально значимыми ресурсами сети Интернет;

— повышение эффективности самостоятельной работы обучающихся при комбинировании традиционных и электронных ресурсов с помощью развитых систем для самоконтроля и для поддержки обратной связи с учителем;

— реализация непрерывного открытого образования, называемого дистанционным, когда учащиеся сами выбирают время для изучения материала.

В образовательных учреждениях обучающимся должны быть обеспечены условия, чтобы использовать технологические возможности персональных компьютеров и средств связи, чтобы искать и получать информацию, развивать познавательные и коммуникативные способности, уметь оперативно принимать решения в сложных ситуациях и т.д. Учителя должны иметь возможность выбирать подход к обучению.

За последнее время остается открытым вопрос о роли современных информационно-коммуникационных технологий в развитии образовательной системы. Особенно они стали интересовать, когда появились персональные компьютеры в учебном процессе, которые были объединены в локальную сеть, и имели доступ к глобальной сети Интернет. Для благоприятной реализации программы модернизации среднего образования, которая в основном базируется на компьютеризации и цифровизации образования.

Основной целью каждого учителя является обеспечение качества образования, и этому в большой степени может способствовать использование информационно-коммуникационных технологий. Однако наряду с этим руководитель школы организует широкий доступ к компьютерам и другому техническому оборудованию. И зачастую доступное качественное образование заменяется только одной из этих задач.

Применение информационно-коммуникационных технологий в школе состоит из двух основных направлений. Первое состоит в использовании возможностей этих технологий для обучения на расстоянии и в любое время, и включения в систему образования тех учащихся, которые могут учиться только не выходя из дома.

Второе направление предполагает использование информационных технологий для изменения того, чему учить и как учить, т.е. изменить содержание и способы традиционного обучения. Но здесь возникает очень острая проблема, которая связана с тем, что внедрение информационно-коммуникационных технологий дает дополнительные преимущества одаренным, сильным ученикам, при этом, не влияя на остальных. Такая проблема может возникнуть из-за того, что необходима адаптация в системе образования. Другими словами, может случиться так, что использование информационных технологий в обучении способствует развитию и росту знаний по предметам, но не всех учащихся, а избранных.

Доступность и качество образования проявляются в следующем:

— новые формы представления информации. Непосредственная, живая, или записанная предварительно мультимедийная информация, включающая не только текст, но и графические изображения, анимацию, звук и видеотреклеты, передается с помощью сети Интернет или других телекоммуникационных средств, записывается на компакт-диски;

— новые библиотеки. Возрастают объем и достижимость интеллектуальных ресурсов. Интернет в сочетании с электронными каталогами библиотек обеспечивают доступ к гигантским собраниям информации, которая открыта вне зависимости от расстояния и времени;

— новые формы учебных занятий;

— новые структуры образования. Чтение и письмо способствовали появлению потребности в переписчиках рукописей, библиотекарях, а позднее — в печатниках и издателях. Появление университетской структуры образования потребовало как административных усилий по поддержанию их деятельности, так и дополнительных штатов, обеспечивающих функционирование научных лабораторий.

Говоря об образовательной среде как о совокупности тех ресурсов, учебных материалов, оборудования, технологий, которыми располагают педагоги и учащиеся, необходимо отметить, что каждая из рассмотренных революций коренным образом расширяла и изменяла текущее состояние этой среды. На каждом из этапов соответствующие технологии оказывали помощь как педагогам, так и учащимся, способствовали появлению и развитию новых форм и методов обучения, научных направлений и специальностей, меняли отношения системы образования и общества.

Применение этих технологий помогало и унифицировать, и разнообразить учебные ресурсы. Однако сами по себе технологии, будь то бумага, аудитория или компьютер, не несут никаких перемен. Последствия их применения определяются тем, каким образом и с какой целью мы их используем. Именно поэтому в поисках оптимальных путей внедрения информационных и коммуникационных технологий в образование стоит обратиться к тому огромному опыту, который накоплен на протяжении столетий использования и совершенствования ключевых технологий двух первых революций, с целью повышения качества и расширения доступности образования в современных условиях.

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в школе имеет как положительные моменты, так и отрицательные.

Пример 1. Наиболее используемый ресурс на уроках в школе — это презентации. Однако, даже если создана хорошая презентация по теме урока (слайды с хорошим оформлением, рисунки хорошего качества, слайды не перегружены текстом, на слайде ничего лишнего, вся информация наглядная и красочная), даже с такими хорошими презентациями возникают проблемы. Вот некоторые:

— Чтобы презентацию хорошо было видно, используют затемнение. И все семь уроков учащиеся и учитель вынуждены находиться при искусственном освещении, без дневного света.

— Читая информацию на слайде, напрягается зрение. А если презентаций несколько, то устают глаза от напряжения. С медицинской точки зрения это неоправданно.

— Иногда, если есть проблема с дисциплиной в классе, новый учебный материал не объясняет учитель, а заставляет переписывать учеников информацию со слайда.

— Переписывая всю информацию со слайда, учащиеся зачастую прослушивают объяснения учителя.

Но использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании различных предметов школьного курса невозможно без достаточной технической базы, соответствующего программного обеспечения и подключения к сети Интернет и достаточных умений работы с компьютером самого учителя.

На сегодняшний день медиаоборудование становится все более востребованным. Учителя постепенно оценивают преимущества компьютера для совершенствования методики урока.

Использование информационного ресурса — мощное средство для создания оптимальных условий работы на уроке, но оно должно быть целесообразно и методически обосновано.

Решение:

— Максимально использовать преимущества ИКТ для повышения качества образования учащихся.

— Повышать квалификацию через самообразование, участие в профессиональных объединениях учителей и семинарах, мастер-классах.

— Внедрять информационные технологии в различные этапы традиционного урока.

— Разрабатывать и использовать собственное программное обеспечение и цифровые образовательные ресурсы, формировать и использовать медиатеку.

— Если брать первые революционные этапы развития образования, то можно провести аналогии и предсказать, какие возможны трудности. Учащиеся получают широчайшие возможности в выборе способа изучения того или иного предмета или предметов, но рядом нет учителя. И тут происходят предполагаемые негативные последствия: пассивность учащихся, низкий уровень коммуникативных навыков, отсутствие самостоятельности, введение учителя в заблуждение по поводу понимания материала. Поэтому необходимо искать новые формы работы для решения этой проблемы. Это может быть создание творческого коллективного проекта, при оценке которого оговаривается (очно или виртуально) и оцениванию подлежит каждый участник проекта.

Примечания:

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Учебник — шаг на пути к системе подготовки кадров «Информатизация образования» // Проблемы школьного учебника: науч.-метод. изд. М.: ИСМО РАО, 2006. С. 219–222.

2. Гриншкун В.В. Григорьев С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы: пособие для вузов. Курск; Москва: КГУ: МГПИ, 2007. 98 с.

3. Дергачева Л.М. Активизация учебной деятельности школьников в изучении информатики на основе использования дидактических игр. М., 2007.

УДК 373.1
ББК 74.1
М 29

Мартиросова Нелли Размиковна,
воспитатель,

Плотникова Анна Андреевна,
музыкальный руководитель,
МБДОУ «Детский сад № 48 «Колокольчик»,
г. Майкоп

КУКОЛЬНЫЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена возможностям использования кукольного театра в работе с детьми дошкольного возраста для развития творческого потенциала в дошкольном образовании и воспитании.

Ключевые слова: кукольный театр, коммуникационные процессы, дошкольное образование и воспитание, творческий потенциал, творческая активность, самостоятельность и самоорганизация.

Martirosova Nelly Razmikovna,
Plotnikova Anna Andreevna

PUPPET THEATER AS A MEANS OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

Annotation. The article is devoted to the possibilities of using puppet theater in working with preschool children for the development of creative potential in preschool education and upbringing.

Keywords: puppet theater, communication processes, preschool education and upbringing, creative potential, creative activity, independence and self-organization.

Одним из эффективных средств социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста является кукольный театр, поскольку он наиболее полно отвечает специфике развития психических процессов детей дошкольного возраста, является привлекательным для них, отвечает их потребностям в ярких эмоциях. Содержанием кукольных спектаклей, как правило, становятся сказочные сюжеты, персонажи которых демонстрируют социально одобряемые и неодобряемые нормы, что позволяет у ребенка формировать представления о них.

Кукольный театр — это волшебный и неповторимый мир, который прекрасен сам по себе. Грамотное применение кукольного театра влияет на формирование личности ребенка, стимулирует развитие основных психических функций — внимания, памяти, восприятия, творческого воображения; приобщает к театральной культуре. Малыши очень любят смотреть спектакли кукольного театра. Кукольный театр им близок, понятен и доступен.

Малыши уже в младшем возрасте склонны к творческой деятельности, через которую они познают окружающий мир. Познавая мир через сказки, через театр, они учатся по-доброму относиться к друзьям, к маме, к взрослым, к животным, отличать добро и зло. Основой этой деятельности являются театрализованные игры.

Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсцени-

ровки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, — сюжетом игры. Особенность театрализованных игр состоит в том, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом predetermined текстом произведения.

Среди театров кукол различают три основных типа:

1. Театр верховых кукол (перчаточных, гапитных, тростевых и кукол иных конструкций), управляемых снизу.

2. Театр низовых кукол (кукол-марионеток), управляемых сверху с помощью ниток, прутов или проволоками.

3. Театр кукол срединных кукол. Срединные куклы бывают объемными. К числу срединных кукол относятся, в частности, куклы Театра теней [5].

Кукольный театр может сыграть большую роль в формировании личности ребенка. Он доставляет много радости, привлекает своей яркостью, красочностью, динамикой, воздействует на зрителей. С помощью театрализованной деятельности дошкольники учатся внимательно слушать, понимать, запоминать, действовать с предметами-игрушками, узнавать их свойства, осваивают мимику, учатся сочувствовать, отличать хорошее от плохого. Он содействует умственному, нравственному, эстетическому воспитанию детей раннего возраста. Создает детям хорошее настроение, обогащает впечатлениями, вызывает у них эмоции, способствует развитию патриотизма и художественного воспитания.

Уже с раннего возраста у ребенка начинают формироваться характер, интересы, отношение к окружающему миру. Именно в этом возрасте очень полезно показывать детям примеры дружбы, доброты, любви, честности, правдивости, трудолюбия с помощью кукольного театра [3].

Существует множество произведений для детей, в частности, для постановок в театре кукол, это: Агния Барто, Самуил Маршак, Корней Чуковский, Николай Носов, Сергей Михалков и многие другие. Произведения этих авторов знают и любят дети и взрослые, и многие именитые режиссеры не раз обращались к их творчеству для постановок кукольных спектаклей.

В качестве инструментария используются в ДОУ показы кукольных спектаклей, дидактические игры, подвижные игры, игры-импровизации, игры-имитации, упражнения и этюды на развитие эмоциональной сферы, пальчиковые гимнастики. За основу берут такие сказки, как «Репка», «Колобок», «Курочка Ряба», «Заюшкина избушка», «Кто сказал МЯУ?» и другие.

Сказки педагог выбирает исходя из следующих характеристик:

— соответствие сказок возрастным особенностям детей дошкольного возраста;

— сюжет сказок состоит из быстро сменяющихся друг друга действий, которые совершают персонажи (образы) на протяжении всего представления;

— герои сказок являются доступными образами для восприятия детьми младшего дошкольного возраста;

— у каждого из героев сказок речь состоит из определенных коротких фраз, смысл которых повторяется, что очень важно для восприятия детьми;

— в сюжеты сказок вплетена разнообразная палитра эмоциональных переживаний: от радостных, веселых, добрых до грустных, печальных и так далее.

Для ребенка же сказка — это возможность научиться думать, оценивать поступки героев, усвоить этические нормы, развить память и речь. Ритмичный, простой и певучий язык сказок, полный повторов и устойчивых оборотов («жили-были», «жить поживать да добра наживать», «зайчик-побегайчик», «листочка-сестричка»), значительно облегчает понимание сказок и тренирует речевой аппарат ребенка при произнесении сказки вслух.

Игра в кукольный театр дает ребенку возможность смоделировать собственный мир, который будет являться отражением «настоящего» мира, мира взрослых.

В этом процессе моделирования собственного мира параллельно происходят два очень важных для развития процесса. С одной стороны, это подражание

взрослым, которое является одним из ключевых факторов детского развития. Повторяя движение, ситуацию, фразу ребенок отслеживает при этом реакцию окружающих. Через это подражание ребенок учится самоопределению. Второй процесс — это создание своего, нового мира, т.е. творчество и развитие фантазии. Кукольный театр нужен ребенку как возможность для бесконечных экспериментов. Это способность создавать собственные идеи, реализовывая свои творческие способности, которые закладываются в раннем возрасте и развиваются на основе собственной активности, заинтересованности реальным миром. Поэтому так важно дать ребенку возможность свободного познания окружающей действительности. Именно так формируется основа будущего творческого восприятия мира. Возможность сформировать эту основу, и дает детям игра в кукольный театр. Все дети любят спектакли. Им нравится не только смотреть представление, но и самим быть артистами. В ребенке изначально заложено стремление к игре, каждый хочет сыграть свою роль. Театр кукол поможет научить малыша играть, брать на себя роль и действовать. Театр — один из самых демократичных и доступных видов искусства для детей. Он позволяет решить многие актуальные проблемы современной педагогики и психологии, связанные с художественным и нравственным воспитанием, развитием социально-коммуникативных качеств личности, развитием памяти, воображения, фантазии и инициативности. Он близок детям.

Играя с куклами, замкнутый ребенок чувствует себя свободнее и начинает раскованно говорить. Куклы помогут преподать важные уроки. Кукольный театр, с которым дети знакомятся на занятиях или в специальных кружках, способствует развитию мелкой моторики и координации рук, стимулирует зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, связную речь, увеличивает словарный запас.

Учеными доказано, что развитие рук находится в тесной связи с развитием мозга человека, следовательно, речи и мышления ребенка. На занятиях с дошкольниками может происходить и знакомство с историей кукольного театра.

Таким образом, мы определили, что формирование социально-коммуникативных навыков средствами театрализованной деятельности это особый процесс, который осуществляется через формирование умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты с взрослыми и сверстниками, реализовываясь в различных сферах познания, передачи и воспроизведения информации в межличностных отношениях.

Примечания:

1. Арнольдов А.Р. Наука постижения культуры: народное образование // Простор. 2008. № 5. С. 15–21.
2. Антопольская Т.А., Журавлёва С.С. Экопсихологический подход к исследованию образовательной среды педагогического института // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 9, № 1. С. 19–28.
3. Барик М. Кукольный театр. М.: Мелик-Пашаев, 2014. 85 с.
4. Театрализованные игры-занятия с детьми: учеб. пособие / Л.И. Баряева [и др.]. СПб.: Союз, 2018. 456 с.
5. Греф А.Э. Театр кукол. М.: Первая Образцовая тип., 2003. 269 с.; Басин Е.Я. Эмпатия и художественное творчество. М.: Простор, 2015. 113 с.
6. Зацепина М.Б., Антонова Т.В. Народные праздники в детском саду. М., 2016.

УДК 37.011.31-051
ББК 74.204.21
М 46

Мекулова Марьят Хусейновна,
кандидат педагогических наук, директор,
МБОУ «СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева»,
а. Блечепсин

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье проанализированы особенности профессиональной деятельности учителя в современной социо-образовательной ситуации. Деятельность учителя представлена как интеграция образовательной и научной работы, обеспечивающая в целом продуктивную работу с обучающимися. Становление личности учителя в научно-исследовательской деятельности открывает новые границы возможностей эффективной организации обучения школьников и обеспечивает придание образовательному процессу целеобразного характера.

Ключевые слова: наука, основа области человеческой деятельности, педагогика, профессиональные качества педагога, процесс преподавания, цели образования.

Merkulova Maryat Huseynovna

THE MODERN TEACHER: EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES

Annotation. The article analyzes the features of the teacher's professional activity in the modern socio-educational situation. The activity of the teacher is presented as the integration of educational and scientific work, providing generally productive work with students. The formation of a teacher's personality in research activity opens up new boundaries of possibilities for the effective organization of teaching students and ensures that the educational process is expedient.

Keywords: science, the basis of the field of human activity, pedagogy, professional qualities of a teacher, the teaching process, educational goals.

Именно в современном динамическом мире приобретают новые свойства профессионального и личностного характера требования к профессиональной деятельности учителя, поскольку в профессиональной педагогической среде и обществе постепенно складывается новое понимание социальной значимости профессиональной педагогической деятельности.

А.П. Тряпицына отмечает особенности «педагогической и собственно преподавательской сфер деятельности учителей как профессионалов, способных реально изменять окружающий мир к лучшему. <...> складывается понимание, что при ощущении себя профессионалами учителя/преподаватели четко осознают, что ожидаемое от них качество работы должно быть аналогичным тому уровню услуг, который они вправе ожидать от профессионалов других специальностей (например, врачей, юристов)» [1].

Преподавание как сложная область деятельности учителя в двустороннем процессе обучения, где база знаний не завершена, подвержена изменениям и всегда открыта для совершенствования. Профессионализм выявляет и отстаивает необходимость постоянного обновления и совершенствования мастерства учителя. Учитель имеет профессиональный взгляд на себя и свою карьеру как вертикальную, так и горизонтальную через обоснование причинности и необходимости из-

менений во всех профессиональных областях, включая собственно преподавательскую деятельность, может способствовать преодолению кризисов, эмоционального выгорания учителя. Наконец, профессиональный взгляд на свою специальность мобилизует учителя на дальнейшее повышение уровня своей компетентности, повышает ответственность за результаты работы школы, помогает лучше отвечать задачам, возложенным на них как на педагогов.

В соответствии с требованиями ФГОС [2] современный педагог должен активно участвовать в инновационных процессах, самостоятельно генерировать новые идеи, уметь их научно обосновывать, организовывать исследовательскую деятельность учащихся. Востребованы такие качества учителя, как проблемное видение ситуации, критическое осмысление действительности, рефлексия и многие другие, имеющие отношение к исследовательской деятельности.

«Научно-исследовательская деятельность учителя — это один из видов профессиональной деятельности педагога, предполагающий определенный набор личностных качеств, способностей и компетенций педагога, связанный с проектированием и осуществлением педагогического исследования,» — пишет С.П. Свидерская [3]. Научно-исследовательская деятельность учителя включает в себя следующие виды деятельности: постановка научной проблемы и ее исследование; участие в научных мероприятиях; участие в проектной деятельности; подготовка научных публикаций по теме исследования; внедрение результатов исследования в педагогическую науку и практику; управление научно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Учитель должен овладеть такими видами работы, как анализ результатов исследовательской деятельности и их внедрение (в образовательный процесс, в педагогическую науку и практику), ведение необходимой документации по вопросам исследовательской деятельности, подготовку научных публикаций по теме исследования, разработку научно-исследовательских заданий обучающимся, участие в проектной деятельности и научных мероприятиях.

Осуществление данных видов деятельности требует наличия у педагога интеллектуальных, творческих способностей, организационных и научно-исследовательских умений, осуществления рефлексии на всех этапах научно-исследовательской работы.

К видам научно-исследовательской деятельности педагога относятся: поисково-исследовательская деятельность; научно-исследовательская деятельность; инновационная деятельность; опытно-экспериментальная работа.

Педагогу необходимо уметь сочетать в своей работе разные виды деятельности, чтобы успешно осуществлять свою профессиональную самореализацию.

Основной формой научно-исследовательской работы педагога считают школьные методические объединения (кафедры) учителей. Будучи организационной формой, они определяют направления и формы взаимной и индивидуальной педагогической деятельности.

Индивидуальная работа позволяет учителю самостоятельно и объективно определить свои слабые стороны, спланировать работу по личному графику, оперативно отслеживать и корректировать процесс обучения. Групповые формы охватывают значительный объем знаний, знакомят с передовым опытом в концентрированном виде, способствуют объединению педагогов в коллектив, нахождению оптимальных решений педагогических проблем.

Назовем некоторые формы индивидуальной работы. К ним относятся: рефлексия и анализ собственной деятельности; создание портфолио, научно-методической копилки; разработка собственных визуальных средств обучения, диагностических материалов; подготовка выступления на педсовете, семинарах, конференциях; стажировка; разработка авторского курса или учебного пособия.

К формам коллективной научно-исследовательской работы относятся: работа над единой научно-методической темой; педагогическая мастерская; теорети-

ческие семинары, методические недели; конкурсы педагогического мастерства, творческие отчеты и т.д.

Подбор форм, соответствующих поставленным задачам, — одна из целей управления научно-исследовательской работой в образовательной организации.

Основными принципами управления научно-исследовательской деятельностью учителя образовательной организации являются: принцип научности, принцип комплексности управления, принцип непрерывного совершенствования, принцип эффективности управления. На основе названных выше принципов управления научно-исследовательской работой в образовательной организации, формирующих систему требований к ее структуре и организации, нами разработана модель управления научно-исследовательской деятельностью педагогов в образовательной организации, включающая пять взаимосвязанных блоков:

— *ценностно-целевой*, определяющий стратегию и планирование, организацию и решение ситуативных проблем, направление и силу управленческих воздействий, выбор средств и методов, оценку хода и результатов управления;

— *проектный*, обеспечивающий планирование и определение результатов научно-исследовательской работы с опорой на стратегический план развития образовательного учреждения; план-отчет по научно-методической работе; положение о методическом объединении (кафедре); положение о методическом кабинете, реализуемые основные образовательные программы ФГОС;

— *деятельностный*, заключающийся в вовлечении преподавательского состава в процесс повышения профессиональной компетентности, т.е. в научно-методическую, научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную деятельность (по методике В.Д. Шадрикова);

— *оценочный*, устанавливающий адекватность целей, содержания, методов, средств и форм реализации управления научно-исследовательской работой в учреждении среднего общего образования на основе аудита, самообследования и экспертной оценки;

— *корректирующий*, обеспечивающий нахождение причин и устранение несоответствий показателей процесса управления научно-исследовательской деятельностью педагогов в образовательной организации, а также предупреждение появления этих несоответствий.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность учителя является фактором развития его профессиональной компетенции и способствует повышению оценки качества образования

Примечания:

1. Современный учитель: образ профессии. Результаты опроса общественного мнения. URL: http://www.moifond.ru/for_parents/figures_facts/modern_teacher/modern_teacher.php.

2. ФГОС: Начальное образование: приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

3. *Свидерская С.П.* Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 46–65. URL: <http://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1522>.

УДК 81'44
ББК 81.04
Н 16

Нагоева Лариса Рамазановна,
учитель французского и немецкого языков,
МБОУ «СОШ № 3»,
а. Джерокай

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО И ГЛАГОЛА ВО ФРАНЦУЗСКОМ, НЕМЕЦКОМ И АДЫГЕЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье исследуются сопоставительное изучение языков и лингводидактических технологий в процессе обучения школьников неродному языку. В связи с этим в данной статье рассматриваются лингвистические приложения результатов сопоставительного исследования адыгейского, французского и немецкого языков. Раскрываются разработанные автором основные положения лингводидактической типологии. Лингвистическое трехязычное сопоставление позволяет на основе общих методических принципов обучения иностранным языкам, строить методику обучения, обеспечивающую создание специальных правил и упражнений для тех элементов языка, которые представляют особую трудность.

Ключевые слова: сопоставительное описание языков, адыгейский язык, французский язык, немецкий язык, взаимосвязанное обучение языкам, сопоставление языковых систем, типологические сходства и различия контактирующих языков, универсальные и специфические особенности каждого языка, категория числа, категория рода существительных, категория времени.

Nagoeva Larisa Ramazanovna

TYPOLOGICAL FEATURES OF THE NOUN VERB IN FRENCH, GERMAN AND ADYGHE

Annotation. The article examines the comparative study of languages and linguodidactic technologies in the process of teaching schoolchildren a non-native language. In this regard, this article discusses the linguistic applications of the results of a comparative study of the Adyghe, French and German languages. The main provisions of the linguodidactic typology developed by the author are revealed. Linguistic trilingual comparison allows, on the basis of general methodological principles of teaching foreign languages, to build a teaching methodology that ensures the creation of special rules and exercises for those elements of the language that are particularly difficult.

Keywords: comparative description of languages, Adyghe language, French language, German language. interrelated language learning, comparison of language systems, typological similarities and differences of contacting languages, universal and specific features.

Сопоставительное изучение французского, немецкого, адыгейского языков или отдельных их уровней и категорий способствует выявлению существенных признаков как сопоставляемых языков, так и каждого языка в отдельности, определению сводимости языковых явлений по определенным признакам, установлению универсального и индивидуального в сопоставляемых языках, выяснению, какие грамматические категории одного из языков имеют полную аналогию в другом, какие грамматические категории сопоставляемых языков, совпадая в значении и употреблении, не имеют аналогий в формах выражения, какие грамматические категории одного из языков не находят никакой аналогии в другом языке.

Сопоставительный метод находит широкое применение не только в теории языка, но и в практике перевода, составлении словарей. В наше время, когда на-

циональные языки РФ, наряду с русским, обрели статус государственных, весьма актуально установление глубинных отношений между контактирующими языками для определения оптимальных путей эффективного овладения каждым из языков.

Не ставя своей целью полное сопоставление языковых систем французского, немецкого и адыгейского языков, я представляю наиболее существенные характеристики данных языков. Сопоставительное исследование, с одной стороны, поможет в овладении изучаемым языком, а с другой — научит прогнозировать возможную интерференцию со стороны родного и иностранного языков.

В обучении языкам в условиях двуязычия и многоязычия важная роль принадлежит установлению типологических сходств и различий контактирующих языков. Можно сравнивать языки независимо от их родства. При этом обнаруживаются одинаковые свойства, изменения, исторические процессы и перерождения в языках.

Типологические исследования расширяют границы лингвистических исследований, дают возможность привлечь широкий круг разнотипных языков, обогащая этим привлекаемый для исследования материал, и тем самым позволяя решать широкие общезыковые проблемы.

Ценность типологических исследований способствует выявлению универсальных и специфических особенностей каждого языка, углубляет представление о структурных характеристиках сопоставляемых языков. Важной задачей типологических исследований является методическая задача, то есть проведение сопоставительного описания. Методический аспект сопоставительной типологии связан с вопросом о характере сопоставления: от родного к изучаемому языку или в направлении от изучаемого к родному.

Типология существительного. Имена существительного адыгейского, немецкого, французского языков подразделяются на две семантические группы: категория человека и категория вещи. Имена категории человека требуют вопроса хэт? Wer? Qui? (кто?): цЫфы (человек), das Madchen, la fille (девочка). Имена категории вещи требуют вопроса сыд? Was? Que? (что?) (животные, птицы, вещи, явления) унэ «дом», чэмы «корова», das Buch, le livre (книга). В адыгейском языке на вопрос кто? отвечают одушевленные существительные, связанные со значением (человек), а неодушевленные отвечают на вопрос что? Разделение имени на категорию человека и категорию вещей в адыгейском языке является исконным.

В немецком языке, независимо где в предложении все существительные начинаются с большой заглавной буквы. В адыгейском и французском с правописанием существительных проще:

- 1) Der Schuler macht die Hausaufgaben. (Школьник делает домашнее задание).
- 2) L' ecolier fait le devoir. (Школьник делает домашнее задание).
- 3) КІэлэеджакІом идесэхэр ешІыжьых. (Школьник делает домашнее задание).

В немецком и французском языках мы определяем род существительного с помощью артикля. В немецком существует три рода существительного: муж. род — der Lehrer, жен. род — die Mutter, ср. род — das Madchen. Во французском языке два рода существительных: жен. род — la table, муж. род — le livre. А в адыгейском языке рода нет. В немецком языке слово может состоять из двух и более слов, но артикль берет последнего слова: die Deutschstunde, der Geburtstag.

В адыгейском, французском, немецком языках категория числа представлена семантикой единичности и множественности, находящими свое выражение в формах единственного и множественного числа. В немецком и французском языках единственное и множественное число выражается с помощью артикля множественного числа плюс окончаниями, которые зависят от категории рода существительных.

Немецкий язык: die Lehrerin — die Lehrerinnen (учительница — учительницы), der Mensch — die Menschen (человек — люди), das Mädchen — die Mädchen (девочка — девочки): здесь для трех родов артикль множественного числа: die — en.

Французский язык: une, la table-les tables, un le telephone-les telephones — артикль множественного числа les/des и на конце s/x зависит от окончания слова/

tableau-tableaux. Единственное число существительных в адыгейском языке не выражено специальными суффиксами.

Например: столы «стол», кІалэ «юноша» и т.д. Множественное число образуется при помощи суффиксов -хэ, -мэ: стол-хэ-р / стол-мэ «столы», кІа-лэ-хэр / кІа-лэ-мэ «юноши» и т.д. Все суффиксы множественного числа в адыгейском языке равнозначны, то есть все они могут прибавляться одинаково к любому существительному. Таким образом, несмотря на близость общей классификации в сопоставляемых языках, наблюдаются существенные различия внутри частей речи, что выражается, прежде всего, в расхождении в составе грамматических категорий и средств их выражения в данных языках. Так, сравнив имена существительные в сопоставляемых языках, можно заключить, что они существенно различаются. В немецком языке имя существительное характеризуется наличием трех грамматических категорий: категорий грамматического рода, представленной в формах трех родов — мужского, женского и среднего; французский: двух родов — мужского и женского. В адыгейском языке род отсутствует.

Категорией падежа, выраженной парадигмой склонения, состоящей из четырех падежей. Адыгейский язык состоит из 4-х падежей, и падежи различаются с точки зрения отношения к оппозиции по этому признаку. Во французском языке падежей нет.

Категорией числа, состоящей из форм двух чисел — единственного и множественного.

Категорией определенностей-неопределенностей, выраженной при помощи артиклей, располагаемых перед существительными.

Типология глагола. Глагол — самая трудная часть речи в сопоставляемых языках. Основными категориями глагола в русском языке являются: 1) категория лица, числа и рода; 2) категория вида; 3) категория времени; 4) категория наклонения; 5) категория залога.

Рассмотрим глаголы времени (настоящее и прошедшее время).

В 2-х (фр. яз., нем. яз.) существует глагол-связка. Нем. яз. *ist — sind*. Фр. яз. *est — sont*, которые не переводятся на русский язык, но обязательно должны использоваться. Нем.: *das ist der Schuler. — (4) — это ученик (2)*. Фр.: *Il est un eleve. — (4) — он ученик (2)*.

Адыгейский язык: (мы уахът): Пшъашъэр бэдзэрым макІо — Девушка идет на базар.

Настоящее время в адыгейском языке передается без суффикса, образующего его.

Немецкий язык: Настоящее время (Präsens). Основа инфинитива + оконч. е; (e)st; (e)t; (e)n; (e)t; (e)n.

Французский язык: Настоящее время (Present). Основа глагола + оконч.: е; es; e ons; ez; ent (правильные глаголы). Неправильные глаголы имеют свою форму спряжения, которую надо запомнить.

Возвратные глаголы в немецком языке передаются частицей *sich waschen* (умываться).

Во французском языке передаются частицей *se s' appeller* (называться).

Адыгейский язык — з(ы)кІэ, зыригъэкІыгъ, зыхишІагъ (прислонился, почувствовал себя). Адыгейский язык: Прошедшее время (БлъэкІыгъэ уахът): суффикс -гъ: Еплъыгъ, чъагъэ, тхагъэ, еджагъ (посмотрел, побежал, написал, прочитал).

Немецкий язык: Прошедшее разговорное время (Perfekt) образуется с помощью двух вспомогательных глаголов: *haben/sein* (наст. вр.) + *Partizip II* (основного глагола). Первая часть глагола стоит в начале предложения, вторая часть (*Partizip II*) на последнем месте. Перевод нужно делать с конца.

Du hast in der Schule gearbeitet.

Французский язык: *Passe compose* (прошедшее время) *Avoir/etre* (Present) + *Partissip Passe*. *Tu as chante une chanson.*

По образованию прошедшего времени в двух языках немецком и французском похожи, но во французском языке вторая часть глагола находится сразу с вспомогательным глаголом.

Типология числительных в трех языках. При числительных исследованиях в трех языках, я обнаружила, что способ образования количественных числительных во французском и адыгейском языках схожи, посмотрим:

Адыг. яз. пшIы+kIy+tфы=15 (10+суффикс+5)

Фр. яз.: dix+huite=18 (10+8)

Адыг. яз.: десятки+окончания кIы

Сначала единица+десятки-20 (тIокIы) 20*2=40 (тIокIитIy)

Фр. яз.: десятки+окончания ente Vingt-20; Trent-30; Soixant-60

После 60 в двух числительных (адыг.) и (фр.) склад счета одинаковый.

73-тIокIищрэ-пшIыкIyщрэ; 73-soixantet + treze

80-тIокIиплI=20*4; 80= quatrevent-4*20

В немецком языке единицы+und+десятки

13=dreizehn; Einundzwanzig-21 (I+und+20)

Drei+hundert+funft+und+siebzig (3+100+5+70=375)

Исключение: именно годы делятся как бы на две части и называют сотнями.

19/95 1900=19 сотен+95

Neun+zehn+hundert+funft+und-neunzig; neunzehnhundertfunfundneunzig

Лингвистическое трехязычное сопоставление позволяет на основе общих законов методики обучения иностранным языкам, строить эффективно методику обучения, обеспечивающую создание специальных правил и упражнений для тех элементов языка, которые представляют особую трудность. При формулировке правила отбираются те явления, которые представляют трудности, расхождения изучаемого языка с другими. Лингвистическое сопоставление раскрывает перед нами все элементы сходства и различия языков, раскрывает все «секреты» типичных ошибок, показывает пути их преодоления, обеспечивает последовательность ввода языкового материала, служит основой для методических выводов. Причиной возникновения межъязыковой отрицательной интерференции служат различия в лексико-семантических системах родного и иностранного языков.

Я попыталась фрагментарно, только в самых общих чертах, коснуться некоторых уровней адыгейского в сопоставлении его с французским и немецким языками. Если моя работа в какой-то степени будет способствовать созданию методики обучения языкам, я буду считать мою работу над этой проблемой перспективной.

Примечания:

1. Блягоз З.У. Адыгейско-русское двуязычие. Майкоп, 1982. 163 с.
2. Гишев Н.Т. Глагол адыгейского языка. М.: Прометей, 1989. 210 с.
3. Алиева С.К. Грамматика немецкого языка. М., 2002. 95 с.
4. Селиванова Н.А. Синяя птица: французский язык. М.: Просвещение, 2011. 263 с.

УДК 373.3.016
ББК 74.202.43
П 16

Панеш Бэла Хамзетовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

УРОВНИ РАЗВИТИЯ ОБОБЩЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Младший школьный возраст характеризуется выходом на первый план учебной деятельности. Особая роль в формировании у детей приемов обобщения в учебной работе отводится начальной школе, так как именно здесь закладывается фундамент, без которого невозможно в дальнейшем сформировать у них умение самостоятельно приобретать знания. Этот факт определяет главную задачу для учителя начальных классов — научить младших школьников приемам обобщения, поскольку результативность обучения становится основой дальнейшего учения.

Ключевые слова: обобщенные представления и понятия, методы и приемы, младший школьный возраст.

Panesh Bela Khamzetovna

LEVELS OF DEVELOPMENT OF GENERALIZED IDEAS AND CONCEPTS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Annotation. Primary school age is characterized by coming to the fore of educational activities. A special role in the formation of generalization techniques in children's educational work is assigned to primary school, since it is here that the foundation is laid, without which it is impossible to further form their ability to acquire knowledge independently. This fact determines the main task for a primary school teacher — to teach younger students generalization techniques, since the effectiveness of learning becomes the basis for further learning.

Keywords: generalized ideas and concepts, methods and techniques, primary school age.

Развитие младшего школьника — сложный и противоречивый процесс. В этом возрасте растущий человек должен очень многое понять, поэтому нужно максимально использовать каждый день его жизни. Главная задача возраста — постижение окружающего природного и социального мира. Интенсивно формируются почти все интеллектуальные, социальные и нравственные качества, многие из них уже останутся неизменными на протяжении всей жизни.

Одним из результатов обучения является процесс овладения школьниками приемами обобщения в учебной работе. Содержание естественнонаучного материала позволяет не только раскрывать перед учащимися основные закономерности изменений в природе, но и объяснить причинно-следственные связи, и на этой основе придать каждому факту, процессу или явлению наилучшее истолкование и объяснение. Особое значение имеет отбор объектов, на которых можно в доступной форме показать любые явления природы и научить детей правильно понимать их.

В начальных классах детям непосредственно не объясняются диалектические законы, не рекомендуется также при объяснении давать философские определения и терминологию, которую они не могут сознательно усвоить и осмыслить.

Необходимо просто систематически в процессе проведения наблюдений и опытов обращать внимание школьников на закономерности и взаимосвязи в природе.

Согласно концепции развивающего обучения профессора Г.Д. Кирилловой, формирование системных обобщенных знаний и способов деятельности обеспечивает переход от образования к самообразованию учащегося, его интеллектуальное и личностное развитие. Огромная работа по улучшению системы лежит на ее самоуправлении, и частично это ответственность ученика, которого мы, как педагоги, должны включить в «процесс формирования системных обобщенных знаний и способов деятельности» [1].

Для выявления уровней развития обобщенных представлений и понятий у младших школьников необходимо раскрыть сущность и содержание данных понятий и приемов. Содержанием таких приемов являются «не частные явления, следующие друг за другом и усваиваемые по отдельности, а стоящая за ними сущность. Частные же явления в этом случае будут выступать не как предмет специального усвоения, а всего лишь как средство усвоения данной сущности» (Н.Ф. Талызина) [4].

Следовательно, обобщенными называются приемы, обладающие свойством широкого переноса и ориентирующие учащихся на решение широкого круга учебных задач. Обобщенные приемы деятельности делятся на логические и специальные.

Логические обобщенные приемы — анализ, синтез, дифференциация, систематизация, сравнение, обобщение, классификация и т.д., широко используются в педагогической практике. Их функции в учебном процессе достаточно изучены (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.). Содержанием приемов этой группы являются умственные действия, которые могут быть применимы к выполнению задания по любому предмету. Такие действия позволяют раскрыть сущность изучаемого явления и глубоко его усвоить. Владение этими приемами влечет за собой развитие таких исследовательских качеств учащегося как способность выделять признаки рассматриваемого объекта, варьировать ими, изучать в других условиях и приходиться к обобщенным представлениям об известных частных случаях [3, с. 3–11].

О.А. Кошелева указывает, что специальные познавательные приемы, в отличие от логических приемов, связаны с определенным предметным содержанием и только во взаимодействии с ним могут быть сформированы. Обобщенные специальные приемы могут выделяться при изучении и усвоении содержания одного или нескольких учебных предметов [2, с. 29–35].

Необходимо подчеркнуть, что логические и специальные приемы выделяются в психолого-педагогических исследованиях условно, так как в учебном процессе они тесно взаимодействуют между собой. Принципиальная разница между ними заключается лишь в том, что первые, рассматриваемые с психологической точки зрения, раскрывают способы, с помощью которых осуществляется умственная деятельность учащихся. Вторые, т.е. специальные, отражают содержание учебного предмета и методику его усвоения.

Кроме деления приемов на логические и специальные приемы, в литературе описаны классификации обобщенных приемов, которые произведены по следующим признакам:

— по источникам знаний (приемы работы с учебником, учебным текстом, наглядными пособиями, приемы наблюдения в природе, чтения географических карт и т.д.);

— по форме управления учебной деятельностью (приемы планирования, организации, контроля, оценки и т.д.);

— по общим понятиям изучаемых дисциплин (например, в методике окружающего мира: приемы определения средних температур месяца, описания природно-территориального комплекса и т.д.);

— по связям с методами науки (приемы, связанные с наблюдением, экспериментом, моделированием и т.д.).

В настоящем исследовании мы опирались на классификацию И.С. Якиманской [5], которая выделяет три типа приемов:

- 1) непосредственно входящие в содержание усваиваемого учебного материала и описанные в виде правил наряду с ним;
- 2) отражающие процесс овладения содержанием обучения;
- 3) активизирующие процесс усвоения знаний и умений [5].

По мнению С.А. Савиной, в исследованиях используются положения о приемах второго и третьего типов, так как по отношению к ним приемы первого типа являются частными. Приемы второго типа, в отличие от приемов первого типа, обеспечивающих усвоение предметных знаний, способствуют организации процесса усвоения. Это приемы постановки цели, определения задач, планирования, контроля, коррекции, оценки результатов учебной деятельности. На их основе формируется культура умственного труда, без которой обучение невозможно. Данные приемы представляют органичную структуру любой учебной деятельности, как классной, так и самостоятельной, внеаудиторной. Они по своей сущности играют роль обобщенных приемов процесса учения [3, с. 5–8]. Приемы третьего типа обеспечивают эффективность восприятия учебного материала, наблюдения, создания образов, запоминания, а также мобильное применение полученных знаний, т.е. все то, что составляет содержание умственной (внутренней) активности человека.

Формирование таких приемов связано с рядом трудностей методического характера, в этой связи в практике обучения им уделяется недостаточно внимания. Роль же этих приемов в освоении содержания обучения огромна, так как именно они обеспечивают самоактивность учащихся, без которой нет подлинного усвоения.

Учитывая то, что познавательная деятельность представляет собой взаимодействие содержания обучения с организацией его усвоения, систему обобщенных приемов учебной работы можно рассматривать как две органично связанные подсистемы:

- подсистему приемов второго типа (условно названных нами «процессуальными»), способствующих рациональному осуществлению учебной работы;
- подсистему приемов третьего типа (названных нами «специфическими»), отражающих систематизированное содержание обучения [3, с. 5–8].

Из психолого-педагогической литературы известны два пути формирования приемов умственной деятельности: практический и теоретический. Представители первого направления (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.) считали, что умственные операции, входящие в прием, формируются, как правило, естественно в процессе овладения конкретным содержанием.

В процессе обучения внимание учеников обращается на содержание знания, а не на способы приобретения этих знаний. Представители второго направления (Д.Н. Богоявленский, П.Я. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская и др.) считают, что овладение конкретными знаниями требует специально организованного обучения приемам и способам их получения. Внимание учеников в этом случае обращается не только на содержание, но и на способы его получения, то есть на приемы умственной деятельности. Соответственно существуют и разные методы обучения.

Первое и второе направления реализуются на первом уроке изучения темы, причем на каждом первом уроке последующих тем знания учащихся в плане содержания понятия «обобщение» лишь актуализируются. Третье направление реализуется в процессе изучения конкретных тем: школьники учатся обобщать учебный материал в разных видах (таблица, схема и т.д.) в зависимости от его содержания. Четвертое направление (организация работы по обобщению учебного материала) на уроках предполагает реализацию первых трех этапов. Остальные три этапа связаны с организацией обобщающего повторения по темам и разделам

программы, проведением заключительного обзорного повторения по всему курсу. Следует отметить, что тематическое обобщение и систематизация, итоговое обобщение и систематизация проводятся в конце изучения тем, соответственно, и применение на таких уроках обобщающих таблиц является традиционным. Межпредметные обобщения и систематизация возможны лишь по отдельным темам.

Таким образом, систему обобщенных приемов учебной работы мы рассматриваем как целостную органичную совокупность действий, отражающих процессуальную и содержательную стороны учения и направленных на самостоятельное решение учебно-познавательных задач.

Под «обобщением» понимается логическая операция, посредством которой в результате исключения видового признака получается другое понятие более широкого объема, но менее конкретного содержания. «Приемы обобщения» трактуются нами в качестве одного из важнейших приемов учебной работы, предполагающих вычленение существенных признаков в предметах и объединение предметов по этим признакам. Под «обобщенными представлениями» понимается средство упорядочения свойств ряда сходных предметов.

В процессе развития обобщенных представлений у школьников можно выделить три уровня: низкий, средний и высокий. Низкий уровень развития обобщенных представлений характеризуется неспособностью выделить признаки объектов, отделить существенные признаки от несущественных признаков, объяснить механизм выполнения обобщения, неумением выделить операции, входящие в прием обобщения. Средний уровень развития обобщенных представлений характеризуется выделением ограниченного числа признаков объекта, трудностями при разъяснении механизма обобщения, наличием ошибок при выполнении обобщения или потребностью в помощи извне. Высокий уровень развития обобщенных представлений характеризуется выделением всех признаков объекта, навыком отделения существенных признаков от несущественных признаков, верным выполнением обобщения, развитой способностью раскрыть последовательность операций, входящих в прием.

Учителю формировать обобщенные представления следует последовательно, поэтапно и с учетом личного опыта и индивидуальных особенностей обучающихся; использовать сформированные обобщенные представления в новых учебных ситуациях, создавая ассоциативный ряд.

Примечания:

1. *Кириллова Г.Д.* Процесс развивающего обучения как целостная система: учеб. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Образование, 1996. 135 с.
2. *Кошелева О.А.* Использование модульной технологии при обобщении знаний // Химия в школе. 2007. № 6. С. 29–35.
3. *Савина С.А.* Некоторые аспекты технологии обобщения и закрепления // Физика. 2007. № 8. С. 5–8.
4. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. 7-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 288 с.
5. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. 2-е изд. М.: Сентябрь, 2010. 112 с.

УДК 373.3.016:502/504
ББК 74.262.0
П 22

Пашева Лариса Хасановна,
учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева»,
а. Блечепсин

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАНИЙ ОКРУЖАЮЩЕЙ ПРИРОДЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации исследования окружающей природы младшими школьниками сельской школы. Научить изучать природу детей сельской школы представляется весьма перспективным в формировании ценностного отношения к родной природе, к сельской местности. В статье обсуждаются методические подходы к формированию исследовательского опыта при изучении окружающей природы.

Ключевые слова: организация исследований, окружающая природа, младшие школьники, сельская школа, сельская местность.

Pasheva Larisa Khasanovna

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF ENVIRONMENTAL STUDIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN RURAL SCHOOLS

Annotation. The article is devoted to the problem of organizing environmental research by junior students of a rural school. Teaching rural school children to study nature seems to be very promising in forming a value attitude to their native nature, to the countryside. The article discusses methodological approaches to the formation of research experience in the study of the surrounding nature.

Keywords: organization of research, surrounding nature, primary school children, rural school, rural area.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, п. 3 сделан особый акцент на принцип «... бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [1].

В условиях реализации ФГОС НОО [2] становится очевидной необходимость формирования у младших школьников исследовательских умений, позволяющих им интегрироваться в социальный мир, обрести опыт самостоятельного познания окружающего мира. Предполагается, что образовательный процесс в школе должен быть направлен на достижение такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих проблем теоретического или прикладного характера.

В современных исследованиях указывается, что одной из фундаментальных проблем является статус образования в «достижении такого уровня образованности учащихся, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих и исследовательских проблем теоретического или прикладного характера» [3]. При этом овладение методами учебно-исследовательской деятельности ученые относят к сущностным характеристикам высокого уровня образованности современных школьников.

В условиях сельской местности роль школы имеет характер культурной миссии, а также учреждения, закладывающего основы трудового и профессионального самоопределения обучающихся.

Феномен сельской школы исследовали отечественные и зарубежные ученые в области педагогики, философии, социологии, культурологии, этнопедагогики (Т.В. Абанкина, Л.В. Байбородова, Е.В. Бондаревская, Е.С. Гуртова, А.И. Субетто).

Сельская школа как пространство, отражающее специфику сельской местности, обладает своим набором ресурсов, как актуальных, потенциальных, а также фактором риска для организации исследовательской деятельности младших школьников.

Образование в сельской школе имеет ряд отличительных черт. Оно призвано создать условия для подготовки обучающихся к трудовой деятельности как в системе сельского хозяйства, так и в системе социальной жизни. Общие характеристики и тенденции развития современной сельской школы нашли свое отражение в исследованиях М.П. Гурьяновой, Л.В. Байбородовой, С.И. Григорьева, В.Г. Бочаровой и др.

«Анализ современной практики сельских школ позволяет выделить ряд существенных проблем, обусловленных общими трудностями, которые переживает село:

— недостаточное финансирование сферы образования, что в свою очередь порождает трудности в информатизации образовательного процесса; безальтернативность образовательного учреждения, что является фактором, усиливающим педагогические риски и обуславливающим прямую зависимость качества обучающихся от уровня включенности их в научно-практические и научно-исследовательские проекты < ... > Институциональным механизмом включения сельских школьников в исследовательскую и трудовую деятельность являются традиционные методы и формы при изучении не только естественнонаучных дисциплин, но и гуманитарных» [4].

Младший школьный возраст — сенситивный этап для исследований окружающей природы в связи с тем, что данному возрасту свойственны эмоциональная отзывчивость, любознательность, познавательная активность, готовность открывать для себя новые для них стороны окружающей природы.

Опыт показывает, что знания школьников о природе остаются формальными, если дети не применяют свои знания в практической деятельности.

В педагогике проблему изучения окружающей природы обучающимися зачастую связывают с экологическим образованием.

Изучение обучающимися окружающей природы включает:

— осознание целостности окружающего мира, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде;

— освоение доступных способов изучения природы (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификации);

— развитие навыков устанавливать, выявлять причинно-следственные связи в окружающей природе и др.

Проблема изучения природы младшими школьниками является темой научных работ ряда ученых: В.А. Слостенина, Л.В. Тарасова, А.А. Шумейко и др. С точки зрения мировоззренческо-ценностной позиции проблема изучения детьми природы исследованы З.И. Васильевой, И.Я. Лернер; с психологической — С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиным; с методической — А.Н. Захлебным, И.Д. Зверевым, Д.Н. Кавтарадзе, И.Т. Суравегиной и др.

Обучающиеся сельских школ имеют низкий уровень знаний об особенностях местной природы, не владеют методикой наблюдения, постановки опытов; их знания носят теоретический, «книжный» характер, оторваны от жизни, не представляют для них практической ценности. Однако исследования окружающей природы младшими школьниками сельской школы осложняются недостаточной

разработанностью методологических и педагогических условий разработки форм и содержания исследовательских проектов.

Исследование — процесс выработки нового знания, один из видов познавательной деятельности. Человек в исследовании проявляет наибольшую степень самостоятельности и творчества. На современном этапе развития системы образования большое внимание уделяется внедрению исследовательских методов обучения.

Исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте находится на этапе становления, что обуславливает ее специфические особенности:

— включение младшего школьника в исследовательскую деятельность основывается на познавательном интересе, наиболее присущем данному возрасту;

— учитывая небогатый собственный опыт младшего школьника в исследовательской деятельности, значительную роль в организации исследовательской деятельности играют не только детские исследования, но и специальные занятия по формированию соответствующих умений;

— формирующиеся в процессе исследовательской деятельности исследовательские умения являются составной частью общеучебных умений, необходимых учащимся для успешной учебной деятельности.

Специфика исследовательской деятельности младших школьников заключается также в ее многосубъектности. Кроме учащегося и его научного руководителя субъектом деятельности выступают родители, без поддержки и помощи которых занятия младших школьников исследовательской деятельностью значительно затрудняются.

Исследования природы младшими школьниками организовывались в сочетании урочных форм (различные типы уроков — комбинированный, проблемный, контрольный, уроки обобщения и др.), где использовались различные методы организации исследования: объяснительно-информативный, инструктивно-репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский.

1. Интегрированные уроки. Преимущество интегрированного урока заключается в возможности представить школьникам взаимосвязь предметов, сочетание в интегрированном уроке теоретического и практического обучения.

2. Урок — творческая мастерская.

Результатом такого урока становится не только создание творческого продукта, но и обмен мнениями, знаниями, творческими находками между учащимися, чему содействует чередование индивидуальной, групповой деятельности и работы в парах. В процессе работы дети оценивали как свою точку зрения, так и все другие. Важнейшими качествами процесса оказываются сотрудничество и сотворчество.

3. Урок-игра «Что? Где? Когда?».

4. Урок-исследование.

На таком уроке дети выполняли простейшие практические работы. Результатом урока становились знания, добытые практическим путем и полученные в ходе обсуждения результатов практических исследований.

5. Мозговой штурм — метод групповой работы, направленный на создание новых идей, стимулирующих творческое мышление каждого участника.

Соблюдение принципа краеведения при организации исследования проявлялось во включении младших школьников в исследовательскую деятельность в пределах сельского поселения. Предметом изучения природы были объекты и взаимосвязи родной природы. Дети экспериментальной группы выполняли исследовательские проекты, а также комплексные самостоятельные работы: «Природа нашего двора», «Мое любимое дерево в селе», «Видовой состав деревьев в селе».

Создана система методических приемов по организации и проведению исследований окружающей природы младших школьников сельской школы.

Внеурочная деятельность

Экскурсии являются наиболее эффективным средством комплексного воздействия на формирование личности ребенка и мотивации к изучению окружающего

мира. В частности, экскурсии способствуют развитию наблюдательности ребенка, необходимой для выполнения исследований. На основе наблюдения и элементарного анализа действительности дети формулируют проблему.

Совместная деятельность учащихся осуществлялась под руководством учителя в небольших группах (по 4–5 человек), в каждой из которых были ученики-исследователи, они фиксируют результаты наблюдения. Объектами наблюдений в нашем эксперименте стали погода, природа, развитие растений, поведение птиц, объекты неживой природы.

При проведении экскурсий учитель побуждает школьников к обращению внимания на детали, особенности предметов и явлений исследования. Дети учатся сопоставлять и сравнивать их, замечать их различие и сходство, связи и отношения.

Во время наблюдения дети учатся формулировать вопросы. Например, как паук ползет вниз головой и не падает? Откуда он берет паутину? Почему даже на ветру паутина не рвется? Сколько нужно времени для такого трудного занятия? Результаты проведенных наблюдений школьники фиксировали в виде рисунков, выводов-символов или кратких сообщений. Каждый из исследователей по окончании экскурсии получал маленькое задание, связанное с поиском информации в различных источниках.

Использовались следующие способы деятельности: совместное с ребенком определение его собственных интересов, наблюдение по плану, заданному учителем, выставки детских работ, выполнение простейших исследовательских заданий. Исследовательская деятельность заставляет постоянно думать, классифицировать, систематизировать, приобретать новые знания. Выступление с докладом о коллекциях перед сверстниками, педагогом мобилизует личностную сферу ребенка, мотивирует исследовательскую деятельность.

В данном случае определенные виды помощи детям, находящимся на низком уровне сформированности исследовательской культуры.

Один из них — это *стимулирование познавательного интереса к предмету исследования*. В качестве стимула познавательного интереса на занятиях предлагалась игра «Эстафета загадок».

Методический прием — одобрение, поддержка. В них нуждаются не уверенные в себе, застенчивые учащиеся, в работе с которыми мы использовали комментарии: «Не огорчайся, попробуй еще раз», «Выполни дальше». Одни из задач педагога — помочь первоклассникам поверить в свои силы, поддержать учеников.

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273 от 29.12.2012 (последняя редакция) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

2. ФГОС: Начальное образование: приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) // СПС КонсультантПлюс. М. 2023.

3. *Виноградова Л.П.* Приобщение младших школьников к учебно-исследовательской деятельности в процессе развивающего обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2012. 21 с.

4. *Аутлева А.Н., Шорова Ж.И., Тлюстангелова И.Х.* Реализация инновационного проекта «Многоуровневая модель формирования исследовательских и трудовых умений у обучающихся сельских школ Республики Адыгея» на основе культурнообразовательных ресурсов сельской местности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. 2022. Вып. 1 (293). С. 15–23.

УДК 371.134
ББК 74.04п
П 13

Паков Мурат Мурзабечевич,
директор,
МБОУ «СОШ № 3»,
а. Джерокай

РЕВЕРСИВНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье обсуждается реверсивное наставничество в современном образовательном учреждении как возможность установления субъект-субъектных отношений между педагогами: опытными и начинающими молодыми учителями. Автор рассматривает этот процесс не линейно как взаимодействие опытного и молодого учителя, а включает другие субъекты образовательного пространства: обучающихся школы. Такой подход к пониманию реверсивного наставничества в школе представляется многоуровневой моделью взаимодействия субъектов образования, где системообразующим признается система «опытный педагог — молодой учитель».

Ключевые слова: наставничество, реверсивное наставничество, субъект-субъектные отношения.

Pakov Murat Murzabechevich

REVERSE MENTORING IN THE SYSTEM OF A MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. The article discusses reverse mentoring in a modern educational institution as an opportunity to establish subject-subject relations between teachers: experienced and novice young teachers. The author considers this process not linearly as the interaction of an experienced and a young teacher, but includes other subjects of the educational space: students of the school. Such an approach to understanding reverse mentoring at school seems to be a multi-level model of interaction of educational subjects, where the system-forming system is recognized as “an experienced teacher — a young teacher”.

Keywords: mentoring, reverse mentoring, subject-subject relations.

В Законе «Об образовании» (№ 273) указано: «При выполнении профессиональных обязанностей педагогические работники имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников в соответствии с образовательной программой, утвержденной образовательным учреждением, методов оценки обучающихся, воспитанников...» [1].

