



МОЛОДЕЖЬ И НАУКА



Материалы
V студенческой научно-практической конференции

24 мая 2018 года

Буденновск, 2018



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ФИЛИАЛ ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
"СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ"
В Г.БУДЕННОВСКЕ

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА



Материалы
V студенческой научно-практической конференции

24 мая 2018 года

Буденновск, 2018

УДК 37
ББК 74.00
П24

*Печатается по решению научно-методического
Совета филиала государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
"Ставропольский государственный педагогический
институт" в г.Буденновске*

П24

Молодежь и наука : материалы V студенческой научно-практической конференции (24 мая 2018 года, филиал СГПИ в г.Буденновске) / под редакцией Л.Н.Кожемякиной, Б.А.Черкесова. - Буденновск, 2018. 239 - с.

В сборник включены материалы участников V студенческой научно-практической конференции «Молодежь и наука», в которых в которых представлены результаты исследований в области современного образования и воспитания, способствующие познанию психологических, философский, исторических, социальных, социальных, экологических, филологических, здоровьесберегающих аспектов педагогической деятельности.

Издание адресовано студентам и преподавателям вузов, учителям школ, работникам учреждений дошкольного образования и методических служб.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание материалов и орфографию ответственность несут авторы.

УДК 37
ББК 74.00

© Коллектив авторов, 2018
© Филиал СГПИ
в г.Буденновске, 2018

ПАТРИОТИЗМ – НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ РОССИИ

Черкесов Б.А.

почетный доктор наук РАЕ, старший научный
сотрудник Филиала СГПИ в г.Буденновске,
профессор

Шкоринова Н.М.

младший научный сотрудник Филиала СГПИ в
г.Буденновске, магистрант СГПИ

Воспитание личности в классическом его понимании это, прежде всего, система ценностей коллективизма, предназначенная для здорового развития общества. Этот процесс носит многофакторный характер: на становление личности влияет семья, школа, микросреда, общественные организации, средства массовой информации (СМИ), искусство, социально экономическая ситуация и т.д. В это же время надо понимать, это развитие самой личности проходит противоречиво и ученые по разному подходят к трактовке и пониманию этого вопроса. Например, Б.Т.Лихачев выделяет такое противоречие, как противоречие между объективной необходимостью стать гражданином, развитием чувства долга, ответственности и субъективной трудностью такого становления из-за отсутствия жизненного опыта, волевой напряженности, развития сознательности. Движущим механизмом, источником самовыражения, самореализации молодежи являются противоречия между объективной необходимостью развития их способностей, склонностей, выполнения ролей, статусов в обществе и субъективной трудностью такого становления в силу недостаточного опыта, все усложняющихся условий жизнедеятельности, социальных связей, возрастающих информационных потоков.

В силу этого и других причин, молодежь как часть общества, зачастую не имеет своего мировоззрения по этим или иным аспектам духовно-нравственного воспитания, прежде всего патриотизма как главного элемента этой системы. Все еще в обществе мы сталкиваемся с эгоизмом молодежи, их неуважительным отношением к старшему поколению и человеку труда, стремлением к наживе. Во многом утрачено чувство ответственности и долга перед родителями, семьей, коллективом, обществом, Отечеством в целом.

Вместе с тем, попытки усмотреть основное противоречие в сфере воспитания молодежи как противоречие между объективно усложняющимися общественными отношениями, все возрастающими так называемыми «требованиями», предъявляемыми обществом к подрастающему поколению и недостаточно используемыми социально-экономическими, идеологическими, политико-воспитательными средствами воздействия на человека, не что иное как уход от реальной действительности.

Своевременность разрешения основного и других противоречий в сфере воспитания личности обуславливает характер совершенствования процесса развития личности, а преодоление противоречий означает зарождение новых противоречий. Следовательно, противоречия - есть источник формирования, развития личности.

Для решения всех этих и других негативных проявлений общество располагает мощным и действенным средством: воспитание патриотизма у молодежи. Воспитание через патриотизм.

Современное понимание патриотизма характеризуется многовариантностью, разнообразием и неоднозначностью. Во многом оно объясняется природой данного явления, многоаспектностью его содержания и многообразием форм проявления. Достаточно полно раскрыто содержание данного понятия в монографии Кравцова И.Е. «Патриотизм - это любовь к своему отечеству, к родным местам («земле отцов»), и родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм - это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимость».

Харламов И.Ф. рассматривает патриотизм как взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения, включающую любовь к Родине, активный труд на благо Родины, следование и умножение трудовых традиций народа, бережное отношение к историческим памятникам и объектам родной страны, привязанность и любовь к родным местам...

В различных исторических эпохах в зависимости от социально-экономических условий жизни общества и господствующей в нем идеологии в воспитание вкладывали различные аспекты. Коменский Я.А. отмечает, что одним из главных направлений воспитания должно быть воспитание у ребенка стремления оказывать пользу своими услугами возможно большему числу людей. Он писал в «Великой дидактике»: «Тогда лишь наступило бы счастливое состояние в делах частных и общественных, если бы все прониклись желанием действовать в интересах общего благополучия».

В отечественной школе ранее уделялось больше внимания воспитанию у подрастающего поколения нравственных качеств личности, коллективизма, гражданственности, любви к своей Родине, уважительного отношения к истории своей страны, к геральдике, к своему народу. При этом большую роль в воспитании патриотических чувств играли средства массовой информации: радио, высокохудожественные отечественные кинофильмы, театр, художественная литература. Педагогические исследования тех лет по проблеме патриотического воспитания многочисленны и разнообразны. В них раскрываются как теоретико-методологические аспекты, так и прикладные. Макаренко А.С. отмечал, что «патриотизм проявляется не только в героических поступках. От настоящего патриота требуется не только «героическая вспышка», но и длительная, мучительная, нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная».

Особое значение в исследовании вопросов патриотического воспитания этого периода имеют работы Сухомлинского В.А., который считал, что школа должна воспитывать у молодежи стремление к беззаветному служению Родине, к активной трудовой и общественной деятельности. Определяя советский патриотизм как «благородную любовь советского народа к своему социалистическому отечеству», он подчеркивал, что одной из главных воспитательных задач школы является подготовка учащихся к простому, будничному, повседневному труду, труду для общества как к патриотической деятельности, причем сама деятельность детей, организуемая педагогом с данной целью, представляет движущую силу формирования личности растущего гражданина. В своих работах он также указывал и на трудности в воспитании патриотизма, объясняя их тем, что в повседневной жизни мы не встречаемся с мерой, с помощью которой можно было бы измерить эту «трудно постижимую ценность» - патриотизм. Любовь к отечеству становится силой духа только тогда, когда у человека запечатлены в сознании образы, связанные с родным краем, языком, когда появляется чувство гордости от того, что все это - твоя Родина.

Возвращаясь в современность, авторы считают, что идеологической основой патриотического воспитания сегодня должны стать духовно-нравственные ценности нации. Сущность патриотического воспитания в современных условиях может трактоваться как развитие чувства личности, патриотического сознания, основанного на гуманистических духовных ценностях своего народа. Путин В.В. в одном из интервью с сожалением отмечал, что слово «патриотизм» подчас используется в ироническом или даже ругательском смысле. Однако для большинства россиян оно сохранило свое первоначальное, полностью позитивное значение. Это чувство гордости своим отечеством, его историей, свершениями.

Выделяя патриотическое воспитание как способ обозначить направление воспитательной работы, необходимо отметить его органическую взаимосвязь с другими направлениями (гражданским, нравственным, трудовым, эстетическим и другими видами воспитания), что представляет собой гораздо более сложное сочетание, чем соотношение части и целого. Это связано еще и с тем, что:

- патриотизм, особенно если иметь ввиду его генезис, возникает и развивается как чувство, все более социализируясь и возвышаясь посредством духовно-нравственного обогащения;
- понимание высшего развития чувства патриотизма неразрывно связано с его действенностью, что в более конкретном плане проявляется в активной социальной деятельности, действиях и поступках, осуществляемых субъектом на благо отечества;
- патриотизм, будучи глубоко социальным по своей природе явлением, представляет собой не только грань жизни общества, но и источник его существования и развития, выступающий как атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума;
- в качестве первоосновного субъекта патриотизма выступает личность, приоритетной социально-нравственной задачей которой является

осознание своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности к Родине как высшего принципа, определяющего смысл и стратегию ее жизни, исполненной служению отечеству;

- истинный патриотизм - в его духовности.

Патриотизм как возвышенное чувство, незаменимая ценность и источник, важнейший мотив социальной значимой деятельности, наиболее полно проявляется в личности, социальной группе, достигшей высшего уровня духовно-нравственного и культурного развития. Истинный, духовный в своей основе патриотизм предполагает бескорыстное, беззаветное вплоть до самопожертвования служение Отечеству.

Осуществление патриотического воспитания основывается на совокупности принципов, которые отражают общие закономерности воспитательного процесса. К их числу относятся:

- обусловленность патриотического воспитания развитием общества и происходящими в нем событиями;
- диалектическое единство и органическая связь между учебным материалом и содержанием внеклассных и внешкольных мероприятий;
- обусловленность содержания форм и методов, средств и приемов патриотического воспитания возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;
- интеграция патриотического воспитания с другими направлениями воспитательной работы;
- опора на положительное в личности воспитанника и создание благоприятной психологической атмосферы в процессе педагогического взаимодействия;
- координация взаимодействия школы, семьи и общественности в системе патриотического воспитания.

Воспитание патриотизма в школе имеет огромное значение, так как речь идет о судьбе настоящего и будущих поколений, которые должны обладать не только должным объемом знаний, но и стать зрелыми духовно и интеллектуально.

Школа всегда развивала в детях всех народов России чувство свободы, единства, равенства и братства. Сущность понятия «патриотизм» включает в себя любовь к Родине, к земле, где родился и вырос, гордость за исторические свершения народа. Патриотизм неразрывно сочетается с интернационализмом, чувством общечеловеческой солидарности с народами всех стран. Особое место в интернациональном воспитании занимает формирование чувств единства, дружбы, равенства и братства, объединяющих народы России, культуры межнационального общения, нетерпимости к проявлениям национальной ограниченности.

В этом процессе велика роль подлинно народной многонациональной культуры, верной правде жизни, что особенно характерно для Северного Кавказа. Ведущее место в процессе становления патриотического и интернационального сознания школьников занимает содержание образования. Например, изучение истории знакомит с богатыми патриотическими традициями народов России,

раскрывает детям суть реформы политической системы, открывающей простор самоуправлению общества, создающей условия для полного развития инициативы граждан.

В сегодняшней социальной ситуации в нашей стране, когда политика государства направлена на возрождение духовных ценностей, большое значение приобретает патриотическое воспитание школьников. Сущность патриотического воспитания в современных условиях может трактоваться как развитие чувства личности, патриотического сознания, основанного на гуманистических духовных ценностях своего народа. Любовь к Отечеству становится силой духа только тогда, когда у человека запечатлены в сознании образы, связанные с родным краем, языком, когда появляется чувство гордости от того, что все это - твоя Родина.

Наша каждодневная работа с молодежью должна отражать мысль о необходимости обеспечения единства нации через систему патриотического воспитания ради сохранения жизни на Земле для будущих поколений. Сегодня, когда Россия вновь переживает непростые времена, вопрос о чувствах патриотизма и любви к Родине имеет особое значение, причем как для каждого человека в отдельности, так и государства в целом. Особое место занимает проблема сохранения культурных и нравственных ценностей, культурного наследия, составляющей которых является изучение прошлого и настоящего своего народа - народа в широком смысле - российской нации. Важнейшей задачей на сегодняшний день является поиск связующего звена, способного консолидировать все лучшее в России, и этим звеном является именно патриотизм.

Ведь Родина - это не просто «место, где ты родился или вырос», это еще и уважение к истории своей страны в целом и семьи, в частности. Это забота о родном крае и исторической памяти своего рода. Все это в комплексе позволяет по-настоящему приобщиться к великому достоянию российской культуры, осознать свою роль в историческом развитии цивилизации.

Любовь к Родине - это не миф и вовсе не призрачное отражение желаний, а объективная реальность российского общества. Анализ стратегических нормативно-правовых документов и результаты социологических опросов показывают, что еще многое предстоит сделать для единения российской нации, но уже сегодня понятно, что именно патриотизм может рассматриваться как национальная идея России, как идеологический стержень государства, как фундамент воспитания будущих поколений, как основа всех гражданских качеств личности. От степени готовности сохранять память о поистине близких и до глубины души родных местах, о тех людях, что сберегли для нас сегодняшний мир, от того, готовы ли мы трудиться на благо будущего, - зависит то, каким будет наш завтрашний день.

Необходимо помнить, что патриотизм - это залог здоровья нации, единства и процветания страны, общества в целом.

Информационные источники:

1. Агапова И. Давыдова М. Патриотическое воспитание в школе. М., Айрис-пресс, 2012.
2. Гасанов З.Т. Патриотическое воспитание граждан. М., 2015, №6.
3. Ильин Е.П. Психология воли. СПб, 2010.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. М., Юрайт, 2011.
5. Мюнстерберг г. Психология и учитель. М., 2015.

Раздел I. Психолого-педагогические аспекты образования и воспитания

ТВОРЧЕСТВО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аббакумова М.Ю.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

В настоящее время социум требует от педагогов того, чтобы они развивались с разных сторон с целью стремительного включения их в разнообразные типы деятельности. В наши дни учителю нужно быть сразу и разработчиком многих проектов, и исследователем, и, конечно же, специалистом высокого уровня в своей профессиональной области. Преподавателю в современное время нужно периодически повышать свою квалификацию, уровень профессионального мастерства и знаний, умения, навыков, держать себя в творческом тоне.

Касаясь педагогов дополнительного образования, в их случае творчество является необходимой и весьма значимой частью работы с учащимися. Еще в высшем учебном заведении, когда подготавливают будущих педагогов, очень важным является формирование творческой самостоятельной единицы, личности, которая имеет способность создавать новые, интересные и необычные формы взаимодействия с детьми. Предпосылкой творчества считается пластичность человеческого мышления, что проявляется в возможности индивида наблюдать картину мира многогранной и непостоянной. Николай Александрович Бердяев писал: «Под творчеством я все время понимаю не создание культурных продуктов, а потрясение и подъем всего человеческого существа, направленного к иной, высшей жизни... Творческий акт человека не может целиком определиться материалом, который дает мир, в нем есть новизна, не детерминированная извне миром. Это и есть тот элемент свободы, который приводит во всякий подлинный творческий акт» [2, с.51].

Еще многие педагоги прошлого заметили, что педагогическая деятельность очень тесно связана с творческой. Константин Дмитриевич Ушинский представлял педагогику как искусство воспитания. Искусство вообще и искусство воспитания связаны духовно-гуманистической направленностью. Но только в искусстве художник, мастер создает произведения, в которых воссоздает настоящие моменты жизни из придуманных, нереалистичных образов. А учитель работает именно с человеком, живой личностью, с детьми. Возможно, поэтому

величайший педагог считал, что искусство воспитания – это самый высший вид творчества [3, с.195].