Президент РФ В.В. Путин в Указе «О национальных целях и задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [2] поручил обеспечить создание условий для развития наставничества и вовлечь в различные формы наставничества и сопровождения не менее 70% обучающихся образовательных организаций. В соответствии с этим указом, наставничество занимает ключевое значение в нацпроекте «Образование». Наставничество — это передача опыта, знаний, опыта формирования компетенций, ценностей в процессе взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Современная образовательная среда характеризуется открытостью, демократическими установками субъектов образования, явным сокращением разрыва

между поколениями с целью наиболее эффективного взаимодействия. Этот факт приводит к тому, что в образовательном процессе школы становится возможным применение реверсивного (обратного) наставничества (молодые педагоги передают свои умения более опытным).

В современной образовательной среде педагог должен гибко реагировать на изменения образовательной ситуации и в максимально короткие сроки адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности, реализовать свой личностный потенциал в открытом образовательном пространстве, предполагая совершенствование существующих и формирование новых компетенций. Опытный педагог, как правило, обладает практико-ориентированными дидактическими знаниями, методикой преподавания предмета, знаниями конструирования урока как основной формы организации, наработанные задания, упражнения, проверочные и контрольные работы. А молодой педагог, познакомившись с классической дидактикой на конкретных примерах, поможет своему старшему коллеге освоить навык разработки цифрового учебного контента.

Традиционно наставничество понимается как способ передачи профессионального опыта от более профессионального работника к начинающему. В современной образовательной системе существуют различные виды наставничества: традиционное, партнерское, командное, флэш-наставничество, скоростное, реверсивное, виртуальное. Форма и сущность наставничества зависят от задач и видения образовательным учреждением повышения квалификации педагогов.

Согласно Г.Х. Вахитовой, наставничество «должно начинаться не в образовательной организации, а еще в процессе обучения студентов, особенно тех, которые высокомотивированы на получение профессии педагога и хотят уже во время обучения попробовать себя в профессиональной или квазипрофессиональной деятельности» [3]. Эффективные практики наставничества в учебных заведениях рассматриваются как стратегически значимый компонент развития системы образования.

Вместе с тем, реверсивное наставничество охватывает всех участников образовательного процесса и заключается в разновозрастном обмене знаниями, опытом, частью общей стратегии профессионального развития, при этом важно поощрять состоявшиеся в этом плане пары, группы, команды. Реверсивное наставничество ориентировано на организацию сотрудничества старшего и более молодого поколений преподавателей в таких направлениях, как современные технологии обучения, новые тренды, цифровизация и познание современной культуры.

«Педагоги более старшего возраста используют в воспитании культурные коды, которые им более близки: книги, которые они читали, фильмы, которые они смотрели в молодости, картины или какие-то символы, дорогие для их поколения, и при этом удивляются, почему их ученики не читали эти книги и не смотрели эти картины, почему они им неинтересны. Но ничего удивительного в этом нет: просто поменялись культурные коды, ценности и традиции. И молодые педагоги в данном случае выполняют роль связующего звена между старшим и совсем юным поколением, помогая им найти общий язык» [4].

Такое взаимообучение позволяет создать разновозрастное образовательное сообщество, которое станет более конкурентоспособным в современных условиях. Так, весьма убедительны авторы, выделяющие методические подходы к организации реверсивного наставничества [4]:

— личностно-ориентированный — руководствуясь таким подходом наставник выделяет у наставляемого уникальные личностные качества и ориентирование на них при выборе методов и средств наставнической деятельности;

— системно-деятельностный (представляет реверсивное наставничество как целостную систему, системообразующим которого выступает взаимосвязанная деятельность субъектов образования, взаимосвязи между ними через использование активных и интерактивных форм, методов и приемов взаимодействия между наставником и наставляемым).

Особую актуальность в современной школе приобретает реверсивное наставничество в цифровом образовательном пространстве.

Целесообразно создать условия для обоюдного обучения, при которых обмен навыками будет происходить в двух направлениях, так как одинаково важно разбираться в цифровых технологиях и в вопросах межличностной коммуникации, опыт которой уже приобретен более опытным педагогом.

Преподаватели старшего поколения овладевают информационно-коммуникационными технологиями (видеоконференции, платформы для дистанционного обучения), цифровыми технологиями. Используют в практической деятельности новые элементы игровых технологий, требующих сформированности технических навыков, обладателями которых являются более молодые преподаватели. Одним из направлений реверсивного наставничества является определение конкретных целей и тем для обсуждения, целенаправленная работа с конкретными субъектами, сведущими в определенной области.

Реверсивное наставничество строится на основе субъектно-субъектных отношений или эффективной коммуникации в педагогическом коллективе, что позволяет актуализировать часть учебных ресурсов для освоения ключевых компетенций, обеспечивает взаимопонимание, постоянное и творческое общение в педагогическом коллективе.

Важным является то, что молодой учитель понимает, что его мнение ценится, его понимают, и то, что он умеет, действительно может быть полезно для более эффективной организации образовательного процесса в будущей профессиональной деятельности.

В рамках реверсивного наставничества в Джерокаевской школе № 3 осуществляются следующие формы взаимодействия:

— взаимопосещение уроков (согласно плану работы наставника), с последующим обсуждением;

— оказание методической и технической взаимопомощи при организации и проведении учебных, исследовательских, воспитательных мероприятий, событий на основе цифровых технологий;

— обсуждение инновационных подходов при решении традиционных проблем в школе (вопросы эффективности обучения и воспитания, повышения качества образования в школе и др.);

— проведение тренингов (сборник Диагностических методик. Серия «Библиотека молодого педагога»);

— семинары, вебинары на Интернет образовательных платформах;

— выступления на заседаниях школьного методического объединения, на всероссийских научно-практических конференциях, проводимых в Адыгейском государственном университете, а также организация таких форумов на базе Джерокаевской школы № 3;

— взаимопомощь опытного учителя и молодого педагога в осуществлении научной, научно-проектной, трудовой деятельности совместно со студентами АГУ в рамках СНИК: «Школа будущего: навстречу инновациям, сохраняя традиции».

Работа СНИК, объединяющая субъекты образования разных поколений (опытный и молодой педагог, студенты вуза, обучающиеся школы), представляет многоуровневую модель реверсивного наставничества. Вместе с тем при реверсивном наставничестве его эффективность во многом зависит от открытости, психологической атмосферы в школьном коллективе, когда приветствуются инновационные подходы в учебном процессе, педагоги друг к другу проявляют эмпатию к успехам и достижениям, а также к неудачам. Таким образом, передаются не только полученные новые знания, умения и навыки, но и опыт эмоционально-ценностного отношения.

В процессе реверсивного наставничества у педагогов формируется умение управлять процессами, включающими критическое мышление, комплексное решение проблем, инициативность, самостоятельность, ответственность, сотрудничество, эмоциональный интеллект, цифровую грамотность, обучаемость, от-

крытость новому, применение исследовательских навыков, мультикультурность, креативность, владение экзистенциальными навыками, которые можно универсально применять на протяжении всей жизни в различных жизненных контекстах.

Наряду с этим, реверсивное наставничество при грамотной организации может стать источником дополнительного ресурса для реализации собственных инициатив, образовательного дефицита для каждого педагога. Решение этой задачи помогло самостоятельно преодолевать внутренние (несформированность субъектной позиции, несамостоятельность, социальную дезадаптацию), внешние препятствия в виде социальных, образовательных, профессиональных проблем, научиться управлению процессами собственного развития в условиях введения инноваций, новых ситуативных требований.

Таким образом, развитие системы реверсивного наставничества обеспечивает интегрированный и индивидуально ориентированный подход к раскрытию потенциала каждого субъекта образовательного процесса, помогает преодолеть разрыв между теорией и практикой, дополняя знания, полученные в ходе обучения в вузе.

Анализ результатов включения молодых педагогов в форму реверсивного наставничества продемонстрировал успешность работы в направлении со стороны как молодых учителей, так и опытных.

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 ФЗ № 273 (последняя редакция) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

2. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

3. Вахитова Г.Х. Квазипрофессиональная деятельность в подготовке будущих специалистов дошкольного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 5 (170). С. 64–66.

4. Дорохова Т.С., Галагузова Ю.Н. Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 154–162.

УДК 37.013.77

ББК 88.6

П 93

Пшизова Заира Юсуфовна,

директор школы, учитель иностранных языков,

Снахо Саньят Ахмедовна,

учитель русского языка и литературы,
МБОУ «СОШ № 7 им. Н.Т. Джаримока»,
а. Джиджихабль

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье обосновывается идея придания инновационности образовательной деятельности учителя в современном образовательном учреждении. В статье охарактеризованы особенности проявления готовности учителя к инновационной деятельности. Статья раскрывает сущность, этапы психолого-педагогического сопровождения учителя, находящегося в режиме инновационной образовательной деятельности.

Ключевые слова: инновационность, педагогическая деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, педагогические инновации, психологические барьеры.

**Pshizova Zaira Yusufovna,
Snaho Saniyat Akhmedovna**

INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. The article substantiates the idea of making the educational activity of a teacher innovative in a modern educational institution. The article describes the peculiarities of the teacher's readiness to innovate. The article reveals the essence, stages of psychological and pedagogical support of a teacher who is in the mode of innovative educational activity.

Keywords: innovativeness, pedagogical activity, psychological and pedagogical support, pedagogical innovations, psychological barriers.

Одной из ключевых проблем современной образовательной системы является поиск инновационных подходов современного учителя в образовательной деятельности. Такая ситуация обусловлена социально-психологическими факторами, обеспечивающими адаптацию педагога к постоянно изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Особенность профессиональной сферы деятельности педагога заключается в ее инновационном характере.

Введение инноваций в образование как одного из основных механизмов развития системы образования исследовали И.Г. Богуславская, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской. В работах М.М. Поташника, В.А. Сластенина раскрывается сущность психолого-педагогической подготовки учителя к инновационной деятельности.

Известно, что в советской истории образования были организованы движения новаторского и передового педагогического опыта, одними из авторитетных учителей-новаторов были: Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.С. Шаталов, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург.

В работах В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина подчеркивается, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников в образовании с теми данными, которые свидетельствуют о целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в практике.

Новый этап связи науки и практики ознаменован идеей приобщения педагогических работников системы образования к инновационной деятельности, что требует ее психолого-педагогического сопровождения.

Инновационная направленность деятельности педагога включает и такую составляющую, как «внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований» [1, с. 45].

В современной педагогической науке и образовательной практике разрабатываются теоретические, методологические основы психолого-педагогического сопровождения педагогов в процессе приобщения учителей к инновационной деятельности.

В работах В.И. Загвязинского, М.М. Поташника, В.П. Волчкова раскрыты инновационные процессы, их структурные составляющие, осуществлена типологизация педагогических инноваций. Рядом авторов отмечаются проявления инновации в образовании, в частности, структурирование содержания, конструирование оптимальной с точки зрения результативности педагогической деятельности (В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, др.). В.А. Сластенин, Л.С. Подымова обосновали мотивационные предпосылки для включения педагогов в инновационную деятельность» [2].

Психолого-педагогическое сопровождение — это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности учителя.

Анализ исследований [3, 4, 5, 6] по проблеме осуществления психолого-педагогического сопровождения свидетельствует о его этапности для всех субъектов педагогического взаимодействия:

— проведение диагностики профессионально значимых личностных качеств учителей психологом, который осуществляет сопровождение, индивидуальное консультирование;

— изучение динамики изменений профессионально значимых личностных качеств учителей, проведение социально-психологических тренингов, консультаций, мастер-классов;

— помощь учителям, воспитателям в выработке собственного стиля профессиональной деятельности, обеспечивающего комфортное нахождение в профессии;

— проведение мониторинга продуктивности профессиональной деятельности учителя через опросы школьников, коллег, индивидуальное консультирование.

Инновационная деятельность учителя в школе предусматривает:

— освоение учителями образовательных технологий, которые предполагают переход от знаниевой парадигмы к развивающей;

— внедрение исследовательских методов при освоении системных обобщенных знаний, учебных практик; управленческих функций.

Грамотно построить свою педагогическую деятельность с учетом современных подходов возможно, опираясь на психолого-педагогические знания при проектировании образовательного процесса.

Свидетельством об инновационной готовности учителя к инновационной деятельности является его профессиональная компетентность, компетентность в области инновационных педагогических моделях образования и воспитания, компетентность в современных технологиях, в том числе инновационных. Основными характеристиками психологической готовности учителя к инновациям в педагогической деятельности являются креативность, высокая ответственность и творческая активность.

Согласно Ф.Р. Султановой, «готовность к инновационной деятельности — сложное, динамически развивающееся целостное личностное образование, которое проявляется в единстве мотивационно-ценностного, ориентационно-целевого, содержательно-гностического, операционно-деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов, наличие и степень сформированности которых обеспечивают успешное осуществление инновационной деятельности» [7].

Психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности педагогов рассматривается как условие сохранения психологического здоровья, фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания.

Термин «эмоциональное выгорание» определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. В эту группу попадают педагоги, занимающиеся инновационной деятельностью, так как их характеризует близкий контакт с людьми, который с эмоциональной точки зрения часто очень трудно поддерживать продолжительное время.

Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [8].

Эмоциональное истощение включает чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Наблюдается деперсонализация — циничное отношение к труду и объектам своего труда, бесчувственное, негуманное отношение к воспитанникам и их родителям. Редукция профессиональных достижений — это возникновение у педагогов чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Важным аспектом психолого-педагогического сопровождения инновационной деятельности педагога является научение навыкам саморегуляции, планирования времени, оценки личностных ресурсов, коррекция агрессивности, конфликтного поведения.

Проведя обзор факторов, влияющих на развитие синдрома эмоционального выгорания учителя, мы можем прийти к выводу, что основными факторами его возникновения являются: личностные черты педагогов, характеристики инновационной деятельности, особенности взаимодействия с субъектами образовательного пространства, условия внедрения инноваций. Решение данных проблем особенно важно, прежде всего, для разработки мер по предупреждению выгорания и высокая потребность педагогических работников участвовать в инновационной деятельности наталкивается на их неготовность самостоятельно осуществлять ее и требует от психологов, методистов, руководителей оказания квалифицированной поддержки.

Разработка или участие в разработке концепции эксперимента — задача педагога-психолога.

Первый этап — выдвижение и обсуждение инновационной идеи (в случае, если коллектив не принимает уже готовую идею). На этом этапе у педагога-психолога обычно нет специфических задач.

Второй этап — оценка ресурсов школы для реализации новой идеи. Задача педагога-психолога — анализ идеи с точки зрения психологических и возрастных возможностей воспитанников, психологического климата в педагогическом коллективе, интересов родителей и т.п.

Третий этап — разработка или участие в разработке концепции эксперимента. Главная задача педагога-психолога — рефлексия по поводу психолого-педагогических основ, определяющих содержание эксперимента.

Четвертый этап — реализация эксперимента. Помимо решения собственных экспериментальных задач педагог-психолог оказывает поддержку другим участникам эксперимента в достижении поставленных целей, в частности, оценивает текущие результаты эксперимента с точки зрения влияния инноваций на психическое развитие детей.

Пятый этап — трансляция образцов, разработанных в ходе эксперимента, в инновационные сети. Здесь необходима помощь педагога-психолога в обеспечении оптимальных форм такой трансляции.

Шестой этап — корректировка (возможно изменение) целей и задач школы в соответствии с результатами экспериментальной работы. В своей деятельности педагог-психолог опирается на чувство гражданской ответственности, понимание сути своей профессиональной деятельности и корпоративной солидарности в сфере образования. Следует отметить, что исключение педагога-психолога из какого-либо этапа фактически выводит его как активного участника из всего эксперимента, работа в тесном контакте с педагогическим коллективом или ответственной экспериментальной группой.

Включенность педагогов в инновационную работу объективно приводит к осознанию необходимости совершенствования деятельности психологической службы в образовательном учреждении.

Примечания:

1. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М.: Изд-во МГУ, 2007. 120 с.

2. Подымова Л.С. Инновационная восприимчивость преподавателя вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2012. № 1. С. 178–182.

3. Квашнина С.А. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в инновационной деятельности. URL: [https://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--\(lfnf](https://xn--i1abbnckbmc19fb.xn--(lfnf) (дата обращения: 17.04.2023).

4. Казакова Е.И. Результативность инновационной деятельности в системе образования // Проблемы результативности педагогической деятельности РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 1997. С. 49–54.
5. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. 224 с.
6. Каппони В., Новак Т. Сам себе авторитет. СПб.: Питер, 1995. 160 с.
7. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2006.
8. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 2009. 278 с.

УДК 373.2.018.5
ББК 74.105
Р 65

Ройф Татьяна Генадьевна,
заведующий,

Бояджи Ольга Александровна,
старший воспитатель,
МБДОУ ДС № 24 «Радуга»,
г. Туапсе

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме становления педагогической культуры родителей. Авторы предлагают подход, предусматривающий установление субъект-субъектных отношений между такими социальными институтами, как «семья» и «дошкольное образовательное учреждение». В основе этого взаимодействия лежит идея включенности семьи в образовательное пространство ДОУ через систему организационных форм, которые используются авторами статьи в образовательной практике.

Ключевые слова: педагогическая культура родителей, семья, взаимодействие детского сада и семьи, организационные формы работы с родителями.

Roif Tatiana Genadievna,
Boyadzhi Olga Alexandrovna

IMPROVING THE PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS IN THE PROCESS OF INTERACTION BETWEEN KINDERGARTEN AND FAMILY

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of the pedagogical culture of parents. The authors propose an approach providing for the establishment of subject-subject relations between such social institutions as the “family” and “a preschool educational institution”. This mutual interaction is based on the idea of the inclusion of the family in the educational space of the preschool through a system of organizational forms that are used by the authors of the article in educational practice.

Keywords: pedagogical culture of parents, family, interaction of kindergarten and family, organizational forms of work with parents.

Главной задачей модернизации отечественного образования определено создание единого воспитательно-образовательного пространства «семья — образова-

тельное учреждение», что сопряжено с повышением требований к общей и педагогической культуре всех, кто причастен к воспитательно-образовательной деятельности подрастающего поколения, независимо от того, занимается он этой деятельностью профессионально или вне профессионально.

Семья — это важный источник формирования нравственных позиций ребенка. Ведь именно семья является первичным коллективом, в котором ребенок приобретает свой первый жизненный опыт и приобщается к социальной среде.

Современные родители образованы, обладают широким доступом к научно-популярной информации из области педагогики и психологии. Но высокий уровень общей культуры, эрудированность и информированность родителей не являются гарантией достаточного уровня их педагогической культуры. Родители испытывают затруднения в воспитании детей, выборе оптимальных воспитательных методов и приемов. Они нуждаются в получении конкретной адресной помощи по вопросам воспитания детей. Прийти на помощь родителям в этом случае могут только педагоги дошкольных учреждений.

Под «педагогической культурой родителей» понимается составная часть общей культуры человека, в которой воплощен накопленный человечеством опыт воспитания детей в семье. Педагогическая культура родителей положительно влияет на весь строй семейной жизни и служит основой собственно педагогической деятельности отца и матери, помогает им избегать традиционных ошибок в семейном воспитании и находить верные решения в нестандартных ситуациях.

Содержание педагогической культуры имеет следующие аспекты: знания по психологии, физиологии детей, медицине, праву; знания и педагогические умения, приемы общения, программы и методики воспитания; ценностно-нравственное сознание родителей, понимание своей роли, ответственности в воспитании, педагогические убеждения. Недостаточность знаний у родителей приводит к тому, что воспитание в семье осуществляется вслепую, а это рано или поздно сказывается на развитии ребенка и на уровне его воспитанности.

Ребенок, его образование, воспитание, развитие и социальная защита — являются главной ценностью педагогической культуры. Чтобы родители могли грамотно воспитывать детей, необходимо повышать их педагогическую культуру.

О необходимости оказания родителям педагогической помощи выступали педагоги Зверева О.Л., Кротова Т.В. Они определили педагогическую культуру родителей как сообщение им знаний, формирование у них педагогических умений, навыков, рефлексивного отношения к себе как к педагогам.

Детский сад — первый социальный институт, первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт родители и где начинается их систематическое педагогическое просвещение. Ведь от совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. А от качества работы дошкольного учреждения, в частности воспитателей, методистов, педагогов-психологов зависит уровень педагогической культуры родителей, следовательно, и уровень семейного воспитания детей.

Признание приоритета семейного воспитания требует новых отношений семьи и дошкольного учреждения. Новизна этих отношений определяется такими понятиями, как «сотрудничество» и «взаимодействие».

Сотрудничество — это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется с помощью общения. Поэтому для достижения высокого уровня воспитанности детей необходимо сотрудничество детского сада и семьи, взаимодополняющего, взаимообогащающего влияния семейного и общественного воспитания.

К сожалению, часть современных пап и мам оставляют воспитание и развитие своих детей на откуп дошкольного учреждения. Педагогам привлечь и заинтере-

совать родителей становится очень трудно, и это остается самой важной задачей ДОУ.

Чтобы стать настоящим пропагандистом средств и методов дошкольного воспитания, детский сад в своей работе должен служить образцом такого воспитания. Только при этом условии родители с доверием отнесутся к рекомендациям специалистов дошкольного образовательного учреждения, охотно будут устанавливать с ними контакт. Педагоги дошкольных учреждений должны постоянно заниматься своим самообразованием, повышать требования к себе, к своим педагогическим знаниям и умениям, своему отношению к детям и родителям.

Использование в работе с родителями разнообразных форм ведет к привлечению внимания родителей к проблемам воспитания детей, получению необходимого минимума знаний и, таким образом, повышению педагогической культуры. Разнообразные формы работы с родителями должны быть взаимосвязаны и представлять единую стройную систему (лекции, практикумы, семинары, беседы, консультации и др.).

От правильного выбора форм работы дошкольных учреждений с семьей зависит как характер, так и результативность контактов между педагогами и членами семьи. Наиболее эффективными они будут при условии, когда взаимоотношения строятся на осознании необходимости целенаправленных воздействий на ребенка, понимании целесообразности их согласования. Это предъявляет каждой из сторон определенные требования. Их можно сформулировать как желание и умение взаимодействовать и уважать друг друга.

Невозможно достигнуть поставленной цели без постоянной поддержки и активного участия родителей в воспитательном процессе. Гармоничное развитие детской личности требует единства, согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка. Поэтому так важно, чтобы основной составной частью работы в дошкольных учреждениях была пропаганда педагогических знаний среди родителей.

Необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями путем активного вовлечения их в жизнь детского сада, участия в развивающей образовательной работе с детьми. Перед педагогами стоит задача — заинтересовать родителей, предлагая им как традиционные, так и нетрадиционные формы взаимодействия. Это нетрадиционные встречи педагогов и родителей, совместные мероприятия педагогов, родителей, детей.

Родительские лектории «Типы семей и стили семейного воспитания», «Культурные ценности семьи и их значение для ребенка», «Семейный климат» и др. способствуют повышению педагогической культуры родителей, их психолого-педагогической компетентности в семейном воспитании, выработке единых подходов семьи и дошкольного учреждения к воспитанию детей.

Тематические встречи по обмену семейного опыта воспитания детей «Мама, папа, я — патриотическая семья», «Трудовое воспитание в семье», «О поощрении и наказании в семье». Такая форма привлекает внимание родительской и педагогической общественности, представителей общественных организаций.

Организация «Дискуссионного клуба отцов» — новая форма взаимодействия с родителями воспитанников. В отличие от традиционных родительских собраний, в основе которых назидательно-поучительная форма общения, клуб строит отношения с семьей на принципах добровольности и личной заинтересованности. В таком клубе родителей объединяют общая проблема и совместные поиски оптимальных форм помощи ребенку.

«Дискуссионный клуб» — целесообразная и действенная форма работы с родителями, которая вызывает желание у родителей поразмышлять над вопросами о роли семьи в формировании личности ребенка, поделиться своими наблюдениями, активно высказать свое мнение.

Заседания клуба для родителей — это всегда интересные педагогические бесе-

ды с родителями. Цель клуба: формирование добросердечных взаимоотношений с детьми, способствующих полноценному развитию ребенка и позитивной самореализации родителей. В результате непринужденного общения родители получают новые знания по вопросам обучения и воспитания дошкольника. Педагогам следует подобрать рекомендации, подходящие для данной семьи, создать такую атмосферу, которая будет располагать «излить» душу.

Основная цель всех форм и видов взаимодействия ДООУ с семьей — установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно решать их.

Взаимодействие педагогов и родителей осуществляется в основном через:

- приобщение родителей к образовательному процессу;
- расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения;
- создание условий для творческой самореализации педагогов, родителей, детей;
- информационно-педагогические материалы, выставки детских работ;
- объединение усилий педагога и родителя в совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка;
- проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремлении учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции;
- уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения.

Разностороннее педагогическое просвещение родителей предусматривает ознакомление их с основами теоретических знаний и практикой работы с детьми.

Педагоги ДООУ пытаются подвести родителей к осознанию своей роли как родителя, к внутреннему осмыслению своей родительской функции. Работа направлена на то, чтобы знания, информация, полученные от педагогов, педагога-психолога, литературных источников, стали внутренней составляющей личности родителя, приобрели для них личностный смысл, побудили к действию, к преобразованию себя, а значит — и к совершенствованию своей родительской культуры.

Главная цель совместной работы заключается в изменении родительских установок по отношению к процессу развития и воспитания ребенка, восприятия самого ребенка, его личностно-индивидуальных особенностей.

Педагогическая культура родителей, ее развитие и совершенствование, всецело зависят от самих родителей, от направленности их желаний и способов взаимодействия с детьми.

Благодаря внедрению разнообразных форм и видов взаимодействия ДООУ с семьей, сознательной, целенаправленной работы с родителями как с равноправными участниками образовательного процесса, заинтересованными в успехе воспитания собственных детей, происходит повышение педагогической культуры родителей, возрастает активность их участия в жизни дошкольного учреждения.

Примечания:

1. *Арнаутова Е.П.* Планируем работу ДООУ с семьей // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2002. № 4.
2. *Данилина Т.А.* Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2005. № 1. С. 43–44.
3. *Доронова Т.Н.* Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДООУ и родителей. М.: Просвещение, 2005. 190 с.
4. *Зверева О.Л., Кротова Т.В.* Общение педагога с родителями в ДООУ: методический аспект. М.: Сфера, 2005. 78 с.

УДК 811.352.3'28
ББК 81.602-025.7
С 41

Ситимова Сара Саферовна,
кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник Адыгейского республиканского института
гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева,
г. Майкоп

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ АУЛА АДАМИЙ

Аннотация. Рассматриваются некоторые особенности речи жителей аула Адамий. Выясняются взаимоотношения между диалектами адыгейского языка и адамиийской речью, поскольку адамиийцы непосредственно соседствуют с бжедугами, активно с ними общаются. Выявлены и описаны основные структурно-семантические особенности в двух диалектах адыгейского языка. Выявлены определенные различия диалектных слов в их суффиксально-префиксальном оформлении.

Ключевые слова: адамиийская речь, родовые понятия, видовое слово, антонимичное слово, диалектный материал, языкознание, разные слова, названные диалекты, некоторые различия, лексический фонд.

Sitimova Sara Saferovna

ABOUT SOME FEATURES OF THE SPEECH OF THE RESIDENTS OF THE VILLAGE ADAMIY

Annotation. Some features of the speech of the residents of the village of Adamiy are considered. The relationship between the dialects of the Adyghe language and the Adamian speech is being clarified, since the Adamians are directly adjacent to the Brzhedugs, actively communicate with them. The main structural and semantic features in two dialects of the Adyghe language are identified and described. Certain differences of dialect words in their suffix-prefix design are revealed.

Keywords: Aramaic speech, generic concepts, specific word, antonymic word, dialect material, linguistics, different words, named dialects, some differences, lexical fund.

Адыгейский язык включает в себя литературный язык и территориальные диалекты, которые находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии. Благодаря этому адыгейское языкознание уделяет серьезное внимание исследованию и описанию всех диалектов адыгейского языка, так как в связи с отсутствием древних письменных памятников диалектный материал становится одним из важнейших источников наших знаний о прошлом и современном состоянии адыгейского языка.

Лексический фонд диалектов адыгейского языка, особенно чемгуйского и бжедугского, во многом близок. Тем не менее, обнаруживаются и некоторые различия. Для передачи одного и того же понятия названные диалекты иногда пользуются совершенно разными словами: чем. д. *пынджыр*, бжед. д. *шъхъаныгъунчъ* «окно»; чем. д. *лэгъун*, бжед. д. *нысэун* «комната для молодоженов»; чем. д. *фэзын*, бжед. д. *игъо ифэн* «успеть» и др. Бжедугские сложные слова зачастую отличаются от их однокоренных: чем. д. *тIуазэ/зэтIуаз*, бжед. д. *тIолгъфэныкгу* «близнецы», чем. д. *пIырагу*, бжед. д. *Иэгуау* «мяч», чем. д. *сабын пхъаш*, бжед. д. *сабын Иэубытыггу* «хозяйственное мыло» и др.

Следует отметить, что между диалектами адыгейского языка имеются и такие лексические различия, при которых одно и то же понятие в них обозначено разными словоформами. Так, в бжедугском и чемгуйском диалектах, а также в кабардинском языке понятие «дыня» передается словом *нашэ*, в абадзехском и шапсугском — *кѣаун*, а понятие «рыба» — в бжедугском диалекте — *пѣаго/пѣарго*, в шапсугском диалекте — *балыкѣ* и в чемгуйском диалекте — *пѣэжѣый*. Понятие «корзина» в бжедугском диалекте представлено словом *матѣ*, в чемгуйском — *чы мат* и в шапсугском диалекте — *цѣхуѣжѣ* «корзина». В бжедугском диалекте используется исконно адыгское слово *джѣхашѣу* «пол», а в восточных диалектах — заимствованное из русского языка слово *пол* [поль].

В бжедугском диалекте наличествует ряд слов, отсутствующих в восточных диалектах: *ахѣырз* «энергичный», *гунсѣ* «сердечный», *дѣхѣгын* «веснущатый, с веснушками», *зѣщѣын* «скучать», *игѣэсэн* «закрывать что-л.», *ебѣджын* [йѣбѣджын] «упасть», *ебѣн* «коситься», *епкѣн* «перепрыгнуть», *ешѣхѣащѣыкѣон* «обойти, опозорить», *лѣэгѣунхѣ* «видный, приятный на вид», *мѣзахѣ* «темно», *пѣшѣорѣгѣэшѣ* «преждевременно, заранее», *рѣхѣат* «мирный», *уарзѣ* «солома», *удѣжѣыцон* «прополоть, прополкой очистить какую-л. площадку от травы» и др. Нередко эти лексические единицы имеют синонимы в самом же диалекте. Этим синонимичным выражениям в восточных диалектах соответствует одно слово — обычно многозначное, а иногда — омонимы. Так, синонимы бжедугского диалекта противопоставляются, с одной стороны, полисемии, а с другой — омонимии некоторых других диалектов. Примеры: бжед. д. *гумах* «слабосердечный», *шѣансѣ* «мягкосердечный», ср. с чемг. *гумах* «1) слабосердечный, 2) мягкосердечный»; бжед. д. *гукѣау* «горе», *гукѣай* «скорбь», ср. с чемг. *гукѣеу/гукѣау* «1) горе, 2) скорбь»; бжед. д. *хѣонѣн* «ругаться, браниться», *цѣѣѣн* «порицать», ср. с чемг. *хѣонѣн* «1) ругаться, браниться, 2) порицать» и т.д.

Как видим, для выражения значений синонимичных слов *гумах* «слабосердечный» и *шѣансѣ* «мягкосердечный» в восточных диалектах используется одно из приведенных слов — *гумах*, которое, передавая синонимичные значения двух бжедугских слов, становится многозначным.

Противопоставление синонимичных слов западных диалектов омонимичным словам восточных диалектов наблюдается среди различных лексико-грамматических групп слов.

Слова-синонимы, обозначающие действие: бжед. д. *кѣыфѣшѣын/кѣигѣэсэн*, вост. д. *кѣыфѣшѣын* «закрывать»; бжед. д. *кѣэгѣэлѣн* «красить»/кѣѣжѣын «белить», вост. д. *кѣэгѣэлѣн/кѣѣжѣын* «красить»; бжед. д. *тѣфѣн* «упасть», *ебѣджын* [йѣбѣджын] «повалиться»; вост. д. *тѣфѣн* «упасть»/«повалиться».

Синонимы — существительные: бжед. д. *цѣхалѣ/тѣнѣч*, вост. д. *цалѣ/пѣгун* «ведро»; бжед. д. *чѣбѣч* «отруб»/уѣтхѣдѣаф «отсевки», вост. д. *уѣтхѣндѣаф* «отруб»; бжед. д. *гѣучѣыч/чѣыдан*, вост. д. *гѣучѣыч* «провода»; бжед. д. *чѣэунчѣ, кѣэлапчѣ/кѣэлѣпчѣэжѣый, кѣэблѣчѣ/кѣэблѣчѣэшѣку*, вост. д. *чѣэунчѣ* «ворота».

Иногда члены синонимического ряда как бы распределены между диалектами и в совокупности обогащают синонимические группы адыгейского языка: бжед. д. *кѣыбрыгѣас/кѣыбѣщѣкѣ/кѣыбѣщѣалѣ*, вост. д. *кѣэбѣкѣ* «ставни»; бжед. д. *гѣэрет*, вост. д. *кѣарыу* «сила»; бжед. д. *шѣхѣакѣутѣырымгѣас*, вост. д. *шѣхѣагургѣанкѣ* «кувыркание»; бжед. д. *кѣэпраз, кѣэрапыз*, вост. д. *хѣырбыдз* «арбуз»; бжед. д. *пѣыхѣанкѣѣрыу*, вост. д. *пѣкѣу, пѣыхѣамбѣщ* «коромысло»; бжед. д. *дѣыо*, вост. д. *кѣапѣыкѣ, дѣыо* «мешок»; бжед. д. *кѣунан*, вост. д. *шыкѣѣ* «жеребенок»; чем. д. *гѣэукѣорѣин*, бжед. д. *гѣэукѣорѣин*, шап. д. *гѣэджыджын* «катить»; чем. д. *кѣамзѣгу*, бжед. д. *кѣамзѣгу*, шап. д. *хѣунѣѣбѣч* «муравей»; чем. д. *хѣакѣушыкѣу*, бжед. д. *хѣакѣушыкѣу*, шап. д. *щѣхалѣ* «посуда». Сложных слов тем, что в них некоторые синонимичные сложные слова образуются частью из общих для диалектов лексических элементов, что сближает их семантически, частью из разных элементов слов: чем. д. *чѣыплѣ*, бжед. д. *гѣыныплѣ* «свекла»; чем. д. *кѣэ*

щэрэй, бжед. д. *бэрэкъащ* «тот, который часто женится», чем. д. *зэцІэджэгъух*, бжед. д. *зэцІэгъух* «тезки».

Анализ лексики диалектов адыгейского языка показывает, что срединное положение бжедугов между другими адыгейскими племенами предопределяет употребление бжедугами тех же слов, какие употребляют чемгуйцы и шапсуги:

Бжед. д.	Чем. д.	Шапс. д.	Перевод
дэхэгын,	—	дэхэгын	веснушчатый
шъорыогу	шъорыогу	—	веснушчатый
зэпһыжъыкІын,	—	зэпһыжъын	пережечь
зэпһыстыкІын	зэпыстыкІын	—	пережечь
хъыжъэн,	—	хъыжъэн	торопиться
гоІэн	гузэжъон	—	поспешить
къуамэ	къуамэ	кожъ	сучок
къутамэ	—	куамэ	ветка
ощхы	ощхы	уае	дождь
уае	—	—	ливень
кІэны,	—	кІэны	имущество
мыльку	мыльку	—	имущество

Как известно, по сравнению с восточными диалектами, в западных диалектах омонимия представлена меньше. Например, в бжедугском диалекте сосуществуют такие омонимичные лексические единицы, как *пхъэ* «дерево» и *пхъэ* «занимаясь сеянием»; *мафэ* «день» и *мафэ* «счастливый», *еджэ* «читает» и *еджэ* «зовет кого-л.»; *лъэкІы* «возможность» и *лъэкІы* «вытирай» и др.

В результате фонетических процессов, иногда и заимствований из других языков, растет число омонимов в языке. Этот процесс неодинаково протекает в различных адыгских языках и диалектах. В частности, образование омонимов получило довольно большое распространение в кабардино-черкесском языке. М.Л. Апажев пишет, что «весьма часты случаи образования от трех до пяти и более омонимов на исконном материале. Напр.: *шэ* — 1) молоко, 2) пуля, 3) вези, 4) веди; *щІэ* — 1) дно, 2) новый, молодой, 3) знай, 4) делай; *уэ* — 1) град, 2) бей, 3) стреляй, 4) падающий, 5) ужаль, 6) ты; *щэ* — 1) жир, 2) сто, 3) трижды, 4) продавай, 5) стриги, 6) вопросительная частица» [1, с. 202].

Ср. с чемгуйско-абадзехским: *щэ* I молоко; *щэ* II пуля; *щэ* III веди, *щэ* IV вези; *щэ* V продай; *щэ* VI три раза; и с бжедугско-шапсугским: *щһэ* I молоко; *щһэ* II пуля; *щһэ* III веди, *щһэ* IV вези; *щэ* I продавай, *щэ* II три раза.

Важно отметить, что наличие согласных с ларингальным придыханием в бжедугском и шапсугском диалектах адыгейского языка внесло заметные сдвиги в сторону обогащения диалектной лексики. Расщепление согласного звука и образование согласного с ларингальным придыханием привело к разрушению омонимичных пар и появлению по форме (звучанию) и по значению совершенно разных звуков в западных диалектах адыгейского языка: вост. д. *къо*, зап. д. *къо* «сын»; вост. д. *къо*, зап. д. *къһо* «свинья»; вост. д. *чэфын*, зап. д. *чэфын* «куплю»; вост. д. *чэфын*, зап. д. *чһэфын* «веселиться»; вост. д. *щэ*, зап. д. *щэ* «продай»; вост. д. *щэ*, зап. д. *щһэ* «молоко» и др.

Определенный интерес представляет то, что в территориальных диалектах омонимы распределены по-разному, что предопределено разными действиями фонетических процессов и грамматических явлений.

Сохранение омонимов в восточных диалектах адыгейского языка связано не только с фонетическими процессами, но и с другими источниками, в частности, с заимствованием. Примеры: вост. д. *зыхэшІэн*, зап. д. *зыхэшІэн* «вплести в себя»; вост. д. *зыхэшІэн*, зап. д. *зэхэшІэн* «почувствовать»; вост. д. *зэІыхын*, зап. д. *зэІыхын* «обменяться чем-л.»; вост. д. *зэІыхын*, зап. д. *зэІэхын* «привести в порядок что-л.»; вост. д. *псэун*, зап. д. *псэун* «жить, работать»; вост. д. *псэун*, зап. д. *псаун* «быть здоровым»; вост. д. *упсын*, зап. д. *усын* «сочинить что-л.»;

вост. д. *упсын*, зап. д. *упсын* «выстругать что-л.»; вост. д. *фырикзун*, зап. д. *фи-кзун* «быть достаточным для кого-л.»; вост. д. *фырикзун*, зап. д. *фырикзун* «осилить кого-л.»; вост. д. *цылан*, зап. д. *цхэлэн* «терпеть»; вост. д. *цылан*, зап. д. *цылэн* «жить»; вост. д. *цыхъан*, зап. д. *цхэхъан* «свернуть, скрутить»; вост. д. *цыхъан*, зап. д. *цыхъан* «пристать, придрататься к кому-л.».

Сравнение семантики слов в различных диалектах адыгейского языка показывает, что в восточных диалектах, в отличие от бжедугского, шире представлены многозначность и омонимия, а в бжедугском — синонимия.

Противопоставление слов широко используется в адыгейском языке и его диалектах как стилистическое средство. В лингвистической литературе выявлены основные структурно-семантические особенности адыгейских антонимов. Так, К.И. Хут выделяет в адыгейском языке две группы антонимов. К первой группе он относит слова с качественным значением [2, с. 150]: *ины* «большой» — *цлыкгу* «маленький», *дахэ* «красивый» — *гае* «некрасивый», *клахы* «длинный» — *клако* «короткий», *лзагэ* «высокий» — *лзахъчэ* «низкий», *дэгъу* «хороший» — *дэи* «плохой» и др.

Ко второй группе — слова, обозначающие противоположно направленные действия: *ехъэ* «заходит во что-л.» — *еклы* «выходит из чего-л.», *ретны* «дает кому-л.» — *лехы* «берет у кого-л.», *ехы* «идет вниз» — *дэкгуае* «идет вверх», *макло* «идет туда» — *кзакло* «идет сюда», *ехы* «несет туда» — *кзехы* «несет сюда».

Противопоставление разнокоренных слов широко используется в бжедугском диалекте: *жъы* «старое» — *клэ* «новое», *шы* «доброе» — *е* «злое», *лыхъужэ* «герой» — *кзэрабгэ* «трус», *джэнэт* «рай» — *джыхънэм* «ад» и многие другие.

От этих односложных слов образуются новые слова, тоже имеющие антонимическое соотношение: *жъы* «старое» — *клэ* «новое»: *жъыгъо* «старость» — *клэлэгъу* «молодость»; *чъыгыжэ* «старое дерево» — *чъыгыкл* «новое дерево»; *нэлосэжэ* «старый знакомый» — *нэлосакл* «новый знакомый»; *лыжъы* «старик» — *клэлакл* «молодой парень» и др.

Противопоставление этих слов широко представлено в пословицах и поговорках: *Жъы зимылэм клэ илэн.* — «У кого нет старого, у того нет и нового»; *Клэр жъы мэхъу, жъыр клэ хъужъырэн.* — «Молодое (новое) стареет, но старое не молодеет»; *Нахъыжъым лыггэр ий, нахъыклэм гъогур ий.* — «Мужество — старшему, дорогу — младшему».

Красота в жизни проявляется многообразно. Слова, обозначающие красоту, находятся в синонимических отношениях: *дахэ* «красивый», *лзэгъунхэ* «пригожий, видный, приятный на вид», *теплзэшгу* «представительный, приятный на вид», *зэдишт* «ладный», *зэклужэ* «приятной наружности», *пкъышло* «статный», *шъуашло* «пышущий здоровьем», *сурэтым фэд* «как картинка», *сым исурэт* «прекрасный», *сурэт тхыгэ* «как писаная», *нэр нлэнхехы* «очаровательная», *тыггэ нурэр кзыпхехы* «лучезарная», *дахэм идэхэжэ* «прекрасная», *кзодан* «представительный, видный» и др. Слово *дахэ* «красивый» часто используется в пословицах и поговорках: *Дахэм дахэ илэгъокл.* — «На добро добром отвечают»; *Дахэ заплорэм дахэ кзыуеложы.* — «Тот, кому добро делаешь, отвечает тем же» и др.

Слово *гае* «некрасивый, невзрачный» по значению противостоит слову *дахэ* «красивый». И слово *гае* имеет много синонимов: *гае* «безобразный, некрасивый», *зылумылгъажажэ* «безобразный», *кзолбастхэ* «русалка», *голуджэ* «невзрачный, неприятный», *гуахъыджэ* «неприятный», *гомыхэ* «неприятный», *хъэдэгъодахэ* «противный, крайне неприятный», *уеплгъымэ укзеггэщынэ* «страшный на вид», *гае зылумылгъажажэ* «безобразный».

Противопоставление рассматриваемых слов лежит в основе некоторых пословиц и поговорок: *Дахэр зымышлэрэм гаер ышлэрэн.* — «Тот, кто не знает что такое красота, не знает и что такое безобразное»; *Гаер зымышлэрэм дахэр ышлэрэн.* — «Тот, кто не знает что такое безобразное, не знает и что такое кра-

сота»; *Дахэм къымыхъ Гаем къыхьырэн*. — «Чего по-хорошему не достигнешь, того не добьешься по-плохому».

Антонимичное противопоставление наблюдается и среди однокоренных слов, которые создаются разными путями:

1) от производящего слова посредством аффикса отрицания (-чъ/-нчъ) образуется новое слово, в результате производящее и производные слова начинают противопоставляться по смыслу: *акъыл* «ум» + *чъ/нчъ* (в бжед. д. -чъ, в чем. д. -нчъ). — *акъылычъ/акъылынчъ* «неумный, глупый, дурак»: *акъыл* — *акъылычъ/акъылынчъ* «ум — неумный, глупый»;

2) в образовании антонимических слов участвуют антонимические аффиксы, в частности *-шыу* (означает добро) и *-чъ/-нчъ*: *акъылышыу* (*акъыл* + *шыу*) «умный», *акъылычъ/акъылынчъ* (*акъыл* + *чъ/нчъ*) «неумный, дурак».

Пословицы и поговорки: *Акъыл зиГэм имыГэ цыГэн*. — «Кто имеет ум, тот имеет все»; / *АкъылышыГор насылышыу*. — «Умный — счастлив»; *АкъылышыГор агъашГо*. — «Умный — в почете».

Слово *акъыл* «ум» входит в синонимическую группу с доминантой *акъылышыу* «умный»: *акъылышыу*, *гуш*, *шъхъэшхо/шъхъэшхо*, *акъыл* (*акъылышко/акъылышхо*) *зиГ*, *гулгытэ* (*гулгытэшхо/гулгытэшхо*) *зиГ*, *зэхэшГыкГ* (*зэхэшГыкГышко/зэхэшГыкГышхо*) *зиГ*, *хэты фэхъуни ешГэ*, *о пшГэрэри сэ сшГэрэри ешГэ*, *зышъхъэ акъыл къыхъагъ*, *зышъхъэ бэу илъ*, *шъхъэшГу зышГот*, *ылъэ бжъэнакГэ щегъэжъагъэу ышъхъацы налгэмэ анэсэу* (*анэсыжъэу*) *акъыл*.

Приведем синонимический ряд, возглавляемый словом *делэ* «дурак»: *делэ*, *акъылынчъ*, *шъхъакъэ*, *шъхъэнэкГ*, *шъхъэныкъу*, *Гулэ*, *Гушыдж*, *щгорэ/щорэ*, *гулгытхэнчъ/гулгытэнчъ*, *ышъхъэ уарзэ илъ*, *акъыл зимыГ*, *ышъхъэ акъыл илгэн*, *шъхъэ зимыГ*, *бжъэ тхетхэн/тетэн нахъ*, *хъайуан*, *пхэджэ/пэкГэ псы ешго*, *акъыл кГаку*, *акъылэр/акъылыр загочхым/загочым пшэсэным хэсыгъ* (*щхындым/щыдым тхэсыгъ/тэсыгъ*, *жатГэм чГэсыгъ*), *ышъхъэ нэкГы*, *ипнаГо/ипаГо цхыджэ/цыкГэ дыгъэ*, *ышъхъэ псы ит*, *ыгъэшГагъэр хъаолый/хъаулый* и др [3, с. 28].

Как видим, слово *акъылышыу* «умный» и антонимичное ему слово *делэ/акъылынчъ* «дурак/неумный» имеют много синонимов, что свидетельствует о том, что адыги придавали уму, мудрости большое значение, часто употребляли слова, обозначающие его, а также много говорили об антонимичном явлении и отвергали дурака, и, естественно, противопоставляли эти слова. Примеры: *акъылышыу* «умный, мудрый» — *делэ* «дурак», *акъылышыуагъ* «мудрость» — *делагъ/акъылынчъагъ* «глупость».

Обогащению диалектной лексики, как выше сказано, содействовало географическое положение адыгских племен, т.к. земли их располагались посредине земель других племен. Как известно, бжедуги соседствуют на востоке с чемгуйцами, а на западе — с шапсугами, на юге исторически граничили с абадзехами. Это нашло свое отражение в лексике: бжедугский диалект, с одной стороны, более близок к чемгуйскому, чем к другим диалектам, а с другой — к шапсугскому.

Лексико-семантическая система диалектных слов в адыгейском языке представляет несомненный теоретический и практический интерес. Учение о лексико-семантической системе помогает глубже, разностороннее описать содержательную сторону лексического состава со всеми присущими ему категориями и явлениями, а также объективно существующие отношения и типовые связи между лексическими единицами.

Примечания:

1. *Апажев М.Л.* Проблемы кабардинской лексики. Нальчик, 1992. 335 с.
2. *Хут К.И.* Общее и особенное в лексике бжедугского диалекта // Лексика и словообразование в адыгейском языке. Майкоп, 1987. 150 с.
3. *Тхаркахо Ю.А.* Словарь синонимов адыгейского языка. Майкоп, 1988. 144 с. = *Тхьаркъуахъо Ю.А.* Адыгабзэм исинонимхэм ягущыГалъ. Мыекъуапэ, 1988. Н. 144.

УДК 374.7
ББК 74.324
С 50

Смирнова Татьяна Александровна,
аспирант,
ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного
педагогического образования,
г. Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ВЗРОСЛОГО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы взаимосвязи системы непрерывного образования и развития субъектной позиции обучающегося взрослого. Актуальность темы обусловлена растущим интересом к проблемам непрерывного образования в современной России, а также распространением неформального и информального образования, служащего одним из факторов развития субъектности.

Ключевые слова: субъектная позиция, непрерывное образование, информальное образование, андрагогика, образование взрослых.

Smirnova Tatiana Alexandrovna

DEVELOPMENT OF AN ADULT'S SUBJECTIVE POSITION IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

Annotation. The article deals with the issues of the relationship between the system of continuing education and the development of the subjective position of an adult learner. The relevance of the topic is due to the growing interest in the problems of continuing education in modern Russia, as well as the spread of non-formal and informal education, which serves as one of the factors of the development of subjectivity.

Keywords: subject position, continuing education, informal education, andragogy, adult education.

Идея непрерывного образования является одним из ключевых приоритетов современной образовательной политики, а значит, развитие и гармонизация системы непрерывного образования становятся все более актуальной задачей. Суть непрерывного образования заключается в реализации возможности предоставления каждому человеку условий для непрерывного развития и совершенствования личности, знаний и навыков на протяжении всей жизни. В связи с этим растет значимость систем неформального и информального образования, так как зачастую именно они способствуют практической реализации идеи непрерывного образования, а также дают возможность проявить себя не только с профессиональной и творческой стороны, но и развивать личностную гибкость и адаптивность, необходимую современному человеку.

Непрерывность образования в современном понимании является одной из ключевых характеристик образования взрослых [3]. С.Г. Вершловский, анализируя потенциал развития системы непрерывного образования подчеркивал, что формального обучения, сосредоточенного в университетах, становится недостаточно для реализации личных и профессиональных целей современного человека, а поле т.н. неформального образования становится средой, способствующей реализации этих запросов [3]. Подобная культурно-образовательная среда должна способствовать приобретению новых ценностей, систем отношений, установок

и взглядов, а также развивать способность и мотивировать на принятие нестандартных решений.

Согласно «Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года» образование взрослых развивается через формальное (освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность), неформальное (наставничество, стажировки, программы подготовки, обмен опытом по месту работы, в рамках деятельности общественных, некоммерческих и коммерческих организаций) и информальное образование (индивидуальная познавательная деятельность, самообразование) [8]. Неформальное образование включает в себя разнообразные тренинги, курсы и краткосрочные программы, которые человек проходит на любом этапе образования или карьеры; информальное (спонтанное) образование реализуется за счет самообразования человека. Важно подчеркнуть, что в современном образовательном контексте граница между этими системами размывается, они взаимопроникают друг в друга и составляют важную часть образовательной сферы развивающегося взрослого.

С.Г. Вершловский подчеркивает, что система образования взрослых должна быть, насколько это возможно, автономной, свободной от спускаемой сверху регламентации. В основе этого требования — формирование институтов образования взрослых в ответ на запрос общества и соответствие этому запросу как оценка эффективности [2]. Следствием этой особенности, а также того факта, что неформальное и информальное образование опираются на субъектную позицию учащегося, является необходимость анализа взрослых как субъектов образования.

Прежде всего, стоит обратиться к субъектно-деятельностному подходу С.Л. Рубинштейна: «Человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение. И развитие человека является, в конце концов, ни чем иным, как становлением личности — активного и сознательного субъекта человеческой истории. Ее развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим» [11, с. 158]. Следуя данному подходу, мы рассматриваем субъекта как непрерывно развивающегося, обладающего следующими важнейшими характеристиками: сознательность, активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию.

Согласно С.Л. Рубинштейну, «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть, направлением его деятельности можно определить и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» [12, с. 65].

К.А. Абульханова-Славская разработала концепцию личности как субъекта жизненного пути, включающего позицию, жизненную линию, перспективу, жизненные задачи. В этом отношении видение субъектности близко к видению С.Г. Вершловского, который, раскрывая суть категории «взрослый», отдельно выделял способность человека решать задачи разного типа и вида, а возраст при этом понимается не как психологическая характеристика календарного периода жизни, а как форма личностного развития человека, выраженная в умении решать жизненные задачи [6]. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает: субъект активен не потому, что потребности движут его активность, а потому, что он разрешает противоречие между своими потребностями и возможностями, условиями их удовлетворения [1].

Л.С. Выготский реализовал идею субъектности в понятии высших психических функций и описал важнейшие ее характеристики: опосредованность, осоз-

нанность и собственную активность человека по продуцированию и использованию дополнительных «стимулов-средств» в своем поведении [4]. Б.Д. Эльконин как последователь Л.С. Выготского описывал субъектность не просто как качество индивида, связанное с его активностью, а как качество сознательной, осмысленной активности, определяемой его внутренними условиями (способностями, задатками, потребностями и пр.) [15].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев в учебном пособии для студентов вузов определяют: «Стать субъектом определенной деятельности, значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию» [13, с. 250]. Описывая пять основных ступеней развития субъектности человека — оживление, одушевление, персонализацию, индивидуализацию, универсализацию — авторы раскрывают генезис развития субъектности человека [13, с. 212].

Современные исследователи (И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, И.С. Якиманская и др.), работающие в рамках субъектного подхода, описывают субъектность как интегральную характеристику личности, сущностно определяемую через способность инициировать активность на основе внутренней мотивации, проявлять себя в какой-либо деятельности. Подчеркивается развитие с годами субъектности (в основе которой лежит развитая рефлексия, обращенная и к самому себе, и к другим). К примеру, И.С. Якиманская отмечает: «Субъектность — приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека...» [16, с. 74].

Необходимость использования понятия «субъектность» возникает, когда нужно описать характер активности субъекта, насколько он может использовать собственные ресурсы и возможности для достижения цели, в нашем случае, целей образовательной деятельности [9]. В монографии «Теория и практика урока в условиях развивающего обучения» Г.Д. Кириллова подчеркивала: «Новый тип обучения должен формировать человека, который сможет не только объяснять существующий мир, но и быть активным созидателем, участвовать в творческом преобразовании действительности» [7, с. 9]. Эта детерминация становления нового человека напрямую связана с акцентом на развитии субъектной позиции учащегося, в нашем случае взрослого. Анализируя основные результаты, достигнутые дидактической научной школой Г.Д. Кирилловой, О.Б. Даутова выделяет как один из ключевых понимание того факта, что «учет субъектности учащегося в образовании требует новой структуры организации содержания образования для решения проблемы индивидуализации» [5, с. 14]. Это вновь приводит нас к необходимости критического анализа системы образования взрослых на всех этапах и структурных уровнях.

Безусловно, многие авторы подчеркивают естественное развитие субъектности человека в процессе следования жизненному пути. Однако С.Г. Вершловский акцентирует: «Как бы ни были ценны «жизненные университеты», они не могут обеспечить развитие рефлексивных способностей человека к самопознанию, самокритике, самоосмыслению в той мере, в какой это дает включение человека в образовательную деятельность». Именно система непрерывного образования становится той развивающей силой, которая способствует реализации субъектности во всех сферах деятельности, не только в образовательной [2].

Подводя итог, можно сформулировать следующие выводы:

1. Субъектная позиция проявляется через какую-либо деятельность, в частности, учебную. Соответственно, можно заключить, что взрослый учащийся, включаясь в образовательную деятельность в рамках системы непрерывного образования, может наращивать уровень субъектности.

2. Такие характеристики взрослых обучающихся как наличие значительного социального и профессионального опыта; добровольное включение в образо-

вательный процесс; способность к рефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения; критичность мышления, позволяющая адекватно оценивать и корректировать ход обучения; самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов; умение учиться в системе межсубъектных отношений; осознанность образовательного запроса; прагматичное отношение к обучению обуславливают необходимость реализации андрагогического подхода в системе непрерывного образования.

3. Андрагогический подход основывается на положении о том, что взрослый обучающийся является субъектом, способным влиять на процесс обучения и занимать в нем активно-избирательную позицию, поэтому взрослому в системе непрерывного образования должна быть предоставлена свобода выбора целей, содержания, форм и сроков обучения. Сама система непрерывного образования, в частности, неформального и информального, требует определенной автономности и отсутствия жесткой регламентированности.

4. Избирательная образовательная активность человека свидетельствует о реализации субъектной позиции наряду с самостоятельным целеполаганием, самоопределением, построением и реализацией собственной траектории образования, способностью к рефлексии.