Антон Семёнович Макаренко в своих трудах выразил мысль о том, что никак и никогда не сможет весьма хорошо вести педагогическую деятельность тот человек, который не может правильно себя вести в обществе, ходить, стоять, сидеть; тот, у которого не поставлен голос; тот, кто не может уместно выражать самые разнообразные эмоции – будь то отрицательные или положительные. При всём при этом педагог, в первую очередь, должен быть духовно богат. Учитель всегда делится своим внутренним миром, внутренним наполнением с воспитанниками. Василий Александрович Сухомлинский также отмечал неповторимость педагогического творчества, что связывает его с художественным творчеством [1, с.86].

Виктор Абрамович Кан-Калик непосредственно так установил творческую суть педагогической деятельности: «Своеобразие педагогического творчества заключается в том, что творческий характер носит не только акт решения педагогической задачи, но и сам процесс воплощения этого решения в общении с детьми» [2, с. 12].

Преподаватели активизируют внутренний потенциал учащихся, открывают для их сознания что-то новое, что-то необычное, зачастую, с помощью творческих усилий. Чтобы выявить всё самое доброе, вечное, светлое, что находится в каждой детской личности, в школах создаются все необходимые условия. А учителю для этого нужно творчески расти, знакомиться с чужим опытом, с помощью творческого переосмысления, повышать свои способности, особенно, к импровизации, к открытию чего-либо нового. Преподаватель и учащийся в данном случае рука об руку идут только вперед, развиваются в индивидуально-творческом плане, помогают друг другу в овладении какими-либо новыми, необходимыми, интересными знаниями, умениями и навыками.

Творчество педагога может иметь место во многих сферах его работы, его деятельности, то есть применяться в самых разнообразных областях. Можно привести примеры: это умение педагога найти контакт с каждым из учащихся, а также осуществлять индивидуальный подход в любой деятельности в зависимости от особенностей каждого ребенка; это именно свой подход к предмету и подаче учебного и тренировочного материала; это метод и средства обучения, воспитания и развития учащихся. Если учителем урок готовится не по стандартной схеме, а с добавлением каких-либо новых, необычных, интересных для школьников приемов, тогда появляется новая форма занятия, та, которая отличается от остальных. И всегда такие особенные уроки являются очень эффективными и необходимыми для стимулирования, мотивации учеников, что приводит к наиболее быстрому усвоению темы урока, а также формированию необходимых умений, навыков.

Результаты применения творческого подхода учителя к своей деятельности проявляются как внешне, так и внутренне. Внешние результаты, в основном, имеют множество вариантов проявления:

- во-первых, - это формирование и осуществление учителем оригинальных авторских программ обучения и воспитания учащихся;
- во-вторых, методические разработки, которые способствуют увеличению эффективности деятельности педагога;
- и в-третьих, учебно-тренировочный, учебно-воспитательный и учебно-развивающий процесс, а также креативный, оригинальный подход к ним.

В свою очередь, внутренние результаты имеют наиболее индивидуальный, личностный характер, так как являются источником внешнего творчества. Данные результаты имеют очень четкие классификации и определения. К ним можно отнести:

- индивидуальное отношение к различным подходам в образовании;
- исправления и перемены в характере организации педагогического процесса;
- постоянное усовершенствование профессионального мастерства;
- формирование у педагога профессиональных способностей при помощи самостоятельного образования, мастер-классов, различных семинаров и конференций.

Воображение или фантазия выражается в отображении действительной реальности, в образном мышлении, в получении новых знаний путем изучения опыта поколений. Творческая деятельность предполагает формирование штучного материала, такого, который не похож ни на что другое, но всё же такого, который взял в себя большой, богатый опыт создания какого-либо творческого продукта, будь то хоть произведение искусства, хоть педагогическая деятельность.

Творческая личность постоянно имеет максимальную концентрацию на поиски решения какой-нибудь избранной проблемы, трудности. И особенность в том, что смысл решения данной проблемы не заключен во внешней мотивации (то есть наградных материалах, похвалах и так далее), а направлен только на решение данной проблемы, на удовлетворение собственного интереса.

Творческая личность имеет также и такую особенность, как мыслить неординарно, видеть что-то необычное в самых обыкновенных вещах. Творческая личность способна пересматривать уже давно известные «заштампованные», «избитые» образы и обнаруживать в них новейшие и непривычные оттенки, то есть на основе изучения опыта поколений, такая личность может создавать что-то неординарное, впечатляющее детей и других педагогов.

Также можно отметить, что, если педагог является творческой, активной, находчивой личностью, то и дети будут брать с такого учителя пример, то есть в учащихся такой преподаватель будет активизировать такую потребность, как создание чего-то нового, весьма необычного и интересного. Учитель, при общении с учащимися должен стараться сделать так, чтобы дети были с ним на «одной волне», чтобы происходил «энергетический обмен». А ученик, в свою очередь на подсознательном уровне копирует манеру поведения учителя, способы

изложения материала и так далее. Педагог является примером для детей, особенно в плане формирования коммуникативных навыков, то есть ученик, смотря на учителя, подбирает правильную модель поведения в обществе, что помогает ребенку 1 класса наиболее быстрее адаптироваться в новой для него среде. А после периода адаптации, у детей начинает формироваться сильный интерес к изучаемому материалу, может раскрыться творческий потенциал и, как следствие, активизируется необходимость в его осуществлении [4, с. 35].

Чтобы способствовать повышению творческой активности детей, можно применять разнообразные приемы. Так, например, «метод проектов» (разработанный американским философом Джоном Дьюи). Суть его заключается в том, что учащиеся делают всё самостоятельно: и придумывают какие-либо учебные материалы, и придумывают музыкальные, творческие номера, а также выставки своего творчества, выполненные без чей-либо помощи. Это значит, что творческая активность детей выходит на новый, более высокий уровень. Ученики принимают облик учителя, ставят себя на его место, в них пробуждаются совершенно новые качества, это такие как ответственность, организованность, самостоятельность, самодисциплина, проявляются организаторские способности. При разработке и выполнении какой-либо работы, учащиеся имеют право как брать в помощь опыт и знания учителя, так и самостоятельно углубленно исследовать материал и получать наиболее новые и необычные результаты своей деятельности. Но бывает такое, что некоторые преподаватели могут ставить перед собой задачу - получить как можно стремительней высокий уровень владения навыками, не затрагивая в полной мере творческую активность и самостоятельную реализацию учащегося. Но все же, большая часть преподавателей старается синтезировать учебно-тренировочный и творческий процессы для достижения максимально эффективного результата [3, с. 132].

Педагог создается как творческая личность еще при обучении в высшем учебном заведении. Именно там студентам - будущим учителям прививают потребность постоянного самообразования. В педагогических университетах, институтах искусства и культуры формируется специалист, для которого культура и искусство является насущной потребностью, а не просто пустыми словами. Поэтому обучающий процесс в высших учебных заведениях должен быть построен так, чтобы студенты всегда находились не в просто учебном процессе, а именно в творческом, то есть, это поиск чего-либо нового - новых форм и решений. Студент не всегда, не во всех случаях может до конца раскрывать свой творческий потенциал. Поэтому очень большое значение имеет особенность образовательного учреждения, в котором он обучается, организация там учебно-воспитательного процесса, взаимоотношения между педагогами и студентами. В институтах при изучении всех без исключения дисциплин должен обязательно присутствовать элемент творчества. Часто педагоги высших заведений используют такую форму работы со студентами, как лекция, которая читается им в течение одного или нескольких занятий для студентов, а потом проводится семинарское занятие, где учащиеся должны показать результат владения данным материалом. Это один из распространенных способов при работе со студентами,

но он является не особо эффективным для развития творческих способностей обучающихся. Ведь для развития творческой активности нужен обязательно нестандартный подход к учебным занятиям. Преподавателю следует разнообразить учебно-воспитательный процесс, например, интеллектуальными играми, подготовкой проектов, написанием творческих работ, проведением опытов, использованием соревновательных элементов, то есть использовать также и такие виды деятельности, во время которых активизируется самостоятельная мыслительная деятельность учеников, что способствует быстрому формированию знаний, умений и навыков, которые необходимы для становления творческой личности [3, с. 79].

При обучении в высшем учебном заведении будущие учителя обычно готовят открытые уроки, разрабатывают конспекты внеурочных мероприятий, участвуют в научно-практических конференциях и семинарах, защищают самостоятельно написанные проекты, курсовые, статьи. Во всех этих видах деятельности студенты стараются создать, открыть что-то новое, опираясь на теоретические знания, приобретенные во время лекционных и семинарских занятий, а также на практические умения, полученные во время прохождения различных видов практики, а также помогает то, что когда-то они были в роли ученика школы. В настоящее время при помощи использования современного технического оборудования для учителя открываются обширные перспективы и возможности, то есть, например, педагог может разрабатывать какие-либо необыкновенные, нестандартные формы проведения уроков, занятий с использованием инновационных технологий.

Таким образом, можно сделать вывод, что весь творческий образовательный и воспитательный процесс, который происходит в высшем учебном заведении, является замечательным трамплином для студентов, выбравших своей профессией и своим призванием педагогическую деятельность. Творческий багаж и умение мыслить оригинально и нестандартно непременно находят свое отражение в будущей педагогической деятельности.

Информационные источники:

1. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя.: Учебное пособие.- М.: Издательский центр «Академия», 2004 г.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990.
3. Рогов Е. И. Учитель как объект педагогического исследования. М., 1998.
4. Симоненко В.Д., Ретивых М.В. Общая и профессиональная педагогика: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах.- Брянск: Издательство Брянского государственного университета, 2003 г.- кн.1.

АСПЕКТЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Алиева М.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Развитие физической культуры и спорта в России в настоящее время является приоритетной функцией государства, от которой зависит физическое и интеллектуальное развитие способностей человека, общества, совершенствования двигательной активности индивида и формирования здорового образа жизни нации в целом, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития. Реализация рассматриваемой функции находится в непосредственной зависимости от правового регулирования физической культуры и спорта в Российской Федерации, его совершенствования. Исследование системы нормативного правового обеспечения физической культуры и спорта в России в связи с указанным выше представляется актуальным на современном этапе [5, с.23].

Законодательство, регулирующее физическую культуру и спорт, включает в себя Конституцию РФ, федеральные конституционные законы, федеральные законы, указы и распоряжения президента Российской Федерации, постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации, нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти, законы и иные нормативные правовые акты высших органов государственной власти субъектов Российской Федерации, нормативные правовые акты органов местного самоуправления, локальные нормативные акты, общепризнанные принципы и нормы международного права и международных договоров Российской Федерации.

В соответствии с ч. 4 ст. 15 Конституции РФ общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора [1].

Таким образом, соответствующие нормативно-правовые акты, принятые наднациональными органами, и международные договоры Российской Федерации являются структурными элементами системы правового регулирования физической культуры и спорта. В частности, к их числу можно отнести: Международную хартию физического воспитания и спорта 1978 года, Спортивную хартию Европы 1992 года и др. [2, с. 256].

Основной закон Российской Федерации является основным правовым источником, регулирующим физическую культуру и спорт. В ч. 2 ст. 41 Конституции РФ провозглашено, что в России финансируются федеральные программы охраны и укрепления здоровья населения, поощряется деятельность, способствующая развитию физической культуры и спорта. Вместе с тем положение п. «е» ч. 1 ст. 72 Конституции РФ относит регулирование общих вопросов физической культуры и спорта к совместному ведению Российской Федерации и ее субъектов [1].

По мнению М. Г. Вулах, именно второе из приведенных конституционных положений в совокупности с нормами ч. 2 ст. 76 Конституции РФ, устанавливающей, что по предметам совместного ведения России и ее субъектов издаются федеральные законы и принимаемые в соответствии с ними законы и иные нормативные правовые акты субъектов Федерации, предопределили структуру законодательства о физической культуре и спорте [3].

Часть 1 указанной статьи выделяет два уровня данного законодательства: 1) акты федерального законодателя, например Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»; 2) законодательные акты субъектов Российской Федерации, которые принимаются в соответствии с указанным законом о спорте и другими федеральными законами, образующими спортивную отрасль законодательства [3, с. 23].

В то же время А. П. Затеев отмечает, что при анализе ч. 1 ст. 4 Закона о спорте необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что понятие «законодательство» используется в строгом его понимании, т.е. как совокупность только законодательных актов, в отличие от широкого понимания, охватывающего не только непосредственно законодательные акты, но и иные нормативные правовые акты [4, с. 85].

Вместе с тем в ч. 2. ст. 4 говорится и о «иных» нормативных правовых актах, содержащих нормы, регулирующие отношения в области физической культуры и спорта. На федеральном уровне такими актами являются указы Президента Российской Федерации, постановления Правительства РФ и нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти, а на региональном – нормативные акты органов исполнительной власти субъектов Федерации.

Следующий уровень системы правового обеспечения физической культуры и спорта представлен актами Президента РФ, которые направлены на регулирование вопросов по совершенствованию федеральной политики в исследуемой области, мер государственной поддержки и материального обеспечения работников физической культуры и спорта, а также решению иных проблем, связанных с упорядочением управленческих отношений в области физической культуры и спорта.

Издание Президентом РФ указов, как и распоряжений, предусмотрено ч. 1 ст. 90 Конституции РФ. Согласно ч. 2 данной статьи указы и распоряжения Президента обязательны для исполнения на всей территории России. Частью

3 этой же статьи установлено, что указы и распоряжения Президента РФ не должны противоречить Конституции и федеральным законам.

В качестве отдельной группы источников правоотношений в области физической культуры и спорта можно выделить нормативные правовые акты Российской Федерации. Правительство Российской Федерации принимает постановления и издает распоряжения по вопросам, непосредственно связанным с реализацией положений действующего законодательства в рассматриваемой сфере общественных отношений.

Необходимо отметить, что особое место в системе нормативных правовых актов Правительства РФ занимают утверждаемые его постановлениями положения о государственных органах управления физической культурой и спортом и их полномочиях, а также федеральные целевые программы и концепции в исследуемой области социальной сферы.

В целом совершенствование правового регулирования одной из приоритетных функций Российского государства – развития и всесторонней поддержки физической культуры и спорта – является важной задачей Российской Федерации, от которой зависят жизнь и здоровье не только отдельного индивида, но и общества в целом.

Информационные источники:

1. Конституция Российской Федерации // СЗ РФ. – 2009. – № 4. – Ст. 445.
2. Андреев С. А. Сборник международных нормативных актов / С. А. Андреев. – М.: Стар, 2011. – 356 с.
3. Вулах М. Г. Конституционные основы физической культуры и спорта / М. Г. Вулах. – М.: Пресс, 2012. – 210 с.
4. Затеев А. П. Правовое обеспечение здоровья нации / А. П. Затеев. – М.: Антей, 2010. – 218 с.
5. Красовский С. Я. К вопросу о правовом регулировании физической культуры и спорта // Вестник ЮУрГУ. Серия «Право». Проблемы и вопросы теории и истории государства и права. - 2013, том 13, № 4. – С.23-27

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВКЛЮЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЕЕ УСПЕШНОСТИ

Бораева М.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Кашурина Л.Ф.