5. Наиболее существенными проявлениями субъектной позиции взрослого в образовательной деятельности в системе непрерывного образования являются активность, инициатива, способность к осознанному выбору содержания, форм и способов обучения в соответствии со своим информационно-образовательным запросом.

6. Система непрерывного образования взрослых должна выстраиваться как с учетом особенностей взрослых обучающихся, так и с учетом важности развития и реализации субъектной позиции в образовательной деятельности.

Примечания:

1. *Абульханова-Славская К.А.* Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. 2011. № 1 (65). С. 22–32.

2. *Вершловский С.Г.* Взрослый как субъект образования // Педагогика 2003. № 8. С. 3–8.

3. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование. Историко-теоретический анализ феномена. СПб.: СПб АППО, 2008. 154 с.

4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

5. *Даутова О.Б.* Дидактическая научная школа Г.Д. Кирилловой: основные результаты // Непрерывное образование. 2016. № 2 (16). С. 8–17.

6. *Игнатьева Г.А.* Андрагогика Семена Григорьевича Вершловского — социально-педагогическое открытие для образования взрослых XXI века // Непрерывное образование. 2021. № 1 (35). С. 4–8.

7. *Кириллова Г.Д.* Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1980. 150 с.

8. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года / Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей (Союз ДПО). URL: <http://edu.mari.ru/nmcpro/DocLib43/>.

9. *Кузнецова И.Ю.* Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации / науч. ред. Л.Н. Вавилова. Кемерово: Кузбасский региональный ин-т развития проф. образования, 2014. 134 с.

10. *Марченко Е.Е.* Современные технологии формирования субъектности в практике неформального образования взрослых // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 8.

11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 720 с.

12. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Методологические основы психологии: хрестоматия. М.: АНО ПЭБ, 2008. С. 248–258.

13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

14. Христидис Т.В., Нестерова А.Ю. Формирование субъектной позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования // Вестник МГУКИ. 2017. № 5 (79). С. 194–200.

15. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 144 с.

16. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 64–76.

УДК 371.134

ББК 74.4

С 78

Сташ Нафсет Моссовна,
магистрант,

Научный руководитель: **Джабатырова Бэлла Казбековна,**
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного экспериментального исследования по подготовке будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды в учреждениях профессионального образования.

Ключевые слова: образовательная среда, психологически безопасная среда, проектирование, подготовка будущих педагогов.

Stash Nafset Mossovna,
Jabatyrova Bella Kazbekovna

PREPARING FUTURE TEACHERS TO DESIGN A PSYCHOLOGICALLY SAFE ENVIRONMENT IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Annotation. The article presents the results of an experimental study on the preparation of future teachers for the design of a psychologically safe environment in vocational education institutions.

Keywords: educational environment, psychologically safe environment, design, training of future teachers.

Психологический комфорт в образовательных учреждениях разного типа и вида сегодня принимает особое значение, так как именно психологически благоприятная среда, с одной стороны, позволяет осуществлять передачу социального опыта через единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественным благом, а с другой — влияет на качество образовательных результатов. Современная система образования испытывает острую потребность в педагогах, которые будут способны обеспечить целенаправленное развитие и само-

развитие личности обучающихся в психологически комфортной и безопасной образовательной среде. Большинство педагогов испытывают затруднения в использовании проектировочных технологий в образовательном процессе.

Безопасность личности выступает одной из важнейших ее потребностей. Задачей каждого государства является обеспечение безопасности ее граждан и, в первую очередь, детей. В соответствии с этим в национальном проекте «Образование» ставится цель повышения качества образования, что, в частности, предполагает создание максимально благоприятных условий для развития личности ребенка и повышение профессионализма педагогических работников. Ответственность педагогов за развитие и самочувствие обучающихся в образовательном процессе является актуальным и в современных условиях приобретает новое содержание и значение.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность программы, направленной на подготовку будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды в учреждениях профессионального образования.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретические (анализ философской, педагогической, психологической литературы, нормативно-правовых документов, справочных и периодических научных изданий; сравнение, обобщение, синтез, моделирование), эмпирические (наблюдение, эксперимент, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности студентов), методы математической статистики.

Теоретические основы и технологии создания психологической безопасности образовательной среды, разработанные в трудах В.И. Панова, И.А. Баевой, Е.Б. Лактионовой, В.В. Рубцова, позволили нам определить содержание и организационные формы процесса подготовки будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды. В исследованиях В.В. Бойко (исследование синдрома эмоционального выгорания), А.А. Орлова (формирование аксиологической направленности профессионального мышления будущего педагога), Н.Ф. Радионовой, Л.В. Симоновой (межличностное взаимодействие педагогов и учащихся) свидетельствуют о том, что в образовательных организациях не только отсутствуют условия для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, но и наблюдается увеличение количества негативных тенденций в учебно-педагогическом взаимодействии, размытость этических установок как педагогов, так и обучающихся. Диагностика, позволяющая судить об эффективном, психологически безопасном развитии субъектов образовательного процесса в образовательных учреждениях, также недостаточно разработана.

Теоретический анализ проблемы исследования также позволил сделать нам вывод о том, что в педагогической науке нет единого понимания ключевых характеристик, касающихся формулировки понятия психологически безопасной образовательной среды и готовности будущих педагогов к ее проектированию. Также, проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод о том, что не каждая образовательная среда может быть психологически безопасной. Психологическую безопасность среды необходимо оценивать с позиций каждого субъекта образовательного процесса: обучающихся, родителей, педагогов.

Анализ представлений субъектов образовательной среды о психологической безопасности образовательной среды и выделенные показатели ее психологической безопасности позволяют утверждать, что сегодня психологическая безопасность становится одной из ведущих характеристик образовательной среды, выражающейся в сохранении здоровья ее участников, создании в образовательной организации безопасных условий труда и учебы, защите от всех форм дискриминации. Можно сказать, что психологически безопасная образовательная среда —

это уникально организованное пространство, исключая различные формы насилия ко всем его субъектам, референтное и обеспечивающее преимущественно положительные эмоции и конструктивные коммуникации. Проектирование психологически безопасной среды — это комплексный процесс, включающий с одной стороны, моделирование педагогического процесса, его целей, принципов, содержания, форм и методов, выбранных с учетом основных положений концепции психологически безопасной образовательной среды, а с другой — создание безопасных психолого-педагогических условий, которые дают возможность для развития способностей и индивидуально-личностных особенностей учащихся. Процесс проектирования психологически безопасной образовательной среды характеризуется тем, что большая роль отводится созданию комфортных условий с учетом образовательных потребностей, индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов обучающихся [1].

Для определения готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды нами было проведено экспериментальное исследование.

База исследования: ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (студенты 2 курса факультета педагогики и психологии, направления подготовки: Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование).

1 этап: констатирующий (на данном этапе была проведена диагностика исходного уровня готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды).

2 этап: формирующий (на данном этапе была разработана и апробирована программа формирования готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды).

3 этап: контрольный (на данном этапе была проведена повторная диагностика — для определения эффективности разработанной и апробированной программы формирования готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды).

На констатирующем этапе исследования были определены контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы.

Компонентами готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды являются: мотивационно-ценностный (критериями являются: потребность в получении системы знаний о психологически безопасной среде образовательного учреждения и уровень мотивации студентов — будущих педагогов к использованию проектировочной деятельности; потребность руководствоваться гуманистическими ценностями); когнитивный (критерием являются: наличие целостной системы знаний о принципах и основных положениях концепции психологически безопасной среды; наличие системы знаний о специфике педагогической деятельности и процессе проектирования психологически безопасной образовательной среды); операционно-деятельностный (критериями являются: анализ психологического климата класса в условиях индивидуальной и фронтальной форм организации обучения; умение проектировать и организовать конструктивное взаимодействие обучающихся в процессе обучения с учетом их индивидуальных особенностей; владение методами и технологиями поддержания активности обучающихся в процессе обучения; умение использовать современные методы и технологии диагностики достижений обучающихся); личностно-рефлексивный (критериями являются: наличие у будущего педагога интегральных профессионально-личностных характеристик, способствующих успешному проектированию психологически безопасной среды; способность к самоанализу, педагогической рефлексии и прогнозированию результатов профессиональной деятельности).

На основе комбинации критериев и показателей выделены следующие уровни сформированности готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды: высокий, средний, низкий.

В целом, результаты диагностики на констатирующем этапе обеих групп свидетельствуют о преобладании низкого и среднего уровней сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного и личностно-рефлексивного критериев готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды.

Выявленное состояние сформированности готовности студентов к проектированию психологически безопасной среды подтвердило предположение о том, что необходима поэтапная, специально организованная работа, направленная на формирование всех компонентов готовности будущих педагогов к данному процессу.

Формирующий этап экспериментального исследования проходил в естественных условиях образовательного процесса Адыгейского государственного университета.

Нами была разработана и апробирована программа, направленная на формирование готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды.

Программа включает в себя четыре блока: целевой, содержательно-процессуальный, технологический и оценочно-рефлексивный.

Целевой блок определен социальным заказом общества, требованиями ФГОС ВО, профессионального стандарта и представлен целью, направленной на повышение качества подготовки будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды.

Содержательно-процессуальный блок представлен гибкой и подвижной системой обучения студентов, проектировочной деятельностью студентов в области обеспечения психологически безопасной среды при изучении дисциплин, а также прохождением практик.

Технологический блок разработанной программы предусматривал интеграцию всех видов деятельности, форм, методов и средств взаимодействия в процессе подготовки студентов к проектированию психологически безопасной среды и предполагал реализацию таких методов и технологий обучения, как коммуникативно-диалоговые, проектно-исследовательские, игровые, тренинговые, кейс-технологии, ИКТ-технологии. На данном этапе осуществлялось включение студентов в проектировочную деятельность и реализацию проектировочных умений при выполнении практических заданий.

Контрольный этап.

В результате проведения повторной диагностики в экспериментальной группе были выявлены значительные улучшения показателей и признаков, входящих в структуру основных критериев, характеризующих готовность будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды в образовательных учреждениях. Изменения показателей сформированности готовности будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды в экспериментальной группе значительно выше по сравнению с изменениями тех же показателей в контрольной группе, что говорит о его эффективности подготовки студентов — будущих педагогов.

В целом проведенное исследование и анализ результатов экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанной нами программы, состоящей из системы средств и технологий формирования готовности будущего педагога к проектированию психологически безопасной среды.

Положительная динамика, наблюдаемая в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, тем самым проблема исследования решена.

Примечание:

1. Малий Д.В., Медведев П.Н. Критерии и показатели оценки уровня профессиональной подготовки будущих учителей к проектированию психологически безопасной образовательной среды // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-otsenki-urovnya-professionalnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-k-proektirovaniyu-psihologicheski-bezopasnoy> (дата обращения: 05.04.2023).

УДК 37.034
ББК 74.100.51
С 85

Стригина Аделина Анатольевна,
воспитатель,

Фролова Ольга Геннадьевна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 10 «Звоночек»,
г. Майкоп

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается актуальность нравственного развития на современном этапе, характеризуются возрастные особенности детей дошкольного возраста, обосновывается необходимость реализации программ нравственного воспитания детей дошкольного возраста в ДОУ на основе традиций.

Ключевые слова: развитие, нравственное воспитание, нравственные эталоны.

Strigina Adelina Anatolyevna,
Frolova Olga Gennadievna

FEATURES OF MORAL EDUCATION OF CHILDREN SENIOR PRESCHOOL AGE

Annotation. The article reveals the relevance of moral development at the present stage, characterizes the age characteristics of preschool children, justifies the need to implement programs of moral education of preschool children in preschool institutions based on traditions.

Keywords: development, moral education, moral standards.

Нравственное воспитание детей дошкольного возраста — это одна из важнейших социальных проблем. Ребенок встроен в социум и подвергается воздействию окружающих условий, как положительных, так и негативных. Для защиты от влияния отрицательных факторов нужно заложить фундамент высоких этических принципов, культуры поведения, уважения к окружающим.

Старший дошкольный возраст является важным этапом в процессе усвоения механизмов нравственного поведения и становления нравственных привычек, так как в среднем возрасте закладываются начальные основы нравственности. Ребенок не рождается злым или добрым, нравственные качества ему предстоит приобрести. В возрасте от 3 до 7 лет у ребенка интенсивно начинают формироваться первые понятия и представления о том, «что такое хорошо» и «что такое плохо». У него возникают первые нравственные чувства — симпатия и сочувствие к окру-

жающим людям, любовь к матери и отцу и т.д. На протяжении дошкольного возраста у него закладываются основы самых глубоких, сложных и важных человеческих чувств: честности, доброты, аккуратности, вежливости, ответственности, правдивости, чувства долга, любви и уважения к труду.

А формирование нравственных чувств чаще всего начинается с привычки. Воспитание нравственных привычек можно начать очень рано, когда ребенку еще не исполнилось года и когда он еще не в состоянии понять объяснения взрослых. В таком возрасте его просто надо приучать быть добрым [5].

В качестве форм воспитания нравственных качеств дошкольников могут выступать: 1. Этические беседы. 2. Применение сказок в качестве средства воспитания нравственных качеств. 3. Игровые средства воздействия. В процессе данных методов и форм формируются такие качества, как чувство ответственности, доброты, честности, дружбы. Человек, конечно, развивается сам по себе, но этого недостаточно. Способности, нравственные качества человека в целом зависят от воспитания.

Формирование механизмов нравственного поведения происходит при активном участии социальных чувств и сознания. Большое значение в нравственном воспитании старших дошкольников придается формированию нравственных представлений. Освоение нравственных представлений помогает ребенку осмыслить содержание поступков, понять целесообразность и необходимость выполнения требований и норм, формирует нравственные оценки и мотивы поведения.

В процессе обучения и воспитания дети 6–7 лет осваивают достаточно широкий круг нравственных представлений. Он включает знание о нормах и правилах поведения в обществе, о ценных моральных качествах человека (честности, скромности, смелости). Расширяются представления о явлениях общественной жизни, о труде людей.

Важным условием решения задач нравственного воспитания является совместный, коллективный образ жизни дошкольника.

В организации совместного образа жизни старших дошкольников происходит ряд изменений, имеющих большое значение для нравственного воспитания. Осознание детьми своего положения (как самых старших среди воспитанников детского сада) сплачивает их, повышает уверенность в своих возможностях, ответственность за свои поступки. Воспитатель стремится развить эти новые черты в самосознании детей и на их основе обеспечить выполнение старшими дошкольниками новых, более высоких требований к поведению и деятельности, развить чувство коллективизма, укрепить дружеские взаимоотношения, воспитать самостоятельность, организованность.

Участие в общественно полезной деятельности обогащает опыт коллективного сотрудничества старших дошкольников. Самостоятельная деятельность воспитанников старших групп также может иметь общественно полезную направленность: дети делают закладки для книг в подарок школьникам, выращивают для них цветы и пр.

Отличительной чертой совместного образа жизни старших дошкольников является неуклонное повышение требований к организованности и самостоятельности поведения и деятельности. Организованность старших дошкольников проявляется в знании правил, в умении их выполнять и подчиняться общим требованиям, установленным в группе, в готовности совместными усилиями достигать общей цели, согласовывая действия и распределяя обязанности на основе взаимной договоренности. Организованность поведения помогает старшему дошкольнику найти свое место и определить свою роль в коллективе, она сообщает поведению детей целеустремленность.

Обязательные условия воспитания организованности — четкий режим, продуманная организация детской деятельности и взаимоотношений, наличие конкретных требований и правил поведения детей в быту, на занятиях, в труде, в играх,

контроль за их постоянным выполнением. Для развития организованности у детей старшего дошкольного возраста перед ними ставятся задачи: выполнить работу к установленному сроку, действовать согласованно, в едином темпе. Организованность поведения сплачивает коллектив, обеспечивает достижение более высоких результатов.

Самостоятельность формируется как нравственно-волевое качество. В старшем дошкольном возрасте она связана с воспитанием у детей способности управлять своим поведением, проявлять полезную инициативу, настойчивость в достижении цели и результата. Она предполагает умение руководствоваться в действиях нравственными представлениями о правилах поведения (не подавлять инициативу менее самостоятельных сверстников, учитывать их интересы, проявлять взаимопомощь).

Задача воспитателя — придать поведению дошкольников нравственный характер и направленность.

Воспитание самостоятельности тесно связано с формированием умений в различных видах деятельности: в труде, игре, учении. Накопление индивидуального опыта обеспечивает самостоятельность ребенка в коллективной деятельности, в общении со сверстниками и взрослыми.

Успех нравственного воспитания детей во многом зависит от характера субъективного нравственного пространства, в котором они живут. В него входят: отношения и общение в коллективе, отношения и общение на улице, общение с товарищами, отношение к себе; отношение к природе, к внешнему миру; отношение к общественным требованиям; отношения в семье, которая является самым важным пространством для ребенка.

Таким образом, в дошкольном возрасте формируются основы морального сознания и поведения. Поэтому нравственное воспитание требует управления со стороны взрослых. Исходя из этого, нравственное воспитание дошкольников мы рассматриваем как управляемый процесс передачи социального опыта, формирования нравственных чувств, представлений и привычек поведения.

Примечания:

1. *Алябьева Е.А.* Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками. М., 2003.
2. *Бабаян А.В.* О нравственности и нравственном воспитании // Педагогика. 2005. № 2. С. 67–68.
3. *Козлова С.А.* Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. 2001. № 9.
4. *Купина Н.А., Богуславская Н.Е.* Веселый этикет. Нравственное воспитание, развитие коммуникативных способностей ребенка, сюжетно-ролевые игры. М., 1992.
5. Нравственное воспитание в детском саду / под ред. В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой. М., 1984.
6. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 2003.

УДК 373.2
ББК 74.1
Т 19

Тарарова Светлана Евгеньевна,
воспитатель,

Мовшева Татьяна Николаевна,
старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 33»,
г. Майкоп

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности виртуальной экскурсии как одной из современных форм образовательной деятельности дошкольников, которая позволяет повысить познавательный интерес современных детей. Авторами обобщен и представлен опыт работы в данном направлении в детском саду.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, познавательный интерес, календарно-тематический план, дошкольники.

Tararova Svetlana Evgenievna,
Movsheva Tatiana Nikolaevna

VIRTUAL EXCURSION AS A MODERN FORM OF WORK WITH PRESCHOOLERS

Annotation. The article discusses the features of virtual excursions as one of the modern forms of educational activity of preschoolers, which allows to increase the cognitive interest of modern children. The authors summarized and presented the experience of working in this direction in kindergarten.

Keywords: virtual excursion, cognitive interest, calendar and thematic plan, preschoolers.

Дошкольный возраст — важнейший этап в развитии личности ребенка, так как именно в это время он узнает и начинает осваивать окружающий его мир, учится взаимодействию с детьми и взрослыми, проходит первые этапы в своем развитии.

Всем нам хочется видеть детей любознательными, общительными, творческими, активными в познании мира, умеющими ориентироваться в окружающей обстановке и решать возникающие проблемы.

Нам, педагогам дошкольного образования, которым нужно идти в ногу со временем, используя новые технологии в воспитании и образовании, необходимо сделать этот мир увлекательным и интересным для детей. Пробудить у них интерес к окружающему, научить делать открытия и удивляться им, узнавать много нового, использовать полученный опыт в практической деятельности. В этом нам может помочь современная форма работы с дошкольниками — виртуальная экскурсия.

В связи с внедрением новых информационных технологий в образовательный процесс дошкольных общеобразовательных учреждений появилась возможность проведения нового вида экскурсий — виртуальных.

Виртуальные экскурсии в настоящее время имеют большое образовательное и воспитательное значение и способствуют реализации ФГОС ДОУ.

«Лучше один раз увидеть — чем сто раз услышать» — гласит народная мудрость.

Виртуальная экскурсия — это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной экскурсии виртуальным отображением реально существующих объектов.

Традиционные экскурсии с дошкольниками за пределы детского сада организовать сложно и поэтому они бывают крайне редко, а у виртуальной экскурсии нет границ. Можно опуститься на дно океана и подняться до небес, не покидая здания детского сада. Легко можно вернуться к интересующему объекту и делать это можно неоднократно. Виртуальная экскурсия позволяет остановить путешествие в тот момент, когда возникает потребность обдумать увиденное. Процесс обучения становится более живым и непосредственным.

Любая виртуальная экскурсия создается воспитателем согласно календарно-тематическому плану, интересам детей, учитывая их возрастные особенности. Для организации и проведения экскурсии нужно: определить тему, цель, задачи; изучить литературу; подобрать видеоряд; изучить объекты, составить маршрут экскурсии; подготовить текст для комментирования экскурсии.

По форме и содержанию виртуальные экскурсии могут быть нескольких видов:

— фото-путешествие (знакомство с объектами и явлениями природы вместе с каким-либо героем). Оформляются в виде электронных презентаций и слайд-шоу;

— видео-экскурсия, комментариями к которой служат рассказы детей или экскурсовода. Это могут быть видеозаписи семейного путешествия или видеоролики, размещенные на сайтах реальных музеев и в глобальной сети Интернет.

При подготовке к проведению виртуальной экскурсии важно обратить внимание на некоторые моменты:

— Маршрут любой экскурсии представляет собой наиболее удобный путь следования экскурсионной группы, способствующий раскрытию темы, это положение действует и при создании виртуальной экскурсии. Последовательность материала видеоряда надо представить так, чтобы он максимально раскрывал выбранную тему.

— Проведение экскурсии следует начинать со вступительной беседы с детьми. Во вступительной беседе педагог определяет цели и задачи экскурсии. Огромную роль в активизации деятельности детей во время виртуальных экскурсий играет прием постановки проблемных вопросов детям по теме и содержанию экскурсии.

— Составляя текст виртуальной экскурсии, необходимо помнить, что текст должны отличать краткость, четкость формулировок, необходимое количество фактического материала, литературный язык. Текст составляется в той последовательности, в которой показываются объекты. Составленный в соответствии с этими требованиями текст представляет собой готовый для «использования» рассказ.

— Заканчиваем виртуальную экскурсию традиционно — итоговой беседой, в ходе которой вместе с детьми обобщаем, систематизируем увиденное и услышанное, делимся впечатлениями.

В поисках нужной информации, при создании виртуальной экскурсии, педагог сам расширяет и углубляет свои знания, тем самым повышает свою компетентность.

Виртуальная экскурсия сочетает в себе динамику, звук, изображение, то есть те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание и интерес ребенка.

Виртуальную экскурсию можно применить как фрагмент занятия. После проведения экскурсии, воспитатель организует рефлекссию в виде обсуждения, дидактической игры или интерактивной игры на усвоение нового материала. Можно организовать продуктивную деятельность или организовать сюжетно-ролевую

игру. Важно, чтобы информация, используемая для проведения виртуальной экскурсии, удовлетворяла познавательные интересы дошкольников и способствовала использованию освоенного ими материала в практической деятельности.

В своей работе с детьми подготовили и провели виртуальные экскурсии: «Осень в парке», данная экскурсия была как итоговое мероприятие по лексической теме «Осень. Признаки осени». Дети закрепили признаки осени, восхищаясь красотой осенней природы нашего городского парка. «Путешествие в весенний лес». А эта экскурсия была новым материалом по познавательному развитию. Дети в стихотворной форме познакомились с первоцветами Республики Адыгея. В завершении экскурсии была проведена дидактическая игра на закрепление знаний о первоцветах Адыгеи. «Культура и быт адыгов», «Путешествие по Красной площади», «Кавказские горы», «Мой Майкоп», «Космическое путешествие» и другие.

С помощью виртуальных экскурсий дети могут посетить любой уголок нашего города Майкопа, Республики Адыгея, музеи, парки, площади, памятники архитектуры в любое время года. Погодные условия, ограничительные мероприятия в период пандемии не мешают провести виртуальную экскурсию.

Дошкольники во время виртуальной экскурсии проявляют свою активность, развивают наблюдательность, навыки самостоятельной работы. Дети с интересом усваивают новый материал, используют полученный опыт и знания в практической деятельности. Иногда для работы бывает недостаточно нужного наглядного материала в бумажном виде, а бывает наоборот, когда очень много наглядности и не очень удобно ее разместить. Виртуальная экскурсия решает все эти проблемы. Часто к данной деятельности привлекаем родителей. Они получают творческое задание сделать видеоролики о семейных путешествиях, где экскурсоводами выступают дети. Таким образом, родители с интересом вовлекаются в воспитательно-образовательный процесс.

Хочется отметить, что виртуальная экскурсия: активизирует познавательный интерес у детей; позволяет ребенку получить информацию в доступной форме; повышает активную личностную позицию в окружающем мире; делает образовательный процесс интересным и разнообразным. Современным педагогам необходимо научиться правильно планировать и применять виртуальные экскурсии в своей профессиональной деятельности в работе с дошкольниками.

Примечания:

1. Глушанок Т.М., Хуусконен Н.М. Практика экскурсионной деятельности. СПб.: Издательский дом «Герда», 2006. 208 с.
2. Горькова Л.Г., Кочергина А.В., Обухова Л.А. Сценарии занятий по экологическому воспитанию: средняя, старшая, подготовительная группы. М.: ВАКО, 2008. 240 с.
3. Жестова Н.С. Проведение экскурсии в лес // Начальная школа. 2009. № 7. С. 30–34.
4. Заикина Л. Мой любимый, край родной // Дошкольное воспитание. 2012. № 7. С. 29–33.
5. Запорожец А.В., Лисиной М.И. Развитие общения у дошкольников. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
6. Зенина Т.Н. Наблюдения дошкольников за растениями и животными. М.: Педагогическое общество России, 2011. 64 с.
7. Лукьянова О.Л. Виртуальные экскурсии при ознакомлении дошкольников с родным городом // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4.
8. Ажищева Т.А. Информационно-коммуникационные технологии в ДОУ // Центр образовательного и научного консалтинга. URL: <http://conseducenter.ru/index.php/chtenya/156-ajisheva> (дата обращения: 28.02.2018).
9. Корецкая С.В. Проект «Использование информационно-коммуникативных технологий в ДОУ для создания единой информационной среды» // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/559339/> (дата обращения: 28.02.2018).

УДК 373.2
ББК 74.100.57
Т 24

Таченко Екатерина Владимировна,
заведующий,

Петренко Татьяна Алексеевна,
старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 23 «Березка»,
г. Майкоп

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Общение является одной из наиболее важных сфер духовной жизнедеятельности человека. Высшие психические функции ребенка, такие как память, внимание, мышление, формируются сначала в общении со взрослыми и лишь затем становятся полностью произвольными. В процессе игрового общения ребенок познает законы и нормы человеческих взаимоотношений. Содержание развивающих игр и игровых упражнений коммуникативной направленности таково, что позволяет использовать как одно из эффективных средств социально-нравственного развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: игра, игровое общение, коммуникативные навыки, коммуникативные умения, коммуникативное развитие.

Tachenko Ekaterina Vladimirovna,
Petrenko Tatiana Alekseevna

THE GAME AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATION SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS

Annotation. Communication is one of the most important spheres of a person's spiritual life. The higher mental functions of the child, such as memory, attention, thinking, are formed first in communication with adults and only then become completely arbitrary. In the process of game communication, the child learns the laws and norms of human relationships. The content of educational games and game exercises of a communicative orientation is such that it can be used as one of the effective means of socio-moral development of preschool children.

Keywords: game, game communication, communication skills, communication skills, communicative development.

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. Игра является средством познания детьми дошкольного возраста окружающей действительности.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра — это сложное психологическое явление, которое дает эффект общего психического развития [4].

Если в работе с дошкольниками использовать развивающие игры и игровые упражнения коммуникативной направленности, то это позволит изменить качественные характеристики показателей сформированности навыков межличностного взаимодействия, улучшится психологический климат в детском коллективе, также существенно изменится в положительную сторону коэффициент сплоченности детского сообщества.

Общение старших дошкольников протекает преимущественно в процессе сюжетно-ролевой игры. Появляются формулирование игровых целей, распре-

деление ролей и соответствующие обращения, называние партнера шутливым именем, а также многочисленные высказывания, воплощающие роль и дающие направления игре и поведению участников.

В этом возрасте сохраняется позиция значительного превосходства над ровесником, выражающаяся в поддразниваниях, насмешках, непринятии в игру и исключения из нее, отвержения, актом агрессии, адресуемой порой каждому из ровесников [2].

У детей 5–6 лет возникает также и новая позиция — признание достоинств ровесника, иногда превосходящих собственные, и на основе этого появляются чувство симпатии, дружба. Детям становится доступно восхищение товарищем. Дети гордятся общими достижениями, одинаковыми ролями.

Игра занимает значительное место в жизни детей 6–7 лет. Она становится серьезнее: старшие дошкольники воссоздают в ней обстоятельства жизни людей более реалистично. У детей повышаются требования к выдумке, изобретательности, появляется новый тип игр — с правилами (подвижные, настольные, словесные), выделяются деловые, познавательные и личностные мотивы.

Игра — это наиболее доступный для детей дошкольного возраста вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. Она является той формой организации жизнедеятельности дошкольника, в условиях которой педагог может, применяя различные методы, формировать личность ребенка, ее общественную направленность [3].

Игры очень разнообразны, и условно их можно разделить на две большие группы: сюжетно-ролевые игры и игры с правилами.

Сюжетно-ролевые игры являются источником формирования социального сознания ребенка и возможности развития коммуникативных умений. Ребенок может развить не только речевые умения, но и научиться играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними.

В ролевых играх дети вступают в разнообразные контакты между собой, и по собственной инициативе имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности.

Театрализованная игра как один из ее видов является эффективным средством коммуникативного развития и создает благоприятные условия для развития чувства партнерства и освоения способов позитивного взаимодействия.

Вторая группа игр — игры с правилами. К ним относятся дидактические, настольные, подвижные игры. Четкими правилами эти игры способствуют познавательному, двигательному развитию. Основной компонент игры — правила. Игра с правилами развивает у ребенка необходимые способности: во-первых, выполнение правил связано с осмыслением воображаемой ситуации; во-вторых, несмотря на то, что игры познавательные, коллективная игра учит общаться.

Таким образом, игра изменяет реальные отношения детей и взрослых, они становятся теплее, ближе, появляется общее дело, тем самым устанавливаются взаимоотношения, взаимопонимание, что сложно сделать потом.

Педагоги в своей работе могут использовать следующие игры коммуникативной направленности:

Игра-имитация «Мы обезьянки». Цель: игра учит детей воспроизводить выразительные движения.

Игра «Да и нет». Цель: трансформирование накопленного напряжения, агрессии в готовность к общению и взаимную внимательность.

Игровое упражнение «Знакомство». Цель: упражнение прививает навык общения мальчиков с девочками.

Игры и игровые упражнения, направленные на закрепление умений невербального общения: «Угадай-ка», «Ролевая гимнастика», «Скульптура», «Дружная семья», «Любимый сказочный герой».

Игры проводятся на занятиях и в свободное от занятий время. Если коммуникативные игры включать в учебно-воспитательный процесс дошкольного учреждения, то можно успешно развить общение старшего дошкольника со сверстниками.

Таким образом, общение является одной из наиболее важных сфер духовной жизнедеятельности человека. Высшие психические функции ребенка, такие как память, внимание, мышление, формируются сначала в общении со взрослыми и лишь затем становятся полностью произвольными. В процессе игрового общения ребенок познает законы и нормы человеческих взаимоотношений. Содержание развивающих игр и игровых упражнений коммуникативной направленности позволяет использовать их как одно из эффективных средств социально-нравственного развития детей дошкольного возраста.

Примечания:

1. *Богуславская Н.Е.* Веселый этикет: развитие коммуникативных способностей ребенка. Екатеринбург: АРГО, 2007. 191 с.
2. *Годовикова Д.Б., Гаврилова, Е.И.* Осознание детьми 5–7 лет качеств сверстников и их общение. М.: АРКТИ, 2002. 156 с.
3. *Ремизова Г.Е.* Общение ребенка со сверстниками в дошкольном возрасте // Обруч. 2001. № 4. С. 17–21.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: АЛМА-ПРЕСС, 2000. 356 с.

УДК 371.3
ББК 74.202.427
Т 34

Теплова Ирина Андреевна,
педагог-психолог,

Свободная Марина Николаевна,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «СОШ № 6»,
п. Гончарка

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы внедрения инклюзивного образования в общеобразовательную школу, рассматриваются условия создания модели инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, школа, педагоги, родители (законные представители), педагогические условия.

Teplova Irina Andreevna,
Svobodnaya Marina Nikolaevna

INCLUSIVE EDUCATION: PROBLEMS, CONDITIONS OF IMPLEMENTATION IN RURAL SCHOOLS

Annotation. The article reveals the problems of the introduction of inclusive education in secondary schools, discusses the conditions for creating a model of inclusive education.

Keywords: inclusive education, school, teachers, parents (legal representatives), pedagogical conditions.

В социальном развитии современного общества происходят серьезные изменения в сфере образования, которые связаны с обучением и включением в социум детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти изменения затрагивают сферу социально-трудовой адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что весьма важно в дальнейшей интеграции особенного ребенка в социум. Вхождение детей с ограниченными возможностями здоровья в социум — это многоаспектный и многосторонний процесс совершенствования данного социума, создание благоприятной среды для личностного развития детей с ОВЗ в различных сферах жизнедеятельности.

Проблеме успешной социализации детей с ОВЗ в настоящее время уделяется серьезное внимание на всех уровнях: федеральном, региональном, республиканском и муниципальном. Гуманистическая направленность социальной политики нашего государства определяется отношением к наименее защищенным категориям населения [2]. Значительную часть этого контингента составляют дети с различными нарушениями здоровья, отставаниями в развитии [1]. Прослеживается устойчивая тенденция увеличения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях. Это актуализирует проблему обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах вместе с обычными детьми.

Концептуальные положения о социальной ценности личности закреплены в Конвенции о правах ребенка, Саламанкской декларации, документах ЮНЕСКО об образовании лиц с особыми потребностями, Законе Российской Федерации «Об образовании», ФГОС НОО и ФГОС ООО, концепциях интегрированного и инклюзивного образования. В них расширяются возможности изучения столь сложного социально-педагогического явления как обучение детей с ОВЗ в обычной общеобразовательной школе [3].

Сложность заключается в том, что как педагоги, так и дети, и их родители (законные представители) до сих пор не готовы к инклюзии в общеобразовательный процесс.

На протяжении нескольких лет, работая в школе, мы пытались выяснить, в чем заключаются трудности внедрения инклюзивного образования в обычную школу. Было выявлено несколько причин:

1. Неготовность большей части педагогов к организации учебно-воспитательного процесса в классе, где обучается ребенок с ОВЗ. Представим отзывы некоторых педагогов.

Как отмечают учителя, «требуется серьезная подготовка и переподготовка к работе с детьми с ОВЗ»; «присутствует волнение, что могу не справиться с детьми с нарушениями в развитии», «не владею технологиями работы с разными категориями детей. Особенно для меня вызывают трудности в работе с детьми с нарушениями интеллекта, с задержкой психического развития»; «нет навыка написания адаптированных программ»; «испытываю трудности в организации досуговой и внеурочной деятельности»; «испытываю страх перед родителями, воспитывающими детей с ОВЗ»; «нет достаточного методического обеспечения учебного процесса по работе с детьми с ОВЗ»; «испытываю трудности в организации урока, так как работаю в сельской малокомплектной школе»; «в школе нет специалистов, которые могли бы помочь в организации учебного процесса и психологического сопровождения — учителя-логопеда, дефектолога, социального педагога и др.»; «отстраненность родителей в обеспечении педагогического процесса».

2. Существуют серьезные проблемы в расширении социального поля взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей), воспитывающих особого ребенка. На плечи родителей, кроме организационных вопросов по доставке своего ребенка в школу, ложатся все проблемы по созданию совместно с педагогами психологически безопасной образовательной среды и так называемого «безбарьерного школьного пространства». Учителя отмечают, что «система просвещения и информирования родителей детей с ограниченными возможностями здоровья развита недостаточно», требуется поиск новых технологий работы

с семьей. Для родителей можно организовать учебу на разные темы. Например, «Развитие трудовых навыков детей», «Роль игры с детьми дома», «Учим самостоятельности», «Друзья наших детей и дети наших друзей», «Эмоциональное общение и его роль в развитии ребенка», «Учимся разрешать конфликты» и др., привлекать родителей к коррекционно-развивающей работе, проводить с родителями обучающие тренинги, семинары-практикумы.

3. Необходимо расширение социального партнерства в контексте привлечения специалистов системы дополнительного образования, бизнеса, социальных служб, медицинских учреждений, социально-культурной сферы для организации эффективной социальной адаптации детей с ОВЗ и организации их досуга. Роль досуговой деятельности очень важна для личностного развития ребенка с ОВЗ и в целом для семьи. Это позволяет расширять контакты, снимать эмоциональное и психологическое напряжение, не замыкаться в своих проблемах, улучшить внутрисемейные отношения [3]. Для эффективного внедрения инклюзивного образования в школу необходимо соблюдать ряд условий.

Мы выделяем следующие условия для создания модели инклюзивного образования:

— Создание инклюзивной культуры в образовательном пространстве школы: построение нового школьного сообщества — создание волонтерских групп, групп взаимопомощи, «принятие инклюзивных ценностей — эмпатии, дружбы между детьми, искренность, доверие», расширение кругозора и общей культуры педагогов и родителей в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, развитие толерантных отношений в коллективе.

— Развитие инклюзивной практики (мобилизация всех ресурсов школы, обновление материально-технической базы, создание адаптивной образовательной среды, создание благоприятных рекреационных зон в школе для отдыха и восстановления работоспособности школьника с ОВЗ).

— Инновационное управление процессом обучения и воспитания в инклюзивной школе (школа будущих первоклассников, создание классов полной интеграции, коррекционных классов с частичной интеграцией, школа надомного обучения, на уровне семейного обучения и экстерната).

— Разработка грамотной нормативной базы.

— Организационно-методическое обеспечение инклюзивного образования: дифференцированные учебные планы и образовательные программы по типам ОВЗ, индивидуальные планы и вариативные программы, планы воспитательной работы школы и класса; обучение педагогов — курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, обучающие семинары для педагогов и родителей, проведение круглых столов, мастер-классов, поддержка самообразования учителей, создание проблемно-творческих педагогических групп и сообществ.

— Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: психолого-педагогическая и социальная поддержка специалистами (логопед, дефектолог, социальный педагог, педагог-психолог); тьюторское сопровождение семьи, проведение ППК. Они проводятся, как правило, по двум направлениям — актуальному, когда речь идет о уже существующих проблемах семьи и ребенка, и перспективному направлению, что поможет в коррекции детей с ОВЗ.

Консилиумы могут проводиться по следующему содержанию: «Адаптация ребенка с ОВЗ к начальной (средней) школе», «Коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями развития», «Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ», «Роль педагога-психолога в развитии ребенка с ОВЗ», «Роль педагога дополнительного образования в социально-трудовой реабилитации ребенка с ОВЗ», «Выявление уровня и особенностей развития психических процессов учащихся с ОВЗ», «Выбор оптимальных для развития ребенка с ОВЗ адаптивных образовательных программ, соответствующих его готовности к обучению».

Таким образом, обучение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования предполагает понимание инклюзии как философии образования. Это раскрывает современный гуманистический подход к образованию, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения совместного обучения обычных детей и детей с ОВЗ.

Примечания:

1. *Акутина С.П.* Проблема готовности педагогов к работе с детьми с особенностями в развитии // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. С. 110. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=26118> (дата обращения: 04.11.2018).

2. *Артюшенко Н.П.* Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 23 с.

3. *Тихомирова Е.Л.* Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 4. С. 10–15.

УДК 37.016
ББК 74.202.634т45
Т 24

Титов Дмитрий Сергеевич,
аспирант АППО,

ГБУ ДО «Центр развития творчества и научно-технических инициатив
детей и молодежи» Калининского района,
г. Санкт-Петербург

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Внедрение в образовательный процесс такого приема, как геймификация — весьма трудоемкий процесс. Как у любого другого метода работы с детьми, геймификация имеет как преимущества, так и недостатки. В данной статье мы рассмотрим возможности, которые открывает использование геймификационного подхода к обучению школьников.

Ключевые слова: геймификация, психофизические особенности, возрастные особенности, мотивация, навыки.

Titov Dmitry Sergeevich

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF GAMIFICATION IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PERSONALITY

Annotation. The introduction of such a technique as gamification into the educational process is a very time — consuming process. Like any other method of working with children, gamification has both advantages and disadvantages. In this article, we will consider the possibilities that the use of a gamification approach to teaching school-children opens up.

Keywords: gamification, psychophysical characteristics, age characteristics, motivation, skills.

Идея использования игр в образовании возникла еще в начале XX века, но только «появление компьютерных игр в 1980-х годах привело к развитию новых возможностей применения игровых технологий в образовании», — утверждают Илья Галкин и Татьяна Мельникова [1]. В последующие годы игровая индустрия продолжала развиваться, а с ней и возможности использования игр и игровых элементов в образовании. Например, Ирина Барыкина и Оксана Завалишина утверждают, что «возможности игр и игровых технологий привлекают все больше внимания в образовании» [2], то есть внимание нарастает — становится заметен тренд.

Сам термин «геймификация» был введен в 2002 году Бретом Терри в статье, посвященной использованию игровых элементов в неигровых ситуациях. В образовании этот термин начали применять немного позже, в середине 2010-х годов. Геймификация — это применение игровых элементов и механик в неигровых ситуациях для повышения мотивации и улучшения вовлеченности участников. Марина Лебедева и Александр Лебедев подчеркивают, что «игровые технологии являются одним из самых эффективных инструментов в образовании, которые способны повысить уровень мотивации и интереса учащихся к учебному процессу» [3].

Термин «игрофикация» был введен еще раньше — в 2008 году — Габриэлем Зичером, который использовал его в контексте создания учебных программ на основе игровых технологий. Однако в образовании этот термин начали активно применять только в последние несколько лет.

Сахарова Т.Н. утверждает, что «применение технологий геймификации в образовании может включать в себя различные методы и инструменты, такие как использование заданий с элементами игры, награды за выполнение определенных заданий, многопользовательские игры и соревнования, а также использование технологий виртуальной реальности и дополненной реальности» [5], использование заданий в игровой форме, таких как квесты, головоломки и гонки на знание. Все это применяется для привлечения внимания школьников и повышения их мотивации к обучению. Эти задания могут быть связаны с учебными темами и предметами, что помогает учащимся лучше усваивать материал. Еще одним примером технологий геймификации в образовании является использование онлайн-платформ и многопользовательских игр, где учащиеся могут соревноваться друг с другом, в том числе командами. Это важно и полезно понимать современным педагогам, поскольку «в игровой форме можно обучать разным предметам, включая и те, которые ранее считались скучными или трудными» [6].

Термины «геймификация» и «игрофикация» появились не так давно, и причиной, как мы знаем, стало развитие компьютерных технологий. Однако сами компьютерные игры и технологии, с ними связанные, развивались не на пустом месте. Кратко рассмотрим, какие были предпосылки для внедрения создания компьютерных игр, и какие есть предпосылки для внедрения геймификации в обычный образовательный процесс.

1. Изменение психологических предпочтений учащихся: современные учащиеся воспринимают информацию и учебный процесс иначе, чем это делали ранее предыдущие поколения, например, их родители. Согласно статье «Применение геймификации в образовательном процессе. Современные информационные технологии и IT-образование» [1], сейчас аудитория тяготеет к интерактивным формам общения и многозадачности, а также ожидает быстрой обратной связи и реакции на свои действия. Технологии геймификации могут предоставить учащимся опыт, который более соответствует их психологическим предпочтениям.

2. Необходимость повышения мотивации учащихся: геймификация может помочь учащимся более активно участвовать в учебном процессе и повышать

их мотивацию. «В результате применения геймификации возникает игровая ситуация, в которой обучаемые, испытывая эмоции удовольствия и удовлетворения, получают мотивацию к дальнейшей учебной деятельности» [3].

3. Необходимость развития навыков, необходимых для современного общества: технологии геймификации могут помочь учащимся развивать навыки и обучаться владеть технологиями, которые являются важными для современного общества, такие как быстрая коммуникация, ситуативное сотрудничество, критическое мышление и решение проблем.

4. Развитие онлайн-образования: по словам Сахаровой Т.Н.: «Геймификация может улучшить учебный процесс, сделав его более интересным и захватывающим, и может быть использована в различных областях образования, включая онлайн-образование» [5]. С ростом качества онлайн-образования и количества доступных сервисов, использование технологий геймификации привлекает все больше учащихся и облегчает процесс обучения и оценки результатов.

Эти предпосылки указывают на то, что технологии геймификации, внедряемые сейчас, должны опираться на пройденный игровой индустрией путь. Сегодня они могут стать эффективным инструментом для улучшения учебного процесса и повышения мотивации учащихся.

Что же получает педагог, внедряющий такие прогрессивные методы в свою профессиональную деятельность? Кроме повышения мотивации и улучшения самого образовательного процесса выделим следующие возможности:

1. Улучшение взаимодействия между учащимися и педагогом: технологии геймификации могут помочь педагогам лучше понимать, какие темы и задания наиболее интересны и эффективны для учащихся. Развитие системы образования сегодня невозможно без активного привлечения самих обучающихся. Согласно концепции развивающего обучения Кирилловой Г.Д., огромная работа по улучшению системы лежит на ее самоуправлении, и частично это ответственность ученика, которого мы, как педагоги, должны включить в «процесс формирования системных обобщенных знаний и способов деятельности» [7].

Нередки ситуации, когда школьники стесняются рассказать о чем-то педагогу лично. В этом случае обезличенное общение через социальные сети или игровой сервис позволяет им быть откровенными в безопасных, по их мнению, условиях. Этот факт подтверждает и Макарова Е.В.: «Геймификация позволяет создать более комфортную обстановку для взаимодействия между учащимися и педагогами» [4].

2. Индивидуализация обучения: геймификация может помочь учителям персонализировать обучение, настраивая игровые элементы для каждого учащегося в соответствии с его потребностями и способностями [2].

3. Упрощение оценки результатов обучения: геймификация может помочь педагогам получать более точную обратную связь на процесс обучения, так как многие игровые элементы автоматически предоставляют подробную статистику и аналитику, что экономит время педагога [3].

4. Увеличение вовлеченности родителей в образовательный процесс: игровые элементы и домашние задания, связанные с геймификацией, могут стать интересным и понятным способом привлечения родителей к обучению и оценке результатов обучения их детей [6]. Семья — это важнейший элемент воспитания личности, но современный мир зачастую ставит родителей и школу по разную сторону баррикад, хотя и те, и другие имеют общую цель — воспитание полноценной грамотной личности. Новые образовательные методики позволяют привлечь семью к образовательному процессу в интересном и приятном формате, который не дает начаться конкуренции за свободное время ребенка.

Важно понимать, что не любой прием и игровая механика подойдут педагогу. На выбор инструмента влияют возрастные и психофизические особенности детей, вот основные из них:

Школьники возрастом от 6 до 10 лет:

Возрастные особенности: развитие когнитивных навыков, таких как абстрактное мышление и решение проблем [3].

Пример игры: «Построй свой город». В этой игре дети должны построить свой город, используя только ограниченное количество ресурсов и при этом учитывая потребности жителей. Эта игра помогает развивать навыки принятия решений, а также понимание экономики и управления ресурсами.

Школьники возрастом от 10 до 14 лет:

Возрастные особенности: интерес к социальному взаимодействию и групповой работе [4].

Пример игры: Любая интеллектуальная командная игра. В таких играх дети делятся на команды и соревнуются друг с другом в выполнении различных заданий, таких как решение математических задач или создание презентации. Это помогает развивать навыки командной работы и испытывать чувства соперничества, соревновательности, развивает навыки работы в команде.

Старшие школьники от 14 до 18 лет:

Возрастные особенности: развитие более сложных когнитивных навыков, таких как аналитическое мышление, критическое мышление и способность к самооценке [3].

Пример игры: «Презентация идей». В этой игре студенты должны создать презентацию своей идеи или проекта, и выступить перед аудиторией, которая потом оценивает качество идеи и презентации.

Конечно, эти примеры игр не являются исчерпывающими, и существует множество других игр и приемов геймификации, которые можно использовать для развития школьников различных возрастов. Важно, чтобы педагог учитывал психофизические особенности своих учеников и находил подходящие приемы геймификации, которые помогут развить нужные навыки и умения.

Примечания:

1. Барыкина И.С., Завалишина О.В. Применение геймификации в образовательном процессе // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2014. № 10 (1). С. 320–326.

2. Галкин И.Н., Мельникова Т.А. Геймификация в образовательной деятельности: психолого-педагогические аспекты // Вестник Московского государственного областного университета. 2014. № 2. С. 114–120.

3. Лебедева М.М., Лебедев А.В. Геймификация в образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Информатика и вычислительная техника. 2016. № 2. С. 47–56.

4. Макарова Е.В. Геймификация образования как технология активизации учебной деятельности студентов // Инновации в образовании, 2017. № 25 (2). С. 89–93.

5. Сахарова Т.Н. Геймификация как метод активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Педагогические и социально-психологические науки. 2018. № 1. С. 36–40.

6. Шахова А.В. Геймификация в обучении: примеры использования // Образование и наука. 2016. № 5. С. 46–59.

7. Кириллова Г.Д. Технологии развивающего обучения. СПб.: Эпиграф, 2002. 217 с.

УДК 371.315
ББК 74.202.315
Т 49

Тлюстангелова Ирина Хамедовна,
директор по имиджевой и информационной политике,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

МЕТОДОЛОГИЯ КОНСТРУКТИВИЗМА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТНЫХ СМЕН В РЕГИОНАЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «ПОЛЯРИС-АДЫГЕЯ»

Аннотация. Статья раскрывает методологию конструктивизма как основу организации исследовательской деятельности участников проектных смен в региональном центре «Полярис-Адыгея». Автор считает обогащенное образовательное пространство центра сложной конструкцией метапредметных концептов: «Окружающий мир — Человек», «Природа — Ценность — Ресурс», «Человек — Цивилизация», «Технология», «Информатика», «Цифровое пространство», «Агротехнологии — Сельское хозяйство», становится ресурсом формирования метапредметных компетенций участников проектной смены.

Ключевые слова: метапредметные умения, философия конструктивизма, конструктивистский подход, проектные смены.

Tlyustangelova Irina Khamedovna

METHODOLOGY OF CONSTRUCTIVISM IN THE RESEARCH ACTIVITIES OF PROJECT SHIFT PARTICIPANTS IN THE REGIONAL CENTER “POLARIS-ADYGEA”

Annotation. The article reveals the methodology of constructivism as the basis for organizing research activities of project shift participants in the regional center “Polaris-Adygea”. The author considers the enriched educational space of the center to be a complex construction of meta-subject concepts: “The world around us is a Person”, “Nature is a Value — Resource”, “Man is a Civilization”, “Technology”, “Informatics”, “Digital Space”, “Agrotechnologies — agriculture”, becomes a resource for the formation of meta-subject competencies of project shift participants

Keywords: meta-subject skills, philosophy of constructivism, constructivist approach, project shifts.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на достижение метапредметных результатов обучения, ставит перед педагогической наукой задачу осмысления самого феномена «метапредметность» и разработки на этой основе конкретных педагогических технологий реализации идеи метапредметного подхода в отечественной системе образования.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ сделан особый акцент на необходимость «развивать у обучающихся интеллектуальные и творческие способности, интерес к научной (научно-исследовательской), творческой деятельности» (Ст. 7) [1].

Вопросы использования метапредметности в образовании проанализированы в работах М.В. Богуславского, Ю.В. Громыко, О.Ю. Сафоновой и др. Вопросы метапредметного содержания стандартов второго поколения обозначены в рабо-

тах А.В. Хуторского, Е.В. Рукосуевой, Н.И. Аксеновой и др. Различные подходы к моделированию и разработке структуры метапредметного содержания образования представлены в исследованиях О.В. Коршуновой, С.Г. Вагиной, О.В. Гливинской, Я.В. Михайлюк, С.А. Бешенкова, Э.В. Миндзаевой, М.Г. Победоносцевой, М.И. Шутиковой и др.

Анализ значимых тенденций в современной образовательной системе свидетельствует о том, что одна из существующих проблем связана с определением целеполагания. Это обусловлено моментом бифуркации современного образования, вызванная цифровизацией образовательного пространства.

В качестве глобальной проблемы педагогики выдвигается несбалансированность между инновационными решениями и традиционными педагогическими подходами, которая «вынуждает» философию образования отказаться от классических традиционных ценностей (гармонично развитой личности) и перейти к новому идеалу — «самостоятельной институционализации индивида на основе образования и самообразования» [2, с. 297].

Смена образовательной парадигмы детерминирована, прежде всего, опорой системы образования на ту или иную философскую доктрину, которая во многом определяет цели и смыслы образования. Философский уровень методологии педагогики, как известно, представляет одну из актуальных ее проблем, решение которой связано с созданием логической конструкции (алгоритма) мыслительной и практической деятельности субъектов образования, который в научном лексиконе фигурирует как «методологический конструктивизм».

Архитектура методологического конструктивизма включает: выбор подходов исследования, принципы построения логики исследования с учетом соблюдения методологических параметров, выбор и практическое применение методов исследования. Это влечет за собой необходимость методологической, содержательной и технологической разработки образования, обеспечивающего становление интеллектуальной личности. В этих условиях необходима перестройка содержания деятельности всех субъектов образования с точки зрения предоставления им высокой степени самостоятельности, активности.

Стратегическая цель образования направлена на реализацию идеи формирования целостного представления об окружающем мире у обучающихся на основе установления междисциплинарных связей, интеграции гуманитарных, естественнонаучных, технических и технологических наук.

В данном контексте в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования указывается на значимость достижения в образовательном процессе метапредметного результата, под которым понимают «освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» (ФГОС) [3].

Вместе с тем остается актуальной задача обеспечения целостности, разрабатываемая в отношении методологического обоснования и включения в практику обучения междисциплинарных модулей.

Региональный центр «Полярис-Адыгея» представляет собой инновационный проект, который строится на основе модели образовательного центра «Сириус». Он реализует программы выявления и поддержки одаренных детей в тесной взаимосвязи с Адыгейским государственным университетом и Кавказским математическим центром. Участниками проектных смен по направлениям: «Наука», «Спорт», «Искусство» являются обучающиеся общеобразовательных организаций Республики Адыгея, а в летних школах математики и биологии участвуют обучающиеся из более 60 регионов России.

Несмотря на разнонаправленность содержания деятельности центра, метапредметным направлением является биологическое (естественнонаучное), пред-

ставленное следующими образовательными программами дополнительного образования школьников: «Биотехнология», «Биохакинг», «Биоинформатика», «Агротехнологии». Экология, экологические принципы построения логики содержания являются инвариантными для всех образовательных программ регионального центра «Полярис-Адыгея».

Разнонаправленность содержания деятельности центра обуславливает очевидную необходимость формирования метапредметных компетенций как возможности выработки универсальных действий для создания у участников проектной смены целостной картины мира.

Конструктивизм как философское направление сформировался на рубеже XIX–XX вв., хотя предпосылкой этому направлению стал проективно-конструктивистский подход человека по отношению к реальности еще в античной философии, затем в работах Канта, Гегеля и др.

Construction в переводе с латыни — «построение», в смысле устройства, взаимного расположения частей какого-либо предмета. Конструктивизм — это философия и направление развития культуры, его ключевая идея в педагогике заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде.

М. Чошанов дает следующее определение: «Конструктивизм — это педагогическая философия, ключевая идея которой заключается в том, что знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся» [4]. В логике конструктивистской философии учащиеся в процессе обучения рассматриваются в качестве субъектов познания, которые создают (конструируют) новое знание. В процессе познания на основе конструктивистской философии предполагается высокая степень самостоятельности обучающихся при освоении опыта деятельности, опыта творческой деятельности. Обучающиеся рефлексуют, обсуждают и конструируют знания, ценностное содержание знания и деятельности.

Ж. Пиаже открыл лабораторию, в которой изучал когнитивное развитие детей на основе осмысления мыслительных процессов, которые коррелируются с возрастными особенностями детей. Таким образом, «конструктивизм первой волны», появился первым и был сформулирован Ж. Пиаже, как «психологический/индивидуальный/когнитивный конструктивизм», считал «интеллигентность базовым жизненным процессом, позволяющим человеку адаптироваться к окружающему миру» [5].

Современные конструктивисты утверждают, что никаких «данных» быть не может и что все когнитивные образования могут быть представлены как конструкции.

Метапредметные знания — это осознанный и осмысленный результат познавательной деятельности обучающихся, на основе которого формируется целостная картина мира, имеющая рефлексивный характер, способствующая осознанию и саморегуляции обучающимися своей жизнедеятельности.

Содержание деятельности биологического (естественнонаучного) центра является метапредметным, оно представлено образовательными программами дополнительного образования школьников: «Биотехнология», «Биохакинг», «Биоинформатика», «Агротехнологии».

Образовательное пространство центра в процессе формирования метапредметных компетенций участников проектной смены представлено сложной конструкцией метапредметных концептов: «Окружающий мир — Человек», «Природа — Ценность — Ресурс», «Человек — Цивилизация», «Технология», «Информатика», «Цифровое пространство», «Агротехнологии — Сельское хозяйство» и др. Концепт — это расширенное понятие, обладающее в свою очередь структурной организацией: ведущие идеи, положения составляют метаконцепт, темы, учебные курсы — мегаконцепт, концепт смыслового блока, частный концепт — занятия, форма обучения.

Конструктивизм как методологический подход к реализации биологического направления деятельности участников проектных смен в региональном центре «Полярис-Адыгея» обеспечивает создание метаматериальности в процессе выполнения проектных работ междисциплинарного характера или получения метапредметных результатов по всем образовательным программам.

Однако существенное значение имеют коммуникации, которые обуславливают зарождение традиции культурного взаимодействия участников проектной смены, их способности к конструктивному диалогу, эмпатии в межличностных отношениях. При этом зачастую отношения, складываемые между участниками проектной смены в различных формах к формированию проектно-исследовательской группы, связаны общими исследовательскими интересами, задачами. Тем самым создаются предпосылки для конструирования новой парадигмы реализации исследовательской и образовательной повседневности в условиях деятельности регионального центра «Полярис-Адыгея».

Наряду с тем, что методологические позиции в процессе реализации биологического направления провозглашают идею включенности знания в процесс конструкции и оказывают влияние на развитие критического мышления обучающегося, не менее важными являются другие методологические подходы к познанию предметов образовательных программ: знания, полученные в результате наблюдения, изучения текстовых и других материалов.

Обращение к конструктивистскому подходу при организации работы биологического направления обуславливает, очевидно, новые требования к педагогам, осуществляющим образовательный процесс.

Метапредметные конструкторы

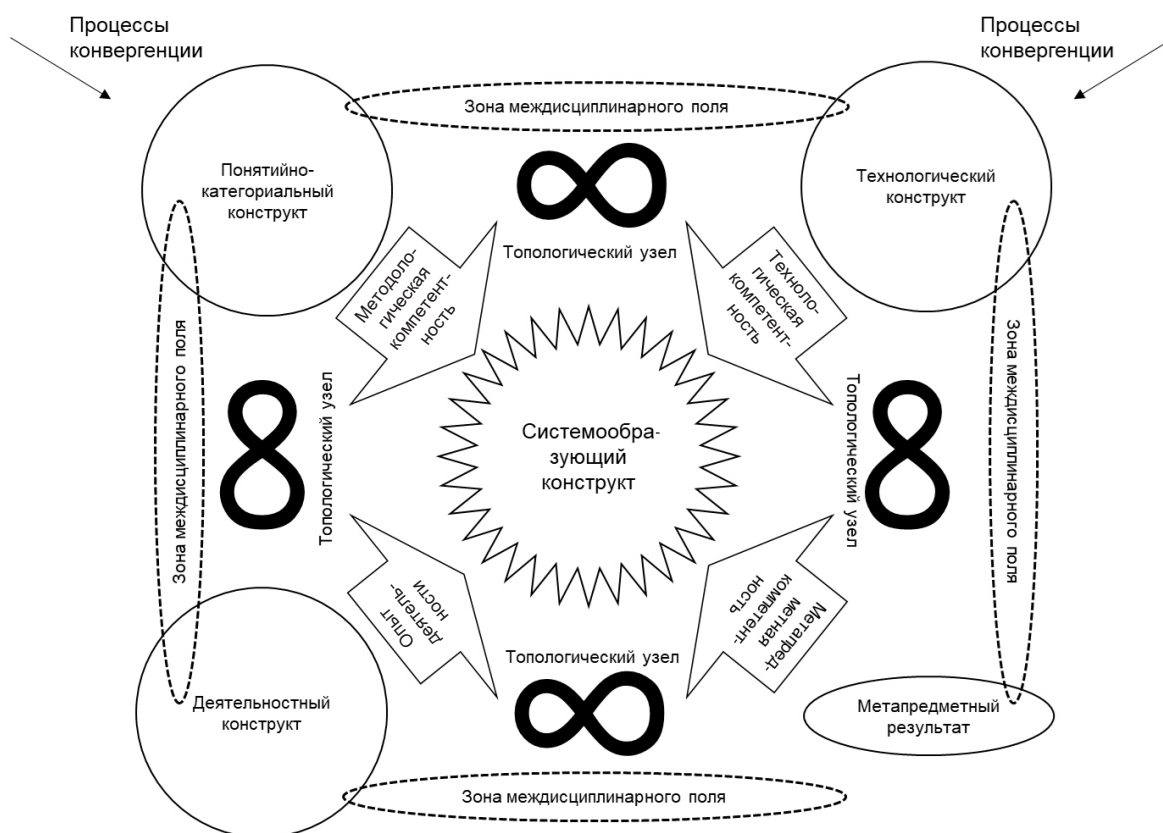


Рис. 1. Конфигурация метапредметных конструкторов

Педагогическая деятельность направлена на поддержание мотивации обучающихся к самостоятельности в процессе поиска, выдвижения новых идей.

Поощряется стремление к лидерству, сотрудничеству, проведению углубленных дискуссий, проявление инициативы, гибкости и мобильности.

Развивающее обучение предполагает формирование у обучаемых интеллектуальных операций анализа, сравнения, обобщения, комбинирования, трансформации, структурирования, логики изложения; развитие быстроты реакции; выработку устойчивости внимания; укрепление непосредственной, оперативной и постоянной памяти.

Таким образом, философия конструктивизма как методологическое основание формирования метапредметных компетенций у участников проектных смен в условиях регионального центра «Полярис-Адыгея» обуславливает следующие педагогические условия:

1. Концептуализация проблемы формирования метапредметных компетенций у участников проектной смены на основе успешного самоконструирования и конструирования метапредметных умений.

2. Включенность участников смены в поиск, исследования и решения научно значимых проблем: экологических, социальных, культурологических, образовательных, экономических, политических и др.

3. Проектирование содержания деятельности участников проектной смены с опорой на обобщенные фундаментальные концепции, системные (целостные) знания и метапредметные компетенции.

4. Мотивация исследовательской активности участников проектной смены в процессе познавательной деятельности; мотивация мыслительной деятельности; поощрение дискуссионной обстановки; организация межличностной коммуникации между участниками различных научно-практических направлений центра «Полярис-Адыгея».

5. Внедрение в педагогический процесс центра «Полярис-Адыгея» активных, интерактивных, исследовательских методов, форм обучения, средств оценки, подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого обучающегося, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления.

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 ФЗ № 273 (последняя редакция) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

2. Хуторской А.В. Каким должно быть метапредметное содержание образовательных стандартов? URL: http://lanasvet1991.blogspot.ru/2012/03Mog-post_25.html (дата обращения: 12.03.2023).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010. № 18972 // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

4. Чошанов М. Технология критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио. Самара: Профи, 2002. Вып. 2. 92 с.

5. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Москва: Директ-Медиа, 2008. 351 с.

УДК 37.016:811.161.1
ББК 74.268.19=411.2
Т 88

Туркова Рима Заурбечевна,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева»,
а. Блечепсин

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена обзору возникающих проблем в преподавании русского языка и литературы в свете ФГОС, что в контексте современной парадигмы образования сопряжено с интенсивным поиском новых методических решений, касающихся содержания, структурирования этих дисциплин, а также апробацией новых технологий развивающего обучения.

Ключевые слова: преподавание русского языка, ФГОСы, метапредметные результаты, урок, обучение, парадигма образования.

Turkova Rima Zaurbechevna

TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN A MODERN SCHOOL

Annotation. The article is devoted to the review of emerging problems in teaching Russian language and literature in the light of the Federal State Educational Standard, which in the context of the modern paradigm of education is associated with an intensive search for new methodological solutions concerning the content, structuring of these disciplines, as well as the testing of new technologies of developing learning.

Keywords: Russian language teaching, Federal State Educational Standard, meta-subject results, lesson, training, educational paradigm.

Нормативно-правовое обеспечение образования строится на основе Закона Российской Федерации «Об образовании» № 273 [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт в качестве ожидаемых результатов выдвигает не только достижения в области предметных образовательных дисциплин, что принципиально отличает от предыдущих стандартов — это обеспечение целостного становления личности через формирование универсальных учебных действий [2].

Выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский писал: «Урок — это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции». По мнению Г.Д. Кирилловой, «современный учитель не выступает только источником знаний, скорее всего, является организатором процесса обучения, создающего педагогические условия для овладения обучающимися содержанием образования на основе формирования обобщенных системных знаний» [4], а также универсальных учебных действий, приводящих к метапредметным результатам.

Вместе с тем, остается стратегическая цель образования, которая представляется традиционной для отечественного образования — всестороннее развитие личности в процессе обучения.

ФГОС основного общего образования устанавливает требования к результатам освоения обучающимися образовательной программы на основе принципов

метапредметности: освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий; способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике; самостоятельность планирования и осуществления деятельности; организации учебного сотрудничества со сверстниками; построение индивидуальной образовательной траектории.

Метапредметные результаты — способы действий, применимые не только в рамках образовательного процесса, но и при решении проблем в реальных жизненных условиях. Наряду с программой УУД, программой «Формирование ИКТ-компетентности школьников» реализуется программа «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом».

Как разработать урок в соответствии с требованиями ФГОС в контексте новой образовательной парадигмы. Очевидны принципиальные изменения в деятельности учителя, а также требования к его компетенциям, позволяющие учителю использовать или создавать технологии обучения, в том числе и цифровые технологии.

Современный урок русского языка и литературы в условиях введения ФГОС нового поколения должен включать следующие шесть основных этапов:

— мобилизация (предполагает включение учащихся в активную интеллектуальную деятельность);

— целеполагание (учащиеся самостоятельно формулируют цели урока по схеме «вспомнить → узнать → научиться»);

— осознание недостаточности имеющихся знаний (учитель способствует возникновению на уроке проблемной ситуации, в ходе анализа которой учащиеся понимают, что необходимы новые знания для решения задачи);

— коммуникация (поиск новых знаний в паре, в группе); взаимопроверка, взаимоконтроль; рефлексия (осознание учеником и воспроизведение в речи того, что нового он узнал и чему научился на уроке).

Пример:

1. Создание проблемной ситуации. Представленный ниже фрагмент урока русского языка в шестом классе по теме «Повелительное наклонение глагола» иллюстрирует организацию проблемной ситуации. Ученикам предлагается ответить на вопрос:

Почему глагол **НАПИСАТЬ** в одном случае пишется **НАПИШЕТЕ**, а в другом **НАПИШИТЕ**? В процессе поиска решения данной лингвистической задачи учащиеся, применяя имеющиеся знания, определяют, что глагол **НАПИСАТЬ** I спряжения. Значит, форма **НАПИШЕТЕ** будущего времени написана верно. Форма же **НАПИШИТЕ** выражает повеление, просьбу, приказ, и этим определяется ее написание. — Какой же будет тема нашего сегодняшнего урока? (Повелительное наклонение глагола) — Что поможет вам не ошибиться в написании глаголов разных наклонений? (Знание морфемного состава слова).

Каков же состав каждой формы? (Здесь возможны самые разные, в том числе и ошибочные ответы учащихся). Что поможет нам убедиться в том, кто же из вас прав? (Доказательство на конкретных примерах).

Давайте найдем верный путь решения этого вопроса. (Здесь учитель может дать подсказку шестиклассникам: измените форму числа повелительного наклонения глагола).

После этого шестиклассники самостоятельно смогут объяснить, что в форме повелительного наклонения **-И** — является суффиксом, образующим форму наклонения, а **-ТЕ** — окончанием множественного числа в повелительном наклонении. В форме же изъявительного наклонения, с которой учащиеся уже знакомы, окончание множественного числа — **-ЕТЕ**.

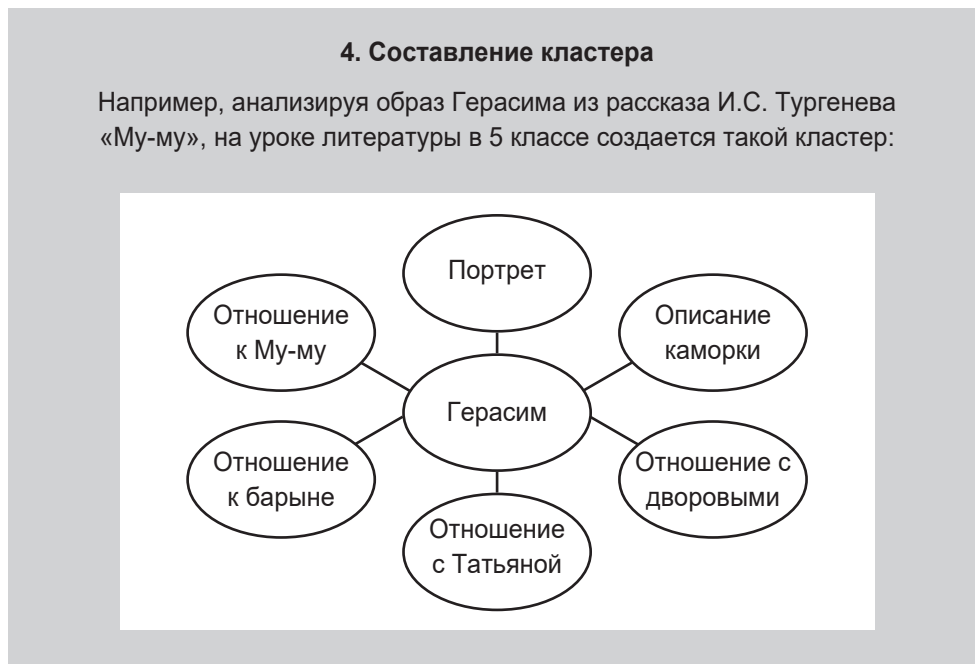
Работа с текстом «Чтение с остановками» открывает возможности целостного видения произведения. Примерные вопросы: *Какие ассоциации вызывают*

у вас имена, фамилии героев? Что вы почувствовали, прочитав эту часть? Какие ощущения у вас возникли? Какие ваши ожидания подтвердились? Что было неожиданным? Как вы думаете, чем закончится рассказ? Как бы вы его закончили?

Во время чтения текста необходимо попросить учащихся делать на полях пометки, а после прочтения текста, заполнить таблицу, где значки станут заголовками граф таблицы. В таблицу кратко заносятся сведения из текста.

Сформулируем некоторые правила:

Составление кластера, например, анализируя образ Герасима из рассказа И.С. Тургенева «Му-му», на уроке литературы в 5 классе создается такой кластер:



Синквейн. Проанализировав образ Герасима, пятиклассники могут составить такой синквейн: Герасим добрый, трудолюбивый человек, заботится, любит, работает, не должен страдать из-за жестокости людей.

Таким образом, сравнив деятельность учителя, в частности учителя русского языка и литературы до введения ФГОС и на современном этапе, понимаем, что она, если не меняется коренным образом, то существенно обновляется. Все нововведения направлены на усвоение обучающимся определенной суммы знаний и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Чтобы процесс введения новых образовательных стандартов протекал максимально успешно и безболезненно, педагог должен непрерывно работать над повышением своего профессионального уровня. Он должен непрерывно учиться: учиться по-новому готовиться к уроку, учиться по-новому проводить урок, учиться по-новому оценивать достижения обучающихся, учиться по-новому взаимодействовать с их родителями. Учитель, его отношение к учебному процессу, его творчество и профессионализм, его желание раскрыть способности каждого ребенка — вот это и есть главный ресурс, без которого новые требования ФГОС к организации учебно-воспитательного процесса в школе не могут существовать.

Современный урок в качестве содержания обращается к системным обобщенным знаниям, которые обеспечивают установление междисциплинарных связей между различными предметами. Такой подход ориентирует субъектов обучения на реализацию идеи формирования целостного взгляда на мир, обоснование явлений

и процессов на основе методологии познания разных научных областей и «... в качестве стержня, определяющего особенности системы развивающего обучения, рассматривается формирование системных обобщенных знаний и способов как процесс творческой деятельности» [5].

Содержание образования по дисциплине, представленное системными обобщенными знаниями как ведущими идеями, концептуальными положениями, должно быть освоено обучающимися по соответствующим технологиям развивающего обучения.

Приоритетное значение имеют методы обучения, гарантирующие развитие субъектности обучающихся. В контексте развивающего обучения на уроках русского языка и литературы объяснительно-репродуктивные методы заменяются исследовательскими, поисковыми методами, которые решают задания повышенной трудности, так как учитель может включать работу в «зону ближайшего действия».

Примером является технология проблемного обучения. Проблемное обучение на уроках русской литературы и русского языка осуществляется на основе деятельностного подхода.

Методическим приемом проблемного обучения является создание проблемной ситуации. Формы проведения могут быть индивидуальными, парными, групповыми. Технология проблемного обучения применима практически на уроках всех типов. Например, урок по рассказу Л.Н. Толстого «После бала» в 8 классе можно начинать так:

При чтении первых строк рассказа голосом выделяю главные слова, над которыми пойдет дальнейшая работа.

«Вот вы говорите, что человек не может сам по себе понять, что хорошо, что дурно, что все дело в среде, что среда задает. А я думаю, что все дело в случае...».

Какие впечатления, чувства и размышления возникли у вас в связи с чтением рассказа?

Почему рассказ назван автором не «Бал», а «После бала», хотя описание бала занимает большую часть произведения?

Далее организую эвристическую беседу, во время которой с помощью взаимосвязанных вопросов направляю поиск учащихся на решение поставленной проблемы. Эффективность такой беседы целиком зависит от удачно поставленных вопросов.

Таким образом, проблемная ситуация формирует мотивационную сферу личности школьника, становится стимулирующим звеном, повышает эффективность усвоения учебного материала.

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 ФЗ № 273 (последняя редакция) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 18972 // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

3. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1980. 159 с.

4. Сайт «Система развивающего обучения Галины Дмитриевны Кирилловой». URL: <http://ro-kirillova.ru>.

5. Лукьянова М.И. Современный урок и требования ФГОС // Народное образование. 2012. № 8.

УДК 37.011.31-051
ББК 74.204.21
У 68

Уракова Фатима Каплановна,
доктор педагогических наук, профессор,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Аннотация. В статье рассматриваются приоритетные задачи системы повышения квалификации на современном этапе. От уровня профессионализма педагогов, их способности к непрерывному образованию напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития общества. В связи с чем и меняются требования к квалификационным характеристикам педагога, его должностным и функциональным обязанностям.

Ключевые слова: педагог, профессиональный стандарт, квалификационные требования, повышение квалификации, квалификационные характеристики педагога.

Urakova Fatima Kaplanovna

MODERN REQUIREMENTS FOR A TEACHER IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING A PROFESSIONAL STANDARD

Annotation. The article discusses the priority tasks of the professional development system at the present stage. The results of socio-economic and spiritual development of society directly depend on the level of professionalism of teachers, their ability to continuous education. In this connection, the requirements for the qualification characteristics of the teacher, his official and functional duties are changing.

Keywords: teacher, professional standard, qualification requirements, advanced training, qualification characteristics of a teacher.

В связи с динамично меняющейся социальной средой, активным процессом информатизации образования, усилением роли психологии в воспитательной деятельности меняются и требования к квалификационным характеристикам учителя, должностным и функциональным обязанностям педагога.

Приоритетной задачей системы повышения квалификации на современном этапе, согласно Концепции модернизации российского образования, становится повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического коллектива, соответствующего запросам современной жизни. Тезис «Образование на всю жизнь» сменился тезисом «Образование в течение всей жизни». От уровня профессионализма педагогов, их способности к непрерывному образованию напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития общества.

Контекст изменений, влияющих на профессиональную деятельность педагога, задается не только вызовами времени и социальным заказом, но и стратегическими документами сферы образования: Закон РФ «Об образовании», ФГОС, Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего обще-

го образования (воспитатель, учитель)», Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного образования».

При формировании и реализации кадровой политики, организации обучения работников, органам государственной власти, работодателям и иным заинтересованным организациям, Минтрудом России рекомендовано применять справочник востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, в том числе требующих среднего профессионального образования (Подробнее см. Приказ Минтруда России от 02.11.2015 № 832).

Для разработки и актуализации профессиональных стандартов, федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ необходимо было использовать список 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования, утвержденный Минтрудом России. (Подробнее см. Приказ Минтруда России от 02.11.2015 № 831).

Профессиональный стандарт — характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции.

Профессиональные стандарты разработаны согласно статье 195.2 Трудового кодекса Российской Федерации для применения:

— работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления, при этом обязательность применения требований профессиональных стандартов установлена для случаев, предусмотренных статьями 57 и 195.3 ТК РФ, и не зависит от формы собственности организации или статуса работодателя;

— образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

— при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Профессиональные стандарты применяются работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 01.01.2017 года.

С 1 июля 2016 года в России начали действовать правила применения профессиональных стандартов работодателями. Президент России Владимир Путин подписал Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в РФ». Законом устанавливаются требования к квалификации, необходимой работнику для выполнения определенной трудовой функции и профессиональных стандартов. Закон изменил название целого раздела IX Трудового кодекса РФ «Квалификация работника, профессиональный стандарт, подготовка и дополнительное профессиональное образование работников» и ввел сразу две новые статьи — 195.2 ТК РФ и 195.3 ТК РФ. Статьи регламентируют порядок разработки и применения профессиональных стандартов в РФ. Кроме того, внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Правительство РФ получило право устанавливать порядок и особенности применения профстандартов в государственных или муниципальных учреждениях, а также в организациях, с государственной долей собственности от 50% уставного капитала. При этом, должно учитываться мнение Россий-

ской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений. Разработкой и внедрением профессиональных стандартов в разные отрасли российского трудового права уже занимается Минтруда России. Ему и дано право формировать сами стандарты и давать все необходимые разъяснения о порядке их применения. Материалы по теме Законопроект: профстандарты станут обязательными.

Петербургский правовой портал неоднократно рассказывал о многочисленных изменениях, которые претерпел закон с момента своего первого опубликования. Изначально предполагалось, что применение профстандартов будет обязательным для всех организаций, более 50% акций которых принадлежат государству. Однако, уже ко второму чтению в Госдуме РФ, законодатели установили, что профессиональные стандарты обязательны для применения работодателями только в части требований к квалификации работника, законодательно закрепленных для выполнения определенной трудовой функции. Если же такие требования к квалификации работников отсутствуют в нормативных актах РФ, то работодатели могут использовать профессиональные стандарты «в качестве основы для определения требований к квалификации работников с учетом особенностей выполняемых работниками трудовых функций», в соответствии с собственными технологиями и принятой на предприятии организацией труда.

В рамках выполнения Поручений Президента РФ, Минобрнауки работает над созданием системы профессионального роста учителей в России. Предлагается сформировать дифференцированную систему учительских должностей: ведущий учитель, старший учитель, учитель (в зависимости от уровня сложности и ответственности выполняемых функций). Для каждой должности необходим минимально допустимый уровень образования. Так, для учителей начальных классов — это бакалавриат, для старших учителей — магистратура и обязательно наличие высшей категории.

Планируется начать формирование альтернативной системы аттестации на основе Единой Федеральной Оценки (ЕФО), с помощью которой можно будет оценить профессиональные компетенции педагога.

Особую актуальность приобретает взаимодействие учебно-методических объединений, системы повышения квалификации и аттестации в разработке и внедрении модели национальной системы учительского роста.

Важно рассмотреть вопросы, связанные с повышением уровня привлекательности педагогической профессии, стимулированием притока молодых и ориентированных на инновационную и творческую работу.

Профессиональный стандарт — это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности (ч. 2 ст. 195.1 ТК РФ). Он содержит перечень знаний и умений, необходимых для качественного выполнения работником своих обязанностей на определенных должностях, в определенной профессии. По мнению Минтруда России, соответствие работников этим стандартам поможет работодателям в выстраивании эффективной кадровой политики, а работникам — в адаптации при трудоустройстве.

Минтруд России ведет Реестр профессиональных стандартов (перечень видов профессиональной деятельности), который размещается на сайтах:

— Программно-аппаратного комплекса «Профессиональные стандарты» (<http://profstandart.rosmintrud.ru>);

— Научно-методического центра системы профессиональных квалификаций ФГБУ «Научно-исследовательский институт труда и социального страхования» Минтруда России (<http://vet-bc.ru>).

На этих же ресурсах размещается вся информация о профстандартах. Кроме того, утвержденные профстандарты размещаются в справочных системах правовой информации.

Работодатели вправе разрабатывать проекты профстандартов с участием образовательных организаций профессионального образования и других заинтересованных организаций (п. 3 Правил разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, утвержденных постановлением Правительства РФ от 22.01.2013 № 23).

В отличие от квалификационных справочников, где каждый раздел посвящен одной должности или участку работ, профессиональный стандарт содержит в себе требования, предъявляемые к разным должностям (профессиям), дифференцировать уровни квалификации работников и т.д. То есть в профессиональных стандартах трудовые функции работников описаны более четко и подробно.

При определении содержания трудового договора профстандарт может быть применен как рекомендательный методический документ, за исключением случаев, когда он обязателен к применению.

Обязанности работников не могут автоматически изменяться в связи с принятием профстандарта. Основанием для изменения обязанностей работника являются соглашения между работником и работодателем об изменении условий трудового договора (ст. 72 ТК РФ).

Работодатель вправе проводить аттестацию работников. Например, лица, не имеющие специальной подготовки или стажа работы, установленных в разделе «Требования к квалификации» квалификационных справочников и профстандартов, но обладающие достаточным практическим опытом и выполняющие качественно и в полном объеме возложенные на них должностные обязанности, по рекомендации аттестационной комиссии назначаются на соответствующие должности так же, как и лица, имеющие специальную подготовку и стаж работы.

Необходимость обучения работников в связи с применением профстандартов определяет работодатель. Условия и порядок подготовки работников в рамках профессионального образования, профессионального обучения и дополнительного профессионального образования определяются коллективным договором, соглашениями с работниками, трудовым договором (ст. ст. 196, 197 ТК РФ).

Что касается работодателей, то они могут принять решение о направлении работников на курсы по повышению квалификации или переподготовку в целях соответствия их требованиям профстандартов. Однако такой обязанности у них пока нет. Согласно статье 196 ТК РФ, необходимость подготовки (профессиональное образование и профессиональное обучение) и дополнительного профессионального образования работников для собственных нужд определяет работодатель. Об этом сообщается в пункте 11 Информации Минтруда от 05.04.16.

Примечания:

1. Статья 195.1. Понятия квалификации работника, профессионального стандарта.
2. Статья 195.2. Порядок разработки и утверждения профессиональных стандартов.
3. Статья 195.3. Порядок применения профессиональных стандартов.
4. Статья 196. Права и обязанности работодателя по подготовке и дополнительному профессиональному образованию работников.
5. Статья 197. Право работников на подготовку и дополнительное профессиональное образование. URL: <http://ppt.ru/kodeks.phtml?kodeks=17&glava=31>.

УДК 37
ББК 74.04п
Х 16

Хакунова Фатимет Пшимафовна,
доктор педагогических наук, профессор,

Берсирова Ася Казбековна,
кандидат психологических наук, доцент,

Гумова Нафсет Довлетбиевна,
ассистент кафедры педагогической психологии,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается роль инновационной деятельности педагога как основного условия повышения уровня современного образования. Представлен анализ понятия «инновационная деятельность педагога» в психолого-педагогической теории и сформулировано определение данного понятия, а также обоснованы внешние и внутренние условия осуществления инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инновационная деятельность педагога, творческий потенциал, проектирование, моделирование, педагогические технологии.

Khakunova Fatimet Pshimafovna,
Bersirova Asya Kazbekovna,
Gumova Nafset Dovletbievna

INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATION

Annotation. The article reveals the role of innovative activity of a teacher as the main condition for improving the level of modern education. The analysis of the concept of "innovative activity of a teacher" in psychological and pedagogical theory is presented and the definition of this concept is formulated. The external and internal conditions for the implementation of innovative pedagogical activity are also substantiated.

Keywords: professional training, innovative activity of a teacher, creative potential, design, modeling, pedagogical technologies.

Современные условия образования диктуют новые требования к деятельности педагога. Это, в свою очередь, приводит к модернизации целей, задач, механизмов и средств профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.

С целью определения основных требований к процессу и результату профессиональной подготовки будущих педагогов обратимся к Профессиональному стандарту педагога. В соответствии с Профессиональным стандартом, педагог — это всесторонне и профессионально развитая личность, один из главных субъектов качественного изменения образовательной системы. В качестве основы деятельности современного педагога выступают: отказ от привычных шаблонов в профессии, выход за рамки традиционных механизмов, способность находить креатив-

ные способы решения профессиональных педагогических задач [6]. Такая педагогическая деятельность является творческой, так как преобразовывает и обновляет существующую систему образования. И ее можно назвать инновационной.

На современном этапе развития общества и образования возросла роль инновационной деятельности педагога, которая обусловлена рядом факторов:

— происходящими социально-экономическими преобразованиями. Преобразования в социальной и экономической сферах диктуют необходимость модернизации образовательной сферы, форм, методов и технологий организации образовательного процесса. В свою очередь, инновационная образовательная деятельность будущих педагогов также является средством качественного преобразования образовательной идеологии;

— гуманитаризацией содержания образования. Для современного образования характерны преобразования, которые выражены изменением объема и содержания учебно-воспитательного процесса, введением новых дисциплин. В этой ситуации педагог выступает как главный субъект, способствующий таким изменениям;

— изменением личностного отношения педагогов к реализации задач образовательной инноватики. Еще во время обучения в вузе у будущих педагогов должны быть сформированы личностные мотивы к внедрению инновационных продуктов и положительный настрой на инновационную образовательную деятельность.

Инновационная направленность педагогической деятельности обусловлена не только рядом причин, которые мы описали выше. Реализацию педагогом инновационной деятельности в образовательной практике также диктует Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Согласно данному образовательному документу, педагогическая деятельность должна быть нацелена на «создание условий для формирования и развития каждого обучающегося как нравственной, компетентной личности средствами образовательной деятельности» [1].

Таким образом, одним из основных условий повышения уровня современного образования, создания и распространения инноваций в образовательной практике является инновационная деятельность педагога.

Однако еще в педагогической науке не сложилось общее представление о структуре и содержании понятия «инновационная деятельность педагога». Поэтому комплексное и всестороннее понимание инновационной образовательной деятельности требует анализа каждого составляющего элемента указанного понятия.

Если деятельность характеризуется как особая организованная форма отношения человека к окружающей действительности, с целью преобразования окружающего мира путем развития и освоения различных форм культуры, то инновационная деятельность педагога является более конкретной и «... направлена на преобразование существующих форм и методов обучения и воспитания, на создание новых целей и средств их реализации...».

Рассматривая феномен «инновационная деятельность педагога», попробуем проанализировать различные подходы к определению данного понятия в целом.

Известный теоретик и исследователь инноваций Й. Шумпетер определяет инновационную деятельность как деятельность, направленную на создание и реализацию инновационных продуктов, а также на развитие общественной инновационной инфраструктуры. Согласно мнению ученого, можно сказать, что инновационная деятельность может включать в себя организационную, научную, технологическую, финансовую и коммерческую составляющие.

Анализ существующих подходов к исследованию понятия «инновационная деятельность педагога» позволил выделить следующие аспекты исследований: специфические особенности педагогической деятельности и общие, как творческой изучены в трудах С.Г. Григорьевой [2], В.И. Загвязинского [4]; инновационная деятельность педагога по изучению педагогических достижений и распространению передового

опыта достижений и распространения передового опыта исследуется К.Ю. Белой, М.М. Поташником; особенности инновационной деятельности педагога в современных условиях системы образования рассмотрены в исследованиях А.Б. Бакурадзе, Е.М. Крюковой, Н.И. Пустоваловой.

Г.Н. Прокументова в своих исследованиях отмечала, что инновационной деятельности педагога характерны: исключение из своей деятельности традиционных, шаблонных стереотипов в образовательном процессе; применение творческих, личностно-ориентированных, современных педагогических технологий, реализующих индивидуальную направленность педагогической деятельности учителя.

К.Ю. Белая характеризует инновационную деятельность как деятельность, связанную с определенными действиями: осознанием необходимости инновационного процесса, принятием решения его организации, разработкой и внедрением новой модели образовательной системы, и подведением итогов инновационной деятельности.

С точки зрения внедрения и обобщения педагогического опыта инновационную деятельность рассматривают В.С. Лазарев, М.А. Щенникова. Ученые отмечают, что инновационная деятельность педагога — это, в первую очередь, внедрение новых идей, форм и методов обучения в практику образовательного учреждения.

К. Ангеловски, Н.Р. Юсуфбекова [1], А.И. Пригожин, определяя инновационную педагогическую деятельность, рассматривают ее с двух сторон: технологической и личностной.

Технологическую сторону инновационной педагогической деятельности ученые связывают с личным осознанием педагогом образовательной цели инновационной деятельности, проектированием эффективности инноваций учебно-познавательной деятельности, созданием и распространением инновационных продуктов.

Личностную сторону инновационной образовательной деятельности ученые рассматривают в аспекте изучения специфических требований к педагогу, к его профессиональным и личностным качествам.

В.А. Сластенин определяет инновационную деятельность педагога как введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию взаимодействия учителя и обучающегося.

Такого же придерживается Л.С. Подымова. Автор считает, что инновационная образовательная деятельность — это деятельность, которая преобразовывает уже существующие формы, методы обучения, создает новые цели и средства его реализации.

В справочнике С.Г. Молчанов и Р.Я. Симонян дают определение инновационной деятельности в системе образования как деятельности по освоению, созданию и использованию педагогических новаций в образовательном процессе.

Анализируя сущность понятия «инновационная деятельность педагога», мы рассмотрели несколько диссертационных исследований, которые на наш взгляд, особо актуальны и затрагивают проблемы формирования инновационной деятельности педагога (О.С. Фролова, Л.В. Ширина, Л.А. Дьякова).

Так О.С. Фролова, рассматривая понятие «инновационная педагогическая деятельность», отмечает, что это «творческая активность, осуществляемая педагогом с помощью новых средств деятельности, направленная на прогрессивное преобразование практики образовательной деятельности с целью повышения ее эффективности и обеспечения самореализации всех участников образовательного процесса».

Л.В. Ширина, в свою очередь, считает, что инновационную деятельность необходимо выделять как важнейшую часть педагогической деятельности, позволяющей оценить не только уровень общей культуры педагога, но и его творческий ресурс и профессиональную направленность. Как определяет автор, педагогическая деятельность — это процесс создания и использования нововведений, соот-

ветствующих потребности педагога и образовательной практики в новых технологиях, формах и методах учебно-воспитательной работы.

Л.А. Дьякова также говорит о том, что инновационная деятельность педагога является одной из самых важных форм педагогической деятельности. Благодаря инновационной направленности деятельности педагога образуется активное взаимодействие участников образовательного процесса, формируются ценностные ориентации личности обучающихся, навыки и нормы деятельности, общения и способы самоутверждения. По мнению исследователя, инновационная педагогическая деятельность может рассматриваться как творческая педагогическая деятельность, направленная на создание, внедрение и распространение педагогических новшеств.

Исследуя инновационную деятельность педагога, А.С. Васякина и Н.А. Шепилова в качестве основных показателей инновационной деятельности педагога обозначили:

— способность проектировать и конструировать педагогические инновации, т.е. профессионально отбирать содержание новшества, проектировать реализацию этого содержания методами современных педагогических технологий;

— способность предвосхищать результат, который может быть получен в ходе реализации инновации, описывать критерии оценивания эффективности спроектированной новации.

Основываясь на определении понятия «инновационная образовательная деятельность» различными учеными, мы определяем понятие «инновационная образовательная деятельность» как педагогический процесс, включающий в себя целенаправленную деятельность, в основе которой лежит анализ собственного профессионального опыта и внедрение педагогом образовательных инноваций, целью которого является качественное и количественное преобразование образовательной системы.

Инновационная деятельность педагога, прежде всего, зависит от его инновационного потенциала. Формирование инновационного потенциала будущего педагога происходит в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Обратимся к анализу понятия «инновационный потенциал педагога». В современных психолого-педагогических исследованиях инновационный потенциал личности характеризуется как совокупность нераскрытых потенциальных возможностей человека к созданию и внедрению инноваций в свою деятельность.

Главными показателями инновационного потенциала педагога являются:

— умение генерировать и продуцировать новые идеи, а главное, проектировать и внедрять их в образовательный процесс;

— способность педагога воспринимать и видеть новое, мыслить нестандартно;

— умение быстро и гибко перестроить учебно-воспитательный процесс;

— культурно-эстетическая развитость и образованность;

— готовность совершенствовать свою инновационную педагогическую деятельность;

— осознание ценности инновационной деятельности в сравнении с традиционной; мотивация инновационного поведения и инновационные потребности развития [5].

Однако развитие творческого потенциала педагогов и, соответственно, его инновационной образовательной деятельности возможно лишь при реализации определенных условий.

Внешние условия осуществления инновационной деятельности педагога:

— сформированность отношения педагога к инновациям как к основному средству осуществления целей образования и решения образовательных проблем;

— установка педагога на осуществление рефлексии и оценки инновационной деятельности;

— установка на моделирование, конструирование и распространение педагогических инноваций.

Внутренними условиями инновационной деятельности педагога являются следующие:

- желание осваивать инновации в образовательном процессе;
- способность к творческому преобразованию образовательного процесса, способность генерировать новые идеи, воплощать их в жизнь;
- открытость к инновациям;
- продуктивность и гибкость мышления, сосредоточенность, способность к быстрой умственной ориентации и переориентации;
- способность педагога брать ответственность на себя за нововведения, которые, возможно, будут противоречить традиционным;
- способность четко и конкретно ставить цели и задачи деятельности;
- увлеченность инновационным образовательным процессом как необходимое условие раскрытия творческого потенциала;
- владение знаниями в области инновационных процессов в педагогике, осознание основных закономерностей и принципов инновационного педагогического процесса, которые являются ориентирами для внедрения инновационных идей в практику;
- инициативность — внутренняя независимость мышления, способность найти новые пути решения новаторских задач и новые формы творческой деятельности;
- способность подчинить свои усилия и волю поставленной цели, настойчивость и целеустремленность к осуществлению инновационной образовательной деятельности;
- ориентация на творческие интересы коллег и учащихся как на базу освоения педагогических инноваций [3].

Вместе с тем, в процессе реализации инновационной образовательной деятельности педагог сталкивается с рядом трудностей.

Выделим причины затруднений, с которыми педагог может встречаться при переходе от традиционной системы организации учебно-воспитательного процесса к инновационному формату педагогического процесса [3]:

- трудности в инновационной и проектной деятельности испытывают педагоги, не обладающие творческой способностью к генерации и продуцированию новых представлений и идей;
- трудности в инновационной деятельности испытывают педагоги, не обладающие интеллектуальной и эмоциональной развитостью;
- трудности в инновационной деятельности испытывают педагоги, не достаточно хорошо обладающие творческой способностью к проектированию и моделированию в практических формах деятельности.

Обобщая вышесказанное, заключаем, что инновационная деятельность педагога — это основополагающее и определяющее условие развития высокого уровня педагогического образования, так как такая деятельность обеспечивает полноценную реализацию педагогических инноваций. Именно поэтому система подготовки будущих педагогов к инновационной образовательной деятельности в системе высшего образования должна быть организована качественно, ведь на будущих педагогов возложена ответственность за удовлетворение спроса современного образования, за развитие личности обучающихся и за развитие системы образования в целом. Такая подготовка будущих педагогов в вузе должна быть организована с учетом современных условий образования и особенностей инновационной образовательной деятельности. Лишь в этом случае готовность студентов педагогических вузов к осуществлению инновационной образовательной деятельности будет на высоком уровне.

Примечания:

1. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2010. № 4 (14). С. 8–17.
2. Григорьева С.Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Гуманитарные и педагогические науки. 2011. № 3 (71), ч. 1. С. 49–55.
3. Григорьева С.Г. К проблеме инновационной деятельности педагога в современных условиях // Среднее профессиональное образование. 2010. № 11. С. 9–12.
4. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: сб. науч. тр. Тюмень, 2015. С. 3–9.
5. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: сб. науч. тр. Тюмень, 2015. С. 8.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // СПС Консультант-Плюс. М., 2023.

УДК 377
ББК 74.4
Х 18

Хамукова Бэлла Хасанбиевна,
кандидат педагогических наук,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается концепция личностно-развивающего образования, его целевые, содержательные и процессуальные аспекты, обеспечивающие развитие личности в образовательном процессе. Раскрываются условия формирования опыта личностного саморазвития как системы смыслов и ориентировочной основы дальнейшего непрерывного образования. Проводится смысловое разграничение личностно-развивающего с развивающим, воспитывающим и иными видами обучения. Даны методологические основания личностно-развивающего образования, представлена специфика его реализации на разных образовательных уровнях и жизненных этапах.

Ключевые слова: содержание и технологии личностно-развивающего образования, личностный опыт, психологические механизмы и педагогические условия развития личности, непрерывное образование, система профессионального образования, система пост-профессионального образования.

Khamukova Bella Khasanbievna

THE PERSONALITY-DEVELOPING FUNCTION OF CONTINUING EDUCATION

Annotation. The article discusses the concept of personality-developing education, its targeted, substantive and procedural aspects that ensure the development of personality in the educational process. The conditions for the formation of the experience of personal self-development as a system of meanings and an indicative basis for further continuing education are revealed. The semantic differentiation of personal-developing with developing, educating and other types of training is carried out. The methodological foundations of personal

development education are given, the specifics of its implementation at different educational levels and life stages are presented.

Keywords: content and technologies of personality-developing education, personal experience, psychological mechanisms and pedagogical conditions of personality development, continuing education, vocational education system, postprofessional education system.

Личностно-развивающее образование, имеющее своей целью и механизмом развитие человека как самобытной личности и не ограниченное узко-профессиональными и карьерными ориентациями, более всего отвечает идее непрерывного образования как сущностной характеристики бытия современного человека.

Изначально оно понималось как образование, имеющее своей целью не передачу предметного опыта и даже не развитие социально значимых качеств индивида, а как вооружение человека инструментами самоорганизации, самореализации и саморазвития собственной личности как непрерывного прижизненного процесса.

Идея непрерывного образования родилась, в первую очередь, как ответ на запросы ускоряющегося развития техногенного социума, но тем не менее направленность на саморазвитие личности все более утверждается как представление о его гуманистической и подлинно антропологической функции. Под понятие личностно-развивающего образования попадают различные педагогические процессы и системы, целью которых выступает формирование субъектного, жизнетворческого и самообразующего начала в человеке. Эта функция образования всегда интересовала педагогику и в той или иной мере встречалась во всех ведущих педагогических системах прошлого, однако лишь недавно были поставлены вопросы о специфическом содержании, механизмах и технологиях такого рода образования.

В традиционно понимаемом образовании личность выступает не как цель, а, скорее, как средство достижения образовательных результатов, которое всякий раз нужно «направить», «активизировать» на усвоение учебного материала, на выполнение норм.

Развитие личности — непрерывный прижизненный процесс, и смысл образования, направленного на это развитие, состоит в том, чтобы совершить своего рода трансляцию развивающего механизма, перемещение его в структуру бытия, образ жизни, формы существования самой личности, образно говоря, передать ей опыт самоорганизации, работы с собой.

Назначение личностно-развивающего образования в том, чтобы сформировать потребность в самообразовании, сформировать смысл непрерывного саморазвития и первоначальный опыт быть личностью и развивать себя в качестве таковой.

В отсутствие этого образование на всех ступенях, в любом возрасте утрачивает целостность, движущие силы, гуманитарный смысл, субъектно-реализующую функцию, превращаясь в импульсивные реакции на запросы профессиональной, технологической и других сред.

Интерес к образованию, ориентированному на формирование у воспитанника механизмов личностного саморазвития, обусловлен многими факторами.

Во-первых, востребованностью человека как индивидуальности, способной занимать и реализовывать собственную позицию, что присуще социуму демократического типа.

Во-вторых, для этого есть собственно научные предпосылки — происходящий ныне прорыв в области научного знания о феномене личности. Это понятие перестало быть обыденным и обрело научное содержание, в котором отражена система свойств человека, связанных с его субъектностью, самоопределением в окружающем мире, способностью занимать определенную позицию в отношении происходящих вокруг явлений и предлагаемых ценностей.

Исследование педагогических условий становления личности как некоей сущностной субстанции человека предполагает выявление педагогических средств и механизмов, обеспечивающих развитие опыта субъектности у воспитанника, личностно-развивающих возможностей педагогического процесса как его «целостного» свойства [1, с. 15–16].

В этом плане личностно-развивающее образование — одна из форм реализации культурологической, гуманитарной, антропологической моделей образования, в разработке которых сегодня участвуют многие научные школы (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, А. Ф. Закирова, М.В. Кларин, И.А. Колесникова, В.И. Лещинский, В.И. Слободчиков, И.А. Якиманская и др.). В создании целостной научной картины процесса личностно-развивающего образования велика роль зарубежных исследователей. Это работы К.Г. Юнга об индивидуализации как содержании личностного развития, о невозможности познания каких-либо проявлений человека вне связи с его личностью.

Идеи А. Адлера о способности личности к изменению посредством «преодоления самой себя»; Дж. Келли — о природе «Я» как неустойчивой и постоянно меняющейся сущности индивида; К. Роджерса — о движущих силах самоактуализации и препятствиях в ее осуществлении; А. Маслоу — о самоотождествлении как механизме развития личности; Э. Фромма — о развитии личности как изменении ее жизненного пространства; К. Левина и др. [4].

Говоря о месте теории личностно-развивающего образования в структуре современного научно-педагогического знания, следует подчеркнуть, что речь идет именно о теории образования, т.е. совокупности концептуальных положений, относящихся ко всему образованию, а не только к какой-то его сфере или направлению [2, с. 77–78].

И первое утверждение этой теории состоит именно в том, что любое образование, к чему бы оно ни «готовило» человека, должно, во-первых, обеспечить развитие его личности, иначе оно негуманно, во-вторых, только будучи атрибутивным свойством и потребностью личности, образование может стать подлинно непрерывным и неотрывным от человека. Стоит заметить, что личностно-развивающее образование отличается от развивающего обучения, которому педагоги и психологи прошлого века уделяли значительное внимание (Дж. Бруннер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.).

Традиционно понимаемое развивающее обучение ведет речь о том, как ученик мыслит, действует, решает, в то время как личностно-развивающее образование интересуется вопросом, зачем он это совершает, какой это имеет для него смысл? Отсюда вытекают и все нетривиальные проблемы личностно-развивающего образования, поскольку смысловая сфера трудно управляема, плохо поддается диагностике.

Цель личностно-развивающего образования может быть представлена через раскрытие основных проявлений или функций личности в жизнедеятельности человека, или, говоря современным языком, как набор личностных компетенций.

В качестве таковых нами были взяты избирательность, рефлексия (самооценка), смыслообразование, принятие ответственности, ориентация на Другого как самооценку и источник собственного развития, саморегуляция, креативность, внутренняя свобода (в ситуации выбора, принятия решения). Эти функции составляют суть субъектности, позиционности личности, но не указывают на конкретную сферу ее направленности.

Развитие способности к исполнению названных функций и есть, собственно, содержание личностного развития. Определив таким образом содержание личностно-развивающего образования, мы оказываемся перед массой конкретных проблем: где, когда, у кого, на каких возрастных этапах, на каком материале,

какими способами, инструментами и, наконец, кому развивать эти личностные компетентности у дошкольников, учащихся основной школы, студентов и всех прочих, кто включен в систему непрерывного образования?

Проведенные в этой области исследования и опыт позволяют предположить, что одной из генетически ранних личностных функций, формируемых еще в дошкольном возрасте, является избирательность. К этому периоду можно отнести и зарождение такой функции, как ориентация на ценность Другого.

В целях личностно-развивающего образования в начальной школе представлена такая личностная функция, как волевая саморегуляция, что соответствует развитию осознанности и произвольности как основных новообразований данного возраста. Целями личностно-развивающего образования в подростковом возрасте (основная школа) является педагогическая поддержка развития целого спектра личностных функций — рефлексии (самооценки, образа «Я»), ответственности как квинтэссенции нравственного сознания. В старшем школьном возрасте доминирует функция смыслообразования как психологический механизм самоопределения, построения образа будущего.

Период профессионального становления молодых людей предполагает в качестве целей личностно-развивающего образования поддержку развития креативности, самостоятельности («внутренней свободы») в принятии решений.

Личностно-развивающий аспект непрерывного образования в зрелом возрасте направлен на дальнейшее развитие субъектности как житнетворческого потенциала личности. Говоря о процессуальном аспекте личностно-развивающего образования, необходимо подчеркнуть невозможность прямого влияния на личностную сферу. В данном случае педагог должен применять инструментарий, существенно отличающийся от того, что имеет место в традиционно понимаемом образовательном процессе. Он работает с глубинными механизмами социализации, идентификации личности с культурой, способами ее самоопределения. Самое большее, что можно сделать, работая с личностью, это создать ситуацию, которая ставит человека перед социокультурным выбором, оказать ему поддержку в принятии решения и его реализации.

Личность актуализируется тогда, когда есть свобода в интерпретации значений, т.е. появляются смысл, смыслообразование. Достоинством личности становится только пережитое и открытое ею самостоятельно. Все остальное так и рискует остаться объективным значением, не имеющим субъективного смысла.

Глубинная суть личностно-развивающего образования в том, что оно формирует опыт работы с собой, со своими переживаниями, компетентность саморазвития, что и станет впоследствии психологическим механизмом непрерывного образования, в котором самоорганизация, саморазвитие, самосовершенствование становятся доминирующей жизненной потребностью.

Развитие личности, как, собственно, и любого другого свойства человека, детерминировано жизнедеятельностью, встречами, событиями, требующими проявления позиции, рефлексии, смыслообразования и других функций личности. Фактором развития личности также выступает значимое для нее событие, в котором она выявляет новые возможности, проводит ревизию своих ценностей и образа жизни.

Личность формируется в поступках как деятельно-произвольных формах реализации нравственной позиции. «Строительным материалом» для развития личности, по известному выражению С.Л. Рубинштейна, являются переживания, чаще всего связанные с фрустрацией социогенной потребности — дефицитом признания со стороны другого и поиском выхода из возникшей коллизии.

Основное назначение теории личностно-развивающего образования, как и любой другой педагогической теории, состоит в том, чтобы обеспечить ориентировочную основу деятельности педагога в решении педагогических задач, связан-

ных с развитием личностной сферы своих подопечных. Сюда относится опыт выводов из собственных переживаний, принципов поведения в ситуациях, подобных пережитым; опыт смыслообразования на основе восприятия события в контексте жизненных устремлений; опыт нравственной самооценки проявления своей ответственности.

Освоив такой опыт, человек будет в дальнейшем знать, как развивать себя, обретет ориентировочную основу непрерывного самообразования. Практически во всех значимых педагогических системах прошлого предусматривается формирование опыта самоорганизации, самопреодоления, «упражнения нравственных сил» (А.С. Макаренко). В этом плане теория личностно-развивающего образования, в какой-то мере концептуализирует то, что веками разрабатывалось в мировой педагогической культуре.

Традиционно понимаемое содержание образования имеет две формы существования — объективно-предметную, предназначенную для усвоения и имеет форму программ, стандартов, учебных текстов, и субъективно-психологическую, и когда оно уже усвоено и является принадлежностью субъекта. В личностно-развивающем образовании мы имеем дело с особой формой существования содержания образования — ситуационно-контекстной. Это содержание рождается в ситуациях и событиях, в отношениях и коллизиях, в целеполагании и достижении личностью своих целей. Проектировать личностно-развивающее образование — это значит совместно с учащимся, воспитанником планировать его жизнь, будущее, образ «Я».

Без побуждения к размышлению над фундаментальными вопросами своего бытия внешняя активность (интерактивность) приводит к подмене внутренней духовной работы внешними поверхностно-развлекательными формами. Отсутствие глубоких знаний, добываемых собственным трудом, не может привести к мировоззренческим раздумьям и соответственно к ценностно-смысловым выводам.

Личностный подход, как никакая другая стратегия, востребует личность, культурный потенциал педагога, его умение выйти за узкопредметные рамки и воспринять образование как целостный процесс, неотрывный от современного мира. Вооружение человека опытом саморазвития личности на всех этапах и во всех сферах образовательного процесса создает смысловую и деятельную основу его образования в течение жизни.

Примечания:

1. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки, Филологические науки, Социально-экономические науки и искусство. 2017. № 8 (62). С. 14–20.

2. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.

3. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2015. 272 с.

4. Фрейнджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. 5-е междунар. изд. СПб.; М.: Прайм-Еврознак: Олма-пресс, 2021. 864 с.

5. Меньшиков В.М. Непрерывное образование как определяющее условие формирования универсального образования // Ученые записки: электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. 2019. № 2 (50), т. 1.

УДК 373.4
ББК 74.247.12
X 19

Хапачева Сара Муратовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

Хачемизова Фатима Кимовна,
учитель,
МБОУ «Хатажукаевская СОШ № 6 имени Ахмеда Хаткова»,
а. Пшичо

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ КО ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме развития мотивационной сферы обучающихся в период перехода из начальной школы в среднюю. Автором проанализированы психолого-педагогическая литература, диагностические методики, на основании которых выстраивается система психологических и методических условий обучения детей при переходе ко второй ступени обучения.

Ключевые слова: обучающийся, мотив, развитие мотивационной сферы, вторая ступень обучения.

Khapacheva Sarah Muratovna,
Khachemizova Fatima Kimovna

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF STUDENTS DURING THE TRANSITION TO THE SECOND STAGE OF TRAINING

Annotation. This article is devoted to the problem of the development of the motivational sphere of students during the transition from primary school to secondary school. The author analyzes the psychological and pedagogical literature, diagnostic methods on the basis of which a system of psychological and methodological conditions for teaching children during the transition to the second stage of education is developed.

Keywords: learner, motive, development of the motivational sphere, the second stage of training.

Время, когда обучающийся начальной школы поступает на вторую ступень общего образования, является одним из кризисных периодов его личностного развития. Изменяются требования к учебной деятельности: на смену одного педагога приходят несколько, существенно меняются и требования к учебной деятельности. Иными словами, меняется социальная ситуация развития ребенка за счет расширения круга общения со сверстниками и возникновения необходимости усвоения новых учебных предметов. Кроме того, более сложным становится учебный материал, усложняются и формы организации учебно-воспитательной работы, разнообразными становятся методы, приемы и средства обучения, вводится кабинетная система.

Анализируя школьную практику, можно увидеть, что переход в пятый класс психологически слабо подготовленных школьников усугубляет их негативное от-

ношение к учебе и школе в целом. Все это отражается на обучаемости, возможностях развития личности и ее психическом здоровье.

Данный период совпадает во времени со вступлением школьников в подростковый возраст и сопровождается рядом специфических процессов, составляющих содержание так называемой «проблемы пятых классов» (Н.В. Лебедева) [23]. Особенно сложным для учащихся является начальный адаптационный период обучения, в который, как показывает практика школьных психологов, наблюдается наибольшее число случаев школьной дезадаптации.

В связи с реформированием системы образования и введением новых федеральных образовательных стандартов обучения возникла насущная потребность в разработке программы совместных действий учителей начальных классов, учителей, преподающих разные предметы, по формированию у школьников психологической готовности ко второй ступени общего образования.

Учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой.

Мотивационная сфера представляет собой ядро личности. Ребенок в начале своей школьной жизни, имея внутреннюю позицию школьника, хочет учиться, причем учиться хорошо или даже отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения ведущими являются мотивы «доставить радость родителям», «хочу больше знать», «на уроке интересно». Имея знания, ученик получает высокие отметки, которые, в свою очередь, являются источником других поощрений, залогом его эмоционального благополучия, предметом гордости. Когда ребенок успешно учится, его все хвалят: и учитель, и родители, ставят в пример другим детям. Более того, в классе, где мнение учителя — не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, эти аспекты выходят на первый план. И хотя в какой-то мере абстрактное для учащегося начальной школы понятие «хорошо работать» или далекая перспектива получить образование в вузе непосредственно побуждать его к учебе не могут, тем не менее, социальные мотивы важны для личностного развития школьника, и у детей, хорошо успевающих с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационной структуре.

Однако при переходе на новую (вторую) ступень обучения ребенок вынужден вновь сталкиваться с ситуациями, с которыми ранее не имел дела (как это происходило при поступлении в первый класс). Иными словами, ребенок вынужден заново приспосабливаться, т.е. адаптироваться к новым реалиям, из которых наиболее существенными являются увеличение числа преподающих разные предметы учителей, добавление новых детей в класс, смена классного руководителя, изменение позиции родителей к повзрослевшему ребенку с помогающей на более отстраненную и повышено требующую. Таким образом, пятикласснику приходится тяжело, что не может не отразиться не только на его эмоциональном состоянии, общем фоне быстро накапливающегося утомления, но и на его личности и, в первую очередь, на изменениях учебной мотивации, снижении познавательного интереса и активности на уроках.