старший преподаватель кафедры дошкольного и
дополнительного образования Филиала СГПИ в
г.Буденновске

Проблема обеспечения включенности младших школьников в учебную деятельность является одним из направлений реализации современных образовательных целей начальной общей школы. Главное изменение в современном обществе, влияющее на ситуацию в образовании - это ускорение темпов развития, следовательно, основной задачей учителя на первом году обучения в школе является обеспечение включенности каждого учащегося в учебную деятельность, новообразованием которой должно стать умение учиться, так как его отсутствие обнаруживает неготовность жить в стремительно меняющемся мире. Для младших школьников учебная деятельность - это особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта обучения, которая становится ведущей и приобретает характерные особенности.

Благоприятный этап в развитии ребенка для условий формирования в нем определенного поведения, свойств психики, навыков и умений является младший школьный возраст. Но учебная деятельность не дана ученику изначально, ее нужно построить в совместной деятельности со взрослым. Так первоклассники обладая субъектным поведением, приобретенных еще в дошкольном периоде, их нельзя считать готовыми к предстоящей учебной деятельности. Поэтому рекомендуется организовывать их включение в учебную деятельность уже с 1 класса.

Исследуя общие и специальные способности индивида, которые формируются в учебной деятельности, психологи пришли к выводу, что в ходе нее формируются не только психические процессы, но и ценностные ориентации, установки, личностные качества, необходимые для того, чтобы активно, сбалансировано жить и действовать в современном мире, выполнять рефлекссию, осваивать общие культурные ценности [2].

Включенность должна быть деятельной, так как является одновременно предпосылкой и результатом учебной деятельности, ядром собственной активности личности. Например, некоторые учителя уверены, что школьник включен в урок, если он внимательно слушает. Но на самом деле мы не знаем, что происходит в это время в мышлении младшего школьника. О включенности учащегося в учебную деятельность свидетельствуют задействованные мышление,

речь и учебные действия на уровне реальных и потенциальных возможностей школьника.

На основе деятельностного подхода в структуру включенности младшего школьника в учебную деятельность входит следующее: мотивированность, характеризующаяся осознанностью, устойчивостью, эмоциональной направленностью (мотивированность в ходе учения может и возрасти, и угасать, в зависимости от организации учебного процесса); пробные учебные действия [2], направленные на актуализацию мотива учебной деятельности; учебные действия, влекущие изменения самого субъекта деятельности; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Чтобы обеспечить включенность учащегося в учебную деятельность в полной мере позволит деятельностный подход к организации учебного процесса в начальной школе. В этом случае знания, умения и навыки школьники приобретают самостоятельно при решении учебных задач и рассмотрении проблемных вопросов. Общее знание усваивается учащимися посредством действенного анализа материала, мысль ребенка движется от общего к частному.

Тем самым, для того чтобы обеспечить включенность младших школьников в учебную деятельность, необходимо:

- 1) организовать осознанное вхождение младшего школьника в учебную деятельность, т.е. помочь ему понять, принять для себя, самостоятельно поставить учебную задачу;

- 2) сформировать первичный опыт выполнения учебного действия с целью актуализации мотива учебной деятельности и понимания способа выполнения учебного действия;

- 3) создать условия для получения знания не в готовом виде, а в ходе самостоятельного открытия, при этом младший школьник определяет цели и задачи собственной учебной деятельности, осознает ее содержание и формы;

- 4) организовать самооценку учеником хода и результата его учебной деятельности с целью ее дальнейшего планирования.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «для того, чтобы действительно включить человека в выполнение задач, ставящихся общественной жизнью, надо уметь найти ту мотивацию, которая способна побудить его к соответствующим действиям, и, лишь опираясь на эту мотивацию, можно поднимать человека на разрешение все более высоких задач» [1]. Так, практиками замечено, что мотивация учащихся возрастает в 1–2 классах и заметно снижается в 3 классе. Результаты исследований показали, что снижение мотивации обусловлено установкой учителя на сообщение готовых знаний, тогда как третьеклассники проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность проявить инициативу и самостоятельность, отдают предпочтение более трудным заданиям. Учителю необходимо постоянно совершенствовать свои профессиональные знания и умения, рефлексировать свою деятельность, свое педагогическое мастерство в организации исследовательской работы на уроке по самостоятельному ориентированию младших школьников в учебной деятельности, что повысит их мотивацию учения, эффективность восприятия учебного материала и как

следствие обеспечит не только включенность в учебную деятельность, но и повысит качество обучения в целом.

Информационные источники:

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пос. для учителя. URL: <http://bookz.ru>.
2. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. URL: <http://www.studarihiv.ru>.
3. Что значит «уметь учиться»: Метод. пос. для учителей / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, С.Е. Мазурина, И.В. Зайцева. М., 2006.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕРЕЖНОГО
ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Васканова А.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Отличительной характеристикой нынешнего времени становится оживление гуманистических тенденций в процессе образования подрастающего поколения. Основной целью процесса обучения, начиная с дошкольного возраста, становится формирования гуманистически направленной личности в отношении к людям и окружающей природе. Поиск результативных путей этого развития признается на сегодняшний день важной образовательной задачей. Решение данной задачи в том числе связано и с приобщением ребенка к экологической культуре, которая направлена на сохранение окружающей среды.

Формирование бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста является одним из важных направлений в теории и практики дошкольного образования, так как непосредственно в данном возрасте интерес детей к миру природы, их любознательность и стремления к новым открытиям могут быть применены с целью расширения экологических знаний и эрудиции

Существенной трудностью в решении данного вопроса является неимение целостной концепции развития бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста, недостаточная проработанность организационно-педагогических условий ее формирования в ходе обучения, несогласование теоретическо-методических подходов, а тоже свобода в предпочтении методов и форм при формировании бережного отношения к природе.

Дошкольные образовательные учреждения, являясь социальными институтами, который выполняет свои образовательные функции, обязаны гарантировать развитие экологических представлений личности ребенка дошкольного возраста, отсюда следует, что составляющая экологического образования дошкольников должна нести развивающий характер и обеспечить достижение опыта позитивного бережного отношения ребенка к природному окружению, направленного на становление базиса экологической личностной культуры дошкольников.

Воспитание бережного отношения к природе дошкольников следует рассматривать, прежде всего, как нравственное воспитание, ибо в основе отношения человека к окружающему его миру природы обязательно должны быть гуманные чувства, т.е. понимания ценности всякого проявления жизни, желание обезопасить и сберечь природу и т.д.

Результат осуществления абсолютно всех программ подобного рода находится в зависимости от сотрудничества педагогов дошкольного образовательного учреждения, администрации ДООУ и родителей.

Немаловажно продемонстрировать детям, что по отношению к природе они занимают позиции наиболее сильной стороны и по этой причине должны её защищать, должны её оберегать и ухаживать за ней, а кроме того уметь отмечать действия иных людей, сверстников и взрослых, давать им надлежащую высоконравственную оценку и по мере собственных сил и возможностей противодействовать поступкам аморальным и антигуманным.

Необходимо помнить о том, что зачастую небрежное, а порой и жестокое отношение детей к природе объясняется отсутствием у них необходимых знаний.

Воспитание соучастия и сострадания происходит в неразделимом единстве с развитием системы общедоступных дошкольникам экологических знаний, которые включают:

- понятия о растениях и животных как неповторимых, а порой и редких живых существах, об их потребностях и способов удовлетворения этих потребностей;
- понимание взаимосвязи между живыми существами и средой их обитания, приспособленности растений и животных к условиям существования;
- осознание того, что все живые существа на Земле связаны друг с другом сложной системой связей (все друг другу нужны, все друг от друга зависят, исчезновение любого звена нарушает цепочку, т.е. биологическое равновесие) и в то же время каждое из них имеет свою экологическую нишу, и все они могут существовать одновременно.

В работе по формированию бережного отношения к природе у детей необходимо использовать разные формы и методы в комплексе, правильно сочетать их между собой. Выбор методов и необходимость комплексного их использования определяется возрастными возможностями детей, характером воспитательно-образовательных задач, которые решает воспитатель. Эффективность решения задач экологического воспитания зависит от

многократного и вариативного их использования. Они способствуют формированию у дошкольников отчетливых знаний об окружающем мире.

Экологическая ситуация, сложившаяся в России и во всем мире, глобальный характер экологических проблем и своеобразное их проявление в каждом регионе, настоятельно требует скорейшей перестройке мышления человечества, отдельных народов и каждого конкретного человека.

Информационные источники:

1. Балаценко Л. Работа с родителями по экологическому воспитанию детей /Л. Балаценко // Ребенок в детском саду. - 2016. - N 5. - с. 80-82.
2. Зебзеева В. О формах и методах экологического образования дошкольников/ В. Зебзеева // Дошкольное воспитание. - 2017. - №7. - с.45-49
3. Корнилова В.М. «Экологическое окно» в детском саду. - М.:ТЦ Сфера, 2014. - 128 с.
4. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: Учеб.пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2010. - 184 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Грибцова А.Р.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Плюснина И.В.

старший преподаватель кафедры специальной
педагогики и естественнонаучных дисциплин

Филиала СГПИ в г.Буденновске

В последнее время число психических заболеваний и различных расстройств у детей младшего школьного возраста значительно выросло, что влияет на снижение успеваемости учащихся школы начального этапа обучения. Исходя из данных социологических исследований, до 30% учащихся начального звена школы не усваивают школьную программу. В пределах 80% детей нуждаются в специальных методах и формах построения учебного процесса [3].

Для совершенствования учебного процесса необходимо выяснение, изучение проблем отставания учеников школы в учёбе, выяснение причин недостатков в поведении отдельных детей, с целью корректировки путей

устранения этих недостатков. Несомненно, это важно на начальном этапе обучения, так как на этом этапе закладывается фундамент дальнейшего обучения.

Специальные исследования по проблеме школьной неуспеваемости проводились педагогами (Ю.К.Бабанский, А.А.Бударный, Б.П.Есипов, Л.В.Занков), психологами (В.И.Зыкова, З.И.Калмыкова, И.А.Коробейников, Н.А.Менчинская, Н.П.Слободяник), дефектологами и физиологами (Т.В.Егорова, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, Н.А.Никашина, С.Г.Шевченко). Ими была выявлена особая группа детей с временной задержкой психического развития (ЗПР).

ЗПР – это нарушение нормального темпа развития ребёнка. Хотя ребёнок пошёл в школу, но темп его развития остаётся на уровне дошкольника. У него по-прежнему остаётся круг игровых дошкольных интересов. Поэтому понятие «задержка» означает несоответствие возрастному цензу. Чем раньше будут созданы условия обучения для таких детей, тем раньше будет ликвидирован этот характер отставания.

Большое внимание в научной литературе уделяется роли педагога в развитии познавательной деятельности учащихся младшего школьного возраста, данные вопросы нашли свое отражение в работах Ш.А. Амонашвили, Е.А. Зелениной, П.В. Борисовой, Е.В. Красновой, Р.П. Вороновой, И.М. Родионова и др.

Развитие познавательной активности предполагает определенное стимулирование, можно сказать «усиление» процесса познания.

«Познание», как элемент процесса деятельности, можно представить в виде цепи последовательных этапов: восприятие → запоминание → сохранение → осмысление → воспроизведение → интерпритация полученных знаний.

Познавательная активность может осуществляться как на всех этапах, так и на каком-либо отдельном этапе.

В настоящее время в нашей стране широкое распространение нашла система коррекционно-развивающего обучения (КРО). КРО - это форма дифференциации образования, которая позволяет решать задачи своевременной помощи детям, имеющим трудности в обучении.

Для коррекционно-развивающего обучения младших школьников с ЗПР необходимо включить учащихся в деятельность, близкую и понятную им. К.Д. Ушинский утверждал: «...Всякая человеческая душа требует деятельности, и, смотря по роду этой деятельности, которую дает ей воспитатель и окружающая среда и которую она сама для себя отыщет, такое направление примет ее развитие. От недостаточной оценки этой основной психологической истины происходят главные ошибки и еще чаще упущения и в педагогической теории, и в педагогической практике».

Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе комплексной диагностики и оценки резервов потенциальных возможностей детей с ЗПР, исходя из понятия «зона ближайшего развития» (Л.С.Выготский).

Известно, что познавательную деятельность младших школьников с ЗПР стимулирует психологическая атмосфера, в которой протекает процесс обучения. В связи с этим *гуманистические принципы*, представленные в работах Ш.А.Амонашвили, имеют особую значимость в системе коррекционно-развивающего обучения:

- **Сотрудничать с учащимися в процессе обучения.** Младшие школьники с ЗПР постоянно должны ощущать, что с ними считаются, ценят их мнение, что они могут свободно высказываться, делать выбор.
- **Верить в способности каждого школьника.** Учитель должен действительно верить в возможности каждого ребенка, и любые отклонения в его психическом развитии рассматривать, в первую очередь, как результат недифференцированного подхода к нему.
- **Радоваться вместе с детьми.** Положительное отношение детей с ЗПР к школе, учению формируется, прежде всего, на уроке. Гуманистическая позиция по отношению к учащимся с ЗПР должна заключаться в том, чтобы принять детей такими, какие они есть, с тем опытом, который у них уже имеется, включить в содержание своего общения и отношений с ними жизнь детей с ЗПР во всех ее проявлениях и стать ее соучастником.

Психические особенности младших школьников с ЗПР обуславливают специфику в подходе к отбору содержания учебного материала для уроков грамоты (Р.Д.Тригер, Н.А.Цыпина); математики (Н.Г.Капустина); естествознания (С.Г.Шевченко); труда (Г.И.Жаренкова). На первый план выдвигается то содержание, которое обеспечивает развитие познавательной деятельности младших школьников, положительной мотивации детей к учению. В процессе обучения детям необходимо предоставить возможность, усваивать теоретические знания посредством чувственного опыта.

Система коррекционно-развивающего обучения предусматривает **индивидуальные и групповые коррекционные** занятия.

Организация коррекционной работы должна строиться с учётом определённых параметров.

Индивидуализация обучения означает, что оно ориентировано на индивидуально - типологические особенности учащихся и построено с их учетом.

Однако нужно признать, что понимание индивидуального подхода в традиционной школе практически сводится к ликвидации пробелов в знаниях и умениях школьников, а работа, направленная на формирование познавательной деятельности, носит эпизодический характер.