В поведении человека есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала до конца в конкретной ситуации. Среди всех понятий, которые используются в психологии для обеспечения и объяснения побудительных моментов в поведении человека, самыми общими, основными являются понятия мотивации и мотива.

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое) и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Мотивационного объяснения требуют следующие стороны поведения: его возникновение, продолжительность, устойчивость, направленность и прекращение после достижения поставленной цели, преднастройка на будущие события, повышение эффективности, разумность или смысловая целостность отдельно взятого поведенческого акта. Кроме того, на уровне познавательных процессов мотивационному объяснению подлежат их избирательность; эмоционально-специфическая окрашенность.

Выбор диагностических методик, используемых в настоящем исследовании, определялся обоснованностью исходных теоретико-экспериментальных положений, комплексностью, апробированностью, валидностью, надежностью, адекватностью природе изучаемого явления, а также репрезентативностью выборки. Психодиагностический инструментарий составили следующие методики: методика для диагностики учебной мотивации школьников (М.В. Матюхина, модификация Н.Ц. Бадмаевой); методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние (модификация методики М.Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации»); комплекс косвенных методик для диагностики мотивации учения Н.В. Елфимовой (наблюдение, анализ кривой текущей успеваемости, беседа с родителями); анкета «Диагностика познавательной потребности» В.С. Юркевича; тест уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса; анкета для родителей по адаптации учащегося пятого класса.

Критериями сформированности положительного отношения школьников к учению являются: качественное изменение и усложнение мотивов учения; позитивное эмоциональное состояние учащихся; достаточный уровень познавательного интереса детей; высокий уровень активности и самостоятельности учащихся в процессе учебной деятельности.

В ходе психодиагностического исследования, проведенного на этапе констатирующего эксперимента, были выявлены следующие особенности обучающихся 5-го класса: преобладание мотивации избегания неудач, недостаточность мотивации к обучению (более половины детей класса имеют низкий и средний уровни мотивации), слабость познавательных потребностей, наличие трудностей в освоении школьных предметов (особенно иностранного или русского языка), доминирование средне-низких значений в уровне адаптации к новым условиям обучения, наличие высоких показателей школьной тревожности почти у половины учащихся класса.

На основе полученных данных мы разработали коррекционно-развивающий комплекс занятий по формированию мотивов учения у испытуемых и реализовали ее в учебном процессе (обеспечение моделирования педагогического процесса как системы учебной деятельности; формирование положительного отношения к учебной деятельности на основе единства мотивационной и эмоциональной сфер в условиях использования развивающей программы; использование игровых приемов).

После проведения формирующего эксперимента в виде коррекционно-развивающих занятий по развитию мотивационной сферы обучающихся 5-го класса были достигнуты следующие результаты: увеличилось число детей с мотивацией достижения успеха, увеличилось число учащихся с внутренней мотивацией учения, а также активизировались познавательные потребности у большинства учеников 5-го класса. Иными словами, занятия по предложенной программе показали свою эффективность и могут быть использованы в расширенном виде для дальнейшей психологической работы с учащимися 5-го класса по развитию мотивационной сферы и повышению адаптации к новой ступени обучения.

Разработанные нами рекомендации ориентированы как на педагогов образовательных учреждений, так и на родителей пятиклассников и направлены на поддержание положительного психологического климата, учет индивидуальных особенностей детей, соблюдение режима дня, обеспечение возможности полноценного отдыха, учет особенностей психического функционирования в период адаптации, использование щадящих методов преподавания в этот непростой временной отрезок, а также применение различных способов стимулирования и поддержания должного уровня учебной мотивации.

Примечания:

1. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Психология формирования личности. М.: Педагогика, 2004. 533 с.
2. Диагностика мотивации // Портал Центра сопровождения одаренных детей СКФО. URL: <http://dar.stavedu.ru/ru/3psihologicheskoe-soprovozhdenie/diagnostika-odarennosti/diagnostika-motivacii/>.
3. Диагностика познавательной потребности. URL: <http://docpsy.ru/testy/diagnostika-motivatsii/5047-metodika-poznavatel'naya-potrebnost.html>.
4. *Лебедева Н.В.* Психологический анализ трудностей, испытываемых учащимися при переходе на вторую ступень школы // Инновационная деятельность учителя в учебно-воспитательном процессе школы. Проблема, опыт, решения: тез. областной науч.-практ. конф. Псков, 2018. С. 101–102.

УДК 371.3
ББК 74.202.42
X 19

Хапачева Сара Муратовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

Багова Эмма Казбековна,
учитель ИЗО и технологии,
МБОУ «Хатажукаевская СОШ № 6 имени Ахмеда Хаткова»,
а. Пшичко

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема инклюзивного образования в условиях современной школы. Современная тенденция в системе образования — это увеличение числа детей, имеющих нарушения в развитии в самых разнообразных проявлениях. В статье раскрывается содержание социально-психологической помощи детям, оставшихся без возможности получить образование, и их семьям. Авторы обращают внимание на проблемы, связанные с неподготовленностью законодательной базы для осуществления коррекционно-образовательной практики.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, социально-психологическая помощь.

Khapacheva Sarah Muratovna,
Bagova Emma Kazbekovna

INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MODERN SCHOOL

Annotation. This article discusses the problem of inclusive education in a modern school. The current trend in the education system is an increase in the number of children with developmental disorders in a wide variety of manifestations. The article reveals the content of socio-psychological assistance to children left without the opportunity to get an education and their families. The author draws attention to the problems associated with the unpreparedness of the legislative framework for the implementation of correctional and educational practice.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, social and psychological assistance.

В отечественном нормативно-законодательном уровне прописаны принципы инклюзии в Федеральном законе «Об образовании в РФ», который гарантирует получение образования всеми детьми, независимо от ограничений их здоровья. Российская инклюзивное образование развивается в рамках государственной программы «Доступная среда», реализация которой началась в 2011 году. Основным направлением работы является, в первую очередь, финансирование из бюджетов разных уровней закупок оборудования, которое необходимо для совместного обучения детей с ограничениями здоровья и без них. Это могут быть, как и обычные пандусы для детей, передвигающихся в кресло-колясках, так и продвинутое компьютерные системы для групповых занятий. Во-вторых, ведется подготовка учителей и педагогов общеобразовательных школ и ДОУ для работы с детьми, которые имеют ту или иную форму инвалидности. В-третьих, создаются новые учебные методики, которые адаптированы для всех учащихся в независимости от их образовательных потребностей.

Хочется отметить, что создание полноценно работающей системы инклюзивного образования — это долгосрочный проект и инвестиции скорее в будущее, чем в настоящее. Результаты проводимой сегодня работы мы увидим только через определенное количество лет.

В России инклюзивное образование делает только первые шаги, в то время как во многих странах большинство современных учебных заведений являются инклюзивными. Также оно обязывает создать гибкую адаптивную образовательную среду, которая может соответствовать образовательным требованиям каждого учащегося.

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда — и к элементарному образованию, а также проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей с ограниченными возможностями.

Это процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и других особенностей, включены в общую систему образования. Они посещают общеобразовательные школы по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности, при этом учитываются их особые образовательные потребности. Кроме того, им оказывается специальная поддержка. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей — обеспечивается равное отношение ко всем людям, но создаются особые условия для детей с особыми образовательными потребностями.

Суть же инклюзивного обучения как раз в том, чтобы ребята с особенностями развития учились в одном классе со сверстниками, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе. Это предполагает изменение образовательной системы, школы, но не самого ребенка. Внимание педагогов при включении детей с ОВЗ в единое образовательное пространство урока или мероприятия акцентировано на возможностях и сильных сторонах каждого такого ученика.

Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми, в развитии самосознания и самооценки, в становлении собственных принципов, и последнее, но не менее важное — способствует искренней заботе и дружбе.

В содержание инклюзивного образования входят образовательные учреждения, такие как средне-профессиональное и высшее образование. Создание безбарьерной среды в процессе обучения и профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями — цель инклюзивного образования. Эта совокупность целей представляет собой как техническое оснащение заведений, так и разработку специальных учебных методик для педагогов и курсов для других обучающихся, которые будут направлены на развитие их взаимодействия с инвалидами.

Кроме этого, необходимы специализированные технологии, которые будут направлены на то, чтобы облегчить процесс адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении. На современном этапе развития российское государство претерпевает крупномасштабные изменения в сфере образования. В современном образовательном пространстве инклюзия признана наиболее развитой, гуманной и эффективной системой образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и здоровых детей. Инклюзия дает право на образование каждому независимо от соответствия или несоответствия критериям школьной системы. Между тем, далеко не все участники образовательного процесса сегодня готовы принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Эта неготовность имеет не только материально-техническую основу, но психологическую, морально-этическую. Рост насилия и жестокости в современном мире, длительный период отношения к инвалидам как к неполноценным членам общества наложили свой отпечаток на сознание современных школьников.

Основными задачами инклюзивного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении являются: укрепление здоровья детей и предупреждение возникновения вторичных нарушений физического и психического развития; обеспечение прав детей и родителей в получении необходимого комплекса коррекционно-образовательных услуг; осуществление своевременной социальной адаптации и интеграции ребенка в общество; своевременное исправление, компенсация нарушений психофизического развития; формирование жизненно значимого опыта и целенаправленное развитие у детей когнитивных, речевых, моторных, социальных способностей, позволяющих снизить зависимость от посторонней помощи и повысить социальную компетентность.

Исследование показало, что инклюзивное образование является новым явлением в российской системе образования. Оно начало внедряться в школах нашего региона в последние пять лет и происходит довольно сложно. Для многих школ региона оно остается в большей степени мифом, нежели реальностью. Во-первых, ресурсные проблемы: недостаточное выполнение функций учителями по причине отсутствия опыта, знаний, навыков, а также нехватка узкопрофильных специалистов в большинстве школ, особенно в школах малых городов и сельской местности. Во-вторых, бюрократизация системы образования. В-третьих, организационные проблемы: отсутствие необходимых условий в ряде школ региона. В-четвертых, проблемы, связанные с взаимодействием субъектов образовательного процесса, например, отсутствие надлежащего контакта между учителями и родителями.

Россия приняла политику инклюзивного образования, направленную на устранение барьеров в обучении детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Однако сегодня остро встает проблема неготовности педагогов общеобразовательных школ (профессиональной, психологической и методической и пр.) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей для работы в инклюзивной сфере. В исследовании выяснилось, что необходимо обучение преподавателей по данному вопросу. Вышеупомянутая проблема является ключевой для успешного внедрения инклюзивного образования в современной России. Оно востребовано, но, чтобы сделать его реальностью, необходимо решить названные выше проблемы, связанные с его реализацией.

Таким образом, суть данных принципов в доступности школьного образования для всех детей. Должен быть обеспечен физический доступ учеников с ограниченными возможностями здоровья в школы — транспорт, пандусы, подъемники. Необходимо составить такую структуру учебной программы, чтобы она была наиболее мобильной, а разнообразие образовательных методик позволяло удовлетворить потребности всех учеников.

В заключение хотелось бы отметить, что поиск наилучших оптимальных путей, средств, методов для успешной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество — это задача всех и каждого. Ведь помочь наполнить черно-белый мир «особого ребенка» яркими и светлыми тонами можно только совместными усилиями.

Примечания:

1. Развитие инклюзивного образования: сб. материалов / сост.: С. Прушинский, Ю. Симонова. М.: Перспектива, 2007.
2. *Огольцова Е.Г., Тилохина А.Э., Сергеева Е.А.* Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. 2017. № 50. С. 249–252. URL: <https://moluch.ru/archive/184/47136/>.
3. Инклюзивное образование в России. М.: ЮНИСЕФ, 2011.
4. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М., 2009.

УДК 81'1
ББК 81.006
Х 25

Хатхе Саният Асланбечевна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 28 «Нэбзый»,

Читао Ирина Айтчевна,
кандидат педагогических наук, доцент,

Хатхе Асият Асланбечевна,
кандидат филологических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ КАК СОВОКУПНОСТЬ ПСИХИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПРОЦЕСС РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается языковое сознание как совокупность психических механизмов, обеспечивающих процесс речевой деятельности человека. Языковое сознание — это часть сознания, обеспечивающая механизмы языковой (речевой) деятельности: порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании. Система языковых единиц с их разнообразными значениями хранится в сознании и является принадлежностью языкового сознания.

Ключевые слова: языковое сознание, система языковых единиц, восприятие речи, хранение языка, когнитивное сознание, психолингвистика, этнография.

**Hathe Saniyat Aslanbechevna,
Chitao Irina Aitechevna,
Hathe Asiyat Aslanbechevna**

LINGUISTIC CONSCIOUSNESS AS A SET OF MENTAL MECHANISMS THAT ENSURE THE PROCESS OF HUMAN SPEECH ACTIVITY

Annotation. The article considers linguistic consciousness as a set of mental mechanisms that ensure the process of human speech activity. language consciousness is a part of consciousness that provides the mechanisms of language (speech) activity: the generation of speech, the perception of speech and the storage of language in consciousness. The system of linguistic units with their various meanings is stored in consciousness and is an accessory of linguistic consciousness.

Keywords: Language consciousness, system of language units, speech perception, language storage, cognitive consciousness, psycholinguistics, ethnography.

Положение о неразрывной связи языка и мышления приобретает особую актуальность. В связи с этим особое внимание уделяется способам концептуализации познаваемого человеком мира. Язык при этом выступает как неотъемлемая составляющая человеческого разума, тесно взаимосвязанная с другими когнитивными структурами и процессами восприятия, мышления и памятью.

В одной из первых специальных работ по проблеме языкового сознания констатируется, что «языковое сознание» и просто «сознание» используются для описания одного и того же феномена — «сознание человека» [1, с. 7]. В настоящее время такой подход уже не применяется, и многие исследователи указывают, что между сознанием и языковым сознанием нельзя ставить знак равенства.

Сознание — форма отражения объективной действительности в психике человека, характеризующаяся тем, что в качестве опосредующего, промежуточного фактора выступают элементы общественно-исторической практики, позволяющие строить объективные (общепринятые) картины мира. Исходный источник общественно-исторической практики — это совместно осуществляемый труд. В индивидуальном развитии отдельные составляющие труда последовательно присваиваются ребенком в совместной деятельности со взрослыми [2, с. 32].

Можно сказать, что понятие «языковое сознание» за последние десятилетия прошло определенную эволюцию, а также полезно и перспективно для исследования соотношения психики и речи, однако в настоящее время оно имеет достаточно широкое поле и неопределенное «референтное поле», что это «таит в себе опасность для научной мысли: при громадности проблемы связи психики и материи возникает искушение представлять переход от одного к другому как простой и непосредственный» [3, с. 22].

В 2000 году Е.Ф. Тарасов уже дифференцирует сознание и языковое сознание, определяя последнее как «совокупность образов сознания, формируемых с помощью языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей [3, с. 26].

Отметим, однако, что в данном определении совмещены два аспекта — формирование сознания и его овнешнение, что далеко это не одно и то же. Сознание в онтогенезе и филогенезе формируется при участии языка, знаки которого

служат материальными опорами обобщения в процессе образования концептов в сознании, однако само сознание в языке для функционирования не нуждается, поскольку осуществляется на универсальном предметном коде.

Что касается овнешнения сознания языком, то язык в этом случае обеспечивает возможность обмена информацией в обществе и делает содержание сознания доступным для наблюдения, но факт овнешнения сознания языком в целях коммуникации не может свидетельствовать о наличии некоторого особого сознания — овнешняется когнитивное сознание, которое не приобретает при этом какого-либо особого «языкового» статуса.

На неудачность выражения «языковое сознание» обращал внимание еще в 1993 году А.А. Леонтьев: «... эпитет «языковой» в словосочетании «языковое сознание» не должен вводить нас в заблуждение. К языку как к традиционному предмету лингвистики этот эпитет прямого отношения не имеет. Изображать язык (в традиционно-лингвистической его трактовке) как то, что опосредует отношение человека к миру — значит попадать в порочный круг» [1, с. 17].

Вместе с тем в лингвистике и психолингвистике до сих пор не терминологизированы психические механизмы речи, обеспечивающие речевую деятельность человека, совокупность знаний человека о своем языке. Мы полагаем, что именно эти механизмы и знания представляют собой языковое сознание человека. В таком случае традиционная лингвистика тоже изучает языковое сознание: правила употребления языка, нормы, упорядоченность языковых единиц в сознании, и т.д., но при этом она практически не исследует психологическую реальность выполняемых описаний.

На каком этапе развития языкового сознания в традиционном понимании этого было достаточно: достаточно это и для традиционных методов обучения языку. Однако не на современном этапе, когда коммуникативное, антропоцентрическое направление в лингвистике стало доминирующим, и у исследователей заметно повысился интерес к живому языку, к языку, функционирующему в реальной коммуникации, а не к абстрагированному от носителя «мертвому» языку, отраженному в словарях и грамматиках. Это и привело к интенсивному развитию исследований в области коммуникации, психических механизмов языка, ассоциативно-вербальных сетей, ассоциативных полей и др. Проблемы описания языка как реальности психики выдвигаются на передний план.

В связи с этим под языковым сознанием предлагается понимать совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека. Это «знания, используемые коммуникантами при производстве и восприятии речевых сообщений» [3, с. 11]. Изучением языкового сознания занимаются в разных аспектах психологии: психолингвистика, нейролингвистика, онтолингвистика, возрастная лингвистика [3, с. 24]. Подчеркнем еще раз, что языковое сознание изучает и традиционная описательная лингвистика (своими методами).

Языковое сознание — компонент когнитивного сознания, «заведующий» механизмами речевой деятельности человека; это один из видов когнитивного сознания, обеспечивающий такой вид деятельности, как оперирование речью. Однако речевая деятельность человека сама является компонентом более широкого понятия — коммуникативной деятельности человека. В связи с этим возникает проблема разграничения языкового и коммуникативного сознания.

Коммуникативное сознание — это совокупность знаний и механизмов, которая обеспечивает весь комплекс коммуникативной деятельности человека. Это коммуникативные установки сознания, совокупность ментальных коммуникативных категорий, а также набор принятых в обществе норм и правил ведения обще-

ния. Для русского человека это совокупность знаний о том, как надо вести общение в России. В коммуникативное сознание входит и информация об иностранных языках: отношение к ним, их оценка, характеристика степени трудности, знания о коммуникативном поведении носителей этих языков.

Приведем примеры разграничения языкового и коммуникативного сознания:

— языковое сознание содержит информацию о формулах приветствия (то есть имеющихся языковых единицах для обозначения некоторого смысла): *здравствуйте, добрый день, доброе утро, привет* и других, а также об их дифференцированных значениях — *приветствие утром, вечером* и т.д., *вежливое, разговорное* и др.; это информация, которая является принадлежностью языкового сознания русского человека;

— коммуникативному сознанию принадлежит информация о том, как надо приветствовать: с каким лицом, с какой интонацией, на какой дистанции, когда и кого можно не приветствовать, кого надо приветствовать вежливо, на Вы, а кого можно попроче и т.д., в каких ситуациях обязательно приветствовать, в каких нет, надо ли повторно приветствовать в течение дня и т.д.

Коммуникативное сознание включает языковое (понимание в рассмотренном выше смысле) как составную часть, но не исчерпывается им.

Языковое сознание, как отмечалось выше, исследует традиционная лингвистика, психолингвистика, нейролингвистика, психология, логопедия, в какой-то степени — методика обучения языку. Коммуникативное же сознание не изучается до сих пор какой-либо специальной наукой, хотя потребность в этом, особенно в исследовании его национальной специфики, уже назрела. Интерес к коммуникативному сознанию народа начинают проявлять культурология и лингвокультурология, этнография, этнолингвистика и новая формирующаяся наука о межкультурной коммуникации.

Следовательно, коммуникативное сознание народа в целом, в единстве его языкового и чисто коммуникативного аспектов, входит интегральной составной частью в когнитивное сознание нации, являясь компонентом общего когнитивного сознания народа. Проблема коммуникативного сознания человека представляет интерес не только для психологии речи, онтолингвистики, этнолингвистики, но и для коммуникативной лингвистики, а также для методики обучения речи и общению.

Таким образом, каждый язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Язык выступает как система социальных ориентиров, необходимых для деятельности человека в окружающем его мире. Исследования сознания человека, зафиксированного посредством языка, может вскрыть особенности картины мира, присущей тому или иному этносу.

Примечания:

1. Василевич А.П., Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Просвещение, 1993. 321 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 216 с.
3. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Институт языкознания РАН, 1996. С. 139–162.

УДК 37.034
ББК 74.202.69
Х 29

Хачак Саида Байзетовна,
учитель адыгейского языка и литературы, учитель технологии,

Хут Саида Хаджимусовна,
учитель начальных классов,
МБОУ «СОШ № 7 имени Н.Т. Джаримока»,
а. Джиджихабль

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНЫХ АДЫГЕЙСКИХ СКАЗОК

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме — воспитанию нравственного поведения младших школьников в современной социально образовательной ситуации. Авторы обращаются к воспитательному потенциалу адыгских народных сказок при воспитании нравственного поведения младших школьников. Герои народных сказок демонстрируют различные поведенческие модели, которые дети оценивают с точки зрения нравственных норм, регулятивов поведения в повседневной жизни. Народные адыгские сказки как часть этнокультурного опыта адыгов для младших школьников сельской школы в ауле представляются близкими и понятными с точки зрения ценностей, смыслов, культурных кодов. В статье показаны педагогические подходы по актуализации адыгских народных сказок по воспитанию не только нравственного поведения, но и нравственной личности.

Ключевые слова: ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС НОО, нравственность, нравственное поведение, этнокультурный опыт адыгов, адыги, адыгские сказки, нравственная норма.

Khachak Saida Bayzetovna,
Hut Saida Khadzhimusovna

EDUCATION OF MORAL BEHAVIOR OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE BY MEANS OF FOLK ADYGHE FAIRY TALES

Annotation. The article is devoted to an urgent problem — the education of moral behavior of younger schoolchildren in the modern socio-educational situation. The authors turn to the educational potential of the Adyghe folk tales when educating the moral behavior of younger schoolchildren. The heroes of folk tales demonstrate various behavioral models that children evaluate from the point of view of moral norms, regulatives of behavior in everyday life. Folk Adyghe fairy tales as part of the ethno-cultural experience of the Adygs for younger schoolchildren of a rural school in the village seem to be close and understandable from the point of view of values, meanings, cultural codes. The article shows pedagogical approaches to the actualization of Adyghe folk tales for the education of not only moral behavior, but also moral personality.

Keywords: Federal Law “On Education of the Russian Federation”, Federal State Educational Standard, morality, moral behavior, ethno-cultural experience of the Adygs, Adygs, Adyg fairy tales, moral norm.

Провозглашение приоритета общечеловеческих ценностей в отечественной педагогической науке и образовательной практике в конце XX века нанесло определенный урон аксиологическому обоснованию воспитательной системы. Воспитание потеряло такой значимый маркер, как воспитательный идеал.

Вместе с тем обращение воспитательной системы к этническим нормам, традициям, ценностям как нравственным ориентирам вызывает у обучающихся отклик, тем самым затрагивает внутренние личностные смыслы и ценности.

В Федеральном законе «Об образовании», Ст. 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, в пункте 3 делается акцент на «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности...» [1, с. 10]. Данный закон обуславливает правовое поле деятельности субъектов образования, а также воспитания нравственных качеств личности обучающегося.

Методологической основой перехода образования на новый федеральный государственный образовательный стандарт является «Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников» включает «обоснование общенационального педагогического идеала, систему требований к задачам, условиям и результатам воспитания школьников, к структуре и содержанию программ воспитания и социализации младшие школьники общеобразовательной школы, а также систему базовых общенациональных ценностей, средствами которых могут быть выстроены программы воспитания и социализации обучающихся» [2].

Согласно Стандарта образования (ФГОС) [3] программа воспитания и социализации в общеобразовательной школе направлена на духовно-нравственное развитие обучающихся средствами их приобщения к национальным российским ценностям, ценностям своей этнической, конфессиональной и/или культурной группы, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них идентичности гражданина России.

Младший школьный возраст (от 6–7 до 10–11 лет) располагает большими возможностями для формирования нравственных качеств и положительных черт личности, когда у младших школьников развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.), возникают коллективные связи, формируется общественное мнение.

Поведение человека — это «внешне наблюдаемые поступки, действия индивидов, их определенная последовательность, так или иначе затрагивающие интересы других людей, коллективов, групп, всего общества» [4].

Согласно исследованиям адыгского ученого И.А. Шорова, «До возникновения письменности народные идеи и опыт воспитания передавались из поколения в поколение в процессе практики воспитания и в произведениях устного народного творчества. Сказки, сказания, поговорки, пословицы, предания и песни являются выдающимися памятниками народной педагогики» [5].

Народная сказка обладает высоким воспитательным потенциалом при формировании моральных качеств личности, освоения нравственных норм, ценностей, смыслов, обуславливающих нравственное поведение младших школьников.

Проблемы нравственного становления обучающихся исследованы такими учеными, как: Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков, В.В. Макаев, И.А. Шоров и др.

Адыги, как все народы, придавали фундаментальное значение нравственности. Мораль, нравственность в адыгской культуре представлены адыгским этическим кодексом «Адыгэ Хабзэ». Хабзэ — это требование, правило, определяющее как человек должен поступать в той или иной ситуации. Вместе с тем Хабзэ может побуждать человека к определенным поступкам: «ШІу шІи псым хадз (Сделай добро и брось его в воду)». Нормы (отдельные хабзэ) устанавливают, как человек должен поступать в своих взаимоотношениях с обществом, коллективом, другими людьми. Из норм состоит мораль.

Требования Адыгэ Хабзэ затрагивают все стороны человеческой деятельности. В Адыгэ Хабзэ существуют понятия, представляющие собой наиболее общую форму выражения моральной оценки. Это шІу (добро), е (зло), зэфэныгъэ (справедливость), пшъэдэкІыжъ (долг), нэмыс (честь), шъхъэм уасэ фэшІын (достоинство), насып (счастье) [6].

Понятия шІу (добро) и шІугъо (благо) имеют тесную связь. В адыгских языках термином «шІугъо» обозначается все, что способствует человеческой жизни, служит удовлетворению материальных и духовных потребностей людей, приносит им наслаждение или удовлетворение, удобство является средством достижения цели.

В сказании «Адыиф» говорится, что Псабыдэ увидев в стране испов тучные стада, неисчислимые табуны лошадей, которые паслись на бескрайних зеленых лугах, воскликнул: «Мы шІугъо купыр (Эти несметные блага)». В этом смысле синонимами шІугъо являются слова тхъагъо, хъяр. Благами адыги называют, прежде всего, предметы полезные для жизни — пищу, одежду, жилье, о чем свидетельствуют пословицы: «Гъэщыр зыщыбэм цІыфыр щибай (Где молочные продукты в изобилии, там люди богаты); Жъоным дэмышъхъахырэр фыгум щыкІэрэп (Кто не ленится пахать, тот не знает недостатка в пшене)» и т.д.

Таким образом, в понятие шІугъо входит и природа, т.к. материальные блага люди получают в результате присвоения посредством труда продуктов природы. К духовным благам народ относит красоту (дахэ, дэхагъэ), истину (шъыпкъэ) и другие категории. Например, «Шъыпкъэм напэм бжыгъэ хигъэлъырэп, нэр ыгъэукІытэжырэп (Правда не дает быть лицу в пятнах, глазу — стыдиться); Шъыпкъэр дышъ (Правда, это золото)». О том, что красота (дахэ, дэхагъэ) по мнению народа, является благом, свидетельствуют многие сказки и сказания. Например, в нартском сказании «Дэхэнагъу» красота прямо оценивается как благо. Происхождение Адыгэ Хабзэ связано со становлением первобытного человеческого коллектива, когда жизнь каждого человека зависит от поведения всего коллектива, каждый член которого должен беспокоиться не только о себе, но и о других, без которых его личная жизнь и борьба с суровой природой были бы невозможны. В этот период общие интересы коллектива стали формироваться в виде обычаев того или иного рода, общины, племени, связанных с трудом, с защитой от грозных сил природы с удовлетворением повседневных потребностей. Это были первые моральные нормы, которые и явились регуляторами общественного поведения.

В нартском эпосе (Сказание «Саусырыкъо похищает огонь») личностная добродетель воспевал такие качества, как: дисциплинированность, трудолюбие, прямодушие (Сказание о Шабатыныкъо) и другие черты коллективистской морали.

Саусырыкъо — неизменный друг людей. Он похищает огонь у великана ради блага людей, он спасает нартов от засухи, он первым бросается на врага.

В одном из сказаний о Саусырыкъо говорится, что в праздник урожая Тхаманда нартов Насрен Длиннобородый должен был вручить чашу Хасы самому достойному из нартов. По решению Совета им оказался Саусырыкъо.

Завершающее цикл нартского эпоса о Саусырыкъо сказание, о конце его земного существования проникнуто той же идеей служения человека обществу. Завистники и враги, будучи не в состоянии одолеть Саусырыкъо силой, хитростью зарывают его живым в землю. Но и скованный плотной крепкой землей Саусырыкъо вечно живет. Он продолжает думать о людях, о возвращающемся весеннем обновлении, когда снова и снова цветет земля. В это время он рвется наверх, на землю, но не может вырваться из-под земли. Саусырыкъо задыхается, земля его душит, из глаз льются слезы. Родники, бьющие из подножия Эльбруса, — это горячие слезы Саусырыкъо.

И он говорит: «Раз я уже не в силах помочь людям, пусть им помогут мои слезы.

Личное счастье человека и интересы общества считаются в народном творчестве нераздельными. Эта идея отразилась и в другом произведении нартского эпоса «Сказание о Даханагъо», а также в пословицах и поговорках.

«Чылэр зэрэхъоу ухъун: чылэр лэмэ улэн, чылэр тхэмэ утхэн (Будет тебе то, что всему обществу: будет всему обществу плохо и тебе будет плохо, будет обществу хорошо — будет и тебе хорошо)».

Важное место в моральных требованиях адыгов к детям и молодежи занимали честность, справедливость. Народная мораль говорит: «Узафэмэ улъэш» (Правдивый всегда прав). Идея воспитания важных нравственных качеств прослеживается в сказке «Сын медведя Батыр», где осуждается нечестный поступок его товарищей, которые хотели взять все богатства, которые были доставлены из подземелья. То же самое мы видим в сказке Есмыкъо Есхъот и др.

Во всех сказках, персонажи, совершающие нечестный поступок, терпят неудачу или несут соответствующее наказание. Взаимоотношения родителей и детей занимают большое место в устном народном творчестве. В пословицах и поговорках как «Хьэри малъфэ, къори малъфэ, къэплъфыгъэр умыпIужымэ пкIэ иIэп (И собака рождает, и свинья рождает, но если не умеешь воспитывать, то незачем рожать); Къыомыхъоныжын, къыомышэжыныр уянэрэ уятэрэ (Тот не изменит и не подведет отец и мать)». Много примеров заботы о родителях мы видим в героических сказаниях.

Зачастую в сказке животные приобретают человеческие черты — говорят, действуют, думают. Такие образы несут ребенку знания о мире людей, а не животных. Здесь животные говорят на человеческом языке. Главная задача этих сказок — высмеять плохие черты характера, поступки и вызвать сострадание к обиженному, слабому.

Так, например, главная черта лисицы, как в русских, адыгских, армянских, эстонских сказках — хитрость, поэтому речь идет обычно о том, как она дурачит других зверей. Волк жаден и глуп; во взаимоотношениях с лисицей он непременно попадает впросак. У медведя не столь однозначный образ, медведь бывает добрым, а бывает и злым, но при этом всегда остается недотепой. Если в такой сказке появляется человек, то он неизменно оказывается умнее и волка, и лисы, и медведя. Разум помогает ему одерживать победу над любым противником.

Моральные ценности в волшебных сказках представлены более конкретно, чем в сказках о животных. Положительные герои, как правило, наделены смелостью, упорством в достижении цели, мужеством, красотой, подкупающей прямоотой, честностью и другими моральными и физическими качествами, имеющими наивысшую ценность. Для девочек это красная девица (умница, рукодельница...), а для мальчиков — добрый молодец (смелый, сильный, честный, добрый, трудолюбивый, любящий Родину). Идеал для ребенка является далекой перспективой, к которой он будет стремиться, сверяя с идеалом свои дела и поступки. Идеал, приобретенный в детстве, во многом определит его как личность.

Бытовая сказка наиболее близка к повседневной жизни и даже не обязательно включает в себя чудеса. Бытовая сатирическая сказка веками впитывала в себя характерные черты жизни народа и его отношения к власти, в частности к судьям, чиновникам. Все это, конечно, передавалось и маленьким слушателям, которые проникались народным юмором сказителя.

Народная сказка не дает прямых наставлений детям («Уважай старших», «Слушайся родителей», «Не уходи из дома без разрешения»), но в ее содержании всегда заложен урок. Сказка, ее композиция, выразительный язык, яркое противопоставление зла и добра, фантастические и определенные по своей нравственной сути образы, динамика событий, особые причинно-следственные связи и явления, доступные пониманию дошкольника, — все это делает сказку особенно интересной для детей, незаменимым инструментом формирования нравственно здоровой личности ребенка.

Применение разных форм сказки (инсценирование, сочинение детьми сказки, чтение, рассказ, использование на занятиях) имеет большое значение при формировании у детей навыков культуры поведения. Создание эффективной системы работы по формированию навыков культурного поведения у дошкольников в современных условиях имеет исключительно важное значение, так как она может внести существенный вклад в подготовку детей к школе, к жизни.

Сказка строится по принципу цепной композиции, включающей в себя, как правило, троекратные повторы. Вероятнее всего, этот прием родился в процессе рассказывания, когда сказитель вновь и вновь предоставлял слушателям возможность пережить яркий эпизод. Такой эпизод обычно не просто повторяется — каждый раз в нем происходит усиление напряженности. Иногда повтор осуществляется в форме диалога; тогда детям, если они играют в сказку, легче перевоплощаться в ее героев. Часто сказка включает песенки, прибаутки, и дети запоминают в первую очередь именно их. Эту совокупность норм поведения, т.е. отдельные хабзэ, адыги называют обобщающим словом «Адыгэ Хабзэ», что вполне можно принять как «адыгские моральные требования».

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 ФЗ № 273 (последняя редакция) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.
2. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2010. С. 31.
3. Шоров И.А. О методах нравственного воспитания в адыгейской народной педагогике // Вопросы школьной и вузовской педагогики. Ростов н/Д, 1970. 161 с.
4. Шоров И.А. Адыгская народная педагогика. Майкоп: Адыг. отд. Краснодар. кн. изд-ва, 1989. С. 336.
5. Аникин В.П. Русская народная сказка: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1977. 365 с.
6. Адыгейские народные сказки / пер. и лит. обраб. для детей Р. Меркицкого, Н. Дориана. Майкоп, 1940.
7. Сын пастушки Куйжий / пер. и лит. обраб. Т. Керашева. Майкоп, 1939.
8. Фольклор Дона и Кубани. Ростов н/Д, 1938. Вып. 1.
9. Черкесские сказки / сост. Л. Бекизова, Н. Сакиев. Черкесск, 1965 (на черк. яз.).
10. Шапсугские сказки / сост. А. Инютин. Краснодар, 1939.

УДК 37.013.77

ББК 88.834

X 29

Хачатрян Кристине Артуровна,
учитель начальных классов,
МОУ СОШ «Токсовский центр образования имени
Героя Советского Союза Петрова В.Я.»,
Ленинградская область, Всеволожский район,
г.п. Токсово

УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возрастные особенности младших школьников и возможности их учета в процессе обучения. В ней отмечается, что учебные задания имеют большой потенциал для построения возрастосообразного процесса обучения.

Ключевые слова: возрастные особенности учащихся, процесс обучения, младшие школьники, учебная деятельность, игровая деятельность.

Khachatryan Kristine Arturovna

TAKING INTO ACCOUNT THE AGE CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE MODERN LEARNING PROCESS

Annotation. The article discusses the age characteristics of younger schoolchildren and the possibility of taking them into account in the learning process. It notes that educational tasks have great potential for building an age-appropriate learning process.

Keywords: age characteristics of students, learning process, junior schoolchildren, educational activity, play activity.

Организация процесса обучения в школе всегда предполагала учет возрастных особенностей учащихся при его построении.

Однако, времена меняются, меняется и современный ребенок. Возрастные особенности являются одним из оснований для изменения подходов к построению процесса обучения в начальной школе.

Выделением периодов в жизни человека и их особенностей занимались с древних времен. Свою периодизацию возраста предлагали многие великие ученые, среди которых были и Пифагор, и Аристотель. В этом преуспели и философы Китая и Индии.

Наиболее крупные достижения в этой области в XX веке получены такими российскими учеными, как: П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин [2,5,6] и др.

Возрастная периодизация строится на разных основаниях. Основанием могут быть ступени образования, историческое развитие общества. Для использования в практике работы современного педагога становится актуальной периодизация, в которой выделяется: дошкольный, младший школьный, подростковый возраст и т.д. Данный подход к возрастной периодизации связан с этапами обучения.

Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой — параллелизм двух основных линий: развития мотивационно-потребностной сферы и развития интеллектуальных (познавательных) процессов. «В детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе развитие мотивационно-потребностной сферы. С другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей» [6, с. 36].

В.И. Слободчиков отмечает в своей статье, что «возраст — не самостоятельная внешняя форма для развития, не содержание самого развития и не его результат; возраст — форма развития» [5, с. 40].

Возрастные особенности позволяют зафиксировать развитие человека. Характеристика каждого периода возрастного развития проявляется через возрастные особенности.

Основанием для характеристики возрастного периода может стать ведущий тип деятельности человека. Именно такой подход применим в возрастной периодизации, разработанной Д.Б. Элькониным [6].

Ведущая деятельность — это та деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии развития.

Более подробно в данной статье рассматриваются возрастные особенности младшего школьного возраста.

Для младшего школьника ведущей становится учебная деятельность, в которой учащиеся осваивают различные способы и правила учебных действий. В исследованиях ученых, сторонников концепции развивающего обучения 60–80-х годов XX века отмечалось, что у младшего школьника в этот период происходит становление теоретического мышления и сознания. В этом возрасте происходит освоение всех элементов учебной деятельности. Ребенок осваивает новые правила и нормы поведения. Его деятельность становится более осмысленной, осознанной, спланированной, младший школьник становится субъектом учения.

Исследования, проведенные В.В. Давыдовым, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман (1992 г.), показали, что необходима специальная целенаправленная работа, чтобы у младшего школьника формировалась внутренняя позиция «учащегося (человека, который учится, приобретает новые знания, овладевает новыми навыками)» [4, с. 44]. Стихийный характер формирования такой позиции не приносит ожидаемых результатов.

По мнению В.И. Слободчикова, важным для возраста младшего школьника является его обособление, его новый социальный статус. При этом дети младшего школьного возраста продолжают играть. Однако, «в школьном возрасте игра подчиняется учебной деятельности. Формы игровой деятельности позволяют сделать общий смысл вещей более явным для ребенка...» [6, с. 283]. «Возрастной скачок», который приходится примерно на 7 лет, по мнению многих исследователей, сдвигается на более старший возраст. Встречается гипотеза о существовании некоей особой ведущей деятельности на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов, совмещающей в себе элементы игры и учения [3]. Тем самым, важность игровой деятельности для младшего школьника, в некотором смысле, пролонгируется.

Таким образом, анализ исследований, посвященных младшему школьнику, показывает, что в образовательном процессе начальной школы необходимо учитывать их следующие возрастные особенности:

- высокую важность оценки дел и поступков детей со стороны учителя;
- подражание сверстникам;
- оперирование научными понятиями при помощи учителя;
- рефлексивную позицию учащегося, оценку самого себя;
- освоение учащимися учебной деятельности;
- формирование теоретического мышления;
- применение игровой деятельности для организации учебной работы.

Учет этих возрастных особенностей возможен при целенаправленной педагогической работе, которая должна помочь младшему школьнику стать успешным учеником.

Представим некоторые примеры того, как можно учитывать возрастные особенности учащихся начальной школы в процессе обучения. В основе учебной деятельности младшего школьника лежит учебная задача. Рассмотрим, какие учебные задания будут учитывать возрастные особенности младших школьников.

Для того чтобы формировать теоретическое мышление и учить учащихся работать с научными понятиями, можно использовать разные задания.

Например, задание «Построение умозаключений с использованием информации». Для выполнения этого задания педагог может предоставить детям информацию о животных, которые имеют некоторые схожие черты. Например, даются в сравнении заяц и кенгуру, у них передние лапы короткие, а задние длинные. Разница между ними в длине лап. Или можно сравнить корабль и рыбу. Туловище рыбы помогает ей преодолевать сопротивление воды. Для того чтобы наши корабли, и в особенности подводные лодки, хорошо плавали, их корпус должен быть похож на туловище рыбы.

Также, детей можно попросить выполнить следующие задания:

— рассказать, с чем у них ассоциируются узоры на стекле, ковре, в небе, на деревьях и кустах;

— вспомнить и назвать предметы, которые могут быть одновременно прозрачными и твердыми (одни из предложенных вариантов ответов: кристалл, пластик, стекло, янтарь, лед и др.);

— назвать животных, к которым подходят признаки: сильный, добрый, подвижный, шумный.

Для работы над заданием «Ключевые слова» детям предлагается составить словарь ключевых слов по тексту. Задание позволяет провести контроль над усвоением основных понятий, выделение главного, существенного в содержании текста.

Учет такой характеристики возраста младшего школьника как направленность на игровую деятельность, позволяющую решать учебные задачи, может быть реализован через применение игр на уроках в начальной школе. Эффективно с младшими школьниками можно использовать игру «Найди у предметов общий признак». В ней учащемуся предлагается разложить предметы по группам, взяв картинки, похожие по значению (например, несколько машин, кукол, шаров или мячей).

Сначала предметы можно распределить по предметной соотнесенности: в одну группу — все мячи, в другую — куклы, в третью — машины. Затем группы можно перегруппировать по цвету: красные машины, кукла в красном платье и с красным бантом, красный шар. В третий раз — можно разложить их по величине: большие машины, куклы, шары; маленькие машины, куклы, шары. После того как младший школьник выполнил группировку предметов, нужно сказать, по какому признаку объединялись эти предметы. Потом можно спросить ученика: «А как еще можно разместить предметы, чтобы у них было что-то одинаковое?»

Следующую игру, которую можно предложить детям в начальной школе — это игра «Четвертый лишний». Для ее проведения перед учащимся в произвольном порядке раскладывают четыре картинки, например, с изображением шкафа, стула, стола и платья. Чтобы правильно определить лишний предмет (платье), он должен выделить мебель как группу и понять, что платье к данной группе не относится, потому что это одежда. Но младший школьник может рассуждать и иначе: «Платье надо повесить в шкаф, а для этого надо встать на стул. А стол тут лишний». Поэтому, когда ученик ошибается, надо терпеливо выяснить, почему он исключил именно эту картинку, а не говорить сразу, что он ошибся. И только после этого объяснить принцип выделения лишнего, основанный на классификации.

Таким образом, целый ряд учебных заданий имеют большой потенциал для построения возрастосообразного процесса обучения младших школьников, а учет возрастных особенностей учеников в процессе обучения может быть реализован через применение учебных заданий, которые направлены на решение ведущих задач и основных новообразований данного возраста.

Примечания:

1. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 135 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.

3. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. 431 с.

4. Прихожан А.М. Современный младший школьник: социальная ситуация развития и становление «социального Я» // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 43–46.

5. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 37–50.

6. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 32–39.

УДК 373.2
ББК 74.1
Х 29

Хашхова Саида Схатбиевна,
педагог-психолог,
МБДОУ № 4 «Дэхэбын»,
а. Блечепсин

ГУМАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

Аннотация. В статье раскрываются проблемы инклюзивного образования в ДОУ как условия гуманизации и адаптации детей к социальной среде. Гуманизация образовательного процесса дошкольников подразумевает развитие субъектности у такой категории детей через включение их в активные и интерактивные формы организации жизни детей в ДОУ. В статье на основе анализа научной и специальной литературы обоснованы гуманистические принципы осуществления инклюзивного образования: активизация когнитивного развития (сообразительности, мышления, познавательного интереса, мотивации), а также трудности в осуществлении инклюзивного образования в условиях ДОУ.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, педагогические условия, гуманизация образовательного процесса, дошкольники, когнитивное развитие.

Khashkhova Saida Schatbievna

HUMANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL

Annotation. The article reveals the problems of inclusive education in preschool as a condition for humanization and adaptation of children to the social environment. The humanization of the educational process of preschoolers implies the development of subjectivity in such a category of children through their inclusion in active and interactive forms of organizing the life of children in preschool. Based on the analysis of scientific and specialized literature, the article substantiates the humanistic principles of inclusive education: activation of cognitive development (intelligence, thinking, cognitive interest, motivation), as well as difficulties in implementing inclusive education in pre-school conditions.

Keywords: inclusion, inclusive education, pedagogical conditions, humanization of the educational process, preschoolers, cognitive development.

Инклюзивное образование направлено на обеспечение всех обучающихся (включая детей с ограниченными возможностями здоровья) в полном объеме участвовать в социальной жизни.

Анализ исследований по проблеме инклюзивного образования позволил выделить основополагающие проблемы, решение которых требует разработки и внедрения модели инклюзивного образования:

— увеличение количества детей с различными видами инклюзии. Согласно данным Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, 16% российских детей хронически больны, но интегрированы в образовательную среду, по оценкам специалистов, менее половины;

— обязательства по правам человека и правам детей должны рассматриваться в равной степени;

— инклюзия — это одна из последних стратегий специального образования. Инклюзия обеспечивает полное вовлечение ребенка с особенностями развития в жизнь образовательного учреждения.

Смысл инклюзии — не просто поместить ребенка в обычный класс или группу на часть дня или на целый день, а таким образом изменить организацию про-

странства учреждения, а также учебный процесс, чтобы полностью вовлечь необычного ребенка в социум.

В настоящее время общество ставит перед образовательными учреждениями такие глобальные задачи, как высокий уровень и широкий спектр образовательных услуг, а также доступность образования для всех категорий детского населения.

Необходимым условием для коррекционно-развивающей работы является организация взаимодействия всех участников образовательной деятельности. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. ФГОС определяет организацию инклюзивного образования в ДОУ, благодаря которому произошли изменения в организации педагогического процесса. Ребенок становится субъектом образования наравне с педагогом, что предполагает построение образовательного процесса с учетом интересов ребенка.

В рамках руководства государственным стандартом ставятся перед педагогами задачи:

- обеспечить равный доступ к знаниям вне зависимости от возможностей здоровья, региона и вида образовательной организации;
- сформировать условия для развития личности ребенка, которые определяются возрастом и творческим потенциалом дошкольников;
- построить содержательно разнообразную программу, которая соответствует образовательным потребностям детей;
- поддерживать семью ребенка и помогать советом в вопросах обучения и воспитания детей.

Закрепление стандартом права детей с ОВЗ на инклюзивное образование говорит о гуманизации и демократизации общества.

Содержание инклюзивного обучения включается в программу, если предполагается освоение программы дошкольниками с особыми образовательными потребностями. Раздел инклюзивного образования и работы по коррекции содержит способы адаптации образовательной программы для освоения детьми с ОВЗ.

Адаптированная программа направлена на помощь в изучении детьми с ОВЗ основной программы дошкольного образования. При организации инклюзивной практики в детском саду создаются условия для повышения уровня развития и адаптации в обществе дошкольников с ОВЗ.

Так можно выделить несколько главных принципов инклюзии:

- ценностная значимость человека не состоит в зависимости от его способностей и достижений;
- каждый из представителей человеческого рода от рождения имеет способности к тому, чтобы чувствовать и думать;
- у каждого человека от рождения есть право общаться и быть услышанным;
- каждый человек нуждается в другом человеке;
- только реальные взаимоотношения могут гарантировать реальное полезное и качественное образование.

Однако, среди явных недостатков инклюзивного образования можно выделить следующие моменты:

- психологическую несостоятельность общества, неготовность принять человека инклюзивной группы;
- отсутствие совершенства в системе социальной поддержки и обеспечения таких людей.

Обучение в инклюзивных ДОУ дает возможность детям развивать социальные отношения через непосредственный опыт. Пользу от инклюзивного обучения получают также семьи и, в целом, сообщества.

Для различных категорий детей с ОВЗ в зависимости от их особенностей каждый из приведенных выше компонентов специальных условий, обеспечивающих реализацию необходимого уровня и качества образования, а также необходимую социализацию этой категории детей, должен будет реализовываться в различной степени выраженности, в различном качестве и объеме. Так, например, материально-техническое обеспечение как один из неотъемлемых компонентов в максимальной степени будет присутствовать при создании инклюзивного образовательного пространства для детей с нарушениями слуха и зрения за счет такой важной для их обучения и воспитания составляющей, как технические средства обучения, в то время как для детей с различными расстройствами аутистического спектра ТСО не будут иметь такого преобладающего значения. В то же время для последних «центр тяжести» специальных условий будет сдвигаться на наличие специальным образом подготовленных сопровождающих (тьюторов) и другие организационно-педагогические условия. А для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (при этом при отсутствии, как правило, сопутствующих нарушений слуха или зрения на первый план помимо создания безбарьерной архитектурной среды, как важнейшего для них условия организации образовательных условий, выходит особенность построения программно-методического обеспечения, в частности, организация педагогического процесса в соответствии с операционально-деятельностными возможностями ребенка-инвалида вследствие ДЦП.

Таким образом, при создании индивидуально ориентированных условий реализации образовательного процесса для конкретного ребенка с какими-либо ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями «проявляется вся общая спецификация образовательных условий, которая каждый раз должна быть модифицирована, индивидуализирована в соответствии с возможностями и особенностями данного ребенка» [3]. Именно такой процесс варьирования, индивидуализации специальных условий реализации заданного индивидуального образовательного маршрута должен лежать как в основе деятельности психолого-медико-педагогических комиссий — в его итоговом заключении, определяющем образовательный маршрут и условия его реализации, так и в деятельности консилиума образовательного учреждения. Наиболее важно, чтобы подобным образом разрабатываемые условия были включены в индивидуальную образовательную программу (для детей дошкольного возраста — индивидуальная программа развития) в качестве одного из ее компонентов. Точно также важно, чтобы в процессе оценки эффективности реализации ИОП было уделено место оценке качества и полноты создания для данного ребенка с ОВЗ этих условий полноценного его включения в образовательный процесс в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями. Основным механизмом создания специальных условий является деятельность администрации и работа междисциплинарной команды.

Современная система дошкольного образования готова принять в себя только тех, кто отвечает ее конкретным требованиям, то есть она направлена, главным образом, на детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, одинаковые для всех. В результате же этого получается так, что дети с особыми воспитательно-образовательными потребностями выпадают из общего процесса. Эту проблему призвано решить инклюзивное образование. Актуальность внедрения инклюзивного обучения в педагогическую практику при этом не вызывает сомнений. Такой вид обучения в ДОУ делает возможным оказание необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями.

Инклюзивное образование таит в себе большие возможности и является носителем новых перспектив для социального развития общества, что является актуальным процессом во всем мире. Развитие инклюзивных подходов в образовании является важной задачей для учителей, специалистов, руководителей систем образования и имеет положительные возможности для усовершенствования таких моментов, как творческое взаимодействие, профессиональное общение и совместный анализ результатов и достижений. В результате данных совместных действий происходит обмен мнениями, разработка необходимых и оригинальных концепций и идей. Это очень важно для профессионального развития каждого из участников данного процесса.

Общество всегда что-то теряет, если определенная часть населения не может участвовать в жизни местных сообществ. Дети, которые учатся жить и играть в группе, поощряющей разнообразие, становятся более уверенными в себе, независимыми и продуктивными взрослыми; они делятся своими умениями и талантами с другими людьми. Сообщества выигрывают от того, что люди с инвалидностью вносят свой вклад в благосостояние общества.

Примечания:

1. *Бурлова Н.Б.* Социальная защита детства // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2012. № 10. С. 56–60.

2. *Гулидов П.В.* Основные направления модернизации инфраструктуры дошкольных учреждений // Справочник руководителя дошкольного учреждения. 2012. № 7. С. 42–45.

3. *Зайцев Д.В.* Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями // Информационно-аналитический портал SocPolitika.ru. URL: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences>.

4. *Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Просвещение, 2005. 272 с.

УДК 373.2

ББК 74.1

X 46

Химишева Сулимет Тасимовна,
воспитатель,
МБДОУ № 4 «Дэхэбын»,
а. Блечепсин

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья обосновывает ключевые направления стратегического развития системы дошкольного образования в современной социокультурной ситуации. На основе раскрытия опыта организации дошкольного образования, автор раскрывает перспективы развития, задающие ФГОС ДОУ через программное обеспечение образовательного процесса, взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, педагог, дети дошкольного возраста.

Himisheva Sulimet Tasimovna

PRESCHOOL EDUCATION: EXPERIENCE, PROBLEMS, DEVELOPMENT PROSPECTS

Annotation. The article substantiates the key directions of strategic development of the preschool education system in the modern socio-cultural situation. Based on the disclosure of the experience of the organization of preschool education, the author reveals the development prospects that set the Federal State Educational Standard through the software of the educational process, the interaction of preschool educational institutions and families.

Keywords: preschool education, preschool educational institution, teacher, preschool children.

Современному обществу требуются люди, которые представляют из себя все-сторонне развитую личность, умственно активную, самостоятельную, с творческим подходом к выполнению всех видов деятельности с разнообразными способностями. Именно в дошкольном детстве и закладываются основы для соответствия личности каждого ребенка современным требованиям к личности каждого из нас. В дошкольном возрасте для формирования жизненной перспективы детской личности необходимо заинтересованное участие взрослого.

Дошкольное образование — это первый социальный институт, с которым ребенок впервые встречается. Вместе с тем, дошкольное образование реализует государственный заказ. Деятельность дошкольного образовательного учреждения регламентируется Законом «Об образовании РФ» (№ 273) [1], а также Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [2].

Дошкольный возраст — это сенситивный период, характеризующийся быстрыми изменениями в когнитивных способностях, физическом, социально-нравственном, интеллектуальном, коммуникативном развитии ребенка. «В дошкольном возрасте мир ребенка расширяется и не ограничивается его семьей. В поле его общения входят теперь другие дети, сверстники. И по мере взросления малыша более значимыми для него становятся контакты со сверстниками. Опыт первых отношений со сверстниками является той отправной точкой, от которой будет развиваться личность ребенка в дальнейшем» [3].

Детство — фундамент жизни: без полноценного детства последующая жизнь будет недостаточно полной. Основная ценность дошкольного детства заключается не только в сочетании возрастных особенностей, но и в индивидуальном подходе в воспитании и обучении — все это обеспечит положительный результат в эмоциональном и психологическом развитии ребенка.

Психологи отмечают, что именно в семье формируются основы характера человека, его отношение к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Серьезные социально-экономические и духовно-нравственные трудности нашей жизни являются существенным фактором, который дестабилизирует традиционные семейные отношения. Замечено, что семейная жизнь сложилась с давних пор так, что родительские обязанности делятся между отцом и матерью, и притом делятся неравномерно, но огромные проблемы в воспитании ребенка возникают с увеличением числа неполных семей и ныне не являются редкостью одинокая мать, разведенные родители.

В исследовании А.И. Захарова [4] отмечается, что дети из неполных семей, как правило, более ранимы, имеют ряд комплексов, мама обеспокоена своим социальным положением разведенной женщины. Мать не имеет психологической поддержки, ей не с кем разделить ответственность за своего ребенка. Она все проблемы взваливает на свои плечи. В результате — депривация ребенка и матери.

Одним из принципов организации дошкольного образования является сотрудничество образовательной организации с семьей как социальным институтом. Эффективность выполнения поставленных задач перед ДООУ состоит насколько мы готовы привлечь родителей к жизни детского сада, с позиции потребителя образовательных услуг. Дать понять семье воспитанника, что детский сад лишь помощник в воспитании, а главную роль выполняет семья: мамы и папы, бабушки и бабушки.

В первую очередь именно они ответственны за воспитание и образование своего ребенка. Ведь только так они могут стать другом и помощником не только для своего малыша, но и для всего педагогического коллектива.

Для успешной реализации этой задачи проводится тщательный анализ социального состава родителей, выявляются их настрoй и ожидания от пребывания ребенка в детском саду? Активно мы используем для этого разнообразные опросники и экспресс-анкеты с обязательной обратной связью для родителей по наиболее волнующим их вопросам, ведь для качества сотрудничества необходима полная доступность информации об образовательном процессе и жизнедеятельности как самого детского сада, так и о семейном воспитании и традициях.

Работа с родителями должна быть интересной, с учетом новых форм взаимодействия, важно создать атмосферу творческого общения, эмоционального взаимопонимания и поддержки, общности интересов.