В исследованиях Л.С.Славиной убедительно показано, что злоупотребление дополнительными занятиями и другими педагогическими мерами, применяемыми к школьникам с ЗПР без учета их индивидуально - психологических особенностей развития познавательной деятельности, не только оказываются бесполезными, но часто приводят к образованию «смыслового барьера», когда ребенок не «принимает» и не выполняет даже те требования учителя, которые он хорошо понимает.

Таким образом, успешность обучения и высокий уровень знаний обеспечивается не только содержанием образования и обоснованностью методики обучения, но и учетом индивидуально - психологических особенностей детей.

Коррекционные занятия проводятся с учащимися по мере выявления педагогом, психологом и дефектологом индивидуальных пробелов в их развитии и обучении. При изучении индивидуальных особенностей младших школьников с ЗПР принимаются во внимание следующие показатели: физическое состояние и развитие ребенка; отношение к учебной деятельности, особенности мотивации; особенности эмоционально - личностной сферы; особенности усвоения знаний, умений, навыков, предусмотренных программой, особенности и уровень развития познавательной деятельности.

Итак, особенности и уровень развития познавательной деятельности включают:

- особенности внимания: объем и устойчивость, концентрация, способность к распределению и переключению внимания с одного вида деятельности на другой, степень развития произвольного внимания;
- особенности памяти: точность, постоянность, возможность долговременного запоминания, умение использовать приемы запоминания, индивидуальные особенности памяти. Преобладающий тип памяти (зрительная, слуховая, двигательная, смешанная). Преобладание логической или механической памяти;
- особенности мышления: уровень владения операциями анализа, сравнения, синтеза (умение выделять существенные элементы, части, сравнивать предметы с целью выявления сходства и различия, способность обобщать и делать самостоятельно выводы, умение устанавливать причинно - следственные связи);
- особенности речи: дефекты произношения, объем словарного запаса, сформированности фразовой речи, особенности грамматического строя, уровень сформированности просодической стороны речи (интонация, ясность, выразительность, сила и высота голоса);
- познавательные интересы, любознательность.

Информационные источники:

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. -М.: Издательский центр «Академия», 2000.-200С.
2. Василевская В.Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1990.-120с.
3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии.-М. Просвещение, 1993.-175с.
4. Жаренкова Г.И. Особенности учебной деятельности детей с задержкой психического развития и пути ее нормализации //Обучение детей с ЗПР /Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной.-Просвещение, 2001 .-С.42-52.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ООО

Емельянова Д.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Современная система образования предоставляет учителю возможность выбора среди множества инновационных методик ту, которая позволит по-новому взглянуть на привычные вещи, поможет вооружить учащихся не только знаниями, но и умениями, развить познавательную самостоятельность учащихся. Новые федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, отвечая требованиям времени, смещают акцент на формирование у ученика личностных качеств созидателя и творца, его духовно-нравственное воспитание. Радикальные изменения происходят, в том числе, и в методах обучения (с объяснительного на деятельностный), и в изменении оценки результатов обучения (оценка не только предметных ЗУН, но и метапредметных и личностных результатов). В концепции ФГОС общего образования выделен культурно-исторический, системно-деятельностный подход к образованию учащихся. Поэтому наиболее эффективными будут те технологии, которые направлены на познание, коммуникативное, социальное и личностное развитие школьника. В новом образовательном стандарте акценты смещены с минимума содержания на требования к результату образования. В результате изучения всех без исключения предметов основной школы получают дальнейшее развитие личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, учебная (общая и предметная) и общепользовательская компетентность обучающихся, составляющие психолого-педагогическую и инструментальную основы формирования способности и готовности к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции; способности к сотрудничеству и коммуникации, решению личностно и социально значимых проблем и воплощению решений в практику; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования полностью меняют взгляд на образование в целом. Перед образовательными учреждениями поставлена задача, которая предполагает воспитание гражданина современного общества, человека, который будет учиться всю жизнь. Особенность ФГОС – деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Неотъемлемой и важнейшей частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД) - это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. Поэтому в настоящее время все более

актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения.

Задачей учителя на уроках является формирование у ученика информационной компетентности – одного из основных приоритетов в современном общем образовании, который носит общеучебный и общеинтеллектуальный характер.

Через нестандартные уроки можно стимулировать развитие личностных, метапредметных и предметных универсальных учебных действий, как того и требуют новые ФГОС, развивать познавательный интерес к предмету, получение прочных, качественных знаний.

Нетрадиционные уроки развивают мышление и творческие способности учащихся. Конечно, что-то дается ребенку от природы, что-то от воспитания. Зато учитель может развивать способности ученика, которые у него уже есть. А начинается все с заинтересованности ученика тем или иным предметом. Чтобы пробудить интерес ученика к занятиям, лучшего способа нет, как использование нестандартных форм проведения урока. Все это позволит:

- сделать процесс обучения привлекательным и интересным;
- научить использовать знания в практической деятельности;
- развивать аналитическое, логическое мышление;
- способствовать творческому росту, как учителя, так и ученика;
- содействовать познавательной активности ученика.

Применение нестандартных уроков в качестве повторения и обобщения материала обеспечивает не только экономию времени, но и успех обучения, привлечение все большего числа учащихся. На таких уроках усвоение знаний происходит интенсивнее, повышается активность учеников, учебный материал обрабатывается быстрее и преимущественно на уроках, а объем домашнего задания уменьшается.

Нетрадиционные уроки - это уроки, которые отличаются по организации деятельности, по структуре содержания, по использованию в подготовке средств обучения, а так же по характеру взаимоотношений учитель – ученик. Такие уроки являются одним из эффективных способов развития самостоятельной деятельности у учащихся. Говоря о формировании у школьников самостоятельности, необходимо иметь в виду две тесно связанные между собой задачи. Первая из них заключается в том, чтобы развить у учащихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая - в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

При проведении нестандартных уроков в учебном процессе и соблюдении определенных условий у детей разного возраста происходит рост их субъективной активности, становления в учащемся субъекта саморазвития. Дети учатся с удовольствием, ощущая радость познания и чувствуют при этом себя

превосходно. В таких условиях организации учебной деятельности дети переживают чувство наслаждения, осуществляют свободу выбора и принятия ответственности, обретая уверенность в собственных силах, а значит, становятся счастливыми и здоровыми.

Информационные источники:

1. Миниахметова Г. Д. Нетрадиционный урок как одна из форм развивающего обучения в соответствии с требованиями реализации ФГОС [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 160-165.
2. Карпушина Н.Н. Нетрадиционная форма урока: замысел, организация, анализ [Текст] / Н.Н. Карпушина // Математика. – 2012. -№9. -С.12-13
3. Крылова О.Н., Муштавинская И.В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: Методическое пособие, 2013. – 144 с.
4. Хуторской А.В. Что такое современный урок // Интернет-журнал «Эйдос». - 2012. -№2. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2012/0529-10.htm>

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Золотарева Л.Н.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Двадненко А.В.

канд. пед. наук, доцент

Проявление агрессивности у старших дошкольников обусловлены множеством причин, из которых наиболее значимыми являются:

- 1) неудовлетворенность воспитанников содержанием общения с близкими взрослыми и сверстниками;
- 2) низкий социальный статус дошкольника в детской группе;
- 3) неудачи данной категории дошкольников в совместной деятельности со сверстниками в виду их недостаточных коммуникативных навыков;
- 4) неудовлетворенность потребности в признании в коллективе [4].

Однако, как показывает практика, чтобы оптимизировать совокупность психолого-педагогических воздействий на дошкольников, проявляющих склонность к агрессивному поведению, необходимо знать истинные причины ее возникновения. Не секрет, что своевременное выявление педагогами проблем в семейном воспитании позволит им более эффективно осуществлять и коррекционную работу, но сложность заключается именно в знательной составляющей «психологического фона» конкретной семьи, оказывающей определяющее влияние на психическое равновесие старшего дошкольника.

Психолого-педагогический мониторинг родителей и дошкольников, анкетирование, педагогическая беседа и др. по различным аспектам их семейных взаимоотношений - являются важным педагогическим инструментарием в снижении уровня агрессивных проявлений детей старшей возрастной группы в ДОУ.

Необходимо выделить следующие типичные ситуации, провоцирующие агрессивность дошкольников:

- привлечение к себе внимания сверстников таким способом;
- ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство;
- защита и месть
- стремление к доминированию (быть главным);
- стремление получить желаемый результат и др.

Одной из психологических особенностей агрессивного поведения старших дошкольников является их стремление защитить себя и свои интересы, отстоять свое превосходство.

Агрессия - средство достижения определенной цели. Опасность заключается в том, что такое средство очень быстро становится сущностью личности старшего дошкольника, привыкающего путем нанесения морального или физического вреда другому добиваться желаемого результата.

В большинстве случаев агрессивные действия носят инструментальный или реактивный характер. Но спусковым механизмом к ним является неправильные внутренние психологические установки дошкольника, побуждающие его к агрессии. Возможно, что часть из них – дефекты воспитания, другой причиной могут выступить серьезные эмоциональные потрясения, сподвигшие его «на пересмотр» своего отношения к окружающим и к самому себе, перенастройку на более жесткую линию поведения [1].

В ходе исследования была выявлена и другая тенденция, что часть старших дошкольников осуществляла агрессивные действия, не имеющих какой-либо цели, они адресовались сверстникам ради причинения им морального или психического вреда. Физическая боль или унижение, которую они доставляют другим, вызывает у них удовлетворение, а иногда своеобразную «эйфорию». Им кажется, что они сильны и значимы, поэтому агрессия в данных случаях выступает как самоцель, «катализатор внутреннего наслаждения».

В результате «деформируются» важнейшие личностные черты старшего дошкольника, вступающего на путь агрессивного поведения. Он сам становится другим: злобным и подозрительным, неконтактным и вспыльчивым,

эгоистичным и капризным, непоследовательным и не сконцентрированным, обидчивым и изнеженным и др.

Такие черты вызывают склонность к враждебности и жестокости, что, без сомнения, должно стать предметом тщательного педагогического анализа, цель которого, выбор наиболее эффективных методов коррекции агрессивного поведения старшего дошкольника.

Главными причинами, побуждающими старших дошкольников к агрессивному поведению, как показало данное исследование, могут выступать, наряду с уже обозначенными выше, недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень произвольности, неразвитость игровой деятельности, заниженная самооценка, нарушения взаимоотношений со сверстниками и др.

Специфической психологической чертой старших дошкольников, обладающих высоким уровнем агрессивности, является отсутствие у них игровых навыков. Они не умеют играть в коллективные игры, однако могут организовывать игровую деятельность при определенных условиях, если они находятся в центре внимания, им подчиняются другие, они устанавливают правила игры и пр. Следовательно, слабые игровые навыки еще не означают отсутствие игровых задатков. Скорее наоборот – не раскрытие их и приводит к всплескам агрессивного поведения старших дошкольников. Что же касается показателей произвольного внимания, то они, как правило, у них значительно ниже, чем у сверстников, поэтому им сложнее концентрироваться на игровой деятельности, последовательно продвигаться к реализации коллективных взаимодействий, на основе игровых правил импровизировать, «не теряя сюжетной нити» [6].

Другой особенностью психологии агрессивных старших дошкольников является определенная «располисованность» между их самооценкой своей личности и оценкой их действий и поступков сверстниками и взрослыми.

Многим из них кажется, что их по каким-то причинам недооценивают, «задвигают на задний план», принижают их способности. Добиться нужного уважения других и позволяет, по их мнению, агрессивное поведение, демонстрирующее остальным их большую значимость путем подобного рода самоутверждения.

Однако это, безусловно, тупиковый путь, так как затормаживает собой их «психологическое взросление». Часть из них отвергается сверстниками, другая, напротив, «притягивает», на какое-то время, к себе отдельных дошкольников, иногда среди них даже выделяются лидеры.

Но какой бы социальный статус в детском коллективе не имел старший дошкольник с агрессивным поведением, он занимает заведомо неконструктивную позицию по отношению к другому сверстнику, выражающуюся в его стремлении противопоставить себя ему или целой группе. Он воспринимает их как конкурентов, противников, а не как партнеров, «напарников» по интересной совместной творческой деятельности. Нередко ему свойственно приписывание враждебных действий другим по отношению к себе, что способствует его

предвзятой позиции по отношению к окружающим, затрудняет его включение в совместную творческую коллективную деятельность.

Устранение подобных пагубных стереотипов в психологии старшего дошкольника с агрессивным поведением путем внедрения в образовательный процесс ДОУ инновационных методов, форм, средств и приемов психолого-педагогических воздействий, является важнейшей задачей создания развивающей образовательной среды. В ней каждый дошкольник сможет полнее реализовывать свои творчески задатки и преодолевать негативные факторы, мешающие ему достигать успеха в социальном самоутверждении.

Необходимо учитывать, что эффективная психолого-педагогическая коррекция, направленная на снижение уровня агрессивного поведения старшего дошкольника, будет наиболее эффективна, когда он сам заинтересован в изменении личностного восприятия окружающей его действительности путем выработки в себе нужных личностных качеств.

Такую задачу, как показывает практика, решить нелегко.

Индивидуализация образовательного маршрута для старшего дошкольника с агрессивным поведением на основе дифференциации, предлагаемых форм творческой деятельности, с учетом его интеллектуальных и психофизиологических особенностей и склонностей к самовыражению - верный путь в снижении агрессивных проявлений. Следовательно, сутью всех психолого-педагогических воздействий на старших дошкольников с агрессивным поведением, является переориентация их внешних действий и поведения путем изменения внутренней психологической мотивации на позитивное восприятие окружающих без контактного взаимодействия, с которыми, невозможно достигать образовательных результатов в личностном саморазвитии.

Данная установка подразумевает обязательный поиск и активацию данной категорией дошкольников новых коммуникативных каналов и точек соприкосновения в различных видах творческого самовыражения со сверстниками и взрослыми. Последние выступают для них тьюторами творческих замыслов и координаторами формирования и развития необходимых, для их возраста, коммуникационных навыков

Крайне важно создавать наилучшие условия в образовательной среде для развития самостоятельности и инициативы всех категорий дошкольников, что благотворным образом отразится на общем психологическом и интеллектуальном здоровье ее главных субъектов.

Именно незаметное психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в их образовательном продвижении при активном взаимодействии с семьей, в авторском взгляде, наиболее плодотворным образом отражается на их эмоциональном самочувствии в процессе творческой деятельности.

Методы, формы и средства психолого-педагогической коррекции будут лишь тогда эффективны в снижении уровня агрессивности старшего дошкольника, когда они приумножают творческие начала его личности.

Это предполагает, с одной стороны, создание наилучших образовательных условий для конструирования им недостающих качеств личности для своего

полноценного развития путем активизации всех творческих задатков, нераскрытых им же из-за недооценки (или переоценки) своих творческих способностей.

С другой стороны, предоставление более яркой «палитры» для новых разноплановых деятельностных проявлений, «купирующих собой» скрытые негативные психотравмирующие факторы, наполняющих жизнедеятельность старшего дошкольника положительными переживаниями и новыми конструктивными решениями.

Наконец, с третьей стороны, адресную психолого-педагогическую поддержку дошкольника, склонного к агрессии, позволяющую ему не впадать в крайнее (или пограничное с ним) сложное психологические состояния, а формировать в себе защитные механизмы в виде различных позитивных установок по преодолению нестандартных социально-образовательных ситуаций с положительным результатом.

Важно, чтобы в дошкольной образовательной среде создавались условия для формирования духа коллективизма и взаимовыручки. Это позволит каждому старшему дошкольнику почувствовать свою сопричастность к успеху коллектива, что повысит для него его социальную привлекательность, сформирует убеждения в необходимости подчинять свои личные интересы, общим интересам. Пророческое утверждение выдающегося отечественного педагога А.С. Макаренко «о воспитании коллективом и через коллектив», безусловно, положительным образом будет воздействовать на проблемного дошкольника, помогать преодолевать самого себя, становиться лучше, более цельным и одухотворенным [5].

В качестве главного условия снижения уровня агрессивности старшего дошкольника следует рассматривать дидактическую игру, которая органичным образом должна пронизывать всю его творческую деятельность. Именно игра позволяет ему оттачивать творческие и коммуникативные навыки, оттенять индивидуальность и самобытность стиля познания, воспитывать волевые качества личности.

Наряду с дидактической игрой наилучшим образом в снижении уровня агрессивности у старших дошкольников, зарекомендовали себя разнообразные психологические тренинги, завуалированные в различные формы игровой деятельности. Данный вид психолого-педагогических воздействий позволяет дошкольникам, склонным к агрессивным проявлениям, учиться управлять своими эмоциями, контролировать свое поведение в сложных ситуациях. Они могут специальным образом настраиваться на позитивные взаимоотношения с взрослыми и сверстниками в процессе творческого взаимодействия, избегать немотивированных агрессивных действий по отношению к окружающим [4].

Еще одним проверенным временем эффективным педагогическим приемом, способствующим нормализации психологического самочувствия неуравновешенных старших дошкольников, является вовлечение их в коллективную трудовую деятельность. Она должна быть посильна

воспитанникам, отвечать их возрастным потребностям и склонностям, органично сочетаться с другими формами воспитательного процесса в ДОУ.

В этой связи ценное педагогическое наследие В.А. Сухомлинского, блестящим образом, доказавшего «целительную» силу труда и воздействия природных факторов на психологию учащихся, не утратило своей актуальности применительно к проблематике темы дипломной работы.

Важной особенностью психологии старших дошкольников является их чрезвычайно трепетное отношение к результатам своего труда и оценки его взрослыми и сверстниками. Данный фактор стоит учитывать педагогам, работающим с агрессивными дошкольниками. Разумная похвала, совместное обсуждение результатов трудовой деятельности и интересных фактов из мира живой и неживой природы, сопровождающихся комментариями воспитателя или психолога с подключением к диалогу дошкольников и др. - оптимизирует психологический тонус дошкольника с агрессивным поведением в конструктивном направлении [1,23-27].

Создавая определенные продукты своего труда, старший дошкольник, безусловно, учится бережному отношению к ним, сам процесс притягивает его своей новизной и кажущейся сложностью, которую он преодолевает в процессе внутренней работы над собой. Таким путем, он, незаметно для себя, внутренне изменяется в лучшую сторону, становится осознанно созидателем, а не разрушителем. Созидать – значит создавать, что значительно сложнее, чем разрушать, но гораздо увлекательнее для него, так как это соотносится с самой природой ребенка, теперь развивающегося в нужном направлении, умеющего самостоятельно устранять психологические барьеры для позитивного восприятия своей личности другими [6].

Именно развитие творческих навыков через активную деятельность – ключ к успеху в снижении уровня агрессивности старших дошкольников.

Мастерское использование педагогами в образовательной среде потенциала музыкальной и изобразительной деятельности, безусловно, самым благоприятным образом сказывается на психологическом равновесии старших дошкольников с признаками агрессивного поведения. Педагогическое творчество как раз и проявляется в том, что такие виды деятельности становятся, как бы творческой лабораторией для самих дошкольников, «черпающих из нее» созидательную материю, которая придает им устойчивости в сложных жизненных ситуациях и наполняет их жизнедеятельность личностно значимыми духовно-нравственными эталонами, которым они стремятся соответствовать своим поведением [2].

Вовлечение педагогами дошкольников с агрессивным поведением в театрализованную деятельность, является веским педагогически средством в развитии их творческих возможностей и склонностей, а так же инструментом в снижении уровня агрессивных наклонностей.

Игра-драматизация, подготовка совместно с родителями костюмов, разучивание монологов, изучение типажей положительных и отрицательных героев детских произведений, наконец, сама возможность продемонстрировать публично свои таланты – весомый аргумент для каждого старшего дошкольника к

целенаправленной импровизаторской деятельности. В ней он может проявить все свои способности, почувствовать наслаждение от творческого напряжения, насладиться успехом у зрителей. Это придает ему уверенность в себе, теперь нет смысла прибегать к способам нанесения морального или физического вреда сверстникам, так как они воспринимают его положительно таким, каков он есть, на равных, поскольку все вместе, они творческий коллектив единомышленников, умело управляемые педагогами.

Таким образом, важнейшей специфической чертой, характеризующей совокупность психолого-педагогических воздействий по снижению уровня агрессивности у старших дошкольников, является их направленность на создание оптимальных условий по развитию у них творческих задатков путем активации нераскрытых личностных интеллектуальных и психофизических ресурсов при положительной эмоциональной составляющей в атмосфере коллективного творчества. Параллельно осуществляется терапевтическая работа по профилактике агрессии путем укрепления психологического равновесия данной категории дошкольников.

Информационные источники:

1. Дорофеева, Т.В. Коррекция агрессивного поведения старших дошкольников средствами сказкотерапии [Электронный ресурс]: выпускная квалификационная работа бакалавра / Т.В. Дорофеева. – Лесосибирск: СФУ, 2016.
2. Зайлер, Е.А. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста: выпускная квалификационная работа бакалавра [Текст] / Е.А. Зайлер. – Челябинск, 2017.
3. Корниенко, А.А. Детская агрессия. Простые способы коррекции нежелательного поведения ребенка [Текст] / А.А. Корниенко, 2017. – 200 стр.
4. Леднева, И.Л. Детская агрессия и методы ее психолого-педагогической коррекции: автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] – Иркутск, 2002.
5. Лохмотова, С.А. Особенности проявления агрессии у детей старшего дошкольного возраста: выпускная квалификационная работа бакалавра [Текст] / С.А. Лохмотова. – Саратов, 2016.
6. Шапиро, Е., Кожевникова, М. Ох уж эти детки! Секреты воспитания. Сборник 21 книга. [Текст] / Е.Шапиро, М. Кожевникова, 2015 - 2017.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ

Исаева Л.Н.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Колинченко И.А.

канд. псих. наук, доцент

Педагогическая деятельность влияет на личностное развитие педагогов как непосредственных субъектов этой деятельности.

Профессиональное и личностное преобразование человека – это тот аспект, который служит мотивацией в ее развитии, стремлении к жизненному успеху, утверждению себя в этом мире. Поэтому потребность в самореализации выступает важной частью потребности личности, осваивающей профессию и стремящейся при этом к успеху.

Изменяет ли педагог себя как личность или он акцентирует усилия на улучшении профессиональной деятельности, он занимает активную, деятельностно-творческую позицию.

Несмотря на важность рассматриваемой проблемы, в науке и практике уделяется недостаточное внимание профессиональной и личностной реализации педагогов, очевидно, считая это личным делом каждого человека. От того, насколько педагог будет удовлетворен собой, реализует свои мечты и потребности в профессиональной и личностной сфере, напрямую зависит эффективность его работы, качество воспитания подрастающего поколения.

Под самореализацией ученые понимают реализацию себя в повседневной жизни и в профессии, поиск и самоутверждение своего пути, ценностных ориентаций, смысла в данный момент времени [3].

Авторы концепции деятельностного подхода в психологии - А.Н. Леонтьев [5] и С.Л. Рубинштейн писали, что самореализация не только способствует эффективной деятельности, но и является ее отражением. Через культуру и деятельность человек, приобщаясь к миру людей, становится его частью.

Зарубежные ученые, представители гуманистической психологии Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу считали самореализацию чем-то тождественным самоактуализации человека. А. Адлер полагал, что люди по своей природе креативны и созидательны, активны и добиваются целей. Человек, по мнению представителей гуманистической психологии, сам себя производит, творит, ставит перед собой определенные цели и проявляет креативность, стремясь к их достижению [6, С. 177].

Л. А. Корастелевой профессиональная самореализация понимается как реализация личности в профессиональной сфере. Она замечает, что самореализация есть практическое осуществление человеком его задатков,

способностей, дарований и черт посредством участия в конкретной сфере деятельности, приносящей пользу как себе, как и социуму в целом [1].

Педагог неизбежно реализует себя через профессиональные намерения, мотивы, цели, задачи и условия работы в организации.

Актуальной становится проблема поиска психологических особенностей профессиональной самореализации, способности к реализации личностного потенциала в ходе выполнения трудовой деятельности. Такая позиция дает возможность рассматривать профессиональную деятельность как психологическое условие самореализации личности.

Если особенности стиля жизни и самореализации стали предметом осознания педагогов, то благодаря рефлексии, педагоги могут понять позитивные и негативные моменты своего стиля общения, необходимость самосовершенствования и повышения профессионализма [2].

Осуществляя организацию исследования особенностей самореализации воспитателей, предметом исследования явилась профессиональная и личностная самореализация воспитателей дошкольных учреждений.

Мы применили психодиагностическую методику «Многомерный опросник самореализации личности» ученого С.И. Кудинова по изучению самореализации [4], проанализированы полученные результаты и сформулированы выводы. Опросник включал 16 шкал: социально-корпоративные и субъективно-личностные установки самореализации, активности, инертности, оптимистичности, пессимистичности, интернальности и экстернальности, социоцентрической и эгоцентрической мотивации самореализации, креативности и консервативности, конструктивности-деструктивности, социальных и личностных барьеров, личностной, социальной и профессиональной самореализации.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о изменении ряда важных параметров самореализации под влиянием занятий по развитию профессиональной и личной самореализации воспитателей дошкольного учреждения. Реализация программы эмпирического исследования включала проведение обработки, анализа и интерпретации полученных данных. В опросе приняли участие воспитатели с разным стажем, работающие в дошкольных учреждениях Буденновского района.

По критерию «конструктивности» как одной из шкал самореализации обнаружено статистически достоверное различие, этого показателя стало меньше после проведения занятий. У испытуемых результативность процесса самореализации значительно повысилась. Самовыражение достигло необходимых результатов для эффективной педагогической деятельности, приносит положительные результаты в развитии личности и деятельности. Мы заметили, что конструктивная самореализация в итоге доставляет воспитателям удовольствие от процесса профессиональной деятельности, саморазвития, позволяет успешно ставить новые цели.

Достоверно значимые различия по критерию «деструктивность» сильнее выражены в группе испытуемых на высоком уровне значимости. Вначале

воспитатели показывали более деструктивные проявления в личностном становлении, что мешало их самореализации. Самовыражение вместо удовлетворения приносило разочарование в своих способностях и возможностях, утрату веры в себя. После участия в коррекционно-развивающих мероприятиях деструктивности стало значительно меньше.

В соответствии с включенным наблюдением за проявлениями самореализации воспитателей, которое мы провели, осуществляя психодиагностическое исследование, можно сказать следующее. В дошкольном учреждении проводятся многочисленные интересные мероприятия, в которых они обязаны участвовать, что предполагает проявление активности, действенности, умение доводить начатое дело до конца, получать награды за участие в различных конкурсах, то есть проявлять конструктивную позицию. Деструктивному же воспитателю, особенно на в молодом возрасте, было бы трудно не только участвовать в мероприятиях детского сада, но и находиться среди своих коллег, которые именно своими действиями побуждают других подтягиваться до той познавательной и профессиональной планки, которой они обладают сами.

Также обнаружены статистически значимые различия по критерию «социальные барьеры» на хорошем уровне значимости ($t = 2,07$, $p = 0,05$) в начале исследования. Данный критерий имел для испытуемых гораздо большее значение до проведения программы, так как создаваемые барьеры общения в группе, социальные барьеры, по сути, помогали им не проявлять лишней активности – воспитатели перекладывали ответственность за свое нежелание реализовать себя на внешние обстоятельства, но тем самым тоже затрудняли свои возможности к самореализации.

Нами было также обнаружено достоверно значимое различие по категории «личностная самореализация» ($t = 2,53$, $p = 0,05$). Математические значения больше выражены в группе испытуемых после участия в комплексе занятий, у испытуемых показатели данной шкалы значительно улучшились.

По шкале «профессиональная самореализация» также были выявлены статистически достоверные различия. Если вначале профессиональные намерения испытуемых характеризовались низким профессиональным уровнем, несформированной способностью к прогнозированию отдаленной перспективы, нежеланием проявить себя в педагогической профессии, то после участия в программе воспитатели стали значимо лучше понимать свои профессиональные способности, но главное, прикладывать их к профессиональной деятельности.

Таким образом, был разработан и практически апробирован комплекс коррекционно-развивающих занятий по развитию профессиональной и личностной самореализации: «Профессиональное и личностное саморазвитие и самореализация воспитателей ДООУ» как приоритетное направление педагогической деятельности. После участия в коррекционно-развивающих мероприятиях деструктивности у воспитателей стало значительно меньше, а профессиональной самореализации больше.

Информационные источники:

1. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере.- СПб.: Речь, 2005. 222 с.
2. Клименко Л.Н. Профессиональное самообразование педагога // Психология: проблемы практического применения: материалы международной научной конференции (г. Чита, июнь 2011г.) - Чита: Издательство Молодой ученый, 2011, с. 30-39.
3. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: 2004. – 195 с.
4. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Михайлова О.Б., Рушина М.А. Самореализация личности: теоретико-эмпирические исследования: монография / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, О.Б. Михайлова, М.А. Рушина. - М., 2015. 210 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. - М.: Академия, 2007.
6. 53. Хьелл Л. А. Теории личности. 3-е издание/ Л. А. Хьелл.– СПб.: Питер, 2008. – 608 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ШКОЛЕ

Кочерыгина Н.Н.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Физическая культура является частью образа жизни человека, а так же системой специальных упражнений и спортивной деятельности, направленной на развитие его физических и духовных сил. Она опирается на научные данные о физических и психических возможностях организма, на специальную материально-техническую базу, способствующую их проявлению и развитию.

Физическая культура как часть общей культуры направлена на гармоническое развитие всех природных сущностных сил и морального духа человека.

Физическое воспитание есть целенаправленная, четко организованная и планомерно осуществляемая система физкультурной и спортивной деятельности детей. Она включает подрастающее поколение в разнообразные формы занятий физической культурой, спортом, военно-прикладной деятельностью, гармонично

развивает тело ребенка в единстве с его интеллектом, чувствами, волей и нравственностью [5].