Важно установление партнерских взаимоотношений с семьями воспитанников для объединения усилий развития и воспитания детей. Заниматься педагогическим просвещением, в процессе которого стараться активизировать воспитательные умения родителей, развивать коммуникативные способности, необходимые при воспитании детей дошкольного возраста. В течение учебного года мы проводим различные мероприятия, например, спортивные состязания и соревнования, «Веселые старты», Дни Здоровья, «Мама, папа, я — спортивная семья»; тематические, психолого-педагогические и экологические акции «Наш зеленый детский сад», «Правила дорожные знать каждому положено», «День матери», «День защиты детей», «День птиц», «Праздник леса», «Мой папа — защитник». В качестве итоговых мероприятий организуем выставки детских рисунков и совместного творчества детей и родителей, фотоотчетов, стенгазет и агитплакатов.

Групповые родительские собрания проходят нетрадиционно с элементами практических показов и развития необходимых умений и навыков у родителей. Примерная тематика собраний: «Детский сад и семья, взаимодействие и сотрудничество», «Здоровье в порядке — спасибо зарядке», «Азы воспитания», «Знаете ли вы своего ребенка?», «Какие игрушки нужны детям», «Развитие речи младших дошкольников», «Игры не забавы», «Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей», «Режим дня — дома и в детском саду», «Мы подросли» (заключительное собрание с подведением итогов о прошедшем учебном году).

Наиболее востребованной формой является День открытых дверей, который проходит в детском саду 2 раза в год (в октябре и апреле). В этот день родители могут посетить детский сад и поучаствовать в образовательном процессе, посетить мастер-классы педагогов и специалистов, тем самым получить ответы на все интересующие их вопросы. В этих мероприятиях происходит непосредственное общение сотрудников детского сада и семьи, и они являются одним из первых шагов к полноценному сотрудничеству, способствуют формированию имиджа и авторитета детского сада в педагогическом сообществе города, повышают социальную активность родителей.

Задача педагога поддерживать стремление ребенка к самостоятельности, не подорвать веру в собственные силы, поощрять положительные эмоции, выражать каждому ребенку участие и интерес к его замыслам и действиям, помочь заметить рост своих достижений и ощутить радость от успехов. Очень важно, чтобы

каждый ребенок развивался в разных направлениях, рос здоровым и физически, и психологически, а также умел наладить отношения со сверстниками, организовать игру, был подготовлен к дальнейшей школьной деятельности.

В современных социальных условиях необходимо быть в курсе изменений, чтобы грамотно выстраивать педагогический процесс, соответствующий образовательным задачам, интересам и потребностям подрастающего поколения.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящий момент основной задачей является развитие системы дошкольного образования, оптимально отвечающей интересам ребенка и семьи, обеспечивающей наибольший охват детей качественным дошкольным образованием.

Хочу завершить свою статью словами великого человека, педагога Я. Корчака: «Детство — фундамент жизни: без полноценного, наполненного детства последующая жизнь будет ущербной».

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 ФЗ № 273 (последняя редакция) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 18.11.2018).

3. Ожиганова Т.В., Владимирова Н.А., Шигапова А.Ш. Социальная и педагогическая ценность дошкольного детства // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 декабря 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. № 4 (7). 160 с.

4. Зайцева О.Ю. Психологические основы игровой деятельности дошкольника: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Иркутск: ГОУ ВПО «ВСГАО», 2010. 248 с.

5. Плисенко Н.В., Соловьева И.А., Савичева С.В. Планирование работы с педагогами по переосмыслению профессиональной позиции по отношению к взаимодействию с семьями воспитанников. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/141/Action141-10452.pdf>.

6. Корчак Я. Педагогическое наследие. М., 1991.

УДК 37.01.54

ББК 74.04к94

X 98

Хуажева Аминат Шумафовна,
доктор экономических наук, профессор,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЕ УСПЕШНУЮ АДАПТАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ К РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ

Аннотация. Выявление необходимости усиления экономической подготовки обучающихся в школе как средства, обеспечивающего их успешную адаптацию к развитию социально-экономических отношений в России, является одной из самых актуальных задач подготовки школьника к современным реалиям. Достижение этой цели определяется решением следующих задач: обоснование значимости экономической подготовки обучающихся в системе общего среднего образования; определение путей развития экономического образования в школе; выявление ключевых проблем обновления формата

экономического образования в современной школе России; предложение отдельных мероприятий по усилению экономического образования. Основное внимание в статье уделено доказательству важности развития экономической подготовки в школе современной России. Анализ реализации школьного экономического образования проводится в свете выявления ключевых проблем, препятствующих его развитию. Приводятся некоторые рекомендации по внедрению активных методов обучения и созданию инновационных проектов в российском школьном экономическом образовании.

Ключевые слова: адаптация обучающихся, экономическое образование, методы обучения, экономическая подготовка в школе, учитель экономики, экономическое мышление.

Khuazheva Aminat Shumafovna

ECONOMIC EDUCATION AT SCHOOL AS A MEANS OF ENSURING THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF STUDENTS TO THE DEVELOPMENT OF SOCIO-ECONOMIC RELATIONS IN RUSSIA

Abstract. Identifying the need to strengthen the economic training of students at school as a means to ensure their successful adaptation to the development of socio-economic relations in Russia is one of the most urgent tasks of preparing a student for modern realities. The achievement of this goal is determined by the solution of the following tasks: substantiation of the importance of economic training of students in the system of general secondary education; determination of ways to develop economic education in school; identification of the key problems of updating the format of economic education in the modern school of Russia; the proposal of individual measures to strengthen economic education. The main attention in the article is paid to the proof of the importance of the development of economic training in the school of modern Russia. The analysis of the implementation of school economic education is carried out in the light of the identification of key problems hindering its development. Some recommendations on the introduction of active teaching methods and the creation of innovative projects in Russian school economic education are given.

Keywords: adaptation of students, economic education, teaching methods, economic training at school, economics teacher, economic thinking.

Современное состояние и желание развития общества, глубокое социальное и экономическое изменение, кризис в российском и мировом экономическом мире ставят перед современными учебными системами России задачу экономического воспитания подрастающих поколений. Эта задача актуальна тем более, чем в стране становятся сложнее, неопределеннее экономические отношения, и тем экономически активнее и социально адаптированнее мы хотим увидеть будущее поколение обучающихся.

Люди, имеющие высокий интеллект, развитое логическое мышление, способные постоянно искать, создавать в процессе своего творчества новые, уникальные идеи, эффективно осуществлять экономические действия, готовы служить отечеству — таким людям нужна развитая современная среда, и правильно подготовленные школьники будут к ней готовы.

В системе российского образования проблема создания в школе симбиоза экономики и образования, повышения экономической грамотности встала относительно недавно, и значение этой проблемы в последние годы неуклонно возрастает. Современному социально адаптированному молодому человеку необходимо не только знать элементарные законы функционирования экономической системы на каждом уровне, но и иметь определенный потенциал и комплекс качеств, способствующих эффективному предпринимательству. К тому же экономическая подготовка в школе является одним из важнейших источников формирования цивилизованного человеческого поведения, осознания и признания за ним определенных «правил игры» общества, его ценностей и ориентации. Для полного

участия в экономической деятельности современным людям необходимо иметь не только доступ к финансовым услугам, но и уметь пользоваться ими на основном и на более высоком уровне.

В развитых странах самая острая проблема — доступ к банковским инструментам, которые помогают сберечь и вкладывать свободные средства. Если мы решим главную задачу любой страны — повышение экономического уровня жизни, мы должны всерьез заниматься экономическим образованием на всех стадиях школьного образования.

Еще один важный элемент решения вопроса получения качественной экономической подготовки — увеличение численности средних классов — грамотных, социально адаптированных и экономически активных слоев населения, являющихся локомотивом для развития любой страны. Безусловность близкой связи современных, качественных образовательных технологий, перспектив построения гражданских обществ и эффективного экономического развития сегодня является общепризнанной.

Можно весьма уверенно сказать, что в мире мало, где проблемы с проработкой и скорым внедрением школьных экономических учебных заведений не так остры, как у нашей страны. Экономический образовательный процесс в школе должен строиться по принципу опережающего развития. В процессе подготовки к основным этапам экономического обучения школьники должны формировать целое представление, как развивается процесс трансформации и их место в процессе трансформации.

Современному молодому гражданину России остро нужны знания, которые дадут общий опыт личной экономики, экономики семьи, предприятия и государства в целом, включая международную сферу. После окончания школы выпускник должен обладать не просто теорией, но и практикой, а также иметь правильное представление об экономическом этикете. Таким образом, недостаточно просто учиться ему азам экономической теории, нужно подготовиться к жизни в экономическом пространстве, которое окружит его на всю жизнь, то есть к реальной экономической ситуации в России, а главное — к дальнейшим цивилизованным развитиям.

В современной экономике первое место занимают качество обучения обучающихся, воспитание творческих людей, которые способны совершенствоваться и обновлять свои трудовые навыки и умения, искать неординарные решения. В настоящее время экономическую подготовку в школе можно реализовывать на все годы учебы. В начальных классах знакомство с экономикой является подготовительным, преподавание проводится на основе элементарных понятий, а изложение желательно проводить в игровых увлекательных формах. На общеэкономической ступени 5–11 классов обучение осуществляется в основном учебном плане всех экономических и финансовых школ. Третья ступень является факультативным вариантом для среднего общеобразовательного учреждения, т.е. может вводиться в 10–11 классах среднего общеобразовательного учреждения, выбравших такую специальность, но должно быть обязательным в среднем общеобразовательном учреждении лицеев, колледжей и др. В школе должны быть выполнены все обязательства для образовательного процесса, предполагающие достижение целей: овладение основными знаниями о хозяйственной деятельности человека, экономической жизни современной России, овладение экономическим мышлением, необходимости постоянного получения новых знаний, воспитание ответственности за экономическое решение, уважение к труду, предпринимательству, формирование желания использовать полученные знания по функционированию трудового рынка, сфере малого бизнеса и индивидуальных трудовых отношений, чтобы ориентироваться в выборе профессиональной и образовательной траектории. В настоящее время очевидно, что школы должны опередить происходящие изменения в обществе, подготовить учащихся к адекватной восприимчивости к обществу и производству, которое будет происходить через годы.

Важнейший элемент подготовки к экономическому образованию — экономическое знание и знание экономического мышления. Это знание наделяет человека новыми возможностями и формирует пути к будущему. Человек с детства решает вопрос о выборе: что покупать, какую читать книгу, с кем подружиться и многое другое. Не делая выбора самостоятельно, ребенок склонен к статусу «иждивенца». Основой экономического знания является информация о способах постоянного выбора, который человек делает из ограниченного ресурса ради себя и семьи, для общества и себя.

Поэтому основной задачей экономической подготовки является не допускать развития этого статуса «иждивенца» и формировать полноценную экономически развитую личность, которая не зависит от какой-либо экономической развитости, способную активно думать и вести себя. В школе изучение экономики развивает в ребенке рационализм, логику и аналитику, учит следить за факторами, которые влияют на развитие человечества, дает возможность использовать в реальном экономическом расчете математические методы, т.е. интегрировать математическое, экономическое и другое знание.

В современном образовании требуется преобладание активной формы обучения, а наиболее интенсивно усваивается материал при работе в проблемных ситуациях. Также активные формы могут включать анализ конкретной ситуации, решения задач, тесты, написание сочинений, использование интернет-ресурсов на сбор материала, статистику и т.д. Однако современные учащиеся избалованы различными способами донесения информации до них, а для того, чтобы освоить экономические знания и перевести их в стабильные навыки, необходим нетрадиционный подход к образованию.

Для эффективной работы со школьниками необходимо использовать новаторские компоненты работы на основе экономических знаний. Экономическое образование должно обеспечить опыт практической и познавательной деятельности, который обозначен Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС): работать с экономическими источниками с помощью современных коммуникационных средств, в том числе ресурсов Интернета; критически осмысливать экономическую информацию, экономически анализировать общественные события; освоить типичные экономические ролевые роли, участие в тренингах и тренировках, моделирующие ситуации в реальном времени, обеспечивающие проблемные ситуации, проблемные вопросы и задачи, присутствие деловых игр, а также тренинги. Также необходимо выделять и сквозные, и принципиальные методы формирования образа экономической мысли школьников.

Таким образом, через все курсы экономического блока должна пройти проблема выбора в связи с редкостью ресурсов экономического сектора. Должно показаться, как он преломляется при определении цели производства, технологий производства, принципов распределения экономического блага. Должны быть описаны связанные с ним социальные и экономические конфликты, пути преодоления их. Исследование и обсуждение данной проблемы в конкретных ситуациях поможет психологически устойчиво относиться к возможным проблемам безработицы, конкуренции, смене работы и местности, использованию приобретенных знаний и умений в практическом применении к получению и оценке экономических данных, составлению семейных бюджетов, оценке собственных действий потребителем, членом семьи, полноправным гражданином России, имеющим внутреннюю свободу и устойчивый к своим силам.

В процессе обучения экономике в школе возникает ряд проблем. В первую очередь, это проблемы с программами обучения экономике. В настоящее время не существует никакой общей концепции школьных экономических учебных заведений, а только рекомендованный Минобрнауки минимум экономических знаний. Для того чтобы осуществить этот «минимум», учитель экономики работает на различных программах. Изобилие их представляет собой трудность учителю.

И многие из них не имеют дополнительного методического материала — учебные материалы, задачи, иллюстрации экономического процесса, рабочие тетради. Наиболее важно иллюстрировать процессы экономического развития, поскольку в процессе обучения необходимо непрерывно устанавливать связь теории и реального российского экономического состояния, адаптировать материал к восприятию учеников. В-третьих, это проблемы методического характера. Учитель должен выработать мотивацию каждого ученика для изучения предмета, делать уроки интересными, полезными в 5–11 классах. Экономическое образование строится на принципе спирали: мы возвращаемся на каждую ступень к изучаемым вопросам, расширяя и расширяя их, добавляя новые вопросы. Поэтому главная задача преподавателя экономики состоит в том, чтобы грамотно возвратиться к уже некогда частично прошедшему материалу, не повторяться, а раскрыть перед учеником все глубины изучаемой проблемы. Поэтому успех подготовки очень зависит от методики подготовки.

В современном образовании требуется преобладание активной формы обучения, и наиболее интенсивно усваивается материал при работе в проблемных ситуациях. Поэтому целесообразно использовать деловые игры как основной метод обучения экономике. Деловая игра не только повышает интерес к тематике, но позволяет обучающимся жить в экономической ситуации, проходить через нее, делать выводы, а также усваивать полученные знания. Посещение таких игр служит для выработки у учащихся последовательных общих решений, взаимопонимания, способности работать в группе, укрепления взаимоотношений учителя и ученика, а главное, для учеников отрабатываются полученная и усвоенная компетентность и предпринимательские навыки. Каждый преподаватель экономики обязан уметь относить учебный материал к возрасту своих учеников. И здесь важную роль сыграла полученная педагогическая подготовка. В этом случае страдают учителя экономики, которые не получили его, и пришли в школу работать не по прямому профилю.

В большинстве случаев ученики не считают знания выстроенной организованной системой, но видят в ней беспорядочную смесь странных представлений и бесполезных «законов». Таким образом, система базовой экономической подготовки должна осуществляться с помощью технологий, основанных на следующих положениях: понимание главных экономических понятий важнее знания большого числа фактов; усилия преподавателя должны быть направлены на то, чтобы ясно понять учащимся связь между экономическими понятиями; ученик является полноправным участником диалога.

Наконец, важнейшей является проблема кадровой поддержки преподавания в школе экономики. На данный момент одна из самых ярких проблем образования — это вопрос подготовки специалистов, а точнее подготовки специалистов по экономике. Экономическое образование имеют только около 30% школьных учителей экономики, остальные получают его только самообразованием. В школе чаще всего преподают экономику учителя, которые напрямую не связаны с данной областью. Также в школах у учителей экономики нет даже кабинета, никаких пособий, схем и так далее, как у учителей математики.

Описанные проблемы и некоторые их пути решения, безусловно, не являются исчерпывающими мерами, которые должны быть предприняты в сфере обучения экономике школьников, чтобы значительно изменить ситуацию в лучшем направлении, но позволят, по нашему мнению, перейти к режиму постоянного решения этих вопросов в последовательном порядке. Вполне очевидно, что экономически безграмотный человек изначально обречен на сложную жизненную дорогу, а его решение во многих областях общественной жизни часто окажется ошибочным.

В современном мире жить и находиться вне экономики невозможно, и чем ранее школьник поймет роль экономической деятельности в жизни, тем больше он

будет успешным во многих ее областях и будет конкурентоспособным человеком. Экономическая подготовка необходима в современной школе, чтобы школьники успешно адаптировались к современным социальным и рыночным условиям в XXI веке. Школы должны обеспечивать хороший экономический уровень, формировать у учащихся критическую мысль и умения, необходимые для того, чтобы принимать разумные решения и способствовать формированию разумных экономических решений в стране.

Примечания:

1. Хейне Пол. Экономический образ мышления: пер. с англ. 2-е изд., стер. М.: Дело, 2018.
2. Федеральный образовательный портал «Российское образование». URL: <http://www.edu.ru/>.
3. Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/>.

УДК 37.016:7
ББК 74.268.51
X 98

Хупсарокова Ирина Шуровна,
учитель изобразительного искусства,
МБОУ «СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева»,
а. Блечепсин

МУЗЫКОТЕРАПИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Статья написана в русле актуального направления деятельности образовательных учреждений: реализация принципа здоровьесбережения при организации образовательной деятельности обучающихся. В статье раскрыты методические условия внедрения соответствующих технологий, обеспечивающие сохранение здоровья обучающихся через использование музыкотерапии на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: музыкотерапия, урок, изобразительное искусство, здоровье, сохранение здоровья, музыка, интегративная музыкотерапия.

Khupsarokova Irina Shurovna

MUSIC THERAPY IN ART LESSONS

Annotation. The article is written in line with the current direction of the activities of educational institutions: the implementation of the principle of health saving when organizing the educational activities of students. The article discloses the methodological conditions for the introduction of appropriate technologies that ensure the preservation of the health of students through the use of music therapy in the lessons of fine art.

Keywords: music therapy, lesson, fine arts, health, health preservation, music, integrative music therapy.

Разработка и внедрение новых результативных здоровьесберегающих педагогических технологий, форм и методов обучения способствуют сохранению здоровья, разностороннему развитию ребенка и являются жизненно важной необходимостью современной системы образования. Но не нужно забывать, что понятие «здоровье» включает в себя не только физическое, но и психическое здоровье детей.

Работая в общеобразовательной школе, замечаю, что детей с нарушениями в личностной сфере, требующих особого внимания, становится больше. Поэтому на своих уроках изобразительного искусства начала использовать музыку (музыкотерапию).

Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает «исцеление музыкой», которая используется для развития умственных способностей у детей и как профилактику нервно-психических заболеваний. Музыка «возбуждает» творческие области мозга и наполняет их энергией. Подтверждено, что музыка помогает в обучении: чтении, концентрации внимания и улучшении памяти.

Положительное влияние музыки на здоровье человека известно еще с древних времен. Музыка влияла на интеллектуальное развитие, ускоряя рост клеток, отвечающих за интеллект человека. Музыкой можно изменять развитие: ускорять рост одних клеток, замедлять рост других. Об этом свидетельствуют древнейшие документы, дошедшие до нас.

Писали о целебной силе музыкального воздействия и античные философы Пифагор, Платон, Плутарх. Аристотель считал музыку не только средством лечения, но и очищения души. Гиппократ исцелял ею бессонницу и эпилепсию. Римский лекарь Гален рекомендовал использовать музыку как противоядие от укусов змей. Древнекитайские же врачи полагали, что музыкой вообще можно вылечить любые болезни и даже выписывали музыкальные рецепты для воздействия на тот или иной больной орган.

Педагог Сухомлинский считал музыку важным средством нравственного и умственного воспитания человека: «Воспитание музыкой — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека».

«Настоящая музыка способна выражать только гуманные чувства», — высказывал свою мысль советский композитор Д.Д. Шостакович.

Сегодня музыкальную терапию в более-менее широких масштабах используют практически во всех странах Западной Европы. Эксперименты ведутся в нескольких направлениях: влияние отдельных музыкальных инструментов на живые организмы; влияние музыки великих гениев человечества; индивидуальное влияние отдельных произведений композиторов; влияние на организм человека традиционных народных направлений в музыке. Постепенно накапливаются научные данные, подтверждающие знания древних о том, что музыка — самый могущественный источник энергий, которые влияют на эмоциональный мир человека.

В начале XX века психоневролог В.М. Бехтерев на основе своих исследований сделал вывод, что детям полезно слушать классическую и народную музыку.

Классическая музыка обогащает человека эмоционально и интеллектуально, наполняет положительной энергией, формирует оптимистическое мироощущение, дает уверенность, созидает личность человека, утверждает его достоинство и самооценку.

Народная музыка (кроме драматических, трагических песен, плачей) тоже помогает человеку успокоиться, прикоснувшись к родным истокам, к корням своего народа. Она помогает наполниться народной мудростью, силой, полнокровным ощущением жизни во всей ее полноте и связи с огромным миром природы.

Различают три основные формы музыкотерапии: рецептивную, активную, интегративную.

Рецептивная музыкотерапия (пассивная) основана на прослушивании музыки.

Активные методы музыкальной терапии основаны на активной работе с музыкальным материалом: инструментальная игра, пение.

Интегративная музыкотерапия наряду с музыкой задействует возможности других видов искусства: рисование под музыку, музыкально-подвижные игры, пантомима, пластическая драматизация под музыку, создание стихов, рисунков, рассказов после прослушивания музыки и др. творческие формы. Музыкально-терапевтические методы, как правило, подбираются индивидуально.

На уроках изобразительного искусства в основном используется интегративная музыкотерапия. Это и веселые приветствия в начале урока, и рассказ-беседа под музыку, и движения, и рисование под музыку.

Предложенная интегративная музыкотерапия направлена на преодоление у школьников таких отрицательных личностных характеристик, как комплекс вины, завышенная самооценка, неуверенность в себе, внешняя и внутренняя агрессия, страхи, повышенная тревожность, негативное отношение к окружающим, а также на снятие напряжения после долгого сидения, на создание благоприятных условий, в которых повышается внимание детей и улучшается восприятие учебного материала, на снятие нервно-психического напряжения, внутреннего напряжения через наслаждение красотой звуков и собственного движения под музыку.

Применяя элементы музыкотерапии, наблюдаются положительные результаты: обучающиеся становятся более спокойными и доброжелательными, усиливается вовлеченность детей в процесс работы, лучше усваивается учебный материал; наблюдается стабильность эмоционального благополучия каждого ребенка; уменьшение конфликтных ситуаций между учащимися и учителями, сформированность нравственных и эстетических ценностей; стабильность физической и умственной работоспособности.

На уроках в нашей школе звучит разная музыка. Выбор музыкальных пьес зависит от типа, формы, темы урока. И от того, что данная группа учащихся предпочитает. Например, на занятиях по декоративно-прикладному искусству чаще всего используется фольклорный материал: песенный и поэтический. Но чаще всего используем музыку Моцарта, т.к. она способствует развитию умственных способностей у детей и рекомендуется при нервных расстройствах, повышенной возбудимости, склонности к истерикам и капризам. Музыка Брамса избавляет от усталости, Чайковского — борется с раздражительностью и неврозами. Рекомендуется такая музыка детям, которые плохо спят по ночам.

Музыка может заставить наслаждаться, любоваться красотой мира, а может показать этот мир уродливым и жестоким. Негативное воздействие музыки на человека возможно, если человек отвергает то, что не соответствует его возрастным или личным интересам. Возможно также неприятие народной или религиозной музыки другой, чуждой для данного человека культуры вследствие того, что ему непонятны интонации, ритмы этой музыки, чужды духовные, нравственные и эстетические ценности.

Итак, музыка может успокоить или взбодрить, сообщить настроение радости или печали, внушить уверенность или внести сомнение, утвердить в своих силах или спровоцировать состояние отчаяния или депрессии. Поэтому только грамотно, специально подобранная музыка — с определенным характером, настроением, образом, с желаемым типом мелодии, ритма, гармонии, а также исполнением музыки — может оказывать влияние на улучшение самочувствия человека. При соблюдении этих условий музыка становится средством позитивного общения учителя со школьниками, способствует формированию у них чувства собственного достоинства, благотворно действует на развитие гармоничных отношений с окружающим миром, повышает стрессовую устойчивость школьников, формирует жизненный оптимизм и гуманное мировоззрение.

Примечания:

1. *Брусиловский Л.С.* Музыкотерапия. Руководство по психотерапии. М., 1985.
2. *Ворожцова О.А.* Музыка и игра в детской психотерапии. М., 2004.
3. *Евдокимова Ю., Мельниченко В.* Музыкальная терапия: Что? Зачем? Как? // Музыкальная Академия. 1993. № 1. С. 178–183.
4. *Завьялов В.Ю.* Регулятивный музыкальный тренинг и музыкальная терапия для детей и подростков. Киев, 1990.
5. *Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О.* Музыка и психика. Киев, 2002.
6. *Шушарджан С.В.* Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М., 1998. 363 с.
7. *Петрушин В.И.* Музыкальная психотерапия. Теория и практика. М., 1999.

УДК 373.2.018.26
ББК 74.105
Ц 30

Цеева Зурет Ахмедовна,
заведующая,

Шевкуева Фатимет Аскарбиевна,
старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 1 «Нальмэс»,
а. Кошехабль

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья раскрывает сущность взаимодействия педагогов и родителей в тесном сотрудничестве между семьей и дошкольным учреждением. Только совместными усилиями, только опираясь на семью, можно достигнуть главной цели — воспитать настоящего человека. Немаловажную роль в семейном воспитании играет также влияние на ценностные ориентации, мировоззрение ребенка в целом, его поведение в разных сферах общественной жизни.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, семья, взаимодействия с родителями, развитие ребенка.

Zeeva Zuret Akhmedovna,
Shevkueva Fatimet Askarbievna

INTERACTIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH PARENTS OF PRESCHOOL

Annotation. The article reveals the essence of the interaction of teachers and parents in close cooperation between the family and preschool. Only by joint efforts, only relying on the family, it is possible to achieve the main goal — to educate a real person. An important role in family education is also played by the influence on the value orientations, the worldview of the child as a whole, his behavior in various spheres of public life.

Keywords: preschool educational institution, family, interaction with parents, child development.

Современная семья не может воспитывать ребенка изолированно от других воспитательных институтов: ребенок ходит в дошкольное учреждение, потом в школу, занимается в кружке или студии художественного воспитания, посещает спортивную секцию и т.д.

Часто родители испытывают трудности и совершают ошибки в воспитании своих детей. Задача педагогов дошкольного учреждения — помочь родителям в эффективном воспитании своих детей. То есть возникает противоречие, которое возможно разрешить с помощью методической работы. Все изменения, которые происходят сейчас в сфере дошкольного образования, направлены на совершенствование его качества. Качество во многом зависит от уровня взаимодействий родителей и ДОУ.

Успешный результат можно достичь только благодаря взаимодействию родителей и детского учреждения в рамках единого образовательного пространства, которое подразумевает сотрудничество между родителями и педагогами ДОУ на всем протяжении дошкольного этапа ребенка. При взаимодействии педагога дошкольного учреждения с родителями ставятся такие задачи:

- заинтересовать родителей общественной жизнью детского сада и группы путем использования различных форм взаимодействия;
- сформировать такую среду, в которой динамично развивающийся ребенок будет чувствовать себя комфортно и продолжать успешно развиваться;
- организовать непрерывное высокопрофессиональное психологическое сопровождение образовательного процесса и при необходимости оказывать семье ребенка психолого-педагогическую поддержку;
- создать условия для трансляции родителям знаний в области социализации, охраны и укрепления здоровья, правильного развития и обучения детей.

Родителей можно знакомить с жизнью детского сада, уголками природы, информационными стендами, провести консультации, беседы с показом видеозаписей, и наконец, занятия с участием родителей. Убеждаю их о необходимости систематичности этих мероприятий. Ничто так не сближает родителей, педагогов и детей, как совместные мероприятия, которые проходят интересно и разнообразно. Это объясняется тем, что любое совместное мероприятие позволяет родителям увидеть изнутри проблемы своего ребенка, трудности во взаимоотношениях, апробировать разные подходы, посмотреть как это делают другие, т.е. приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с родительской ответственностью в целом.

Очень теплой традицией стало ежегодное проведение мероприятия в ноябре, посвященное «Дню матери». Проходят чаепития с мамами, бабушками, где чувствуют женщин-матерей, которые, воспитывая своих детей, дарят тепло своих сердец и другим детям. В таких развлечениях принимают участие мамы совместно с детьми. Целями этих встреч являются развитие взаимоотношений детей и родителей посредством включения в совместную деятельность, обогащение отношений через эмоциональное общение. Организуются в группе «Дни рождения». Этот проект не обошелся без участия родителей. Они участвовали в ролях Клоунов, Феи, Весны, Карандаша на праздниках.

Такие праздничные встречи положительно влияют на взаимоотношения родителей со своими детьми, ведь в результате их проведения формируются положительные эмоции.

В ДОУ стало традиционным проведение спортивных праздников, посвященных «23 февраля». Мальчики охотно соревнуются с подгруппой пап. При их проведении создаются условия не только для физического развития и укрепления здоровья всех участников, но и для сплочения семьи.

Постоянное проведение разнообразных конкурсов и выставок «Чудо-овощ», «Елочка — зеленая иголочка», «Щедрая осень», «Транспорт нашего города» и другие, позволяют укрепить взаимодействие ДОУ с семьями воспитанников. Важным моментом проведения конкурсов является соревновательный дух, который помогает объединяться родителям одной группы.

В течение года педагогами группы оформляются газеты: «Моя мама — самая любимая»; «Мой папа — солдат»; «Как мы провели лето» и другие. Каждый номер газеты посвящается определенной теме.

И наконец, совместные субботники с родителями и детьми, на которых проявляются трудовые навыки, как родителей, так и их детей. В результате у детей воспитываются: трудолюбие, аккуратность, внимание к близким, уважение к труду.

Хотелось бы сказать об одном важном моменте системы работы с родителями. Каждый человек, сделав какую-нибудь работу, нуждается в оценке своего труда. В этом нуждаются и наши родители. «Похвала полезна хотя бы потому, что укрепляет нас в доброжелательных измерениях», — писал Ф. Ларошфуко.

Для родителей можно оформить в группах стенд «Уголок для родителей». В них педагоги размещают консультативный материал воспитателей, психолога, музыкального руководителя, инструктора по физкультуре.

На выявление интересов, запросов родителей, установление эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми, можно провести анкетирование, опрос, тест, «Почтовый ящик» среди родителей. Из анкет педагоги узнают особенности дошкольников, что ребенок любит, не любит, его предпочтения, как называть ребенка.

Таким образом, родители дошкольников выступают субъектами образовательных отношений и могут обеспечить для воспитания и жизни ребенка благоприятные условия. Педагог же, обладая знанием, выступает в качестве партнера родителей по воспитанию их ребенка.

Примечания:

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2016. 464 с.
2. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. М., 2002. 120 с.
3. Дроворуб Ю.В. Влияние ценностных ориентаций педагога на взаимодействие с родителями старших дошкольников // Педагогические традиции в развитии современной личности: сб. науч. тр. Елец, 2018. С. 80–83.
4. Захарова Н.И. Современные подходы к организации взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения в условиях реализации ФГОС // Преемственность в образовании. 2018. № 19. С. 75–81.
5. Ежкова Н.С. Теоретические основы дошкольного образования. М.: Юрайт, 2017. 184 с.
6. Ефимова Ю.В. Психолого-педагогическая поддержка семьи в формировании основ безопасного поведения детей дошкольного возраста. 2018. № 7. С. 89–90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-podderzhka-semi>.
7. Микляева Н.В. Дошкольная педагогика. М.: Юрайт, 2016. 412 с.
8. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Пед. общество России, 2001. 320 с.

УДК 37.013.77

ББК 88.83

Ч 51

Чесebий Аминет Макаровна,
воспитатель,

Марeич Наталья Евгеньевна,
воспитатель,
МБДОУ № 29,
г. Майкоп

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной педагогической проблеме: развитию мышления детей дошкольного возраста. В статье раскрывается ключевое понятие «развитие мышления», на основе анализа исследований выделяются особенности и базовая характеристика данной категории. Рассматриваются в статье различные виды развития: логическое, творческое, наглядно-действенное. Раскрывается потенциал игры и игровой деятельности детей дошкольного возраста для развития мышления.

Ключевые слова: дошкольный возраст, творческое мышление, логическое мышление, наглядно-образное мышление, развитие мышления, игра, игровая деятельность, психические процессы.

Chesebiy Aminet Makarovna,
Mareich Natalia Evgenievna

DEVELOPMENT OF THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to an urgent pedagogical problem: the development of thinking of preschool children. The article reveals the key concept of “development of thinking”, based on the analysis of research, highlights the features and basic characteristics of this category. The article discusses various types of development: logical, creative, visual and effective. The potential of play and play activity of preschool children for the development of thinking is revealed.

Keywords: preschool age, creative thinking, logical thinking, visual-imaginative thinking, thinking development, game, in-game activity, mental processes.

Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста — одна из актуальных проблем современности.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития детей, в котором область интеллектуального, умственного развития представляется приоритетным направлением современного образования.

В образовательную среду активно входят цифровые технологии. Парадигмальные изменения в области социальной жизни в стране ставят перед необходимостью поиска новой методологии организации обучения на разных ступенях образовательной системы. Развитие познавательной сферы у детей дошкольного возраста осуществляется, опираясь на принцип природосообразности: для этого возраста характерны любопытство, любознательность, познавательный интерес, которые представляются движущей силой развития мышления как части интеллекта ребенка.

Понятие «Мышление» в психологической и педагогической научной литературе имеет различные интерпретации». Так, Н.Н. Поддьяков в своих работах рассматривает мышление «как сложный психический и умственный процесс, который свойственен только человеку, потому что этот процесс является высшей формой отражения окружающего мира» [1].

Известный психолог П.Я. Гальперин дает следующее определение: «Мышление — это высший психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности, этот процесс осуществляет взаимосвязь между явлениями внешнего мира» [2].

А.В. Брушлинский рассматривает мышление как «наиболее обобщенную и опосредованную форму психического отражения, которая формирует связи и отношения между познавательными объектами» [3].

Е.И. Рогов в характеристике мышления акцентирует внимание на то, что мышление в основном развивается в процессе интеллектуальной деятельности как «отображение реальности» [4].

Мышление человека включает в себя различные операции и различные формы и протекает на различных уровнях, на основе чего можно выделить различные виды мышления.

В данной статье мы остановимся на развитии логического, наглядно-действенного мышления детей старшего дошкольного возраста на основе игровой деятельности.

Старшим дошкольником наиболее часто используется образное мышление, когда, решая задачи, он оперирует уже не самими предметами, а их образами. Наглядно-действенным мышлением он пользуется в том случае, если перед ним ставится задача, для решения которой у него нет опыта и знаний, либо их крайне

мало. Важность наглядно-образного мышления заключается в том, что оно позволяет ребенку отделять практические действия от непосредственной ситуации, и выступает как самостоятельный процесс.

На основе наглядно-образного мышления формируется логическое мышление. Достижение этой стадии — длительный и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой активности умственной деятельности, но и обобщенных знаний общих и существенных признаков предметов и явлений, которые закреплены в словах. Овладев логическими операциями, ребенок станет более внимательным, научится мыслить ясно и четко, сумеет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы, убедить других в своей правоте. В последующем, будучи уже школьником, легко будет учиться, а значит и процесс обучения будет увлекательным, открывающим новые стороны жизни.

Основным средством развития логического мышления у детей дошкольного возраста является игра, так как игра является ведущей деятельностью дошкольника. Игра детей дошкольного возраста — это школа мышления и суждения. Играть значит то же, что и экспериментировать. Всякая новая игра — это открытие непознанного, это радость победы и удовлетворения [5].

Развивающие игры — это игры, моделирующие творческий процесс и создающие микроклимат, где появляются возможности для развития операций мышления.

Каждая игра представляет собой набор задач. Задачи даются в различной форме: в виде моделей, плоского рисунка, письменной или устной инструкции. Задачи расположены в порядке возрастания сложности и имеют широкий диапазон трудностей. Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяют ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно, то есть развивать свои умственные способности.

Существуют различные виды детских игр: творческие, сюжетно-ролевые, подвижные, познавательные, дидактические (обучающие), музыкальные и другие. При обучении через игру применяются игры, близкие по характеру к дидактическим. Все они нужны и по-своему полезны детям, все должны быть использованы педагогами и воспитателями в работе.

Игровая форма организации деятельности детей является необходимым условием для формирования мыслительных операций у старших дошкольников.

В организации и управлении детскими играми целесообразно руководствоваться следующими общими правилами:

1. Игра должна приносить радость.
2. Оживлять игру внесением нового содержания и правил, чтением рассказа, изготовлением моделей, и пусть ребята фантазируют, придумывают другие игры.
3. Создавать в игре непринужденную обстановку. Не сдерживать двигательную активность детей.
4. Не навязывать детям игровой материал, предметы. Хорошо, когда игровые атрибуты дети готовят сами, по собственной инициативе.
5. Хвалить ребенка за успехи, особенно если он впервые усвоил действие.
6. Наблюдать, анализировать, как ребенок выполняет правила игры, игровые действия. Записывать его достижения, неудачи и огорчения с тем, чтобы помочь воспитаннику овладеть игровым поведением.
7. Строить свои взаимоотношения с детьми на взаимном доверии, искренне разделять с детьми их радости, успехи, показывать образцы внимательного отношения к людям, взаимопомощи, вежливости, культуры поведения.

Для интеллектуального развития детей нами используются: настольные развивающие игры, загадки, головоломки, пособия для сенсорного развития, наборы геометрических тел и фигур, демонстрационные и раздаточные материалы по направлениям математического развития, сортировщики, рамки-вкладыши и объемные вкладыши, счеты, математические конструкторы, шнуровки и др.

Так, например, *Дидактическая игра «Чего не хватает»*.

Педагог предлагает дошкольнику рассмотреть пару сюжетных картинок и сказать, чем они отличаются, чего не хватает на одной из картинок, выбрать нужный предмет из предметных картинок. Если ребенок затрудняется с ответом, то педагог учит его сравнивать, указывая на каждый предмет и персонаж, изображенный на данной картинке.

Заключительная часть. Педагог проводит рефлекссию, задает вопросы о проведенной работе, спрашивает у детей, что нового они узнали и что им больше всего понравилось.

Игры на развитие наглядно-действенного мышления:

1. Игра «Разложи по группам» — игра, при которой работа глаз и рук является ведущей.

2. Игра «Построй ряд». Здесь можно использовать блоки цилиндров, цветные таблички, тепловые бутылочки, вкусовые бутылочки, танграм и другие материалы.

3. Игра «Найди место для матрешки». Потребуются матрешки.

Игры на развитие наглядно-образного мышления:

1. Игра «На что похоже?». Ее вариаций очень много.

2. Игра «Дай определение». Ребенку предлагается предмет, который он характеризует.

Игры на развитие словесно-логического мышления:

1. Игра «Собери картинку». Она является аналогией пазлов.

2. Игра «Продолжи ряд». Нарисуйте ряд бусин в последовательности желтая, зеленая и т.д., а потом повторите ряд один раз и предложите ребенку продолжить.

3. Игра «Угадай о чем речь». Последовательно описываете предмет, а ребенок догадывается, о чем идет речь.

Таким образом, образовательный процесс должен быть построен, чтобы помочь ребенку овладеть высоким уровнем мышления (логического, наглядно-действенного, наглядно-образного), позволяющим самостоятельно добывать необходимую информацию, познавать мир, устанавливать причинно-следственные связи в процессе мыслительной деятельности.

Примечания:

1. *Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 342 с.

2. *Гальперин П.Я.* Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Психология как объективная наука. М.; Воронеж: Изд-во Ин-та практ. психологии: НПО Модек, 1998. С. 430–441.

3. *Брушлинский А.В.* Мышление и обобщение. Самара: Самар. Дом печати, 1999. 128 с.

4. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2009. 384 с.

5. *Бондаренко А.К.* Дидактические игры в детском саду: кн. для воспитателя дет. сада. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1991. 160 с.

УДК 37.013.77
ББК 88.835.1
Ч-54

Чеуж Джаншир Хазерталевна,
учитель начальных классов,
заслуженный работник народного образования РА,
ГБОУ «Адыгейская республиканская гимназия»,
г. Майкоп

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальной дидактической проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся в начальной школе. На основе анализа научной литературы автор уточняет ключевые категории, участвующие в построении и оценке процесса обучения, ожидаемым результатом которого являются сформированные познавательные универсальные учебные действия обучающихся в образовательной практике начальной школы.

Ключевые слова: дидактика, универсальные учебные действия, обучающиеся, начальная школа, процесс обучения, познавательные универсальные учебные действия.

Cheuzh Dzhanshir Khazertalevna

FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article is devoted to an actual didactic problem: the formation of cognitive universal educational actions of students in primary school. Based on the analysis of scientific literature, the author clarifies the key categories involved in the construction and evaluation of the learning process, the expected result of which is the formed cognitive universal educational actions of students in the educational practice of primary school.

Keywords: didactics, universal educational actions, students, primary school, learning process, cognitive universal educational actions.

Федеральный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения определил принципиальные изменения в содержании образования, формировании ребенка как субъекта познавательной деятельности.

Новая идеология образования заключается в том, что современная школа должна воспитать человека, который будет готов учиться и приобретать новые умения на протяжении всей жизни.

Обучение в школе в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования должно быть направлено на становление системы познавательных универсальных учебных действий, овладение обучающимся метапонятиями и метаумениями. При этом для воспитания у обучающихся ценностного отношения к познаватель-

ной деятельности необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

- предметный материал рассматривается как средство развития школьника, в том числе, и интеллектуального;
- современный урок признает школьника как субъекта познания;
- ученику предоставлена интеллектуальная свобода, которая обеспечивает осознанный выбор способов деятельности и развитие рефлексивных способностей.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов).

Универсальный характер познавательных действий проявляется в том, что они обеспечивают интеллектуальное развитие ребенка, который учится учиться, чтобы применять полученные знания на практике. Формирование способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования познавательных универсальных учебных действий, так как все виды деятельности, в том числе и учебная деятельность, в этом возрасте способствуют развитию познавательной сферы. Внимание, память, воображение, восприятие приобретают характер большей произвольности. Ребенок осваивает способы самостоятельного управления ими.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования [1] выделены основные виды универсальных учебных действий: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания); регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование); познавательные (общеучебные, логические, постановка и решение проблемы); коммуникативные (межличностные, межгрупповые).

Термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных дисциплин. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД [2].

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока:

1. Личностный.
2. Познавательный.
3. Регулятивный.
4. Коммуникативный.

В современной педагогической науке под познавательными универсальными учебными действиями подразумевается педагогически обоснованная система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупности операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что: они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося, независимо от ее специально-предметного содержания [3].

Таким образом, универсальные учебные действия — это обобщенные способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целей, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

На основе анализа существующей педагогической и методической литературы составили методику формирования универсальных учебных действий младших школьников, предполагающую поэтапное формирование общеучебных умений обучающихся с включением ориентировочного, формирующего, рефлексивного этапов [4,5,6].

I этап — ориентировочный — направлен на создание теоретической базы для формирования универсальных учебных действий младших школьников; формирование у обучающихся приоритетных регулятивных универсальных учебных действий, без которых практически невозможно освоение всех остальных общепознавательных учебных действий на основе возрастных новообразований младшего школьника — произвольность, как сознательная, преднамеренная, опосредованная регуляция действия в соответствии с изменяющимися условиями.

II этап — формирующий — формирование познавательных, коммуникативных, личностных универсальных учебных действий школьников.

III этап — рефлексивный — развитие рефлексии как возрастного новообразования личности младшего школьника; рефлексивная деятельность является движущей силой формирования универсальных учебных действий и основой оценочной деятельности. Данный этап был посвящен совершенствованию первично приобретенных универсальных учебных действий и применению усвоенных общеучебных действий в учебной деятельности и в различных реальных ситуациях для решения жизненных проблем учащихся.

Нами определены основные направления работы учителя:

— организационное включает: формы, методы и средства воздействия на разные сферы личности обучающегося (личностную, регулятивную, познавательную, коммуникативную);

— методическое содержит научно-методическое обеспечение данного процесса, обеспечивающее достижение предметных и метапредметных результатов образования в процессе формирования универсальных учебных действий младших школьников.

При выстраивании технологии для формирования учебных действий в 4 классе мы опирались на уроки математики и на теорию поэтапного формирования действий и понятий П.Я. Гальперина [7], который утверждал, что предметом формирования должны стать действия, понимаемые в качестве способов решения определенного типа учебных задач.

Для этого разработали систему педагогических условий, соблюдение которых «вынуждает» обучающегося действовать адекватно предложенной учебной ситуации или проблеме, согласно которым строилась работа с детьми, имеют три группы:

— условия, которые обеспечивают построение и правильное выполнение учеником нового способа действия;

— условия, которые обеспечивают «отработку», то есть воспитание желаемых свойств способа действия;

— условия, которые позволяют полноценно и уверенно переносить выполнение действия из внешней предметной формы в умственный план.

В рамках такой логики выделили шесть этапов интериоризации действия у ребенка:

Первый этап: усвоение нового учебного умения и способов действия, связанных с ним, создания мотивации действия, когда формируется отношение ребенка к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала, на котором оно отрабатывается; характеризуется отношением к действию, которое регулирует

ся в процессе познавательной деятельности. Использовали методические приемы для развития мотивации: похвала, подбадривание, создание ситуации успеха.

Второй этап: составление плана действия, который включает алгоритм выполнения познавательного действия. В процессе формирования этого действия такая схема в процессе работы постоянно уточняется и проверяется.

Третий этап: практическое исполнение действия осуществляется с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

Четвертый этап: включает преобразование действия, когда ребенок, вместо опоры на представленные внешне средства, может перейти к описанию этих средств и действий во внешней речи. На этом этапе дети уже научаются делать речь и познавательные навыки основными опорами для познавательного учебного действия.

Пятый этап: дальнейшее преобразование действия — постепенное сокращение внешней, звуковой стороны речи, когда основное содержание действия ребенком уже переносится во внутренний, умственный план.

Шестой этап: работа, направленная на действие: уже в скрытой речи совершается и приобретает форму собственного умственного действия. На практике, происходит формирование действия, актуализация опыта учащегося, успешно включить его в настоящее время в процесс формирования универсальных учебных действий.

Примечания:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения России от 31.05.2021 № 286 (далее — ФГОС НОО) // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

2. Виды универсальных учебных действий: как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Академия, 2016. 338 с.

3. Осмоловская И.М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов // Начальная школа. 2014. № 10. С. 6.

4. Елисеева Д.С. Возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 91–94.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

6. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики у младших школьников. URL: www.yaruga-yo.belnet.ru (дата обращения: 15.05.2023).

7. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Психология как объективная наука. М.; Воронеж: Изд-во Ин-та практ. психологии: НПО Модек, 1998. С. 430–441.

УДК 37.013.77
ББК 88.6
Ч 90

Чумичева Раиса Михайловна,
доктор педагогических наук, профессор,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ

Аннотация. В статье раскрываются понятия картины мира и педагогическая картина мира, доказана необходимость формирования педагогической картины мира у аспирантов, раскрыты технологии ее формирования в процессе изучения учебной дисциплины «Методология и фронтиры научных исследований».

Ключевые слова: педагогическая картина мира, ценностно-смысловые концепты.

Chumicheva Raisa Mikhailovna

VALUE-SEMANTIC CONCEPTS OF THE TEXT IN THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL PICTURE OF THE WORLD IN THE PROCESS OF TRAINING GRADUATE STUDENTS

Annotation. The article reveals the concepts of the picture of the world and the pedagogical picture of the world, proves the need for the formation of a pedagogical picture of the world among graduate students, reveals the technologies of its formation in the process of studying the discipline “Methodology and frontiers of scientific research”.

Keywords: pedagogical picture of the world, value-semantic concepts.

Картина мира как объект педагогического познания

В исследованиях Галины Дмитриевны Кирилловой актуализирована проблема реализации развивающего обучения в условиях урока, в которых изучались резервы обучающихся в познавательной деятельности, их отношения к изучаемому материалу, потребности изложить свое понимание изучаемого предмета. Ученый подчеркивал, что развивающее обучение требует особого управления активной познавательной деятельностью обучающегося и стимулирования их самостоятельности в решении учебных проблем. В качестве развивающих условий Галина Дмитриевна Кириллова определяет самостоятельную практическую деятельность как источник получения новых знаний, познания зависимостей, а создание проблемных ситуаций активизирует коммуникации, словообразование и создание устных и письменных текстов. Следует отметить, что позиция ученого по-прежнему остается актуальной, несмотря на изменившиеся условия реализации процесса обучения в высшей школе.

Почему сегодня остро возникала проблема формирования целостной педагогической картины мира у аспирантов, будущих преподавателей-исследователей высшей школы? Это связано с рядом значимых для современного педагогического образования позиций:

— современные медийно-коммуникативные технологии формируют «кластеризованный социум», клиповое (мозаичное) сознание, где от человека не требуется рассуждение, «гипертекстуальный пространственный контент вытеснил линейное повествование», обучающиеся не способны устанавливать причинно-следственные связи и хронологию событий [9, с. 113];

— отмечается «разрыв между картинами мира, что приводит к коммуникативным неудачам или искаженному восприятию информации» [11, с. 52];

— изменяются требования к профессии, представления о человеке и его будущих профессиях, способы самореализации в профессии [4, с. 142];

— к современному педагогу предъявляются иные требования (обладать научным мировоззрением, критическим и избирательным подходом к новой теоретической информации, понимание многообразия понятий и аспектов педагогической действительности, адекватное понимание и интерпретация текста и реальной картины мира) [7, с. 207];

— от будущих преподавателей-исследователей требуются способности выдвигать новые идеи и знания, инсайтные, нелинейные способы получения знания, встраиваться в информационное пространство современности, воспроизводство и преобразование текстов как отрасли знаний о ценностях и человеке, моделирования, проектирования и прогнозирования вектора развития личности, образования и науки [8, с. 30–31];

— трансформация педагогического образования, направленная на вовлечение обучающихся в общекультурное пространство России (креативное, направленное на создание/трансляцию текстов культуры, проективное и т.п.) [5].

Современный этап подготовки педагогических кадров высшей квалификации требует пересмотра позиций преподавателей в формировании педагогической картины мира аспирантов на основе освоения и создания научных педагогических текстов, что обусловлено фронтами новых педагогических исследований, цифровизацией образования, переходом на online режим обучения и использования цифровых средств самостоятельного поиска необходимой научной информации.

Формирование педагогической картины мира обучающихся выступает одним из необходимых условий становления профессионализма будущих педагогов. По утверждению Т.Г. Сагитдиновой, «картина мира — это целостная система знаний и представлений о мире», а «Педагогическая картина мира, как отмечает исследователь, подразумевает формирование основ профессионального мировоззрения, ценностных профессиональных ориентаций, профессиональной мотивации и целостного отношения к профессиональным традициям и обычаям, умений и навыков следования профессиональным нормам и образцам поведения, педагогической культуры и такта» [6, с. 38]. Мы разделяем позицию ученого о том, что педагогическая картина мира отражает ценности, как идеалы, деятельность, личностно-творческие аспекты, определяющие профессиональную идентификацию личности как педагога.

Педагогическая картина мира, в понимании Е.Н. Дмитриевой, представляет совокупность знаковых систем, сигналов и информационных связей, отражающих взаимосвязи общего и особенного [2]. В нашем исследовании педагогическая картина мира, формируемая у аспирантов первого года обучения, понимается как целостная система связанных концептов (ценностно-смысловых, содержательно-информационных, научно-методологических, технологических, креативно-оценочных), определяющих качество научно-исследовательской деятельности, характер коммуникаций в научном сообществе и образ-идеал педагогической деятельности. Познание такой научной совокупности в педагогических текстах позволяет расширить педагогические горизонты будущего преподавателя-исследователя, развивать оценочную и критическую картину педагогической действительности. Исходя из этого тезиса, в процессе подготовки аспирантов актуализирована необходимость изменить технологии,

работы с новыми образовательными реалиями и научными исследованиями, педагогическими и лингвистическими текстами, раскрывающими на междисциплинарной основе новую педагогическую картину мира.

Ценностно-смысловые концепты как единицы текста

Текст научной статьи, который изучает аспирант, представляет ему не только необходимую информацию, а по мнению А.В. Козачиной, создает «педагогический дискурс как пространство, в котором происходит трансфер ценностных установок и нравственных ориентиров» [3, с. 39]. Когда речь идет о формировании педагогической картины мира у аспирантов, преподавателю важно создавать условия для понимания ими целевой значимости текста, определения ценностно-смыслового концепта статьи, установления соответствия цели и сформулированных автором статьи результатов, осознания поэтапного логичного описания продвижения от поставленной цели к ожидаемому научному результату. У аспирантов необходимо сформировать целостные представления (закономерности, взаимосвязи) об изучаемых объекте и предмете исследования, которые выступают определенными механизмами, побуждающими аспирантов к поиску противоречий и вектора своего исследования, определению задач и гипотезы исследования и др.

Однако, определение ценностно-смыслового концепта научной статьи позволяет аспиранту быть убедительным в обосновании актуальности своего исследования, находить убедительные аргументы в своих ответах. Приступая с аспирантами к работе с научными текстами статей методом контент-анализа, проясняли значимые для будущего ученого-исследователя, преподавателя-исследователя высшей школы понятия «ценности» и «смыслы» как единицы текста, в котором скрыты глубинный смысл, мотив, суждения автора, которые обеспечили ему создание текста — семантическое строение, логическую и композиционную организацию, коммуникативную направленность.

По убеждениям М.Н. Ахметовой, Н.С. Кузнецовой, концепт текста способствует расширению мировоззренческих границ будущего специалиста и формированию его личностных качеств (коммуникативность, компетентность, креативность, образное и критическое мышление и т.п.); формирует модель внешнего мира и «внутреннюю рефлексию», систему знаков о взаимосвязи внутренних (духовная сфера) и внешних (ассоциативные образы, понятия) условий [1, с. 29]. На основании вышесказанного, мы можем утверждать, что формирование педагогической картины мира у аспирантов, складывающейся в процессе подготовки, обусловлена ценностно-смысловыми конструктами текста научной статьи, модели мира (научной, ментальной, идеальной, гуманистической и т.п.), отраженной в ней.

Технологии формирования педагогической картины мира у аспирантов в процессе работы с научными текстами

В процессе изучения учебной дисциплины «Методология и фронтиры научного исследования» формирование педагогической картины мира у аспирантов осуществлялось коммуникативно-диалоговыми и моделирующими технологиями, качественно изменяющими образовательное пространство учебной деятельности.

На ориентировочном этапе изучения учебной дисциплины использовали метод контент-анализа научных текстов, который позволял аспирантам выделять, анализировать, сравнивать отдельные элементы статьи: актуальность темы, обоснованность проблемы и обозначенные причины ее появления; точность темы, целей, задач и методов исследования, обозначенных автором; логичность, последовательность, системность, этапность изложенного содержания статьи; ценностно-

смысловые концепты и повторяющиеся единицы текста; особенности авторского стиля, суждения, оценки (положительные/отрицательные); собственные оценки авторского текста научной статьи.

На ценностно-ориентированном этапе активно использовался метод концептуального анализа (языковые средства, выражающие ценностно-смысловые концепты, когнитивная структура текста, реконструкция концептов языковой картины мира), как часть контент-анализа или как самостоятельный метод анализа определения ценностного концепта при первичном или вторичном прочтении текста статьи. Метод концептуального анализа позволил аспирантам не только ориентироваться в суждениях других ученых на изучаемую тему, но и найти ответы на вопросы, поставленные в научно-исследовательской деятельности.

Данный метод был представлен в виде пиктограммы (метод опосредованного знакового изучения). После определения аспирантами ценностно-смыслового концепта научной статьи возникала дискуссия как проверка, рефлексия, самооценка открытых самостоятельно составляющих педагогической картины мира как ориентиров для будущей научно-исследовательской деятельности. На этапе актуализации собственного опыта создания педагогической картины мира как предмета исследования использовался метод графического моделирования изучаемой научной статьи или проектируя собственную будущую статью, мы ставили целью развитие способности аспирантов визуализировать аргументированные взаимосвязи в описании педагогической картины мира, изучаемого объекта, самостоятельно конструировать отдельные элементы исследуемого педагогического процесса и выражать их знаками, интерпретировать ценностно-смысловое значение создаваемого графического текста, посредством чего осуществляется «перенос значений и смыслов в другую смысловую систему знаков» [10].

Креативная дискуссия понимается как среда научного осмысления, смыслоформирования педагогической картины мира, поиска индивидуального коммуникативного и текстового стиля. Креативная дискуссия разворачивалась по результатам прочтения научной статьи, определения ее ценностно-смыслового концепта. В процессе креативной дискуссии аспиранты обмениваются суждениями о понятиях ценностно-смысловых концептах, устанавливали идентичность положений автора и суждений аспирантов. По итогам креативной дискуссии и графического моделирования авторской статьи, аспиранты переносили освоенный опыт осознания педагогической картины мира, отраженной в статье ученого, в собственный опыт создания, описания педагогической картины мира как предмета собственного исследования.

Таким образом, в процессе формирования педагогической картины мира у будущих преподавателей-исследователей активизируется профессиональный, личностный, научный, оценочный ресурс; происходит становление коммуникативного, исследовательского, социального опыта, устойчивой системы ценностных ориентаций.

Примечания:

1. *Ахметова М.Н., Кузнецова Н.С.* Поэтапное обучение русскому языку как иностранному на основе педагогических концептосфер как стратегии «живого знания» // Педагогика и психология. 2013. Вып. 7. С. 28–43.

2. *Дмитриева Е.Н.* Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2004. 48 с.

3. *Козачина А.В.* Реализация дискурсивной практики легитимации ценностей в педагогическом дискурсе (на примере стратегии апелляции к авторитету) // Филология: научные исследования. 2020. № 9. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=33953.

4. *Никитина Е.Ю., Федорова Е.Е.* Прикладные аспекты профессионально-личностного развития будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 5. С. 139–148.
5. *Руденко С.Н.* Культурологические основания целостности содержания высшего образования. URL: www.edfilos.ru 16/10/2010.
6. *Сагитдинова Т.Г.* Понятие картины мира в контексте различных наук // Гуманитарные исследования. 2017. № 4 (17). С. 36–38.
7. *Свиридова А.В., Никитина Е.Ю.* Креолизованный текст как средство формирования билингвизма у студентов педвуза // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 3. С. 197–209.
8. *Сулимов В.А., Фадеева И.Е.* Культурология в педагогическом образовании: новые основания и возможные перспективы // Вестник Герценовского университета. 2013. № 4. С. 30–40.
9. Фейки: коммуникация, смыслы, ответственность. Коллективная монография / под ред. Г.Л. Тульчинского. СПб.: Алетейя, 2021. 288 с.
10. *Чернявская В.Е.* Визуальность в социокультурной проекции. URL: https://praxema.tspu.edu.ru/files/praxema/PDF/articles/chernyavskaya_v_e_96_109_2_28_2021.pdf (дата обращения: 06.05.2021).
11. *Шехтман И.А.* Лингвокультурные аспекты понимания // Филологические науки. 2002. № 2. С. 50–58.

УДК 376.1
ББК 74.5
Ш 26

Шарова Елена Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс организации контроля в условиях инклюзии для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены проблемы, возникающие при освоении образовательной программы обучающимися начальной школы, имеющими особые образовательные потребности, и предлагаются способы адаптации вариантов оценочных средств для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями слуха и зрения.

Ключевые слова: оценочные материалы, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Sharova Elena Ivanovna

QUALITY CONTROL OF EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article discusses the process of organizing control in the conditions of inclusion for students with disabilities. The problems arising during the development of the educational program by primary school students with special educational needs are presented, and ways of adapting options for evaluation tools for students with musculoskeletal disorders, hearing and visual impairments are proposed.

Keywords: assessment materials, students with disabilities.

Проблема проектирования оценочных материалов в инклюзивном образовательном процессе является актуальной и недостаточно разработанной содержательно. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые осваивают адаптированные образовательные программы, необходимо не только создать специальные условия для обучения и пребывания в образовательной организации [1], но и адаптировать условия для проведения оценочных процедур, контрольно-измерительные материалы, также использовать дифференцированный и индивидуальный подходы при оценке образовательных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей.

Основным объектом оценки, ее содержательной и критериальной базой являются планируемые результаты освоения адаптированной образовательной программы, которые позволят оценить личностные, метапредметные и предметные результаты образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

При оценке динамики индивидуальных достижений обучающихся учитываются результативность освоения предметной и коррекционно-развивающей областей, динамика результатов освоения программы коррекционной работы и индивидуальных достижений в познавательном, эмоциональном и личностном развитии, а также уровень психофизического развития, сформированности личностных результатов и навыков жизненной компетентности.

Рассмотрим подходы к адаптации контрольно-измерительных материалов (КИМ) для обучающихся различных нозологических групп: с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), нарушениями зрения и слуха.

Дети с НОДА особые, это дети с тяжелым заболеванием ЦНС, они отстают от своих сверстников, как правило, не только в физическом, но и интеллектуальном развитии. Двигательные нарушения оказывают неблагоприятное влияние на формирование речи, навыков письма и психических функций.

Можно выделить следующие требования к КИМ для обучающихся с НОДА:

- 1) упрощение содержания задания;
- 2) упрощение инструкции к заданию;
- 3) визуализация, в том числе дополнительные зрительные опорные подсказки и памятки;
- 4) увеличение шрифта и межстрочных интервалов; часто дети с НОДА имеют другие отклонения в состоянии здоровья, в том числе нарушения зрения.

Желательные условия организации письменной работы обучающихся с НОДА:

- 1) возможность выполнения работы на компьютере, в том числе при замене устных ответов;
- 2) предоставление разработанного варианта контрольной (проверочной) работы в виде теста;
- 3) использование тетрадей большого формата (А4) с целью увеличения рабочей поверхности (повышенный тонус рук);
- 4) использование различных пишущих инструментов, соответствующих специальным потребностям обучающихся.

У обучающихся может наблюдаться специфическая задержка психического развития, которая проявляется в:

- 1) малом объеме знаний и представлений об окружающем мире;
- 2) задержке формирования высших психических функций и вербального мышления;
- 3) неустойчивости внимания и концентрации на объектах, повышенной отвлекаемости;
- 4) недостатках памяти (авт. «медленная» память);
- 5) несформированности зрительно-моторной координации (трудность удержания рабочей строки при чтении и, как следствие, проблемы понимания прочитанных смыслов) и др.

У таких обучающихся наблюдаются следующие проблемы:

- 1) сложности с формированием математических представлений (при изучении состава числа трудность представить его в виде отдельных чисел);
- 2) сложности с представлением отдельных геометрических фигур;
- 3) сложности с выполнением чертежей.

Вышеобозначенные проблемы у обучающихся приводят также к тому, что они могут начать писать в любом месте тетради или читать в любом месте текста.

Учителя-практики отмечают, что эффективными средствами при организации контрольных мероприятий являются:

- 1) неоднократное повторение задания;
- 2) контроль во время выполнения заданий с целью мягкого переключения с одного задания на другое;
- 3) предоставление возможности выполнения, например, контрольной работы, частями.

Приведем примеры адаптации КИМ по разным предметам.

Русский язык. Написание диктанта для обучающегося с нарушением движения верхних конечностей можно заменить на работу с текстом, в котором необходимо что-то вставить (слова, фразы, пропущенные буквы и т.д.). Или при склонении слов можно давать подсказки в виде списка падежей и вопросов.

При этом необходимо помнить, что уровень развития обучающихся с ОВЗ даже одной нозологической группы может быть разным. Поэтому необходимо разрабатывать несколько вариантов заданий или контрольных работ.

При обучении детей с нарушением слуха (слабослышащие) надо учитывать, что имеем дело с детьми с разными слуховыми возможностями — от незначительной потери слуха до тяжелой тугоухости.

Проблемы у детей с нарушением слуха:

- 1) неразборчивость речи, нарушение звукопроизношения;
- 2) снижение скорости обработки информации;
- 3) ошибки в письменной речи;
- 4) ограниченный словарный запас;
- 5) неточное понимание и употребление слов, в целом читаемого текста.

Возникающие проблемы необходимо учесть при адаптации КИМ и процедуры проведения контрольного мероприятия для этой категории обучающихся:

- 1) особенности раскладки в классе;
- 2) дублирование устных пояснений и инструкций письменными;
- 3) упрощение сложных речевых конструкций, а также сложных для понимания слов на аналогичные, но простые;
- 4) объяснение способов поведения при обращении за помощью;
- 5) увеличение времени для выполнения задания;
- 6) предоставление возможности повторного прослушивания заданий (например, диктанта) и др.

Пример адаптации КИМ по русскому языку: при работе с текстом сказки и выполнении задания с ответами на вопросы можно проставить ударение, упростить задания, представить визуальный ряд героев, предметов и др., предложить сопоставить вопрос с ответом в визуальном ряду.

Особенности обучающихся с нарушением зрения различны. Надо отметить, что это не только связано со снижением остроты зрения, это могут быть, например, и затруднения в восприятии цвета, адаптации глаз к определенному освещению и др. Но все это влияет на восприятие и качество усвоения учебного материала.

Проблемы у детей с нарушением зрения:

- 1) фрагментарность восприятия учебного материала и его искажение;
- 2) сложности в определении формы, размера, пространственного положения предметов;

3) задержка в формировании образного мышления, создание и сохранение в зрительной памяти четких образов;

4) сложность развития базовых мыслительных операций;

5) трудности запоминания и различения похожих букв и цифр.

Адаптация КИМ для обучающихся с нарушением зрения:

1) дублирование заданий текстом или устным сообщением;

2) проведение перед контрольными мероприятиями словарной работы, а также предоставление возможности пользоваться словарями;

3) предоставление обучающимся иллюстративных материалов с правильным написанием букв и цифр;

4) увеличение в масштабе наглядных материалов, дублирование их для индивидуальной работы.

Например, при работе с геометрическими фигурами их можно начертить по клеткам в индивидуальной карточке для расчета периметра [2].

Приведенный нами анализ особенностей обучающихся ряда нозологий свидетельствует о том, что проблема адаптации контрольно-измерительных материалов, и как следствие, оценка качества обучения этой категории детей, актуальна и требует серьезных подходов к организации как самой процедуры оценивания, так и детального изучения образовательных потребностей обучающихся. Необходимо системность в оценке достижений обучающихся с ОВЗ, последовательность и мониторинг изменений в развитии детей. Целями оценивания должны стать: выявление трудностей в освоении компетентностей; выявление проблем и нахождение способов их разрешения. Только широкий спектр разнообразных оценочных средств и способов их представления обучающимся позволит увидеть прогресс ребенка.

Примечания:

1. Шибанова Н.М., Халтурина Н.И. Особенности организации инклюзивного образовательного процесса в начальной школе // Вестник Донецкого педагогического института. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-inklyuzivnogo-obrazovatel'nogo-protssessa-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 10.04.2023).

2. Вильшанская А.Д. Дифференцированный подход к оценке достижений образовательных результатов освоения АООП НОО обучающихся с ЗПР в инклюзивном образовании // Альманах Института коррекционной педагогики. 2018. № 34. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac34/a-differentiated-approach-to-assessing-educational-outcomes-of-the-development-of-ooop-noo-of-students-with-mental-retardation-in-inclusive-education> (дата обращения: 10.04.2023).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

УДК 37.013.77
ББК 88.835.1
III 22

Шаова Фатима Ильясовна,
учитель начальных классов,
заслуженный работник народного образования РА,
МБОУ «Хатажукаевская СОШ № 6 им. Ахмеда Хаткова»,
а. Пшичо

Куанова Замира Ильясовна,
учитель-дефектолог (олигофренопедагог),
ГКОУ РА «Школа-интернат для детей с ОВЗ, детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей»,
почетный работник общего образования РФ,
МБОУ «СОШ № 4 им. Х.Б. Андрухаева»,
а. Мамхег

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ

Аннотация. В статье представлен методический материал по организации мастер-класса «Бинарное занятие учителя начальных классов и учителя дефектолога (олигофренопедагога)». Раскрываются методические условия активизации познавательной деятельности детей разных категорий, при этом обосновываются деятельность учителя начальных классов и деятельность учителя-дефектолога с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: познавательная активность, дефектология, обучение ОВЗ.

**Shaova Fatima Ilyasovna,
Kuanova Zamira Ilyasovna**

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF DIFFERENT CATEGORIES

Annotation. The article presents methodological material on the organization of a master class “Binary lesson of a primary school teacher and a teacher of a defectologist (oligophrenopedagogue)”. The methodological conditions for the activation of cognitive activity of children of different categories are revealed, while the activity of a primary school teacher and the activity of a defectologist teacher with children with disabilities are substantiated.

Keywords: cognitive activity, defectology, learning disabilities.

*Живущие в иные времена
Иные для себя откроют выси,
Но наше время состоит из нас
И суть его от наших дел зависит.
Спешите же посеять семена
Добра и красоты на этом свете!
Ведь наше время состоит из нас,
И потому мы за него в ответе.*

Е.А. Голубкова

Я, Шаова Фатима Ильясовна, учитель начальных классов, как учитель образовательной организации, должна создать условия для адресной работы с различными категориями обучающихся: одаренные дети, дети из социально неблагополучных семей, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети из семей мигрантов, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиантным общественно опасным поведением.

В современном мире растет число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По Закону «Об образовании в РФ» [1] они могут обучаться в любой школе по месту жительства. Специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартам программы с учетом его особых образовательных потребностей — это и есть Инклюзивное образование. Для обучающихся по ФГОС Начального общего образования обучающихся с УО в учебном плане предусмотрены часы внеурочной деятельности, в том числе часы коррекционных занятий.

Самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход, с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка. При работе с детьми с ОВЗ использую специальные приемы работы, выстраиваю определенный алгоритм работы, который касается всех этапов урока. Мною разработаны адаптированные программы для учащихся с интеллектуальными нарушениями с учетом личностных особенностей, включая рекомендации педагога-психолога, социального педагога, медицинского работника. Программы составлены на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с интеллектуальными нарушениями, адаптированной основной образовательной программой обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Я тесно работаю с учителями-предметниками: с учителем-логопедом, с учителем-дефектологом, с педагогом-психологом.

Я уверена, что нет такого педагога, который бы не задумывался над вопросами: «Как сделать урок интересным, ярким? Как увлечь учеников своим предметом? Как создать на нем ситуацию успеха для каждого ученика?».

Я, Куанова Замира Ильясовна, учитель-дефектолог, олигофренопедагог, с 2011 года работаю с детьми с ОВЗ. И меня, как педагога, интересовали вопросы: Как сделать учебный процесс более интересным? Где найти инструмент, отвечающий запросам детей с ОВЗ?

Замечательный педагог Константин Ушинский еще тогда сказал. «Никакая форма образования, никакое улучшение школы невозможны иначе, чем через голову учителя» [2]. В 2014 году, по направлению Министерства образования и науки РА прошла годичную профессиональную переподготовку Государственной программы «Развитие образования» в Московском государственном педагогическом университете по направлению «олигофренопедагогика» и присвоена квалификация «учитель-олигофренопедагог», и сегодня я работаю в школе для детей с ОВЗ и по совместительству в муниципальных школах учителем-олигофренопедагогом.

Школа занимается по программе для коррекционных школ под редакцией В.В. Воронковой по учебникам для специальных коррекционных школ VIII вида. Кроме основных уроков (чтение и развитие речи, письмо и развитие речи, математика, развитие устной речи, трудовое обучение, ИЗО, музыка, физическая культура) в коррекционный блок включены: коррекционные занятия, ритмика, ЛФК, развитие психомоторики и сенсорных процессов, логопедические и дефектологические занятия.

Контингент детей — это дети с умственной отсталостью (вариант 1 и 2), дети с синдромом Дауна, дети с РАС.

Важнейшими факторами, стимулирующими развитие высших психических функций, являются: развитие двигательной сферы ребенка; развитие ориентировки в пространстве, внимания; развитие памяти, всех видов мышления, вооб-

ражения, речи, сенсорных способностей ребенка и т.д. В связи с этим я составляю для каждого ребенка, испытывающего трудности в обучении, индивидуальную программу коррекционно-развивающей работы. Изучение идей, высказанных Л.С. Выготским около ста лет назад, и соотнесение их с тенденциями, положенными в основу реализации ФГОС НОО. Л.С. Выготский писал: «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития» [3]. Идеи Л.С. Выготского стали основой многих развивающих программ и систем в образовании. Особенно актуальными его идеи видятся сейчас. И каждый современный учитель мечтает, чтобы на его уроке ребята работали с интересом, занимательно. Ведь именно интерес является основным стимулом деятельности ребенка, его обучения, развития.

Для осуществления развивающих целей обучения необходимо активизировать познавательную деятельность, создать ситуацию заинтересованности. Решению этой цели способствует данное пособие. Что входит в пособие.

1. Под номером 1 — пословицы.
2. Под номером 2 — загадки.
3. Под номером 3 — скороговорки.
4. Под номером 4 — ребусы.
5. Под номером 5 — песни.

Каждая пословица, загадка чему-то учит, кого-то воспитывает, учит понимать смысл жизни и поэтому такие уроки более эмоциональны и эффективны, они приобщают детей к жизни и развивают познавательные возможности учащихся, активизируя словарь. При проведении занятий с использованием скороговорок, считалок обязательным условием является использование здоровьесберегающих технологий: пальчиковые игры, речевая гимнастика. Упражнения, способствующие активизации и развитию артикуляционных движений языка, губ, щек. Ведь, «здоровый ребенок — успешный ребенок». На таких уроках дети не просто считают, пишут, читают, слушают учителя, а исследуют, изобретают, сочиняют, выдвигают и доказывают гипотезы, то есть самостоятельно создают новый для себя образовательный продукт. Участвуя в таком уроке, ученики развивают свои способности, реализуют свое творчество.

Примечания:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
2. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М.: Изд-во АПН, 1946. С. 148–195.
3. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 510 с.

УДК 37.0
ББК 74в
Ш 24

Шаповалова Ирина Викторовна,
учитель биологии, МБОУ «СОШ № 10»,
г. Майкоп

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ УМЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК МАРКЕР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обсуждению нового методологического ориентира современного образования — метапредметного подхода как условия формирования у обучающихся целостной картины мира. Автор проводит анализ современной образовательной ситуации, обуславливающей необходимость применения метапредметности как

методологического принципа при организации целостного процесса обучения. В статье в качестве регламентирующего фактора формирования метапредметных умений у обучающихся общеобразовательных учреждений является ФГОС ООО, согласно которому формулируются дидактические задачи на каждом этапе обучения.

Ключевые слова: современное образование, метапредметный подход, метапредметные умения, метапредметные знания, формирование, целостная картина мира, ФГОСы, метапредметность как методологический принцип, процесс обучения.

Shapovalova Irina Viktorovna

META-SUBJECT SKILLS OF STUDENTS AS A MARKER OF MODERN EDUCATION

Annotation. The article is devoted to the discussion of a new methodological guideline of modern education — the meta-subject approach as a condition for the formation of a holistic picture of the world among students. The author analyzes the current educational situation, which necessitates the use of meta-subject as a methodological principle in the organization of an integral learning process. In the article, as a regulatory factor in the formation of meta-subject skills among students of general education institutions is the FGOS LLC, according to which didactic tasks are formulated at each stage of training.

Keywords: modern education, meta-subject approach, meta-subject skills, meta-subject knowledge, formation, holistic picture of the world, FGOS, meta-subject as a methodological principle, learning process.

Проблема формирования метапредметных умений обучающихся общеобразовательной школы представляется маркером, то есть ключевой характеристикой современного образования, обусловленной как требованиями ФГОС, так и необходимостью расширения познавательных возможностей обучающихся через освоения метапредметных концептов.

ФГОС ООО [1], ориентированный на совершенствование образовательного процесса через интеграцию обучения и воспитания, ставит задачу развития личности школьника. Урочная и внеурочная деятельности рассматриваются как взаимообуславливающие составляющие процесса обучения, где урочная деятельность стоит во взаимосвязи с внеурочной деятельностью в целях достижения трех групп образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных).

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют в качестве требований к результатам освоения основной образовательной программы наряду с личностными и предметными и метапредметные результаты.

Метапредметные результаты предполагают, что ученики будут владеть: универсальными учебными умениями; огромным спектром умений и навыков использования средств разных информационных и коммуникационных технологий для хранения, сбора преобразования и передачи разных видов информации; основными навыками исследовательской деятельности; основами активного взаимодействия и общения со сверстниками, учителями и родителями.

Разработчиками ФГОС ООО метапредметность рассматривается с позиции интеграции, как средство формирования универсальных учебных действий (далее УУД) теоретического мышления и овладения обучающимися целостной картиной мира.

В отечественной педагогической науке идеи метапредметности в образовании стали предметом исследования А.Г. Асмолова, Ю.В. Громыко, А.В. Хуторского.

Так, Ю.В. Громыко [2] была разработана, обоснована и апробирована концепция авторской экспериментальной школы — «Учебные метапредметы» («Знание», «Знак», «Проблема» и т.д.). При этом метапредмет «Число» содержал в себе предметное и метапредметное понятия числа. При этом УУД, которые осуществляет ученик, выступают лишь организационным компонентом как любой учебной деятельности вообще. В данном случае оцениваются не учебные действия,

а метапредметные результаты, относящиеся к числу. Ю.В. Громыко предпринял попытку давать детям такие знания, которые заложены фундаментом во всех предметных областях.

Развитие идей Ю.В. Громыко получило в исследованиях его научной школы: за основу метапредметности взята деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а обеспечивающая процесс обучения в рамках любого предмета.

Согласно Ю.В. Громыко метапредметные умения содержат также усвоенные способы теоретического мышления, умения выделять и анализировать основное исходное противоречие исследуемой ситуации или решаемой задачи.

О.М. Корчажкина [3] рассматривает метапредметность как «образовательную форму, которая базируется на традиционных учебных предметах, вместе с тем в своей основе используя мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления».

В ФГОС ООО метапредметное содержание не выделено автономно. Однако, А.В. Хуторской [4] в своем докладе «Метапредметное содержание образования» обозначил сам факт введения в федеральные стандарты метапредметности считал позитивным, так как дает возможность структурировать образование, соответствующим ему технологии.

Как подчеркивает А.В. Хуторской, общеучебная деятельность проходит на границе с предметной, так как она не зависит от предметов, но может применяться к любому из них. Тогда как метапредметная деятельность связана с предметной деятельностью, находится как бы в ее основе.

Таким образом, резюмируя различные подходы отечественных ученых, можно сделать вывод: формировать, контролировать и диагностировать метапредметное умение возможно при системном анализе даже в рамках предмета, не выходя за его границы, так как метапредметы могут изучаться в границах конкретного предмета. Метапредметные умения — это усвоенные в результате полученных знаний и выработанных навыков способы выполнения всеобщих, надпредметных действий. Способ в свою очередь — это компонент динамической структуры деятельности, совокупность приемов и методов, обеспечивающих ее результат.

Исходя из интегративной сущности концепта «метапредметные умения», можно выделить следующие структурные компоненты: мотивационно-целевой, когнитивный, операционный, оценочный.

Мотивационно-целевой компонент — сформированность положительного отношения обучающихся к новой познавательной, регулятивной, коммуникативной деятельности.

Когнитивный компонент — сформированность целостного понимания окружающего мира. Он содержит: познавательные УУД — преобразование модели, построение логической цепи рассуждений, самостоятельное создание способов решения проблем поискового характера; личностные учебные действия — совокупность представлений обучающихся о себе и своих особенностях.

Операционный компонент — сформированность умений младших школьников самостоятельно осуществлять поисковую деятельность, структурировать необходимую информацию. Он представляет единство умений анализировать и оценивать результат своей познавательной, регулятивной и коммуникативной деятельности, положительное отношение школьников к оценочной деятельности.

Оценочный компонент содержит: регулятивные УУД — оценку, выделение и осознание обучающимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, оценивание качества и уровня усвоения; саморегуляцию школьника к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию, к преодолению препятствий; познавательные УУД — оценивание способов и условий действия. Соотнесение

выделенных компонентов метапредметных умений школьников и универсальных учебных действий позволяет утверждать, что универсальные учебные действия входят в структуру метапредметных умений как часть от целого.

Остаются вопросы к высшей школе, в том числе «Какова готовность будущих педагогов к формированию у обучающихся общеобразовательной школы метапредметных умений?».

Метапредметные умения как интегративное качество личности школьника связаны с метапредметными знаниями. Так, например, изучение в школе биологических дисциплин реализует идею формирования у обучающихся целостной картины природы, в которой действуют законы и закономерности, поддерживающие гомеостазис экосистем. У обучающихся в обобщенном виде устанавливается целостное представление о живой части природного мира. Наряду с которым обучающиеся изучают темы метапредметного характера, касающиеся происхождения жизни и человека, эволюционные вопросы, отражающие уникальные особенности живого вещества, его свойства на разных уровнях организации и др. Освоение такого содержания биологических дисциплин составляет теоретическую основу и высокий уровень обобщенности у обучающихся в процессе познания живых объектов, становления научного мировоззрения и, конечно, осмысления и понимания объективной картины мира. Метапредметность как маркер содержания биологических предметов в школе заключается в применимости метапредметных умений и метапредметных знаний при их практико-ориентированной деятельности в решении проблем сельского хозяйства, медицины, экологии, здоровьесбережения, продолжительности жизни человека и создания безопасной окружающей среды.

В практике изучения биологических дисциплин в общеобразовательной школе актуализируются способы метапредметной деятельности при освоении метапредметного содержания.

Анализ существующих тенденций изменений в образовательной системе позволяет утверждать, что осуществляется переход от цели усвоения готовых знаний к овладению способами их получения, приобретению умений и навыков исследовательского поиска, решению практических задач.

Современное образование вступило в инновационный этап, который требует научной обоснованности введения метапредметного подхода в качестве методологического принципа обучения.

Примечания:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010. № 1897 // СПС КонсультантПлюс. М., 2023.

2. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов. М.: Пушкинский институт, 2001. 288 с.

3. Корчажкина О.М. Метапредметное содержание образования во ФГОС общего образования // Педагогика. 2016. № 2. С. 17–25.

4. Хуторской А.В. Метапредметный компонент нового образовательного стандарта: как с ним работать // Сельская школа. 2013. № 4. С. 71–87.

5. Науменко Ю.В. Содержание организационно-методической работы по развитию универсальных учебных действий у обучающихся основной школы в соответствии с требованиями ФГОС // Методист. 2013. № 1. С. 2–7.

6. Шеховцова Л.Д. Метапредметные универсальные умения // Молодой ученый. 2017. № 42 (176). С. 185–187. URL: <https://moluch.ru/archive/176/46005/> (дата обращения: 25.06.2023).

УДК 37.034
ББК 74.100.5
III 57

Шикова Саида Шамсудиновна,
воспитатель,
МБДОУ № 33,
г. Майкоп

Кузьменко Мария Васильевна,
воспитатель,
МДОУ № 22,
г. Майкоп

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются нравственные ценности дошкольников в ДОУ, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, формы и методы работы.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственные ценности, нравственные привычки, обучающие задачи.

Shikova Saida Shamsudinovna,
Kuzmenko Maria Vasilyevna

MORAL VALUES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses the moral values of preschoolers in preschool, the introduction of children to socio-cultural norms, traditions of the family, society and the state, forms and methods of work.

Keywords: moral education, moral values, moral habits, educational tasks.

Современный этап развития общества характеризуется кардинальными изменениями в социальной, экономической и общественной жизни страны. Эти изменения отразились и на системе дошкольного образования, направив его содержание в демократическое, гуманистическое и гуманное русло.

Дошкольное детство — важнейший период в нравственном становлении личности. Это объясняется высокой детской восприимчивостью, особой податливостью влияниям взрослых, а также постоянным общением ребенка с близкими людьми, в результате которого он перенимает их опыт действия, суждений, оценок.

Основные задачи нравственного воспитания детей дошкольного возраста заключаются в следующем: в дошкольном возрасте у детей должны постепенно формироваться нравственный и волевой аспекты поведения. Дети старшего дошкольного возраста руководствуются мотивом общественной пользы: поскорее навести порядок в группе или помочь одеться новенькому, чтобы все вместе вышли на прогулку и т.д. Поступки сверстников и свои собственные они начинают осмысливать с позиций нравственных общепринятых норм, а совершив ошибку, оценивают ее с этих же позиций и стараются исправить.

Ребенок вырабатывает определенные привычки благодаря неоднократным повторениям одних и тех же действий, в результате у него складываются привычные формы поведения, которые накладывают отпечаток на весь его нравственный об-

лик, на способы отношений со сверстниками, окружающими людьми. Хорошие привычки помогают ему выглядеть воспитанным.

Задача педагога и родителей — формировать у детей нравственные привычки, которые выражаются в культуре общения, организованности, дисциплинированности, трудолюбии, культуре деятельности. Это также привычки гигиенические, помогающие ребенку выглядеть опрятным и подтянутым, содержать в порядке свои вещи.

Для того чтобы нравственные привычки стали нормой, важно создать оптимальные условия для упражнения ребенка в моральных поступках. Необходимо руководить его общением с другими детьми, учить его, как поступать в том или ином случае, знакомить с правилами поведения, использовать различную деятельность (игры, занятия, труд).

По мере взросления дошкольника постепенно расширяется круг правил, усваивая которые он дополнительно расширяет. Например, дошкольника в детском саду знакомят со следующими правилами: «Как вести себя на занятиях?», «Как вести себя на улице, в транспорте?», «Соблюдай правила пешехода», «Как вести себя во время разговора со взрослыми?», «Правила дружной игры», «Правила вежливости» и другие. Важно, чтобы и в семье выполнение любого правила было обязательным.

Если в семье от ребенка требуют благодарить за услугу, вежливо обращаться с просьбой, убирать за собой вещи и игрушки, то эти действия, повторяясь ежедневно, из обязательных, совершаемых под влиянием взрослого, превратятся постепенно в привычные, естественные, вытекающие из внутренней необходимости, поступать именно так, а не иначе [3].

Первую школу общения ребенок проходит в семье. Соприкасаясь с близкими людьми, он постигает азы общественного поведения, отношения взрослых к другим людям и, основываясь на этих образцах. Доверие взрослых, их постоянная забота, поддержка способствуют положительному эмоциональному развитию ребенка: он охотно и легко общается со сверстниками, делится со взрослыми своими радостями и огорчениями.

При воспитании нравственных чувств необходимо, прежде всего, развивать у ребенка способность к переживанию вообще и к сопереживанию в частности. Речь идет о развитии общей эмоциональности ребенка. Эмоциональная восприимчивость во многом определяет умение сочувствовать. У ребенка появляется желание заботиться о других, бережно относиться к природе. Свойственная детям эмоциональная бурная реакция на происходящее вокруг, а также потребность постоянно контактировать с людьми должны быть использованы для воспитания у них чуткости, внимания к сверстникам, младшим детям, окружающим взрослым.

В одних и тех же случаях разные дети ведут себя по-разному. Одни заботливые, чуткие, готовы прийти на помощь другу, успокоить его, пожалеть. Другие — равнодушны, эгоистичны.

Благородные поступки детей, пусть незначительные, необходимо замечать и оценивать. Одобрение взрослых помогает ребенку убедиться в правильности своих действий, вызывает желание повторить их. Учить детей сочувствию надо как на положительных, так и на отрицательных примерах. Только при сравнении хорошего, доброго с плохим, злым формируются нравственные чувства ребенка. Известно, какую силу воздействия на ребенка имеет коллектив. К сожалению, в силу непонимания мотивов поведения ребенка взрослые зачастую способствуют зарождению и проявлению агрессивности, которая распространяется, как правило, на его сверстников. Грубые методы воздействия, равнодушие, нетактичность по отношению к провинившемуся как со стороны воспитателей, так и со стороны родителей ничем не могут быть оправданы.

Один из возможных путей контролируемого и целенаправленного эмоционально-нравственного развития ребенка — это художественные средства: чтение художественной литературы, просмотр мультипликационных фильмов, кинофильмов для детей, слушание музыки, изобразительное искусство.

Искусство, литература, мультфильмы — богатейшие источники и побудители чувств, переживаний, и именно высших чувств, специфически человеческих (нравственных, интеллектуальных, эстетических). Сказка, мультфильм для ребенка — это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность, реальность мира чувств. Те уроки, которые дает сказка — это уроки на всю жизнь и для больших, и для маленьких. Для детей это ни с чем не сравнимые уроки нравственности. Просматривая сказки в мультфильмах или слушая их, дети глубоко сочувствуют персонажам, у них появляется импульс к содействию, к помощи, к защите [2].

При чтении книг и просмотров мультфильмов ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее его переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности. Правило морали приобретает в художественном произведении живое содержание.

Таким образом, формирование у детей нравственных ценностей — процесс сложный и долговременный. Он предполагает, прежде всего, формирование у них нравственных представлений, обобщенных (что значит быть хорошим, добрым, справедливым, честным, чутким). Методика формирования этих ценностей должна основываться на доступных, конкретных, образных примерах из жизни, способствующих развитию нравственного сознания детей, самостоятельности их суждений. При этом очень важно, чтобы педагог развивал у детей способность устанавливать причинно-следственные связи между собственным поведением и тем, как оно отразится на других. (Почему ты поступаешь так, а не иначе? Почему нужно быть чутким, добрым, справедливым?) Осознание детьми мотивов поступков способствует быстрому усвоению ими нравственных ценностей.

Примечания:

1. Довгая Н., Перелыгина О. Об особенностях развития эмоциональной сферы детей // Дошкольное воспитание. 2007. № 12. С. 12–17
2. Жучкова Г.Н. Нравственные беседы с детьми 4–6 лет. М., 2000.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Родительские собрания в детском саду. М., 2009.
4. Цеева Л.Х., Петрова Н.В. Дошкольная педагогика. Майкоп, 2019.

УДК 37.013.77
ББК 88.83
Ш 71

Шмакова Ирина Анатольевна,
воспитатель,

Еременко Снежана Сергеевна,
педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад № 48 «Колокольчик»,
г. Майкоп

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются детские страхи и причины их возникновения. Предложены основные способы коррекционной работы детских страхов у дошкольников.

Ключевые слова: страх, детский страх, дошкольный возраст, коррекционная работа, ребенок, тревожность.

**Shmakova Irina Anatolyevna,
Eremenko Snezhana Sergeevna**

FAIRY TALE THERAPY AS A MEANS OF PREVENTION FEARS IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses children's fears and the causes of their occurrence. The main methods of correctional work of children's fears in preschoolers are proposed.

Keywords: fear, children's fear, preschool age, correctional work, child, anxiety.

На современного ребенка обрушивается множество неблагоприятных факторов, которые способны не только затормозить развитие потенциальных возможностей личности, но и повернуть процесс ее развития вспять. Именно поэтому многие отечественные психологи и психотерапевты в своих работах большое внимание уделяют детским страхам.

Детские страхи — весьма распространенное неблагополучие в воспитании ребенка. Детские страхи могут иметь самое разное проявление. Некоторым детям снятся ночные кошмары, когда малыш просыпается с плачем и зовет маму. В такой ситуации ребенку необходимо, чтобы родители спали с ним. Другие очень боятся темноты, опасаются оставаться одни в комнате, выходить на улицу или в коридор без родителей. Бывает и такое, что дети переживают за своих родителей, боятся, что с ними может что-то произойти. Страхи могут проявляться даже в самых простых на первый взгляд ситуациях. Дети отказываются кататься с горки, плавать в бассейне, убегают от приближающейся собаки, боятся идти к врачу и многое другое [3].

Детские страхи обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер, однако, они могут сохраняться и длительное время. Такие страхи говорят о нервной ослабленности ребенка, неправильном поведении родителей, конфликтах в семье и являются признаком неблагополучия. По мнению психологов, большинство основных причин лежат в области семейных отношений, таких как отрицательное или требовательное отношение к ребенку, порождающее в нем тревогу и враждебность к миру.

Дошкольный возраст — этап психического развития от 3 до 7 лет. Именно на этом этапе повышается самостоятельность ребенка, интенсивно развивается мышление, воображение, а также повышается вероятность появления страхов. В этом возрасте дети остро ориентированы на взаимоотношения с родителем противоположного пола. Если такое общение конфликтно, то это приводит к возрастающей тревоге у ребенка, которая может перерасти в страхи: страх темноты, одиночества, замкнутого пространства. В связи с интенсивным развитием воображения и мышления проявляются страхи разных волшебных персонажей: домовые, бабайки и т.п. Эту детскую тревогу можно устранить путем совместных игр, проявления внимания. В этом возрасте ребенок стремится к самостоятельности и особенно нуждается в поддержке и заботе родителей. Только родители могут обеспечить малышу уверенность в себе и в завтрашнем дне [2].

Страхи не возникают на пустом месте. Они обусловлены несколькими причинами:

— конкретный случай — случай, который когда-либо напугал ребенка (укус собаки). Но не у всех детей данный страх будет отчетливо проявляться. Все будет зависеть от особенностей характера ребенка. Такие страхи легче всего корректировать;

— внушенные страхи — источниками данных страхов являются взрослые, которые непроизвольно слишком эмоционально предупреждают ребенка об опасности. Такие страхи могут зафиксироваться на всю жизнь;

— детская фантазия — данный страх заключается в том, что ребенок сам придумывает себе предмет страха. Особенно это характерно для детей с развитым воображением. Реакция на такие фантазии у всех детей разная: одни могут сразу забыть, а у других это может надолго остаться в памяти и привести к непоправимым последствиям;

— внутрисемейные конфликты — ребенок чувствует себя виноватым в том или ином конфликте родителей;

— взаимоотношения со сверстниками — ребенок боится быть униженным в коллективе, где его не любят и не принимают.

В большинстве случаев дети справляются со своими страхами, благодаря поддержке и помощи родителей. Но бывают такие группы детей, которым необходима специальная коррекционная работа для преодоления страхов. Коррекция представляет собой форму психолого-педагогической деятельности, направленной на оказание специальной психологической помощи.

Одним из самых эффективных методов, способствующих коррекции страхов детей дошкольного возраста, является сказкотерапия. Такие исследователи, как А.И. Захаров, В.С. Мухина, А.М. Прихожан и др. утверждают, что именно сказкотерапия помогает бороться с детскими страхами.

По мнению И.В. Вачкова, сказкотерапия позволяет развить самосознание, стать самим собой и построить доверительные отношения с окружающими. Сказка служит одним из доступных путей переноса своих собственных переживаний на другого. Во время работы над сказкой ребенок получает способы борьбы с собственными страхами, его эмоциональный мир становится более ярким и радужным. Процесс сказкотерапии позволяет ребенку осознать свои проблемы и увидеть пути их решения. Воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, что позволяет ему понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, сказка помогает найти выход из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов. Все это положительно влияет на коррекцию страхов дошкольников. Многие исследователи говорят о том, что сказка помогает справиться и со стрессовыми нагрузками. Знакомство дошкольника со сказкой, инсценировка сюжета способствуют развитию психических функций и творческих способностей ребенка, помогают избавиться от страхов, агрессии и тревожности [1].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева считает, что сказкотерапия базируется на пяти видах сказок: художественных, дидактических, психокоррекционных, психотерапевтических и медитативных [1]:

— художественные — сказки, мифы, притчи, имеющие психокоррекционный и психотерапевтический аспекты;

— дидактические — сказки создаются педагогами и раскрывают смысл определенных знаний;

— психокоррекционные — сказки, оказывающие влияние на поведение ребенка. Эти сказки ограничены по возрасту и проблематике;

— психотерапевтические — сказки, стимулирующие процесс личностного роста. Такие сказки не всегда имеют счастливый конец, но всегда очень глубоки и проникновенны;

— медитативные сказки направлены на снятие психоэмоционального напряжения. Главной особенностью таких сказок является отсутствие в них конфликтов и злых персонажей.

В настоящее время существует множество форм работы с данными сказками. Рассмотрим некоторые из них:

1. Интерпретация сказок заключается в воспроизведении сказочной ситуации, сюжета.

2. Рассказывание сказок может проходить по двум принципам: рассказывать может сам ребенок или рассказчик-психолог.

3. Сочинение сказок — ребенок сочиняет сказку на основе своих тревог, радостей, печалей.

4. Переписывание сказки — ребенок выбирает для сказки такой конец, который наиболее соответствует его внутреннему состоянию.

5. Постановка (разыгрывание) сказок — важный компонент в сказкотерапии. Существует множество видов постановок, каждая из которых предполагают разыгрывание психокоррекционных, психотерапевтических или обучающих сказок.

6. Сказочная имидж-терапия — в сказочном образе ребенок может изобразить то, чего он боится.

7. Сказочное рисование — основано на тематическом рисовании, которое помогает изучить внутренний мир ребенка, понять, что ему не хватает, что пугает в жизни.

8. Использование танцев в сказкотерапии — эта форма направлена на раскрепощение ребенка. Именно в танце ребенок может показать то, что его волнует, пугает.

Таким образом, каждая форма сказкотерапии направлена на работу с индивидуальностью каждого ребенка. Сказкотерапия позволяет выявлять и страхи детей-дошкольников, улучшать эмоциональное состояние ребенка, корректировать межличностное взаимодействие с окружающими.

Страхи могут возникнуть у каждого и в любом возрасте, но только в дошкольном возрасте вероятность появления страхов наиболее высока. Именно в этот период активно развиваются мышление и воображение у ребенка, он активно взаимодействует с окружающими, со сверстниками. Существует множество факторов, влияющих на появление страхов, но одним из самых главных факторов является семья. Для преодоления детских страхов используются различные методики и методы коррекционной работы. Одним из самых эффективных методов, способствующих коррекции страхов детей дошкольного возраста, является сказкотерапия. Именно сказка помогает ребенку избавиться от страхов, агрессии и тревожности.

Примечания:

1. *Вачков И.В.* Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001.
2. *Джон Холт.* Причины детских неудач. СПб.: Кристалл: Дельта, 1996. 448 с.
3. *Захаров А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986. 129 с.
4. *Захаров А.И.* Неврозы у детей. СПб.: Дельта, 1996. 480 с.
5. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Основы сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 170 с.

УДК 378
ББК 74.489.4
Ш 79

Шорова Жанна Ибрагимовна,
кандидат педагогических наук, доцент,

Павлюченко Светлана Андреевна,
старший преподаватель,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье обосновывается обучение органической химии иностранных студентов как проблема в российском ВУЗе. Контингент иностранных студентов, как правило, характеризуется недостаточным владением русского языка, что существенно

осложняет процесс освоения содержания дисциплины «Органическая химия». В статье представлен методический материал из авторского методического пособия, который направлен на оптимизацию учебного процесса студентов-иностранцев в оптимизации изучения органической химии.

Ключевые слова: органическая химия, обучение иностранных студентов, практические занятия, методическое обеспечение, самостоятельная работа студентов.

**Shorova Zhanna Ibragimovna,
Pavlyuchenko Svetlana Andreevna**

TEACHING FOREIGN STUDENTS OF ORGANIC CHEMISTRY AT A UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Annotation. The article substantiates the teaching of organic chemistry to foreign students as a problem in a Russian university. The contingent of foreign students, as a rule, is characterized by insufficient command of the Russian language, which significantly complicates the process of mastering the content of the discipline “Organic Chemistry”. The article presents methodological material from the author’s methodological manual, which is aimed at optimizing the educational process of foreign students in optimizing the study of organic chemistry.

Keywords: organic chemistry, teaching foreign students, practical classes, methodological support, independent work of students.

Одними из основных организационных форм обучения в ВУЗе являются лекции. Однако результаты анкетирования студентов показали, что они на первое место по значимости ставят практические занятия. Естественно, на этом виде занятий легче всего получать знания, так как именно на этих занятиях решаются задачи, объясняются трудные моменты теоретического материала, и вся работа ведется под руководством преподавателя. На лекции студент тоже должен работать, а не пассивно конспектировать речь педагога или переписывать текст со слайдов при чтении лекции в режиме презентации. Иностранным студентам воспринимать лекции «в чистом виде», как это преподносится российским студентам в высших учебных заведениях, очень трудно [1; 3].

Практические занятия имеют не меньшую обучающую функцию, чем лекции. Форма проведения практических занятий может быть различна, но, как показывает опыт, обязательно на практике нужно устно общаться со студентами. Иностранным студентам обязательно нужна устная практика на занятиях по органической химии. Студент должен уметь выразить свои мысли, пользуясь химической терминологией. Поэтому лучше всего начинать занятие с устного разговора со студентами. Как правило, к таким устным беседам иностранные студенты относятся с особым вниманием, заранее готовясь, даже составляя свои конспекты. Кроме того, они внимательно слушают ответы друг друга, спорят, подсказывают правильный ответ на вопрос. Кроме устного опроса для иностранных студентов важна самостоятельная работа под руководством преподавателя и обязательный контроль знаний [2].

Такая организация практического занятия по органической химии способствует успешному овладению иностранными студентами знаниями. При этом нами уделяется особое внимание первым занятиям, на которых формируется понятийный аппарат органической химии и изучается теория строения органических соединений А.М. Бутлерова. Этимологический анализ терминов (общенаучных и химических) позволяет студентам более осознанно усваивать смысл химических понятий, обозначенных терминами, а затем и основных положений теории строения органических соединений — основной методологической базы курсов органической химии как в средней, так и высшей школе. В организации практи-

ческих занятий по органической химии мы используем систему дидактических средств обучения (презентации, видеоматериалы, учебные фильмы), что облегчает иностранным студентам восприятие и усвоение новой учебной информации [2; 3].

На контрольных работах в полной мере проявляется уровень владения терминологией, знания свойств органических веществ и понимание их генетической взаимосвязи.

Лабораторные работы для обучения студентов имеют огромное значение. Только на лабораторных занятиях студенты приобретают навыки проведения химического эксперимента. Знакомятся с приборами, химической посудой, визуально наблюдают за теми процессами, о которых упоминалось на лекциях или практических занятиях. Студент не понаслышке должен знать, что алкены и алкины обесцвечивают растворы бромной воды и перманганата калия, а бензол не обесцвечивает. Поэтому роль лабораторных занятий нельзя переоценить. Для повышения эффективности лабораторных работ необходимо их правильно организовать: создать методическое обеспечение; увеличить число опытов, требующих теоретического обоснования или расчетов; разработать опыты, имеющие практическое значение, то есть с элементами научного исследования [3].

Важным аспектом успешности обучения является наличие комплексного методического обеспечения курса, включающего в себя курс лекций в твердой копии, а также в компьютерном варианте; лабораторного практикума; рабочей тетради для практических занятий; тестов для самоконтроля и всевозможных контролирующих материалов. Курс лекций или учебное пособие, адаптированное для иностранных студентов, должны быть в наличии обязательно. Но, несомненно, кроме адаптированных пособий студенты должны читать и учиться воспринимать материал настоящих учебников, написанных для русскоязычных студентов [4].

Пособия для проведения практических занятий и лабораторных работ могут иметь разный вид представления материала. Очень удобно пользоваться рабочими тетрадями, в которых подобраны задания для решения на практических занятиях, есть объяснения решений наиболее сложных задач, имеются справочные материалы. Наличие рабочей тетради на практических занятиях позволяет индивидуализировать работу. Можно больше времени уделять слабым студентам, и, наоборот, решать более сложные задачи с сильными студентами. Не тратить время на написание текстов, особенно это касается лабораторных работ по органической химии, но при наличии лабораторного практикума в виде рабочей тетради, время тратится на выполнение работы, а не на ее описание. Но, между тем, студент обязан описывать наблюдения и формулировать выводы по каждому опыту.

Структурировать учебную информацию по органической химии иностранным студентам помогают опорные сигналы и классификационные схемы, а также план характеристики каждого класса органического соединения, предоставляются студентам вначале в готовом виде, а затем они должны научиться составлять их самостоятельно.

Осознанное понимание генетической взаимосвязи органических соединений обеспечивается выполнением заданий на составление уравнений по цепочке превращений. Эти задания в наглядной форме отражают генетическую взаимосвязь органических веществ. Они же используются нами для контроля оценки знаний студентов по органической химии вместе с компьютерным тестированием.

К основным положениям теории строения органических соединений А.М. Бутлерова обращаемся на каждом практическом занятии (строение молекулы главного представителя класса, взаимное влияние атомов и групп атомов, прогнозирование возможных химических свойств и способов получения, виды изомерии, характерные для данного класса органических соединений), что способствует не формальному, а осознанному усвоению знаний по органической химии студентами.

С учетом вышесказанного нами разработано методическое пособие для студентов: «Органическая химия: задания для самостоятельной работы студентов»,

которое включает определения основных понятий органической химии, краткое описание основных способов получения и химических свойств (уравнения химических реакций), а также опорные сигналы и классификационные схемы; вопросы и задания для самостоятельной работы студентов. Использование на лекционных и практических занятиях по органической химии современных технологий и средств обучения, а также систематический контроль знаний позволяет сделать учебный процесс более интенсивным и эффективным, развивая у студентов одновременно познавательные способности, поиск учебной и научной информации, что важно в современном информационном обществе.

Примечания:

1. *Князева Е.М., Курина Л.Н.* Особенности обучения иностранных студентов химии // Современные проблемы науки и образования. 2010. №. 6. С. 39–43.
2. *Новикова Л.Н., Курило И.И., Ашуйко В.А.* Организация процесса обучения химии иностранных студентов // Высшее техническое образование. 2014. №. 8 (172). С. 118–120.
3. *Соколова Т.В., Перфилова И.Л., Дыченко Т.В.* Обучение химии иностранных студентов на основе обобщенных форм представления учебного материала // Вестник Тульского государственного университета. Сер.: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2014. № 1 (13). С. 15–19.
4. Особенности преподавания химических дисциплин иностранным студентам в педагогическом вузе / Н.В. Шарыпова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2.

УДК 371.14
ББК 74.04п
Ш 98

Шахутова Зарема Зориевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены исследования проблемы профессионального развития педагога в рамках непрерывного образования. Раскрыта сущность понятия «непрерывное образование», а также применимость его в педагогической деятельности. Описаны возможности для повышения профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: непрерывное образование, функции непрерывного образования, педагог, педагогическая деятельность, компетенции педагога, повышение квалификации.

Shkhakhutova Zarema Zorievna

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

Annotation. The article presents research on the problem of professional development of a teacher in the framework of continuing education. The essence of the concept of “continuing education” is revealed, as well as its applicability in pedagogical activity. The possibilities for improving the professional competence of a teacher are described.

Keywords: continuing education, functions of continuing education, teacher, pedagogical activity, teacher competencies, professional development.

Профессиональная направленность педагога включает в себя формирование профессионально значимых и социально значимых качеств, а также готовность к непрерывному росту и интеграции, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями. Система управления процессом профессионального развития педагога — это управленческая деятельность, направленная на обучение педагогов новым образовательным функциям, занятию новых должностей, решению новых задач в сфере образования.

Профессиональная самореализация педагога в новом профессиональном пространстве проявляется в стремлении к саморазвитию, рефлексии своего профессионального уровня, поиску и решению новых педагогических задач различного уровня: стратегического, оперативно-деятельностного.

Результатом социально-политических изменений стало изменение социального заказа, сформулированного как цель образования: развитие активной, креативной личности, которая способна адаптироваться в изменяющемся мире, и ориентирована на постоянное совершенствование. И к педагогам, как главным участникам процесса образования, предъявляются высокие требования.

В этой связи существенно меняется процесс реализации профессионального образования и саморазвития педагога. В первую очередь это связано с новым видением целей и результатов реформы образования, которые формулируются в документах по реформе образования в Российской Федерации и в мире, как достижение нового качества. Важным становится вопрос о том, как изменить профессиональную деятельность педагогов, чтобы соответствовать вызовам времени.

Современные теоретико-методологические подходы позволяют образовательным учреждениям работать в единой, постоянно меняющейся научной и методической среде, а также создавать программы обучения для педагогов с индивидуальными траекториями развития. Для того чтобы определить требования к профессиональной подготовке педагога, необходимо рассмотреть наиболее важные профессиональные навыки, которыми должен обладать педагог. Одним из самых важных качеств педагогов является высокий уровень профессионализма.

По мнению Б.М. Бим-Бада, система непрерывного образования — это организационный процесс, обеспечивающий образовательный и профессиональный потенциал личности на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями общества. Целью развития и становления личности является развитие ее физических, социально-психологических и психических способностей в период физического и социального созревания, стабилизации жизненного потенциала и способности [2]. Непрерывное образование — это обучение, которое продолжается в течение всей жизни. Оно осуществляется на всех уровнях образования и реализуется посредством преемственности, согласованности, интеграции образовательных программ разных уровней, позволяющих каждому гражданину реализовать свое право на образование [4].

Профессиональный рост педагога — это постоянное подкрепление и расширение знаний, навыков и умений, которые необходимы для выполнения задач на протяжении всего трудового процесса. Профессиональные достижения педагога могут быть определены как повышение его профессионального уровня в результате накопленного практического опыта, систематического переосмысления и пересмотра организации учебного процесса.

Качество обучения во многом зависит от качества подготовки педагога. Педагог включается в процесс развития, один из составляющих которого — саморазвивающаяся личность. В процессе развития профессионально значимых качеств педагог может опираться как на творческие способности, так и на творческое познание, управление, оптимизацию, социализацию, индивидуализацию.

Профессиональный рост педагога может осуществляться путем самостоятельного освоения новых методов и приемов организации учебно-воспитательной деятельности, взаимодействия с научными и методическими изданиями, совместного посещения занятий, разработки проекта. Индивидуальный образовательный маршрут педагогов реализуется путем участия в очных и заочных конкурсах профессионального мастерства.

В некоторых публикациях, посвященных профессиональному развитию педагога, рассматривается последовательность временных этапов от возникновения намерений и до полной реализации личности в профессиональной деятельности [2].

Образование — это сложная система, включающая в себя множество уровней, участников которой связывают различные отношения и взаимоотношения. В связи с этим возникает необходимость государственного правового регулирования в сфере образования.

Проверка уровня квалификации педагогов является обязательной частью учебного и воспитательного процессов. Требования, предъявляемые к педагогам в России, четко прописываются в профессиональных стандартах. Преподаватели должны не только соблюдать требования, предъявляемые к работе с обучающимися, но и уделять внимание другим аспектам образования и воспитания своих воспитанников.

Профессиональные стандарты предъявляют к педагогу высокие требования по профессиональному уровню. Это не просто повышение квалификации педагогов, но и расширение профессиональной сферы педагога в соответствии с его профессиональными навыками и знаниями.

В современном российском образовании очень важно определить, как должна меняться профессиональная деятельность педагога, так как именно он является главным субъектом прогрессивных изменений и его активное участие в развитии образования невозможно.

При анализе литературы по данной проблеме можно выделить семь основных направлений профессионального развития педагогов. Для управления развитием педагогов традиционно используются некоторые специфические методы: периодическое повышение квалификации, профессиональная переподготовка и наставничество, привлечение учителей к работе в профессионально-методических объединениях для замещения руководящих позиций. Современные методические подходы позволяют образовательным учреждениям работать в единой, постоянно меняющейся учебно-методической среде, что позволяет формировать программы обучения и повышения квалификации педагогов с учетом индивидуальных траекторий их развития. Эффективная система непрерывного образования педагогов предусматривает переход к персонифицированной модели повышения квалификации учителей, введение персонифицированной системы аттестации. Проанализированные подходы, управленческие решения приведут к успешному профессиональному развитию педагога в системе непрерывного образования.

Примечания:

1. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
2. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. М.: Академия, 2015. 240 с.
3. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 14.04.2023)
4. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития педагога: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2014. 320 с.
5. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. М., 2004.

УДК 37.016:796
ББК 74.267.5
Ш 95

Шугушев Махмуд Схатбиевич,
преподаватель-организатор ОБЖ,
МБОУ «СОШ № 5 им. Героя Советского Союза А.Ю. Кошева»,
а. Блечепсин

НЕСКУЧНЫЕ УРОКИ ФИЗКУЛЬТУРЫ

(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье представлен методический материал уроков физической культуры младших школьников. Уроки физической культуры должны быть интересными и разнообразными, чтобы вызывать интерес у учеников и мотивировать их на занятия.

Ключевые слова: физическая культура, методы и приемы обучения физической культуре, здоровье, физическое воспитание.

Shugushev Mahmud Shatbievich

NON-BORING PHYSICAL EDUCATION LESSONS

(FROM WORK EXPERIENCE)

Annotation. The article presents the methodological material of physical education lessons for younger schoolchildren. Physical education lessons should be interesting and diverse in order to arouse the interest of students and motivate them to take classes.

Keywords: physical culture, methods and techniques of teaching physical culture, health, physical education.

Физическая культура играет важную роль в жизни детей. Регулярные занятия спортом и другими видами физической активности не только снижают риск развития различных заболеваний, но и положительно влияют на различные аспекты жизни ребенка.

Во-первых, физически активные дети имеют более здоровое тело и улучшенную физическую форму. Занятия спортом и другими видами физической активности помогают снижать риск ожирения, диабета, сердечно-сосудистых и других заболеваний.

Во-вторых, занятия физической культурой способствуют развитию координации и гибкости. Регулярные занятия спортом и другими видами физической активности помогают детям улучшать баланс и общую физическую подготовку. Более того, занятия физической культурой способствуют улучшению внимания и концентрации у детей.

В-третьих, занятия физической культурой положительно влияют на эмоциональное состояние детей. Дети, занимающиеся спортом, часто испытывают улучшенное настроение, больше положительных эмоций и меньше стрессов.

В-четвертых, занятия физической культурой способствуют развитию социальных навыков. Командные виды спорта и другие совместные занятия помогают детям развивать коммуникативные навыки, учиться работать в коллективе и сотрудничать.