Цель физического воспитания состоит в гармоничном развитии тела каждого ребенка в тесном, органичном единстве с умственным, трудовым, эмоционально-нравственным, эстетическим воспитанием.

Задачей физического воспитания является также эстетическое развитие детей красотой человеческого тела, особенно в процессе гимнастических и атлетических упражнений, в игровых и состязательных ситуациях. Физкультурные и спортивные занятия помогают преодолению трудностей в период полового созревания подростков, борьбе за трезвость среди школьников, против употребления наркотиков, токсических средств и курения табака.

Физическое воспитание способствует преодолению некоторых жизненных противоречий. Ребенок, будучи от природы активно деятельным существом, удовлетворяющим естественные потребности организма за счет движения, попадает в современной школе и семье в условия ограниченной физической подвижности, бездеятельности, пассивной созерцательности и психологических перегрузок, порождающих гиподинамию, застойные явления в организме, ожирение, патологические нервно-психические и сердечно-сосудистые изменения. Следствием недостаточного внимания к разрешению этого противоречия являются различные заболевания, нервные срывы, инфаркты, физическая слабость, нравственная апатия, нежелание трудиться, неспособность к напряженному труду, интенсивной общественной и семейной жизни [6].

Основными механизмами физического воспитания являются: физкультурно-спортивная деятельность, система отношений в процессе этой деятельности и возникающее на ее основе духовное общение. Благодаря физкультурно-спортивной деятельности крепнут мышцы, укрепляются костная, нервная, сосудистая системы, растет сопротивляемость организма заболеваниям, оттачиваются физические способности, повышается уровень морально-психологической устойчивости.

В ходе физического воспитания проявляются закрепляются такие черты характера, как выдержка, упорство, самопреодоление и самодисциплина, настойчивость и трудолюбие. Система отношений, как результата хорошо организованной физкультурно-спортивной деятельности, воспитывает нравственные качества: коллективизм, иммунитет против индивидуализма и эгоизма, самоотверженность и взаимовыручку, сдержанность, скромность в победе, достоинство в поражении. Общение удовлетворяет духовную потребность в другом человеке, в освоении опыта товарищей, формирует общественное мнение, объединяет детей в полезном использовании свободного времени.

Во внеклассной работе по физическому воспитанию педагоги ставят в те же задачи, что и на традиционном уроке: содействие укреплению здоровья, закаливанию организма, разностороннему физическому развитию учащихся, успешному выполнению учебной программы по физической культуре, а также

воспитание определенных организационных навыков у детей и привычки к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Для организации и проведения внеклассной работы по физической культуре и спорту в общеобразовательных средних школах создаются детские коллективы по физической культуре, секции, клубы, а в начальных классах – кружки по физической культуре. Руководство коллективом детей-школьников по физической культуре возлагается на учителя физической культуры, тренера, а кружком - на одного из учителей начальных классов и тренера. Кроме того, в каждом классе избираются физкультурные организаторы [2].

В общепедагогическом плане во внеклассной работе по физическому воспитанию можно выделить ряд направлений. Одно из этих направлений включает в себя расширение и углубление санитарно-гигиенического просвещения учащихся и формирование соответствующих умений и навыков. Необходимо, чтобы в плановом порядке учителя, классные руководители и медицинские работники проводили с учащимися беседы о значении правильного режима дня, о гигиене тела, о способах закаливания и укрепления физических сил и здоровья человека. Тематика санитарно-гигиенического просвещения включает в себя также вопросы популяризации физической культуры и спорта и, в частности, организацию встреч со спортсменами, проведение бесед, докладов и лекций о развитии массового физкультурного движения, о важнейших событиях спортивной жизни, о влиянии физкультуры и спорта на повышение работоспособности человека, совершенствование его нравственного и эстетического развития.

Важным направлением внеклассной работы по физическому воспитанию является использование естественных сил природы (солнца, воздуха и воды) для укрепления здоровья учащихся. С этой целью в школах проводятся экскурсии на природу, организуются туристические походы, которые сопровождаются сообщением детям определенных знаний и правил поведения в походе и экологического воспитания. В походе дети приобретают первоначальные навыки по туризму (ориентирование на местности, организация места отдыха, приготовление пищи и т.д.). Прогулки и походы лучше намечать в такие места, где дети могут пополнить свои знания о природе, услышать рассказы интересных людей [3].

В системе внеклассной работы большое значение имеет спортивное совершенствование учащихся, развитие их способностей в различных видах физкультуры и спорта. Эта задача решается с помощью организации работы спортивных секций по гимнастике, спортивным играм, легкой атлетике и др.

Существенным направлением внеклассной работы является организация и проведение спортивно-массовых мероприятий в школе. К ним относятся спортивные праздники, организация школьных спартакиад, соревнований, спортивных вечеров, олимпиад, «Дней здоровья», велоэстафет, «Недель здоровья», кроссов и др.

Физкультурно-оздоровительные мероприятия могут проводиться в режиме учебного и продленного дня, а также в форме внеклассной работы. К первым

относятся, непосредственно, урок физкультуры, физкультминутки во время уроков, физические упражнения и подвижные игры на большой перемене, в продленке.

Внеклассная работа является обязательной и требует выполнения учителями физкультуры и педагогами дополнительного образования программных требований, а учениками сдачи нормативов по повышению спортивного мастерства в выбранном виде спорта.

Главная цель внеклассной работы – организация досуга школьников, несущего оздоровительный эффект [5].

Занятия в спортивных секциях, кружках проходят, в основном, по урочному типу, расписанию кружков и секций. Они имеют образовательно-воспитательную направленность, содержание, время и место; ведущей фигурой выступает специалист-тренер, который целесообразно, исходя из педагогических принципов, организует занятия, обучает, воспитывает занимающихся, направляет их деятельность соответственно логике решения намеченных задач; контингент занимающихся постоянен и относительно однороден. Однако такие занятия характеризуются и определяются особенностями, вытекающими в первую очередь из того, что выбор предмета занятий, установки на достижения, а также затраты времени и сил прямо зависит от индивидуальных склонностей, интересов, способностей занимающихся, а также от особенностей регулирования бюджета личного свободного времени, расходование которого далеко не всегда поддается унифицированной регламентации.

Тем не менее и в такой ситуации предпочтительными формами организации процесса физического воспитания зачастую являются урочные формы, особенно, когда необходимо обеспечить четко упорядоченное формирование знаний, умений, навыков и строго направленно воздействовать на развитие двигательных и связанных с ними способностями. Урочные формы занятий, как следует из сказанного, представляют для этого наиболее благоприятные возможности [7; 8].

К внеклассной работе по физической культуре относятся: спортивные секции по различным видам спорта (футбол, баскетбол, волейбол, гандбол, легкая атлетика, лыжные гонки, художественная гимнастика, хореография, балльные танцы, шейпинг, различные виды единоборств и др.), спортивные кружки, группы ОФП, спортивные клубы, команды и т.п.

Информационные источники:

1. Арагофская Э.И., Резанова В.Д. Физиология и физкультура. - М.: Просвещение, 2016 – 215 с.
2. Вавилова Е.Н. Учите прыгать, бегать, лазить, метать. - М.: Просвещение, 1983 – 174 с.
3. Гуссмов А.Х. Физкультурно-оздоровительная группа. - М.: ФиС. - 1987 – 190 с.
4. Ермак А.А. Организация физкультурного досуга. - М.: Просвещение, 2014 – 130 с.

5. Кенеман А.В., Хухлаева Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного и школьного возраста. - М.: Просвещение, 2015 – 201 с.
6. Лайзане С.П. Физическая культура для малышей. - М.:ФиС., 2014 – 118 с.
7. Лескова Г.П., Ноткина Н.А. Влияние физкультминутки на физическое состояние и умственную работоспособность детей. - М.:Фис,2013 – 120 с.
8. Литвинова М.Ф. Русские народные подвижные игры. - М.: Просвещение,2016 – 175 с.
9. Минских Е.М. Игры и развлечения в группе продленного дня. - М.: Просвещение, 1984 – 202 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кузнецова А.С.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Полухина О.А.

преподаватель кафедры начального образования
и гуманитарных дисциплин Филиала СГПИ в
г.Буденновске

Инклюзивное образование - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15 % от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Возникновение феномена совместного обучения_ обычных детей и детей с проблемами в развитии было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей Иоанна Генриха Песталоцци. В 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в Саламанке (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашает принцип инклюзивного образования. Обоснование необходимости инклюзивного образования:

- обязательства по правам человека и правам детей должны рассматриваться в равной степени;
- анализ того, что отвечает истинным интересам каждого ребенка, определяет, что именно является для него благом. Факты говорят, что институциональная (например, в интернатах, школах-интернатах) опека далеко не всегда отвечает интересам опекаемых людей;
- анализ данных говорит о том, что социальные услуги улучшаются в результате того, что становятся более гибкими и адаптируемыми.
- Ключевые принципы инклюзивного образования:
- дети ходят в местный (находящийся рядом с домом) детский сад и школу;
- программы раннего вмешательства осуществляются на основе принципа инклюзии и готовят к интегративному (в российской практике "комбинированному") детскому саду. Все дети со специальными нуждами в обучении должны иметь право на место в детском саду;
- все дети участвуют во всех мероприятиях, где класс и школьная среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.) являются инклюзивными;
- индивидуальное детское обучение поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку;
- инклюзивное образование, если оно основано на правильных принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом.

Основная цель инклюзивного образования – реализация права детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования в соответствии с их познавательными возможностями и способностями по месту жительства, их социальная адаптация и интеграция в общество, повышение роли семьи в воспитании и развитии своего ребенка.

Мировая практика инклюзивного образования

За рубежом, начиная с 1970-х гг., ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В недавней истории образовательной политики США и Европы получили свое развитие несколько подходов: десегрегация школ, расширение доступа к образованию (*widening participation*), интеграция, мейнстриминг (*mainstreaming*), инклюзия (от англ. *inclusion* - включение).

В США с 1875 по 1914 годы вводилось обязательное школьное образование, в связи с этим были сформированы классы для детей, которые считались умственно недоразвитыми, а также для тех, кого полагали «неисправимыми за их поведение», глухих или физических инвалидов. В этот же период Национальная ассоциация образования создала Департамент специального образования. Развивались тесты измерения интеллекта, прибывали потоки иммигрантов, росло количество организованной рабочей силы, развивались психологические теории.

М. Рейнольдс пишет историю специального образования как постепенного прогресса по включению учащихся с инвалидностью в систему массовой школы — в отношении расположения школ, принципов отбора. Этот исследователь утверждает, что улучшение обучения в условиях массовой школы приведет к уменьшению числа детей, направляемых в спецклассы и спецшколы, а также то, что во многом программы, предоставляемые для учащихся с разными видами инвалидности не отличаются от программ, по которым учатся так называемые дети в ситуации риска. Кроме того, он полагает, что сегодня в американском обществе фиксируется стабильный рост интереса к реструктуризации школ таким образом, чтобы они могли включать всех учащихся

Таким образом, речь идет об инклюзии, или включении, понятии, касающемся принципа организации обучения, при котором все учащиеся учатся совместно со своими сверстниками в школе по месту жительства.

На сегодняшний день в большинстве западных стран сложился определенный консенсус относительно важности интеграции детей-инвалидов. Государственные, муниципальные и школы получают бюджетное финансирование на детей с особыми потребностями, и, соответственно, заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды.

Инклюзивное образование в России: задачи, проблемы и перспективы.

Интеграция — не новая для Российской Федерации проблема. В массовых детских садах и школах России находится много детей с отклонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. Так в Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321).

Основные принципы инклюзивного образования.

- каждый имеет право на образование
- образование начинается с самого рождения
- все дети могут учиться
- каждый нуждается в помощи в процессе обучения
- дискриминационное отношение должно подвергаться критике. Необходимо готовить детей жить в инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность и которое принимает многообразие.
- учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной поддержке

Нормативно-правовая база специального и инклюзивного образования.

Международные законодательства:

1. Всеобщая Декларация прав человека (1948 г.)
2. Конвенция ООН о правах ребенка (1989 г.)
3. Всемирная Декларация по образованию для всех (1990 г.)
4. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993)

5. Саламанская декларация: о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (1994 г.)
6. Дакарские рамки действий. Образование для всех: (2000 г.)
7. Конвенция ООН о правах инвалидов (2006 г.)

Проблемы инклюзивного образования.

1. Неготовность системы образования к приему детей с особыми образовательными потребностями (нужна модернизация среды с целью ее максимальной доступности для особого ребенка, необходимы специальные оборудования)

2. Обучение педагогов технологиям образования детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.

3. Неготовность родителей других учащихся, работа по преодолению негативных стереотипов о детях с особыми образовательными потребностями.

4. Формирование адекватного отношения к детям с особыми образовательными потребностями со стороны сверстников.

5. Проблема итоговой аттестации учащихся

6. Малая информативность формулировки диагноза с точки зрения патогенеза, коррекции и прогноза.

7. Несовершенство нормативно-правовой базы;

Перспективы инклюзивного образования.

- вовлечение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс;
- адаптация детей-инвалидов в современном обществе;
- создание активной поведенческой установки у детей-инвалидов на уверенное позиционирование себя в современном обществе;
- умение превращать свои недостатки в достоинства;
- изменение отношения современного общества к людям с ограниченными возможностями.

Специальные условия , позволяющие удовлетворить особые образовательные потребности.

Формула Дэвида Митчелла

$$ИО = В + О + 5К + П + Рс + Рк$$

- ИО - инклюзивное образование
- В – видение, готовность к видению инклюзивного образования в общеобразовательной школе, каждого принимают и считают важным членом коллектива
- О- определение в школу, включение детей в общий учебный процесс
- *5К -5 компонентов: адаптированный учебный план, адаптированная оценка , адаптированное преподавание, адаптированная доступная среда, признание права на ИО
- П - поддержка со стороны учителей, специалистов, детей и родителей.
- Рс –ресурсы . Все ресурсы в которых нуждается ученик с особыми образовательными потребностями.

- Рк – руководство на всех уровнях . Необходимо для работы всех выше перечисленных компонентов

Успешность учителя инклюзивной школы.

- он достаточно гибок
- он готов пробовать различные подходы
- он уважает индивидуальные различия
- он может слушать и принимать рекомендации других членов команды
- он согласен работать в команде с другими специалистами

Факторы, способствующие успешному развитию инклюзивного образования.

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности
- создание адекватных специальных образовательных условий и особых условий жизнедеятельности в структуре массовой школы.
- ненасильственный характер протекания инклюзивных процессов, возможность выбора гарантированного перечня специальных образовательных услуг в системе общего образования
- готовность общества в целом, отдельных людей к инклюзивным процессам, к взаимодействию с людьми с особыми образовательными потребностями.

В заключении своего выступления хочу сказать, что проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья государству следует уделять больше внимания, т.к. эти дети должны иметь равные права со здоровыми детьми, ведь среди них так же есть способные дети в учебе, талантливые, одаренные, но не способные «влиться» в общественную жизнь самостоятельно.

Информационные источники:

1. Материалы ежегодных региональных тренингов «Методология организации инклюзивного образования» для педагогов школ, детских садов, лицеев и колледжей в рамках проекта «Непрерывное инклюзивное образование в России».
2. Инклюзивное образование: успехи и перспективы. Материалы международной конференции « Роль семьи в развитии непрерывного инклюзивного образования»
3. Проект «Инклюзивное образование в России» 2011

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Магомедова А.Ч.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Ворожко Т.В.

старший преподаватель кафедры дошкольного и
дополнительного образования Филиала СГПИ в
г.Буденновске

Влияние семьи на ребенка охватывает все стороны его личности (аффективную, когнитивную, поведенческую), продолжается практически непрерывно (с рождения и на протяжении всей жизни, в любое время года и суток) и ощущается даже тогда, когда ребенок находится за пределами дома.

В семье начинается развитие человека, закладываются основы положительных и отрицательных качеств. В семье смыкаются влияния наследственности и среды (микросреды) – двух важнейших факторов формирования личности. Многие современные педагоги определяют роль семьи в развитии школьника как решающую (Б.М.Бим-Бад, М.Мид, А.В.Мудрик, В.А.Сухомлинский) [5].

Наблюдения на практике позволяют утверждать, что родители уделяют большое внимание успехам детей в учебе, но это внимание далеко не всегда связано с развитием познавательных интересов. По мнению учителей-практиков, чаще всего родители заботятся о положительных и высоких оценках, не всегда связывая их с реальными успехами, а также о подготовленности к поступлению в ВУЗ. Таким образом, огромный потенциал семьи в развитии познавательных интересов, основы успешного обучения, остается не использованным. Задача школы - помочь семье реализовать свои возможности в развитии у детей устойчивых интересов, связанных с познанием и обучением, научить родителей видеть в школьных успехах, прежде всего, результат свободного самовыражения школьника, определить совместный путь, который позволит семье и школе воспитать человека познающего и испытывающего радость познания.

Формирование интереса к учению является важным средством повышения качества обучения школьников.

Учителя и родители оказывают неоценимое влияние на развитие, обучение и воспитание детей, поэтому необходимо их взаимодействие и сотрудничество.

В этих условиях школа должна быть открытой для родителей. Это значит: родители по своему желанию могут присутствовать на уроках и на различных занятиях с детьми; могут участвовать в образовательном процессе в качестве руководителя кружка, в проведении бесед с детьми и экскурсий. Для родителей проводятся концерты, выставки работ детей, им посылаются письма об успехах их детей в различных видах деятельности и письма-благодарности за участие в

делах класса; в классных комнатах и рекреациях вывешиваются молнии с выражением благодарности родителям; классным комнатам присваиваются имена родителей, которые оказали значимую моральную и материальную поддержку [1].

Главная цель открытой школы в работе с родителями заключается в том, чтобы родители приняли школу как дом, где хорошо и тепло его ребенку, и постоянно заботились бы об этом доме (школе). В свою очередь школа оказывает помощь родителям в установлении со своими детьми и в семье таких отношений, которые бы помогли каждому члену семьи быть самым важным, самым любимым и самым необходимым.

Учитель должен признавать и поддерживать главенствующую роль семьи в воспитании и обучении ребенка.

Успех сотрудничества семьи и школы обеспечивается, благодаря:

- педагогическому такту и этике взаимоотношений;
- педагогической подготовленности родителей и уровню их культуры;
- педагогическому просвещению родителей;
- умению видеть сложные взаимоотношения в семье;
- единству требований школы и семьи.

Сотрудничество педагогов и семьи приносит пользу детям через хорошее самочувствие, ощущение счастья, чувства сопричастности, наполнения энергией, ощущение полезности.

Сотрудничество через участие родителей в жизни класса позволяет:

-развивать навыки общения с другими детьми и лучше понимать своего ребенка;

- забывать на время о своих проблемах;
- познакомиться с новыми людьми;
- ощутить «приятную усталость» вместо «тягостного» утомления.

Основные направления сотрудничества семьи и школы:

- чтение книг совместно с ребенком;
- выполнение заданий, рассчитанных на совместную работу ребенка и родителей;
- привлечение ребенка к обучающей деятельности (выступление в роли учителя);
- участие в выставках, соревнованиях, организуемых для учеников и родителей;
- проведение дней здоровья;
- проведение совместных праздников с участием родителей (100-й день в школе, 500 дней в школе, 1000 дней в школе);
- определение стратегии родительского воспитания и ее корректировка, при необходимости;
- оказание своевременной квалифицированной помощи родителям в воспитании детей;
- создание групп поддержки из числа родителей для проведения классной и внеклассной работы с детьми;

- предложение родителям домашних обучающих заданий (возможно краткое пояснение для выполнения) [4].

Для организации взаимодействия школы и родителей важно иметь представление о том, как же родители оценивают учителя, что определяет отношение родителей к конкретному учителю. Особенно это касается учителей начальной школы. Именно в первоначальный период обучения ребенка в школе идет налаживание контактов и взаимодействия между педагогами и родителями. Во многом от характера взаимодействия с первыми учителями у родителей формируется представление о школе и о педагогах в целом [6].

Отношение учащихся к тому или иному предмету, проявление интереса к обучению в целом определяется различными факторами: индивидуальными особенностями личности, особенностями самого предмета, методикой его преподавания. Увлекательный материал, тщательно подобранный и органично встроенный в структуру урока, способен значительно повысить детскую активность и позволяет строить урок, опираясь в первую очередь на непроизвольное внимание ребят и способствуя формированию внутренней положительной мотивации в рамках учебного процесса.

Как уже говорилось, внутренняя мотивация является важным условием успешного обучения. Но как быть, если она отсутствует, а единственным привлекательным моментом школьной жизни является долгожданная перемена или веселая прогулка? Многие учителя считают, что, сформировав у ребенка «необходимый» мотив, можно добиться высоких результатов и таким образом решить многие учебные проблемы. Важная роль и влияние учителя в начальной школе бесспорны. Но, тем не менее, мнение о том, что можно извне сформировать мотив, является ошибочным. «Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект» (Е.П. Ильин). Учитель может только способствовать этому процессу [3].

Следует отметить, что существует целый ряд научно разработанных способов повышения внутренней мотивации в учебном процессе, используя которые можно избежать многих трудностей. Для этого, как учителям, так и родителям, необходимо придерживаться следующих требований:

1. По возможности исключить награждения и призы за правильно выполненные задания, ограничиваясь лишь оцениванием и похвалой.

2. Как можно реже использовать на уроке ситуации соревнования. Лучше приучать ребенка к анализу и сравнению своих собственных результатов и достижений. Ситуацию соревнования можно переключить на игровые виды деятельности.

3. Стараться не навязывать учебных целей «сверху». Совместная работа с ребенком по выработке целей и задач может оказаться значительно эффективнее.

4. Также необходимо помнить о том, что наказание за неправильное решение учебной задачи является крайней и наименее эффективной мерой, которая всегда вызывает негативные эмоции и отрицательно влияет на отношение ребенка к учебной деятельности.

5. Стараться избегать установления временных ограничений там, где это представляется возможным, так как это не только подавляет развитие творчества, но и препятствует развитию внутренней мотивации.

6. Следить за тем, чтобы учебные задания не только соответствовали возрастным ограничениям, но имели уровень оптимальной сложности, способствовали проявлению мастерства и компетентности ребенка. Регулировать уровень сложности заданий, повышая его с каждым разом.

7. Предоставлять ребенку право выбора учебной задачи, не ограничивая при этом его свободы.

8. Желательно подбирать учебные задания с элементом новизны и непредсказуемости, что способствует формированию внутреннего интереса в процессе их выполнения [2].

По данным многочисленных социологических опросов 7,8% педагогов обвиняет семью в том, что ребенок в ней не воспитывается. В то же время и родители не очень радужно оценивают действия педагогов. Многие из них считают, что у педагогов низкий профессиональный уровень, невысокие моральные качества.

Попав в ножницы между школой и семьей, дети вынуждены лавировать, приспособливаться, что приводит, в конечном счете, к безнравственности. Кроме того, констатируются изменения в современной семье. Родители предпочитают не думать о том, кого они хотят вырастить, каким будет их ребенок.

Всё труднее педагогу находить общий язык с родителями учащихся. Во многих семьях считается дурным тоном советоваться с учителями по поводу возникающих проблем в воспитании ребенка, но, тем не менее, когда проблемы воспитания и обучения встают особенно остро, родители приходят к учителю.

В педагогических журналах «Семья и школа», «Начальное образование», «Воспитание школьника» учителя дают советы родителям как помочь детям в учебе. Но эти рекомендации, в большинстве случаев, касаются приготовления уроков. Учителя отмечают, что, пытаясь побыстрее перейти к своим домашним делам, родители обычно делают уроки за детей, вместо того чтобы вместе сделать задание, при этом ведущая роль должна принадлежать ребенку, а родитель быть его советником. Некоторые родители в силу своей занятости ограничиваются вопросом: «Ну, как, приготовил задание, сможешь рассказать?» Учителя советуют обязательно поинтересоваться, как он готовил задание. Надо помочь ребенку делать уроки основательно, не отвлекаясь, научить его работать. У ребенка образуется план работы, по которому он работает, а затем он обращается к родителям с просьбой проверить или помочь, в случае если возникли какие-то затруднения.

Таким образом, семья и школа - два социально значимых института, от согласованности действий, которых зависит эффективность процессов воспитания и обучения ребенка. Учителя видят в семье потенциальных союзников в развитии интереса к обучению младших школьников. На основе познавательных интересов, которые рождаются и развиваются в семье, школа работает над развитием интереса к обучению [7].

Информационные источники:

1. Кулик Л.А., Берестов О.А. Семейное воспитание. - М., Просвещение 2000г.
2. Популярная психология для родителей // Под Ред. А.А. Бодалева.- М., 2011.
3. Семья и формирование личности / ред. Бодалев А. А.- М.,изд. Просвещение, 2000, 206 с.
4. Файн М.Дж. Помощь родителям в воспитании детей. / В.Я. Пилиповский. – М., 2009, – 524с.
5. Шадрикова В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. - М.- Просвещение, 2000г. с.94.
6. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 2000.
7. Янцов А.И. Об укреплении связи школы с жизнью; М.- 2005г. с. 140.

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ В ШКОЛЕ

Макарова А.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске
науч. рук.: Боднева Н.А.
канд. пед. наук, доцент

Для реализации комплексного процесса физического воспитания учащихся школьной программой предусмотрено использование различных организационных форм занятий физическими упражнениями: урок физической культуры, занятия в кружках и секциях, физкультурно-оздоровительные мероприятия, спортивные соревнования и др.

Физическая культура в школе является учебным предметом. Содержание предмета доводится до учеников на уроках физической культуры, посещение которых обязательно для всех учащихся школы. Посредством уроков ученики приобретают общее физкультурное образование. На уроках физической культуры учитель создает условия для решения всех задач физического воспитания и направляет самостоятельную работу детей. В значительной степени уроки определяют содержание других форм физического воспитания. Вышеперечисленные особенности и позволяют считать урок основной формой физического воспитания.

Внеурочные формы занятий должны занимать значительное место в школьном процессе физического воспитания. Во внеурочных занятиях совершенствуются физические упражнения, изученные на уроках, умения и навыки самостоятельных занятий, вырабатывается потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом. Посещение большинства внеурочных форм является добровольным, поэтому организаторы занятий должны сделать их интересными и эмоционально насыщенными для привлечения учащихся [5].

Каждая организационная форма занятий решает специфические задачи, а также содействует воспитанию личностных качеств школьников. Использование всей совокупности форм занятий делает процесс физического воспитания непрерывным, что значительно повышает его эффективность, позволяет соблюдать рекомендуемый ежедневный объем двигательной активности.

Физкультурно - оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня направлены на повышение двигательной активности школьников в процессе учебных занятий, предупреждение гиподинамии. Применяются следующие виды занятий: гимнастика до учебных занятий, физкультурные минутки во время уроков, ФУ и подвижные игры на удлиненных переменах, ежедневные физкультурные занятия в группах продленного дня (часть 2-комплексной программы).

Гимнастика доучебных занятий способствует организованному началу учебного дня, а также решает оздоровительные задачи - достижение оптимального тонуса организма и сокращение периода вработывания организма в предстоящую деятельность [1].

Перед первым уроком каждой смены выполняется комплекс из 4-6 ОРУ в течение 5-7 мин. Комплекс: 1-2 упражнения организующего характера (строевые приемы, ходьба) и на точность положения рук; 2-4 упражнения на основные группы мышц (махи, наклоны, вращения, растягивания) и общего воздействия (прыжки, бег умеренной интенсивности); 1-2 упражнения на снятие напряжения, на внимание и самоконтроль, на координацию движений.

Гимнастика проводится по классам, на открытом воздухе, под наблюдением учителя-предметника, ведущего 1-й урок, или в заранее проветренных помещениях, лучше всего по возрастным потокам. Общественный инструктор (старшеклассник), физорг находится перед классом (лицом к ученикам) и выполняет ОРУ под музыкальное сопровождение. Ученики - в школьной форме, девочки располагаются в задних рядах. Комплекс ОРУ разрабатывается учителем физической культуры или старшеклассником по заданию учителя и меняется 1 раз в 2 недели. Уход с занятий организованный, первыми в школу входят младшие классы[3].

Физкультурные минутки проводятся во время урока по теоретическим предметам и решают задачи снятия утомления, активизации внимания, предупреждения нарушений осанки. Проводятся обычно 1-2 мин., при появлении I-ых признаков утомления через 20-30 мин. после начала занятий. Выполняются 2-3 упражнения по 4-6 раз каждое:

- ОРУ для пальцев, кистей, рук;
- ОРУ для плечевого пояса, спины, позвоночника (с потягиванием и прогибанием, на осанку);
- общего воздействия (ходьба, приседания);
- на внимание, ассиметричные движения рук.

Физкультминутки проводятся учителем, ведущим предмет, или физоргом, при открытых форточках, сидя или стоя около парт.

Физические упражнения и подвижные игры на удлинённых переменах («подвижная перемена») решают задачи эмоционального активного отдыха учащихся, снимают утомление, повышают работоспособность. У школьников формируются одновременно и навыки проведения массовых самостоятельных форм здорового досуга[4].

I-IV классы, упражнения с мячами, скакалкой, лазание и перелезание, подвижные игры, элементы танцев, катание на самокатах, лыжах, санках и др.;

V-VIII классы, то же, упражнения на равновесие, танцы, элементы ритмической гимнастики и спортивных игр, упражнения с гантелями (мальчики);

IX-XI классы, пионербол, волейбол, ритмическая гимнастика; упражнения с гириями, штангой, эспандерами (юноши), с обручем, скакалкой, булавами (девушки). Проводятся данные мероприятия на добровольных началах и с учетом интересов школьников.