В-пятых, занятия физической культурой способствуют развитию самодисциплины и целеустремленности. Занятия физической культурой требуют терпения, настойчивости и самодисциплины, что помогает детям развивать эти качества и учиться достигать своих целей.

Физическая культура имеет целый ряд преимуществ для детей. Регулярные занятия спортом и другими видами физической активности помогают детям как физически, так и эмоционально, и психологически. Поэтому важно поощрять детей заниматься физической культурой и создавать для них условия для этого.

Организация качественных, содержательных, интересных уроков физической культуры предполагает соблюдение следующих педагогических условий:

— наличие средств обучения (спортивного инвентаря): для каждого учащегося — мяч, скакалка, гантели, лыжи, коньки, другой раздаточный материал и спортивный инвентарь;

— построение работы на уроке блоками, предусматривающее выполнение основных упражнений из нескольких разделов программы (соединение в одном уроке элементов легкой атлетики и баскетбола; легкой атлетики и волейбола; гимнастики и полосы препятствий; лыжной подготовки и силовой тренировки; баскетбола и волейбола; подвижных игр и средств для развития двигательных качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости);

— преимущественно фронтальный способ организации занятия;

— насыщение уроков игровыми и соревновательными заданиями;

— тщательный медицинский контроль и соблюдение всех правил техники безопасности.

С каждым годом наблюдается потеря интереса детей к урокам физической культуры. Причиной может быть снижение уровня физической активности и замещение ее компьютерными играми и социальными сетями, которые мешают развитию физических навыков и увлечений. Кроме того, отсутствие современного оборудования на уроках физической культуры может вызывать неудовлетворенность и скептицизм среди детей.

Другой важный аспект — мотивация. Если уроки физической культуры не представляют интереса для учеников, то они не будут стараться преодолеть свои личные недостатки и будут посещать занятия с чувством обиды и безразличия.

Что можно сделать, чтобы увлечь детей снова уроками физической культуры? Во-первых, необходимо искать новые способы привлечения учеников к занятиям, будь то использование нового оборудования или включение новых видов спорта в программу. Кроме того, учитель может организовать соревнования и игры для создания дружеского и позитивного настроения у детей.

В конце концов, учитель должен иметь систему мотивации, чтобы создать интерес к занятиям на долгосрочной основе. Это могут быть различные призы и награды за достижения на уроках или в популярных социальных сетях.

В целом, необходимо понимать, что уроки физической культуры должны быть интересными и доступными для всех детей, помимо их физических возможностей. Это позволит не только улучшить состояние здоровья и физическую активность учеников, но и укрепить их ментальное здоровье, что приведет к повышению успеваемости и результата во всех других областях обучения.

Одним из способов повышения интереса школьника к уроку физической культуры является применение комплекса различных методик проведения уроков, которые позволяют достичь хороших результатов.

Инновационные методы преподавания в современной школе становятся все более популярными. Они позволяют не только улучшить уровень знаний и практических навыков учеников, но и сделать процесс обучения более интересным и увлекательным.

Использование комплекса методов интегрированного урока, круговой тренировки и игрового метода проведения урока по физкультуре, позволяет объединить в себе несколько подходов и целенаправленно развивать учеников в различных областях.

В первую очередь, можно использовать интегрирование физкультуры с другими предметами. Например, на уроке физической культуры можно провести тренировку, в которую включены математические задачи, например, учебную игру, где действия на занятии зависят от правильности ответов на математические вопросы или задачи. Это поможет ученикам лучше запомнить материал из предмета и связать его с физическими действиями.

Второй метод — это круговая тренировка. Это форма организации занятий, когда ученики проходят по нескольким станциям с различными заданиями по физкультуре. Каждая станция имеет свой специфический вид физической активности, которая направлена на разные формы развития ученика. Станции также могут включать тестирование знаний по теоретическим вопросам физической культуры, либо других предметов.

Третий метод — игровой метод на основе соревнований и игр — основной и самый популярный при проведении уроков физической культуры. Он позволит ученикам не только хорошо размяться, но и обнаружить свои лучшие способности и сильные стороны. Игры помогают развивать такие качества, как ловкость, смекалка, скорость реакции, координация движений, также обучают умению работать в команде и быстро принимать решения.

Таким образом, комплексное использование перечисленных методов на уроке физкультуры отличается высоким уровнем подготовки, интеллектуальными и творческими возможностями, повышением уверенности в своих силах и увлекательностью процесса обучения. Можно сделать вывод, что проведение уроков по данной методике отличается от традиционного подхода, благодаря чему процесс обучения становится более динамичным и интересным, что повышает мотивацию учеников и стимулирует их активность.

В заключении хочется отметить, что успешное использование комплекса методов проведения уроков физической культуры — это залог не только достижения хороших результатов, но и чувства удовлетворения и положительных эмоций у учеников. Важно создать приятную, интересную атмосферу на занятии, чтобы ученики могли не только развивать свои физические способности, но и получать удовольствие от процесса.

УДК 373.2
ББК 74.102.413
Я 49

Якунина Виолла Фёдоровна,
воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 42 «Росток»,
г. Майкоп

МНЕМОТАБЛИЦЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме. Проанализированы характерные особенности и закономерности развития связной речи детей дошкольного возраста. Основное внимание в работе автор акцентирует на развитие речи детей дошкольного возраста с использованием мнемотехники.

Ключевые слова: дошкольный возраст, связная речь, мнемотехника, мнемотаблицы.

Yakunina Violla Fedorovna

MNEMOTABLES AS A MEANS OF DEVELOPMENT COHERENT SPEECH OF PRESCHOOLERS

Annotation. The article is devoted to the current problem. The characteristic features and patterns of the development of coherent speech of preschool children are analyzed. The author focuses on the development of speech of preschool children using mnemonics.

Keywords: preschool age, coherent speech, mnemonics, mnemotables.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи. Связная речь — высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [3].





В речи детей существует множество проблем: односложная, состоящая лишь из простых предложений речь, неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение, бедность речи, недостаточный словарный запас, бедная диалогическая речь, отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т.д. Необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни. Чтобы достигнуть эффективных результатов, можно использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста по развитию связной речи — мнемотехнику.

Мнемотехника — в переводе с греческого — «искусство запоминания». Это система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, и, конечно, развитие речи [3].

Работа по мнемотехнике строится от простого к сложному. Начиная с простейших мнемоквадратов (детей младшего возраста),



и позже — переход к мнемотаблицам (для старшего возраста).

сидит 	100	
		?

Особое место в работе с дошкольниками занимает использование в качестве дидактического материала — мнемотаблицы.

Мнемотаблицы используют для:

- обогащения словарного запаса;
- при обучении составлению рассказов;
- при пересказах художественной литературы;
- при заучивании стихов.

Содержание мнемотаблицы — это графическое или частично графическое изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий путем выделения главных смысловых звеньев сюжета рассказа. Главное — нужно передать условно — наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно дошкольникам. Для детей младшего и среднего дошкольного возрастов используют цветные мнемотаблицы, т.к. у детей остаются в памяти отдельные образы: цыпленок — желтого цвета, мышка — серая, елочка — зеленая. Также вводятся условные изображения в виде геометрической формы, пропорциональной величины. Например: лиса — состоит из геометрических фигур (треугольника и круга). Медведь — большой коричневый круг и т.д. Однако, каждое условное изображение необходимо сохранять на протяжении длительного времени. Если обозначили, например, волка — изображением зубов, то такое изображение необходимо использовать во всех сказках. С переходом в другую группу можно усложнить этот условный знак или заменить другой графической заставкой. Эти обучающие пособия несут в себе разные задачи.

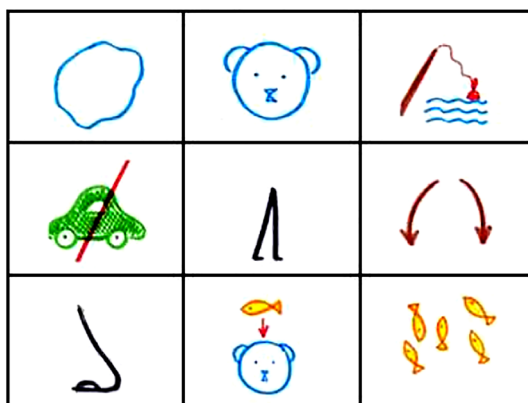
Работа по мнемотаблицам состоит из трех этапов:

1. Составление и рассматривание таблицы, разбор того, что на ней изображено.
2. Преобразование из абстрактных символов в образы (перекодирование информации).
3. Пересказ с опорой на символы (образы).

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение); таким образом, все стихотворение зарисовывается схематически. После этого ребенок по памяти, используя графическое изображение, воспроизводит стихотворение целиком. На начальном этапе взрослый предлагает готовую план-схему, а по мере обучения ребенок также активно включается в процесс создания своей схемы.

Стихотворение «Белый мишка».

«Белый мишка»



Белый	мишка	на рыбалку
не спеша	идет	вразвалку.
Чует	мишка-рыболов,	что богатый ждет улов.

Загадка, соединенная с мнемотаблицей, способствует развитию наглядно-образного мышления; лучше осмысливается содержание; поминание лучше происходит в перекодированном виде. Отгадывание загадок способствует активному развитию речи: обогащается словарь ребенка, он начинает понимать, что слово часто имеет не одно значение, а несколько, что оно может употребляться и в прямом, и в переносном смысле.



Но следует отметить, что мнемотаблицами не ограничивается вся работа по развитию связной речи у детей. Это — прежде всего как начальная, «пусковая», наиболее значимая и эффективная работа, так как использование мнемотаблиц позволяет детям легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить ее. Параллельно с этой работой необходимы речевые игры, обязательно использование настольно-печатных игр, которые помогают детям научиться классифицировать предметы, развивать речь, зрительное восприятие, наблюдательность, интерес к окружающему миру.

Таким образом, с помощью мнемотаблиц удастся достичь следующих результатов: у детей появляется желание пересказывать тексты, придумывать интересные истории, рассказывать сказки, появляется интерес к заучиванию стихов и потешек; словарный запас выходит на более высокий уровень, увеличивается круг знаний об окружающем мире. Приемы мнемотехники способствуют развитию связной речи у детей дошкольного возраста, что является важным показателем их умственных способностей и готовности к обучению в школе.

Примечания:

1. *Бехтерев В.Н.* Основы учения о функциях мозга. СПб.: Брокгауз-Эфрон, 2013. 512 с.
2. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2014. 189 с.
3. *Введенская Л.А.* Теория и практика русской речи. СПб.: Питер принт, 2012. 364 с.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: собрание трудов. М., 2011. 640 с.
5. *Гриншпун Б.М.* Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. 2013. № 3.

УДК 371(470.621)(09)
ББК 74.204(2Рос.Ады)
С 41

Ситимова Джансинор Аюбовна,
социальный педагог,
почетный работник общего образования РФ,
МБОУ «СОШ № 3»,
а. Джерокай

ШКОЛА АУЛА ДЖЕРОКАЙ: ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ



Sitimova Jancinor Ayubovna

JEROKAI VILLAGE SCHOOL: HISTORY, TRADITIONS, DEVELOPMENT PROSPECTS

Учитель. Слово-то какое! Всеобъемлющее...

И неважно, сколько лет учителю: 21 или 70. Он дает знания, он советует, он сам учится вместе со своими подопечными, он любит всем этим заниматься. А его ученики с удовольствием учатся, с удовольствием получают новые знания. Им интересно учиться.

Добрый день, уважаемые гости! Уважаемые коллеги! Уважаемые ветераны педагогического труда! Сегодня у нас знаменательный день! В стенах МБОУ «СОШ № 3» а. Джерокай открывается Всероссийская научно-практическая конференция «От развивающего обучения к развитию человека», посвященная доктору педагогических наук, профессору Галине Дмитриевне Кирилловой.

Приветствуем всех присутствующих на сегодняшней конференции! География гостей обширная. Прежде всего участники конференции, представители научной школы Г.Д. Кирилловой:

— Косолапова Лариса Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Пермский государственный национальный исследовательский университет;

— Даутова Ольга Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института управления образованием СПб АППО, г. Санкт-Петербург;

— Пискунова Елена Витальевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дидактики, директор Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург;

— Карпук Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, преподаватель, СПб ГБПОУ «Олимпийские надежды», г. Санкт-Петербург;

— Малая Анна Геннадьевна, директор ГБОУ «СОШ № 547», г. Санкт-Петербург;

— Румянцева Татьяна Владимировна, учитель русского языка ГБОУ «СОШ № 547», кандидат педагогических наук, г. Санкт-Петербург.

Приветствуем делегацию педагогов гимназии № 44 г. Сочи во главе с Корневой Маргаритой Ивановной, кандидатом педагогических наук, заслуженным учителем Российской Федерации, директором МОБУ гимназии № 44 им. В.А. Сухомлинского.

Очень рады видеть у себя ученых, педагогов Адыгейского государственного университета, руководителя кластера «Качество жизни» АГУ Р.А. Тхагапсо, декана факультета педагогики и психологии, д.п.н., профессора Ф.П. Хакунову. Приветствуем учителей общеобразовательных учреждений а. Блечепсин, а. Джиджихабль, а. Хакуринохабль, а. Хатажукай, и конечно, педагогический коллектив МБОУ «СОШ № 3» а. Джерокай.

История нашей школы своими корнями уходит в конец XIX века.

Предпосылками зарождения школы как светского образовательного учреждения были так называемые «горские школы». Из исследования Н.А. Нефляшевой: «Обучение в горских школах велось на русском языке. История введения в школы для нерусских детей русского языка и его роль как стабилизирующего и консолидирующего империю фактора может стать предметом особого исследования; здесь же отметим, что в процессе противопоставления русского образовательного проекта мусульманским школам на Северном Кавказе русскому языку отводилась идеологическая роль. Распространение русского языка на Северном Кавказе не преследовало ассимиляционных целей <...> в аульских школах, созданных Министерством народного просвещения, обучение грамоте и письму осуществлялось на родном черкесском языке.

<...> В нескольких школах — Джерокаевской, Хатукаевской, Хачемзиевской, Егерухаевской, Ходзенской — арабский язык преподавали старшие эфенди этих аулов (Ставропольские епархиальные ведомости. 1902. № 9. С. 506). Очевидно, неграмотные горцы, приговорами аульных обществ, санкционируя открытие православных школ, не отдавали себе отчета в том, какие именно школы они обязывались материально поддерживать, так же, как и мусульманские духовные лица, рекрутированные в школы для преподавания арабского языка, не понимали в каких школах преподают. Сведения о реакции горцев на эти школы противоречивы: в Ставропольских епархиальных ведомостях дается гармоничная картина сосуществования школы и мусульманского населения, которое содержало школу, оставляя Комитету миссионерского общества только выплату жалования педагогу; жители аула Блечепсин, сообщают ведомости, вообще были готовы «устроить для школы специальное здание из старой мечети» (Ставропольские епархиальные ведомости. 1902. № 9. С. 506) [1].

Другой автор [2] подтверждает о доминировании мусульманских школ-медресе в ауле Джерокай. До революции действовали две мечети — Карбеча Шивоцукова и Биболета Гуагова. Здесь также было медресе, в котором преподавали такие известные в Адыгее люди, как эфенди, поэт-просветитель Хусен Хамхуко из Хатажукай, Махмуд Бляшев, Алий Цикушев и Тауа Пханаев, в доме которого располагалось медресе. Хаджи и эфенди аула Джерокай был Нух Мерету-

ков, окончивший Каирский исламский университет «Аль-Азхар». Он был одним из образованнейших людей своего времени, владел несколькими иностранными языками, имел свои труды по истории адыгов. В 1908 году издал учебник арабского языка «Тарик».

Согласно Всесоюзной переписи населения 1926 года, в ауле Джерокай насчитывалось 324 двора с 1430 жителями.

В 1898 году по совету писаря правления Михайло Соколенко в ауле была открыта двухклассная школа в бесхозной хате Нагарокова Исмаила. В школе обучалось 17 учащихся, просуществовала она всего семь месяцев.

Первыми учениками стали: Макаов Ибрагим Луужович, Хуажев Касим Сафербиевич, Шевацукон Зачерий Нашхович, Афамготов Пшимаф Альмирзович, Напцежев Шалих Исхакович (Ф.И.О. остальных учащихся не смогли установить). Через 7 месяцев школа была закрыта, так как в ней остались только два ученика: Хуажев Касим и Шевацукон Зачерий. Наряду со школой в ауле был пункт ликвидации неграмотности.

Осенью 1923 года вновь открылась школа, теперь уже начальная. В 1930 г. она стала семилетней. С 1951 года школа становится средней. В ноябре 1974 года открывается новое здание школы, в которой сейчас она и располагается.

Руководителем строительства школы был председатель сельского совета Гуагов Пагож Едыгович. В 1923 году в Джерокае открылась начальная школа, преподавание шло на адыгейском и русском языках; преподавали грамматику адыгейского и русского языков, литературу и арифметику.

Главной проблемой в организации школьного образования в ауле была подготовка национальных педагогических кадров. Остро требовались учителя, которые могли преподавать на родном адыгейском языке, а их не было. В первые годы зачастую в школе преподавали просто грамотные люди, имеющие какое-то элементарное образование. Проблему нехватки специальной педагогической подготовки решали через организацию краткосрочных курсов, семинаров для повышения их общего уровня образования, а также повышения педагогической квалификации. Первыми учителями были: Письменная Анна Яковлевна — учительница русского языка и литературы из станицы Темиргоевской. Хамхоков Хусен Нахович — учитель адыгейского языка и литературы из аула Хатажукай.

С осени 1923 года по 1927 год директором начальной школы был Хунов Мурат Махмудович. Учителями работали: Бляшев Махмуд Макаович, Тлишев Шамсудин Сафарбиевич, Кунов Мухаджир Нурбиевич, Кунова Нина Павловна. Учащимися были: Зезарахов Касим, Бешуков Каспот, Мекешев Нашхо, Шхачемуков Касим, Кайтмесова Цаца, Унарокова Цуца, Гуагова Сара, Шаова Саса и другие.

С 1927 по 1930 гг. директором школы был Кубов Джамбот Хататович. Решается и проблема подготовки учителей для школы. В 1929 г. началась систематическая профессиональная подготовка педагогических кадров для школ области. Обучение осуществлялось в педтехникумах, которые открывались как в Майкопе, так и Краснодаре. Первый выпуск был произведен в том же 1929 году.

С 1930 года начальная школа становится семилетней. Одним из первых выпускников семилетней школы был Тюльпаров Нурбий Османович, который после окончания школы поступил в Адыгейский педтехникум. После одного года учебы его направили работать учителем в Егерухаевскую школу. Через год, в 1941 г. уходит добровольцем на войну. После окончания войны Нурбий Османович возвращается в родной Джерокай, поступает в Майкопский учительский институт географический факультет. Позже поступает в Кабардино-Балкарский университет, заканчивает его в 1958 году по специальности «биолог». Во время обучения в высших учебных заведениях Нурбий Османович не прерывал работу в школе. Вся его жизнь посвящена обучению детей аула Джерокай. Он

давал детям не только знания, но и прививал любовь к родной природе, своему аулу.

С 1930 по 1951 гг. школа оставалась семилетней. Во время Великой Отечественной войны в 1943 году Джерокай был оккупирован фашистскими войсками, естественно, школа не работала. После освобождения аула советскими войсками, вновь была открыта семилетняя школа.

Директором на период 1946–1947 годов был назначен Уджуху Исхак Махмудович, завучем школы стал Нагоев Амин Хамедович. В школе обучалось всего 197 учащихся. В последующие годы в качестве директоров работали: Куев Нурбий Лютович, Нагоев Амин Хамедович, Гучетлев Хаджибачир.



Хейшхо Кандаур Ибрагимович. Директор школы, 1952–1958 гг.

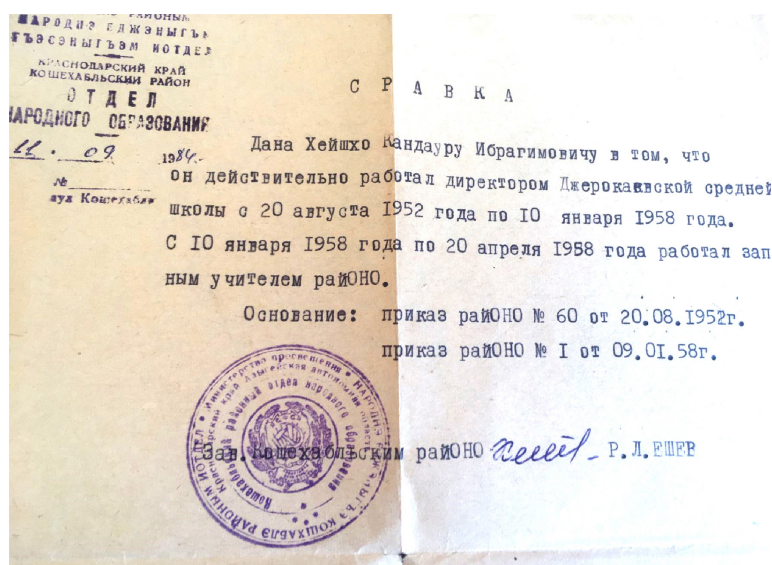
С сентября 1952 г. по январь 1958 г. директором Джерокаевской школы работает Хейшхо Кандаур Ибрагимович, а Хутыз Исмаил Заурбекович — завуч школы. С сентября 1951 года школа становится средней. Первый выпуск составил, по не очень точным данным, 21–22 учащихся. С января 1957 г. по август 1958 г. — директором школы стал Меретуков Ильяс Бляевич.

В Джерокаевской школе обучались и дети из соседних аулов Егерухай, Хачемзий, хуторов Свободный Труд и Семено-Макаренский. Среди первых учителей школы были: Ханиф Тлепсерукова, Гоцмид Нагоева, Амин Нагоев, Цуца Макаова, Гоцхан Воетлева, Казбек и Аскарбий Калашаовы, Нурбий Тюльпаров, Варзамес Макаов и др.

Нагоев Амин Хамедович, один из первых выпускников школы более 16 лет (с августа 1958 по август 1974 гг.) — работает директором школы, преподает предмет «История». Как средняя школа она имеет 72 выпуска.



(слева направо) Хейшхо Кандаур Ибрагимович,
Макаова (Кайтмесова) Гошхан Карбечевна,
Макаов Варзамес Сагидович
(из семейного архива Хейшхо К.И.)



Из семейного архива Хейшхо К.И.



*Учителя Джерокаевской средней школы № 19 слева направо:
учитель математики Макаев Варзамес Сагидович; директор школы,
учитель истории Нагоев Амин Хамедович; завуч школы Хутыз Исмаил Заурбекович;
учитель биологии Тюльпаров Нурбий Османович*



Джерокаевская средняя школа, 50-е годы

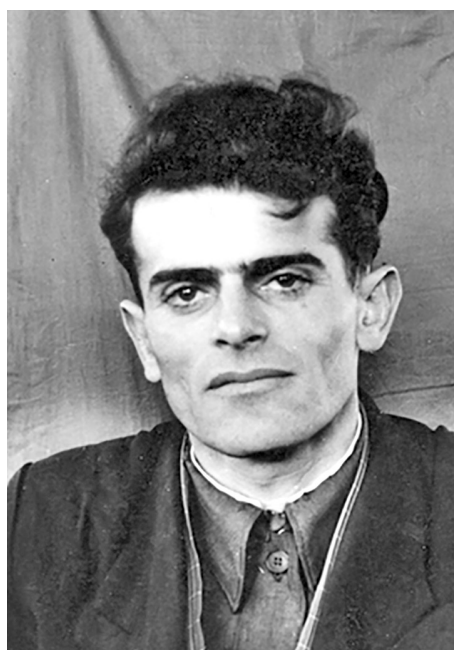
С августа 1974 г. по июль 1982 г. школу возглавлял Макаов Варзамес Сагидович, завучем была Гуагова (Кошокова) Сара Сафарбиевна.

С августа 1982 г. по июль 1987 г. директор — Гуагова Тамара Маковна, завуч — Баглай Тамара Алексеевна.

С сентября 1987 г. по декабрь 1992 г. директор — Меремов Махмуд Туркубиевич, завуч — Кахужева Нафисет Султановна.



*В учительской: Нагоев Амин Хамедович (директор школы);
Макаов Варзамес Сагидович (завуч школы);
Шхафижева Светлана Алиевна, учитель начальных классов;
Кудайнетова (Делокарова) Мира Хажумаровна,
учитель адыгейского языка и литературы*



*Макаов Галим Сагидович,
учитель физической культуры и ОБЖ*



*10 «А» и 10 «Б» классы. В центре учитель математики **Емзешев Довлет Карович**,
классные руководители: учитель русского языка и литературы
Гуагова (Кошокова) Сара Сафарбиевна, учитель немецкого языка
Пакова (Джолова) Юлия Индрисовна, 1969 г.*



*4 класс. В центре учитель начальных классов **Мерем Кадыровна Шевоцукова**,
на фоне старой школы, 1969 г.*



*6 «Б» класс, 1970–1971 учебный год. В центре классный руководитель,
учитель математики Назоев Руслан Аминович*



*10 «А» класс. Классный руководитель,
учитель немецкого языка Пакова (Джолова) Юлия Индрисовна, 1975 г.*



*Старая добрая школа, настоящие учителя!
(слева направо) Насифов Нургалий Люевич,
Воздамирова (Шхачемуква) Нафисет Ереджибовна,
Атажахова (Воетлева) Эмма Хазерталиевна,
Макаова (Кайтмесова) Гошхан Карбечевна, Гуагова (Кошокова) Сара Сафарбиевна,
Макаов Варзамес Сагидович, Меремов Махмуд Туркубиевич*



*В учительской: Сафарбиевна (Кошокова) Гуагова Сара, учитель русского языка
и литературы; Тюльпаров Нурбий Османович, учитель биологии;
Меремов Махмуд Туркубиевич, учитель черчения;
Шевоцуква Мерем Кадыровна, учитель начальных классов;
Пакова (Джолова) Юлия Индрисовна, учитель немецкого языка;
Шхафижева Светлана Алиевна, учитель начальных классов*



*Ситимова Джансинор Аюбовна.
С 1993 г. по 2017 г. возглавляла школу.
Ученица первого выпуска новой школы.
Заместитель — Бгуашев Батмирза Туркубиевич*



*С октября 2020 г. по настоящее время педагогический коллектив МБОУ «СОШ № 3»
а. Джерокай возглавляет выпускник школы
Паков Мурат Мурзабечевич*

Наша школа была и остается опорной по разным направлениям: по предпрофильной подготовке и профильному обучению, по инновационной деятельности, по использованию новых информационных технологий. На базе школы проводятся семинары, единые методические дни для учителей, руководителей и заместителей руководителей школ района с участием специалистов и методистов управления образования, выездные заседания УО, научно-методические республиканские семинары.

Джерокаевская средняя школа выступает базой для проведения региональных научно-практических конференций, круглых столов.

Так, в 2013 году, совместно с Адыгейским государственным университетом провели региональный научно-методический семинар «Учитель: вчера, сегодня, завтра», приуроченный к 90-летию Тюльпарова Нурбия Османовича, ветерана Великой Отечественной войны, ветерана педагогического труда, который более полувека проработал учителем биологии в Джерокаевской средней школе.



*Научно-методический семинар «Учитель: вчера, сегодня, завтра»,
24 апреля 2013 г.*



*Ветераны педагогического труда — Емзешев Довлет Карович
и Меремов Махмуд Туркубиевич, директор школы Ситимова Джансинор Аюбовна
и участники научно-методического семинара «Учитель: вчера, сегодня, завтра»,
24 апреля 2013 г.*



*Участники научно-методического семинара «Учитель: вчера, сегодня, завтра»,
приуроченного к 90-летию учителя Тюльпарова Нурбия Османовича, 2013 г.*

Учителя Джерокаевской школы активно участвовали в обсуждении основных направлений модернизации образования, внедрения новых ФГОС. Регулярно педагогический коллектив школы проходит курсы повышения квалификации, осуществляет поиск инновационных подходов на основе актуализации новых достижений в области отечественной педагогики и методики преподавания дисциплин, применяя цифровые технологии обучения.

Школа наша не элитарная, обычное общеобразовательное учреждение. Школа наша — многонациональная. Она как отражение в зеркале такой же многонациональной Адыгеи. В ней учатся адыгейцы, русские, грузины, татары, украинцы. И живем мы одной большой дружной семьей.

Характерными чертами в работе нашего коллектива являются восприимчивость к инновациям, стремление к самосовершенствованию, стабильность, высокое качество образования.

Обучающиеся регулярно участвуют во всероссийских региональных акциях, в том числе в волонтерском движении.

В разные годы школа становилась победителем и призером всероссийских и региональных конкурсов:

- 2006 г. — школа-победитель Федерального конкурсного отбора образовательных учреждений ПНПО, активно внедряющих инновационные образовательные программы (первая в районе);
- 2008 г. — школа-победитель республиканского конкурса на лучшее образовательное учреждение, реализующее национально-региональный компонент содержания образования;
- 2011 г. — школа-победитель в республиканском конкурсе «Школа — территория здоровья»;
- 2016 г. — победитель в номинации «Повышение общественного имиджа педагогической профессии»;
- 2016 г. — детская общественная организация «Радуга» — победитель республиканского конкурса ДОО и стала одной из 10 пилотных школ российского движения школьников в республике и первой пилотной школой в районе;
- 2016 г. — волонтерский отряд «Пятый элемент», который разработал и воплощает в жизнь проект «Мы все разные, но равные». Победитель регионального этапа Всероссийского конкурса «Доброволец России» в номинации «Мы все разные, но равные»;
- 2017 г. — победитель муниципального конкурса «Территория Закона».
- 2017 г. — команда обучающихся 10 класса заняла 3 место в VII Всероссийском командном конкурсе «ГЕKKОН» по биологии;
- в 2018–2019 учебном году 7 класс школы стал призером республиканского конкурса «Класс без вредных привычек», заняв 3 место;
- в 2019–2020 учебном году школа стала победителем республиканского конкурса «Школа — территория безопасности»;
- в 2022 году — победитель Республиканского конкурса на лучшее образовательное учреждение по организации работы по предупреждению правонарушений обучающихся и деятельности служб медиации.

Многие наши выпускники, закончив учебные заведения страны, работают в регионах России и пользуются большим уважением за компетентность, порядочность и трудолюбие.

Более 30 докторов и кандидатов наук, 60 мастеров спорта СССР и России, 5 мастеров спорта международного класса, 135 кандидатов в мастера спорта, депутаты Госсовета — Хасэ РА, капитаны подводных лодок, врачи и учителя. И это все наш маленький Джерокай, наша любимая школа № 3 а. Джерокай.

Мы гордимся своими выпускниками, известными деятелями науки, культуры, медицины и спорта. Далеко за пределами Адыгеи известны имена ученого-философа, доктора философских наук К.Х. Делокарова, который много лет был заведующим кафедрой философии Академии государственной службы при Президенте РФ, и П.А. Шевоцукова, бывшего руководителя аппарата первого заместителя председателя Правительства РФ.

Успешно работает филиал ДЮСШ по дзюдо и самбо, где воспитывается основная масса мальчишек, и уже несколько лет эту школу посещают и девочки. Десятки мальчишек прошли через эту школу и стали кандидатами и мастерами спорта международного класса.

В их числе первый мастер спорта в Адыгее по борьбе самбо, чемпион РСФСР среди сельских спортсменов в 1962 году, чемпион общества «Буревестник» К.Х. Шхафиев, заслуженный тренер РА по борьбе дзюдо и самбо М.Р. Акушев, воспитавший плеяду выдающихся спортсменов. И сегодня славные традиции борцов старшего поколения достойно продолжают: чемпион России и Европы Заур Калашаов, призеры чемпионатов России и Европы Азамат Ситимов, Айдамир и Рустам Шевоцуковы.



*Шевоцуков Рустам Схатбиевич, мастер спорта международного класса,
чемпион и призер чемпионатов России. (Первое место на пьедестале)*



*Меремов Дамир Аминович,
победитель первенства Европы по самбо среди юниоров,
который проходил в Праге, столице Чехии*



*Ситимов Азамат Байзетович,
мастер спорта по дзюдо и самбо,
мастер спорта международного класса,
чемпион кубка мира, чемпион кубков Европы и России.
Лучший спортсмен 2010 года*



*Первый слева, выпускник Ситимов Азамат.
Завоевал серебро на кубке Европы — Боснии и Герцеговины (2010 г.)*

Джерокай является родиной ученых, известных врачей. Это К.Ю. Мамгетов, Т.В. Макаова, С.Н. Бжассо (Тюльпарова), полковник медицинской службы в отставке, кандидат медицинских наук А.Х. Цикушев, моряк-подводник, капитан 2-го ранга в отставке Х. Дачев, знатный шахтер К. Нагоев; ученые — доктор исторических наук Б.С. Кагазежев, доктор философских наук К.Х. Делокаров, кандидат исторических наук Р.А. Хуажева, кандидат педагогических наук А.Н. Аутлева (Тюльпарова), ученый-математик Д.Д. Мирзов.



*Делокаров Кадырбеч Хаджумарович,
известный философ и авторитетный российский ученый,
доктор философских наук, профессор кафедры ЮНЕСКО
Института государственной службы и управления (ИГСУ) РАНХиГС
при Президенте Российской Федерации*



*Цикушев Аслан Хасанбиевич —
моряк, не стареющий духом. «Почетный гражданин России».
Полковник медицинской службы, заслуженный врач РФ, кандидат медицинских наук.
Заместитель председателя Общественного совета при Минздраве РА,
член Комитета ветеранов Вооруженных сил РА,
первый заместитель председателя Союза моряков Российского флота РА.
Аслан Хасанбиевич регулярно посещает учебные заведения, школы,
колледжи, встречается с учащейся молодежью, проводит беседы, уроки мужества*



*Ачех (Макаова) Тамара Варзамесовна,
кандидат медицинских наук, заслуженный работник здравоохранения РА.
С 1990 по 2015 годы — главный врач Консультативно-диагностической поликлиники
Министерства здравоохранения Республики Адыгея. Преподаватель филиала Кубанского
медицинского института, затем — медицинского института МГТУ.
Доцент кафедры Пропедевтики внутренних болезней и факультета
Постдипломного образования. Награждена почетными грамотами Минздрава РФ и РА,
почетной грамотой Госсовета — Хасэ РА*



*Аутлева (Тюльпарова) Асиет Нурбиевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и педагогических технологий,
почетный работник высшего образования РФ,
Адыгейский государственный университет*



*Шульга Павел Николаевич,
заместитель командующего Северным флотом, контрадмирал*



*Встреча выпускника Шульги П.Н.
с педагогическим коллективом школы*



Кайтмесов Аслан Ильясович,
капитан юстиции, старший следователь отдела по расследованию
особо важных дел следственного управления по Юго-Восточному
административному округу Главного следственного управления
Следственного комитета РФ по городу Москве



40-й выпуск школы в гостях на выпускном вечере 2015 г.

Постоянные спонсоры, выпускники МБОУ «СОШ № 3» а. Джерокай



***Кагазежев Мурат Галимович,**
депутат Государственного Совета — Хасэ РА, директор ООО «Заря»,
заслуженный работник сельскохозяйственного производства
Республики Адыгея*



***Брантов Мурадин Султанович,**
занимал должность заместителя министра внутренних дел
по Республике Адыгея — начальник полиции;
полковник полиции в отставке.
Сейчас работает в должности официального представителя
Республики Адыгея при губернаторе Краснодарского края*



*Сергиенко Олег Сергеевич,
генеральный директор общества с ограниченной ответственностью
частная охранная организация «АЛЬФА-С»,
депутат Шовгеновского Совета народных депутатов
МО «Шовгеновский район» Республики Адыгея*



*Тлюстангелов Мадин Ибрагимович,
директор ООО «Премиум»*



*Атажахов Заурдин Джабраилович,
кандидат экономических наук, глава муниципального образования
«Яблоновское городское поселение»*



*Выпускник школы — Подова (Тюльпарова) Тамара Рашидовна,
генеральный директор ООО «Магнолия»
(сеть салонов штор, производство текстиля для дома)*



*Кагазежев Юрий Нурбиевич,
глава Джерокайского сельского поселения*



За смелость, отвагу и мужество, проявленные при спасении на воде, за высокую бдительность и находчивость в доме правительства республики состоялась церемония награждения семиклассника МБОУ «СОШ № 3» а. Джерокай Заура Мирзова. Глава Адыгеи Мурат Кумпилов поблагодарил школьника за проявленную храбрость и вручил ему нагрудный знак «Горячее сердце», учрежденный Фондом социально-культурных инициатив. Юному спасателю также вручен диплом.

В 2016 году детская общественная организация школы «Радуга» стала победителем республиканского конкурса детских общественных организаций.

В школе создан волонтерский отряд «Пятый элемент», который разработал и воплощает в жизнь проект «Мы все разные, но равные». По итогам регионального этапа Всероссийского конкурса «Доброволец России» в номинации «Мы все разные, но равные» он занял 1 место.

Школа является опытно-экспериментальной площадкой для проведения междисциплинарных исследований в совместной научно-практической деятельности учащихся школы и студентов-бакалавров, магистрантов, аспирантов, преподавателей Адыгейского государственного университета.

Учащиеся школы достигают успехов области исследовательской деятельности. На основе Договора о сотрудничестве вуза и школы реализуется региональный проект «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений у обучающихся сельских школ».

23–24 ноября 2021 г. школа принимала участие в работе КРУГЛОГО СТОЛА в г. Майкоп в АГУ по теме «Актуализация проблемы комплексного изучения феномена «Черкесский сад» в пространстве социокультурной трансформации региона (Северо-Западный Кавказ) и ретрансляция агрокультурного опыта адыгов в образовательной практике школ.

Наша школа включена в проект «Черкесский сад» в пространстве социокультурной трансформации. Мы с большим оптимизмом и интересом приняли приглашение принять участие в очень интересном, творческом, исследовательском проекте.

Направление проекта — «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений обучающихся сельских школ Республики Адыгея».

Цели проекта:

- участие в проекте «Черкесские сады»;
- высадка школьного сада с участием всех родов жителей аула Джерокай.

Задачи проекта:

- возрождение национальных традиций, восстановление староплодовых деревьев (в частности груши);
- трудовое и физическое воспитание обучающихся школы;
- участие в научной работе педагогов и обучающихся школы.

Школа является экспериментальной площадкой для реализации Адыгейским государственным университетом проекта СНИК «Школа будущего: навстречу инновациям, сохраняя традиции», в рамках которого подготовлена территория пришкольного участка площадью 3046 кв. м для закладки Черкесского сада. Черкесский сад как культурный феномен рассматривается в контексте гуманитарных, естественнонаучных, технологических, сельскохозяйственных научных областей. Цель проекта заключена во включении обучающихся сельских школ в виды деятельности, обеспечивающие освоение обучающимися исследовательских и трудовых умений на основе актуализации известных в отечественной истории агрокультуры адыгов как существенного вклада в культуру садоводства.



Саженьцы плодовых деревьев



Фруктовый сад (яблоня, груша, вишня, слива) на территории школы, посаженный по инициативе и финансовой поддержке Кагазежева Мурата Галимовича, выпускника школы и постоянного спонсора



*Тутовый сад аула Джерокай.
Любимое место отдыха детей и взрослых. Гордость аульчан*



Прополка школьного розария



Уход школьников за деревьями на пришкольном участке

Гладенький А.А., Серегин А.А. — студенты-бакалавры 1 курса отделения «биология», факультета естествознания Адыгейского государственного университета совместно с обучающимися Джерокаевской школы № 3 собрали гербарный материал для составления гербарной коллекции дикорастущих культур на территории сельского поселения. Школьники вместе со студентами ознакомились и получили опыт создания гербарного материала дикорастущих растений, составили гербарную коллекцию, состоящую из 120 единиц.



Образцы гербарного материала после определения растений



Встреча гостей хлебом и солью



Во время встречи в парке, заложенном в честь 135-летия аула Джерокай, выпускником школы, меценатом, постоянным спонсором школы, аула Тлюстангеловым Ибрагимом Юрьевичем



Зажигательный адыгейский танец в честь участников научно-практической конференции



*Гостей приветствует
народный ансамбль аутентичного пения «Джэныкгу»*



Фотография на память



Выступление Цикушева А.Х. на открытии конференции



*Участники Всероссийской научно-практической
конференции «От развивающего обучения к развитию человека»,
посвященной Г.Д. Кирилловой, 26.04.2023 г.*



*Первый ряд: Куанова З.И., Карпук С.Ю., Аутлева А.Н., Шаова Ф.И., Даутова О.Б.,
Базарова М.И., Пискунова Е.В., Косолапова Л.А.
Второй ряд: Румянцева Т.В., Паков М.М., Колесник О.Б.*



Участники конференции: представители научной школы Г.Д. Кирилловой: д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики Косолапова Л.А. (Пермский государственный национальный исследовательский университет); д.п.н., профессор Даутова О.Б. (директор Института управления образованием СПб АППО, г. Санкт-Петербург); педагоги гимназии № 44 г. Сочи во главе с директором гимназии — к.п.н. Корневой М.И.; в центре — директор Джерокаевской средней общеобразовательной школы № 3 Паков Мурат Мурзабечевич, учителя иностранного языка Джерокаевской средней школы Тюльпарова И.А. и Нагоева Л.Р. 26.04.2023 г.

Сегодня педагогический коллектив находится в режиме развития, и поэтому ему требуется особый стиль работы, поскольку участником внедрения чего-то нового так или иначе становится каждый учитель, и каждый день является источником изменений в содержании, методике и ходе работы. Все это предъявляет особые требования к управлению инновационной деятельностью, качеством образования. Используемые педагогические технологии решают задачу максимального стимулирования мыслительных процессов у учащихся, формировании рефлексии, самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности. От массового объяснительно-иллюстративного, программированного и эвристического наблюдается переход к проблемному и модельному методам, к использованию информационных технологий. От развивающего обучения к развитию человека.

Средний возраст педколлектива — 45 лет. Гордимся и тем, что в нем работают 15 учителей-выпускников школы. Педагогический коллектив воспитал 2-х победителей и 1-го призера конкурса лучших учителей России в рамках ПНПО, победителей и призеров конкурса «Учитель года». Школа — победитель ПНПО в 2006 г. За последние 20 лет выпустила 32 медалиста — 19 золотых, 13 серебряных.

Примечательно то, что наша научно-практическая конференция проходит в год, который объявлен Годом педагога и наставника. Вспоминаю себя моло-

дым педагогом. Очень тяжело было в первые годы. Но были хорошие наставники. До сих пор думаю о них с благодарностью. Если бы не их помощь, может и не состоялась бы я, как учитель и руководитель. Молодым педагогам, прежде всего, нужны опытные наставники. Грамотные и терпеливые. Как садовники. Ведь и дерево не сразу дает много плодов. Залог наших успехов — в творческом духе коллектива, в сочетании мудрости и молодости.

И сегодня школе нужны молодые, инициативные, творческие учителя, готовые работать по-новому. За последние три года к нам пришли 3 молодых специалиста.

Именно наставничество помогает молодому учителю активно включиться в учебно-воспитательный процесс. Они смелее нас, более раскованные, у них есть чему поучиться и нам с многолетним стажем. Все приходит с годами.

Думаю, школе нужен не просто учитель-предметник, а креативный организатор, менеджер образовательной среды, человек, способный не просто образовывать и воспитывать ребенка, но и прозревать в нем человека и личность будущего и помогать раскрыться, развиваться.

Модернизация системы образования влечет за собой существенные и качественные изменения в практике работы учителя. Безусловно, учитель в процессе обучения и воспитания — ключевая фигура. Уровень его профессионализма в значительной мере зависит от системы методической работы, от совершенствований технологий в образовательном учреждении.

Есть одна профессия от бога — учитель, все остальные от учителя.

*Как это здорово, что мы учителя!
Ведь каждый день нас возвращает снова в детство.
И от судьбы нам никуда с тобой не деться.
Как это здорово, что мы учителя!*

Примечания:

1. Нефляшева Н.А. Мусульманское образование на Северо-Западном Кавказе (вторая половина XIX — начало XX вв.). URL: gasavat/ru (дата обращения: 25.05.2023).
2. Данильченко А.Е. Аул Джерокай Шовгеновского района (1864): 150 лет со времени основания // Памятные даты по Республике Адыгея на 2014 год: библиогр. указ. / Нац. б-ка Респ. Адыгея, Отд. краевед. и нац. лит.; сост.: С.Х. Мугу, М.Б. Юхимчук. Майкоп: Качество, 2013. С. 66–74.
3. Бойко С.М. Новь аула Джерокай: о социально-экономическом развитии аула // Советская Адыгея. 2010. 4 марта. С. 3.
4. Гишев Н.Т. Джерокай // Из истории населенных пунктов Республики Адыгея: (материалы по ЭНП РА) / Адыг. респ. ин-т гуманитар. исслед. им. Т.М. Керашева. Майкоп, 2005. Вып. 2. С. 84–94.
5. Зезарахов К. С высоты прожитых лет: об истории аула // Адыгейская правда. 1972. 11 окт. С. 2.
6. Мамгетов Р. Путь длиною в 135 лет // Заря. 1999. 12 июня. С. 2.
7. Шымыгъэхъу М. Нэбгырэ миным ехъу: [къуаджэм итарихърэ лIакъоу дэхэмрэ яхьылIагъ] // Адыгэ макъ. 1998. ШэкIогъум (нояб.) и 28. Н. 3.

СОДЕРЖАНИЕ

Аутлева А.Н. Слово об Учителе	5
Даутова О.Б. Влияние идей К.Д. Ушинского на педагогическое наследие Г.Д. Кирилловой	11
Косолапова Л.А. Г.Д. Кириллова как основатель научной школы	14
Аутлева А.Н. Дидактические идеи Г.Д. Кирилловой в региональном научно-практическом проекте «Многоуровневая модель формирования исследовательских и практических (трудовых) умений у обучающихся сельских школ Республики Адыгея»	18
Акимова И.Г., Калько А.Н. Социальное развитие детей дошкольного возраста.....	22
Альхаова Ж.Ш. Особенности работы с детьми, имеющими ОВЗ, на уроках технологии	25
Апиш Ф.Н. Мотивация профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе	29
Багова Л.Л. Системный подход при разработке и реализации экологических проектов будущих учителей начальных классов.....	32
Базарова М.И. Развитие ребенка средствами проектной деятельности в дошкольном учреждении	35
Балтыков А.К. Взаимодействие как основа учебного занятия	40
Батмен С.С. Педагогические условия развития интеллектуальных способностей младших школьников в процессе обучения	46
Бгуашева З.К. Педагогическая практика: проблемы и перспективы ее организации в контексте требований ФГОС ООО	48
Беданоква З.К. Топонимика в школьном образовании как одно из основных направлений краеведения.....	51
Бельмехова Ф.К., Батышева З.К. Развитие самостоятельности в младшем школьном возрасте.....	55
Берзегова С.К., Берзегова А.Х. Современный урок как основа эффективного и качественного образования.....	58
Бижева Ж.С., Хамирзова Ф.А. Интерактивные методы обучения русскому языку в условиях поликультурного образования.....	60
Блягоз Р.К. Методика формирования у учащихся опыта проектной деятельности на уроках истории.....	63
Блягоз Н.Ш., Багова Л.Л. Формирование человеческого капитала в системе образования: основные проблемы.....	67
Болдарева Ю.А., Благова Н.И., Морозова И.Л. Развитие речи детей раннего возраста посредством развивающей игры «Стигис-сказки»	71
Брагунова С.Р. Джигунова Т.Н. Условия развития изобразительной деятельности детей дошкольного возраста	75

Виноградова М.А., Сихаджок З.Р., Черников О.А. Социологический анализ проблем преемственности между начальным и средним звеном общеобразовательных учреждений.....	78
Виноградский А.Е. Генезис понятия личностно-профессионального развития учителя физической культуры	82
Власенко Е.Е., Кулик Л.В. Сенсорное воспитание детей раннего возраста.....	86
Газова М.Т., Рыкова А.С. Нетрадиционная техника рисования «Эбру» как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста	91
Гаштова М.М. Развитие межличностных отношений старших дошкольников на основе сюжетно-ролевой игры (дополнительные занятия)	94
Герасимова Т.А. Роль рефлексии в процессе обучения современного младшего школьника.....	97
Гладенький А.А., Серегин А.А., Аутлева А.Н. Черкесский сад в проекте СНИК Адыгейского государственного университета: «Школа будущего: навстречу инновациям, сохраняя традиции»	100
Гладких Н.Б., Натхо М.Д., Власова А.Н. Раскрытие потенциала творческой активности дошкольников в условиях театрализованной деятельности.....	104
Гринева И.С., Ткаченко С.М. Преемственность художественно-эстетического воспитания детей в детском саду и школе	108
Головченко Ю.В., Котлова А.А. Организация инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.....	111
Гусейнова Э.Г., Войнова Л.В. Создание психологически комфортной образовательной среды на уроке.....	115
Дербе К.Д., Дербе Ж.К. Дискуссия и ее компоненты	119
Джанчатова З.К. Психолого-педагогические условия формирования адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста	122
Доглаев А.Ю., Панькин А.Б. Формирование способности к «управлению собой» на основе задачного подхода	125
Жажева Д.Д., Жажева С.А. Актуальность инклюзивного образования в вузах	130
Жачемукова А.А. Развивающее обучение в современной школьной практике	133
Жданова Т.С., Рыжкова А.И. Межличностные отношения старших дошкольников в условиях сюжетно-ролевой игры.....	136
Иванец Е.А., Беликова Н.М. Использование игры в экологическом воспитании дошкольников	139
Зуйкина О.Н., Перевощикова И.В. Образовательная деятельность в ДОУ	142
Казбекова З.П., Шхалахова С.Т. Арт-терапия в коррекции эмоционально-личностных нарушений слабослышащих детей	145
Казиева З.М. Непрерывное образование — основа развития личности в современном обществе	148
Кайтмесова Б.Д. Игровые технологии в непосредственной образовательной деятельности для развития элементарных математических представлений у дошкольников.....	151

Карпук С.Ю. Развитие субъектной позиции обучающихся-спортсменов в образовательной коммуникации средствами метафорического проектирования.....	154
Капшорова С.Д. Работа с родителями детей с ОВЗ.....	158
Колесник Н.П. Развитие и формирование функционально-грамотной личности в контексте обновленных ФГОС	162
КӀэсэбэжъ Н. МэӀхьанэшхо зиӀэ программэхэр адыгабзэм ыкӀи литературэм изэгъэшӀэн	166
Кононенко В.В., Папазян А.М., Хасанова Ф.Х. Практика формирования инклюзивного образования в МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 16» г. Майкопа	168
Кононенко Н.А., Пимонова О.С. Гармоничное развитие ребенка-дошкольника через использование инновационной здоровьесберегающей технологии — логоритмики	172
Корнева М.И., Магомедова Ф.А. Результативность использования ресурсов школьного агропарка в МОБУ гимназии № 44 г. Сочи им. В.А. Сухомлинского.....	175
Кушхова С.А. Проектная деятельность на уроках технологии.....	180
Левченко С.В. Развитие системы наставничества педагогов в кадровой политике образовательной организации: совершенствование владения навыками финансовой грамотности	183
Ловпаче С.Б. Педагогические условия развития творческих способностей младших школьников в процессе обучения	187
Лойко И.С., Груднева М.В., Смыкова М.Ю. Поиск инновационных форм работы по сохранению и укреплению здоровья детей в условиях социальных перемен	190
Малая А.Г., Румянцева Т.В. Практика обучения инофонов русскому языку в сжатые сроки	193
Мамий С.З., Хашханок С.И. Путь в педагогическую профессию.....	197
Мамадалиев З.Р., Аутлева А.Н. Нравственное воспитание младших школьников на основе этического кодекса «Адыгэ Хабзэ»	201
Мамишева С.Ш., Хаткова Д.Х. Использование информационных технологий в сфере образования и обучения и проблемы их внедрения	205
Мартиросова Н.Р., Плотникова А.А. Кукольный театр как средство социально-коммуникативного развития дошкольников.....	209
Мекулова М.Х. Современный учитель: образовательная и научно-исследовательская деятельность	212
Нагоева Л.Р. Типологические особенности имени существительного и глагола во французском, немецком и адыгейском языках	215
Панеш Б.Х. Уровни развития обобщенных представлений и понятий у младших школьников	219
Пашева Л.Х. Особенности организации исследований окружающей природы младших школьников сельской школы.....	223
Паков М.М. Реверсивное наставничество в системе современного образовательного учреждения	227

Пшизова З.Ю., Снахо С.А. Психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности педагогов в образовательном учреждении	230
Ройф Т.Г., Бояджи О.А. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия детского сада и семьи	234
Ситимова С.С. О некоторых особенностях речи аула Адамий	238
Смирнова Т.А. Развитие субъектной позиции взрослого в системе непрерывного образования.....	243
Сташ Н.М. Подготовка будущих педагогов к проектированию психологически безопасной среды в учреждениях профессионального образования.....	247
Стригина А.А., Фролова О.Г. Особенности нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста	251
Тарарова С.Е., Мовшева Т.Н. Виртуальная экскурсия как современная форма работы с дошкольниками.....	254
Таченко Е.В., Петренко Т.А. Игра как средство формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников.....	257
Теплова И.А., Свободная М.Н. Инклюзивное образование: проблемы, условия реализации в сельской школе	259
Титов Д.С. Педагогические возможности геймификации в развитии личности учащихся	262
Тлюстангелова И.Х. Методология конструктивизма в исследовательской деятельности участников проектных смен в региональном центре «Полярис-Адыгея»	266
Туркова Р.З. Преподавание русского языка и литературы в современной школе	271
Уракова Ф.К. Современные требования к педагогу в процессе реализации профессионального стандарта.....	275
Хакунова Ф.П., Берсирова А.К., Гумова Н.Д. Инновационная образовательная деятельность педагогов в условиях современного образования	279
Хамукова Б.Х. Личностно-развивающая функция непрерывного образования	284
Хапачева С.М., Хачемизова Ф.К. Особенности развития мотивационной сферы обучающихся при переходе ко второй ступени обучения	289
Хапачева С.М., Багова Э.К. Инклюзивное образование в условиях современной школы	292
Хатхе С.А., Читао И.А., Хатхе А.А. Языковое сознание как совокупность психических механизмов, обеспечивающих процесс речевой деятельности человека	295
Хачак С.Б., Хут С.Х. Воспитание нравственного поведения детей младшего школьного возраста средствами народных адыгейских сказок	299
Хачатрян К.А. Учет возрастных особенностей учащихся начальных классов в современном процессе обучения.....	303
Хашхова С.С. Гуманизация инклюзивного образования в ДОУ.....	307

Химишева С.Т. Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития.....	310
Хуажеваа А.Ш. Экономическое образование в школе как средство, обеспечивающее успешную адаптацию обучающихся к развитию социально-экономических отношений в России.....	313
Хупсарокова И.Ш. Музыкаотерапия на уроках изобразительного искусства.....	318
Цеева З.А., Шевкуева Ф.А. Взаимодействия ДООУ с родителями дошкольников.....	321
Чесебий А.М., Марейч Н.Е. Развитие мышления у детей дошкольного возраста.....	323
Чеуж Д.Х. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в образовательном пространстве начальной школы.....	327
Чумичева Р.М. Ценностно-смысловые концепты текста в формировании педагогической картины мира в процессе подготовки аспирантов.....	331
Шарова Е.И. Контроль качества обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе.....	335
Шаова Ф.И., Куанова З.И. Активизация познавательной деятельности детей разных категорий.....	339
Шаповалова И.В. Метапредметные умения обучающихся как маркер современного образования.....	341
Шикова С.Ш., Кузьменко М.В. Нравственные ценности у детей старшего дошкольного возраста.....	345
Шмакова И.А., Еременко С.С. Сказкотерапия как средство профилактики страхов у детей дошкольного возраста.....	347
Шорова Ж.И., Павлюченко С.А. Обучение студентов-иностранцев органической химии в вузе как педагогическая проблема.....	350
Шхахутова З.З. Профессиональное развитие педагогов в системе непрерывного образования.....	353
Шугушев М.С. Нескучные уроки физкультуры (из опыта работы).....	356
Якунина В.Ф. Мнемотаблицы как средство развития связной речи дошкольников.....	358
Ситимова Д.А. Школа аула Джерокай: история, традиции, перспективы развития.....	362

«ОТ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ К РАЗВИТИЮ ЧЕЛОВЕКА»

Сборник научных трудов
Всероссийской научно-практической конференции,
посвященной профессору Г.Д. Кирилловой,
26–27 апреля 2023 г.

Корректор: **Б.З. Симбулетова**
Обложка: **Е.Е. Карева**
Компьютерная верстка: **Е.В. Дмитриева**

Подписано в печать 30.09.2023. Бумага офсетная.
Формат бумаги 60x90/8. Гарнитура SchoolBook.
Печ.л. 50,25. Тир. 300. Заказ 114.

Отпечатано на участке оперативной полиграфии
Адыгейского государственного университета.
385000, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208.