Необходимо обязательное планирование и подготовка мест, распределение руководителей. В младших классах занятия могут проводить старшеклассники, обязательно подбадривая и оценивая действия детей. С V класса игры для мальчиков и девочек надо проводить отдельно. Можно устраивать простейшие состязания с использованием элементов спортивных игр, выполнением отдельных упражнений, эстафет, аттракционов.

Игры проводятся на открытом воздухе учителями, классными руководителями и физкультурным активом под контролем представителей администрации школы. При низкой температуре воздуха школьники надевают шарфы, шапки, куртки.

Предварительно составляется и вывешивается недельный график по классам с указанием мест занятий и содержания, которые могут варьировать. К концу занятия интенсивность снижается, выполнение упражнений прекращается заблаговременно (5 мин.).

Ежедневные физкультурные занятия в группах продленного дня (спортивный час) решают следующие оздоровительные задачи: повышение двигательной подготовленности, укрепление здоровья, физическое развитие. Они значительно отличаются от уроков, более эмоциональны и доступны, проводятся в игровой форме. Воспитатель, учитывая интересы учеников, стремится вызвать у них активность, творческую самостоятельность. Детям, физически менее развитым, уменьшается объем и интенсивность упражнений.

Содержание: ОРУ с предметами; метания, смешанные висы и упоры; прыжковые и беговые упражнения; передвижения на лыжах, катание: санки, коньки, велосипед; подвижные игры, элементы ритмической гимнастики;

домашние задания (I-IV классы), ОРУ с предметами, гантелями (м), обручем (д), подвижные и спортивные игры, висы и упоры, ритмическая гимнастика, бег на лыжах и коньках; домашние задания (V-VIII классы) [2].

Спортивный час проводится воспитателем на открытом воздухе в перерыве между выполнением домашних заданий по теоретическим предметам. Учитель физической культуры в случае необходимости оказывает методическую помощь, консультирует, проводит показательные занятия, привлекает физкультурный актив в помощь, подготавливает спортивный инвентарь. Продолжительность занятия - 30-40 - 60 мин. Младшеклассники любят простейшие соревнования в форме заданий: кто быстрее пробежит 20 м, кто дальше прыгнет, кто попадет в цель.

Таким образом, мы рассмотрели физкультурно-оздоровительные формы организации занятий физическими упражнениями в школе.

Информационные источники:

1. Ермак А.А. Организация физкультурного досуга. - М.: Просвещение, 1978 – 130 с.
2. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно – методической деятельности в физической культуре и спорте. - М.: издательский центр «Академия», 2010. –264с.
3. Змановский Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми. - М.: Медицина, 2016. -134 с.
4. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний: учеб. пособие по физ. культуре для старших классов общеобразоват. шк. / В.П. Лукьяненко. - М. : Совет. спорт, 2007. - 227 с.
5. Лях В.И. Физическая культура. 1-4 классы. - М.: Просвещение, 2013. – 134 с.

УРОК ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Меджидов М.Р.

студент Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

В условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего образования коренным образом меняется содержание образования по предмету «Физическая культура», которое направлено на формирование компетентной, физически культурной, деятельностной личности

учащегося. Результатами обучения являются личностные, метапредметные и предметные достижения учащихся, формируемые посредством освоения физкультурной деятельности, в т. ч. универсальных учебных действий.

Целью и смыслом современного образования является личностное развитие обучаемых в условиях глобализации. Особое внимание в основной образовательной программе федерального государственного образовательного стандарта уделяется духовно-нравственному развитию личности учащегося, которое представляет собой процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, развитие способности сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе моральных норм и нравственных идеалов.

Система физического воспитания также призвана решать проблему ценностно-смыслового развития личности учащегося.

Главной целью функционирования системы физического воспитания является человек, личность в её целостности и многогранности как высшая ценность [1].

Очевидно, что только творческий учитель физической культуры, обладающий выраженным индивидуальным стилем деятельности, высокой профессиональной мобильностью, владеющий искусством профессионального общения, педагогическими технологиями, умеющий свободно мыслить и брать на себя ответственность за решение поставленных перед ним задач, способен поднять уровень общей и физической культуры подрастающего поколения, внося тем самым вклад в развитие и совершенствование общества в целом.

Особое место в процессе обновления и совершенствования профессиональной компетентности учителя физической культуры, отвечающей требованиям времени, несомненно, занимает система повышения квалификации, внедряющая персонифицированные модели обучения, в первую очередь, технологии деятельностной педагогики.

Для учителя физической культуры, организующего современный процесс обучения по предмету «Физическая культура», важно понимать что, средством формирования физической культуры личности учащегося является физкультурная деятельность, которая имеет множество видов: образовательная, спортивная, рекреационная, оздоровительная, адаптивная, коррекционная и др.

Физическое упражнение трансформируется из основного средства физического воспитания в главный элемент (способ) видов физкультурной деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, теоретической основой которого является системно-деятельностный подход, предполагает, что базовым результатом образования в области физической культуры в начальной школе является освоение учащимися основ физкультурной деятельности.

Кроме того, предмет «Физическая культура» способствует развитию личностных качеств учащихся и является средством формирования у обучающихся универсальных способностей. Эти способности выражаются в

метапредметных результатах образовательного процесса и активно проявляются в разнообразных видах деятельности (культуры), выходящих за рамки предмета «Физическая культура».

Универсальными компетенциями учащихся на этапе начального общего образования по физической культуре являются: умения организовывать собственную деятельность, выбирать и использовать средства для достижения её цели; умения активно включаться в коллективную деятельность, взаимодействовать со сверстниками в достижении общих целей; умения доносить информацию в доступной, эмоционально яркой форме в процессе общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми людьми [2].

Личностными результатами освоения учащимися содержания программы по физической культуре являются следующие умения: активно включаться в общение и взаимодействие со сверстниками на принципах уважения и доброжелательности, взаимопомощи и сопереживания; проявлять положительные качества личности и управлять своими эмоциями в различных (нестандартных) ситуациях и условиях; проявлять дисциплинированность, трудолюбие и упорство в достижении поставленных целей; оказывать бескорыстную помощь своим сверстникам, находить с ними общий язык и общие интересы [2].

Метапредметными результатами освоения учащимися содержания программы по физической культуре являются следующие умения: характеризовать явления (действия и поступки), давать им объективную оценку на основе освоенных знаний и имеющегося опыта; находить ошибки при выполнении учебных заданий, отбирать способы их исправления; общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения и взаимопомощи, дружбы и толерантности; обеспечивать защиту и сохранность природы во время активного отдыха и занятий физической культурой; организовывать самостоятельную деятельность с учётом требований её безопасности, сохранности инвентаря и оборудования, организации места занятий; планировать собственную деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе её выполнения; анализировать и объективно оценивать результаты собственного труда, находить возможности и способы их улучшения; видеть красоту движений, выделять и обосновывать эстетические признаки в движениях и передвижениях человека; оценивать красоту телосложения и осанки, сравнивать их с эталонными образцами; управлять эмоциями при общении со сверстниками и взрослыми, сохранять хладнокровие, сдержанность, рассудительность; технически правильно выполнять двигательные действия из базовых видов спорта, использовать их в игровой и соревновательной деятельности [2].

Предметными результатами освоения учащимися содержания программы по физической культуре являются следующие умения: планировать занятия физическими упражнениями в режиме дня, организовывать отдых и досуг с использованием средств физической культуры; излагать факты истории развития физической культуры, характеризовать её роль и значение в жизнедеятельности человека, связь с трудовой и военной деятельностью; представлять физическую культуру как средство укрепления здоровья, физического развития и физической

подготовки человека; измерять (познавать) индивидуальные показатели физического развития (длину и массу тела), развития основных физических качеств; оказывать посильную помощь и моральную поддержку сверстникам при выполнении учебных заданий, доброжелательно и уважительно объяснять ошибки и способы их устранения; организовывать и проводить со сверстниками подвижные игры и элементы соревнований, осуществлять их объективное судейство; бережно обращаться с инвентарём и оборудованием, соблюдать требования техники безопасности к местам проведения; организовывать и проводить занятия физической культурой с разной целевой направленностью, подбирать для них физические упражнения и выполнять их с заданной дозировкой нагрузки; характеризовать физическую нагрузку по показателю частоты пульса, регулировать её напряжённость во время занятий по развитию физических качеств; взаимодействовать со сверстниками по правилам проведения подвижных игр и соревнований; в доступной форме объяснять правила (технику) выполнения двигательных действий, анализировать и находить ошибки, эффективно их исправлять; подавать строевые команды, вести подсчёт при выполнении общеразвивающих упражнений; находить отличительные особенности в выполнении двигательного действия разными учениками, выделять отличительные признаки и элементы; выполнять акробатические и гимнастические комбинации на высоком техничном уровне, характеризовать признаки техничного исполнения; выполнять технические действия из базовых видов спорта, применять их в игровой и соревновательной деятельности; выполнять жизненно важные двигательные навыки и умения различными способами, в различных изменяющихся вариативных условиях [2].

Сегодня, в соответствии со структурой физкультурной деятельности, предмет включает в себя три основных учебных раздела: «Знания о физической культуре» (информационный компонент деятельности); «Способы двигательной (физкультурной) деятельности» (операциональный компонент деятельности); «Физическое совершенствование» (процессуально-мотивационный компонент деятельности).

Такого рода преобразования ориентируют учителя физической культуры на переосмысление и кардинальную коррекцию осуществляемого учебно-воспитательного процесса, основной формой которого является урок.

В соответствии с программным содержанием предмета уроки физической культуры в начальной школе подразделяются на три типа: образовательно-познавательной, образовательно-предметной и образовательно-тренировочной направленностью.

В целом каждый из этих типов уроков физической культуры носит образовательную направленность и по возможности включает школьников в выполнение самостоятельных заданий. Приобретаемые таким образом знания, умения и навыки должны в последующем закрепляться в системе самостоятельных занятий физическими упражнениями: утренней зарядке и гигиенической гимнастике до уроков, физкультминутках и подвижных играх на переменах и во время прогулок, дополнительных занятиях. При этом, развивая

самостоятельность, необходимо ориентировать учащихся на использование учебного материала, не только освоенного ими на уроках физической культуры и изложенного в учебниках по физической культуре, но и на уроках по другим учебным предметам. Путём повышения самостоятельности и познавательной активности учащихся достигается усиление направленности педагогического процесса на формирование интереса к регулярным занятиям физическими упражнениями, приучение к систематической заботе о своём теле и здоровье [3].

Проектирование учителем физической культуры учебного процесса в условиях новых требований предусматривает иные подходы не только к планированию образовательных результатов, но и к отбору содержания, методов, форм и технологий обучения. Задача учителя состоит в поиске и использовании новых, более эффективных видов деятельности учащихся, ориентированных на достижение современных образовательных результатов в сфере физической культуры.

Информационные источники:

1. Певицына Л. М. Как построить урок физической культуры в соответствии с требованиями ФГОС // Научно-теоретический журнал. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2013, №2. – С.91-99.
2. Миронов, А. В. Как построить урок в соответствии с ФГОС / А. В. Миронов. – Волгоград : Учитель, 2013. – 174 с.
3. Певицына, Л. М. Образовательная программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) учителей физической культуры «Обеспечение качества педагогической деятельности современного учителя физической культуры в условиях введения ФГОС» / Л. М. Певицына. – Ростов н/Д. : Изд-во ГБОУ ДПО РИПК и ППРО, 2012.– 60 с.

КУЛЬТУРА ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В РОССИИ

Меркина И.Д.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске
науч. рук.: Черкесов Б.А.
канд. истор. наук, профессор

Президент России Владимир Владимирович Путин подписал Указ об учреждении в России дня добровольца. В соответствии с резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН об объявлении 5 декабря «Международным днем

добровольцев во имя экономического и социального развития», в России «День добровольца (волонтера)» будет ежегодно отмечаться также 5 декабря.

По мнению экс-генерального секретаря ООН **Пан Ги Муна** «добровольцы являются воплощением таких фундаментальных ценностей, как приверженность делу, инклюзивность, активная гражданская позиция и чувство солидарности» [1].

Бескорыстные поступки в современном мире редкость, но они так необходимы. Волонтеры трудятся на благо общества, не прося ничего взамен. Все же немногие согласятся бесплатно выполнять огромное количество работы, а волонтеры бескорыстно убирают улицы, распространяют брошюры социальной кампании, работают переводчиками на больших спортивных соревнованиях, помогают в больницах, домах престарелых, детских домах. Немало работы на их долю приходится при ликвидации последствий стихийных бедствий. Все это и многое другое является еще одной причиной того, почему добровольцы удостоились собственного праздника.

В жизни любого общества благотворительность играет огромную роль. Развитие общественно полезного труда позволяет решать те проблемы, которые по разным причинам остаются вне поля зрения государства [2].

Добровольческая деятельность в России опирается на мировой опыт, развивается на основе законодательства с учётом региональных условий как безвозмездная социально-значимая деятельность, реализуемая гражданами самостоятельно или по поручению негосударственной некоммерческой организации (ННО). Сегодня в российском обществе в добровольческую работу вовлечено от 5% до 10% населения России. Причины социальной пассивности состоят в слабой организации добровольческой деятельности, отсутствии у населения доступной информации о благотворительных акциях, недостаточности и свободного времени у граждан, а также невысокой популярности идей благотворительности и добровольчества.

В настоящее время волонтерство стало принимать более цивилизованные формы, сегодня идеи благотворительности получили достаточно широкое распространение среди наиболее активных слоёв общества в основном молодёжи. Анализ форм участия волонтеров в общественной деятельности показал, что в целом они преследуют главную цель добровольчества – помощь нуждающимся людям, что и предопределяет их главную цель участия в добровольчестве.

Добровольная социальная работа способствует формированию у молодежи таких важных качеств, как милосердие, ответственность за себя и порученное дело, чувство самоуважения и гуманного, толерантного отношения к людям.

Однако отношение к общественно полезной деятельности среди общей массы населения остаётся пассивным. Определённая часть населения продолжает считать, что решением социальных проблем может должно заниматься более успешно только государство, а благотворительные, волонтерские организации воспринимаются как дополнение к государственным

структурам социальной защиты. Некоторые люди скептически относятся к волонтерской деятельности. Подавляющее большинство разделяют мнение о том, что деятельность благотворительных организаций незаметна и неважна для большинства граждан. Некоторые вообще не желают заниматься добровольчеством по причине оценки его как пустой траты времени и сил, как психологической неготовности к деятельности, так и отсутствия материального вознаграждения. Исключение составляют личная благотворительность граждан и адресная помощь социально не защищённым слоям населения.

Роль благотворительности и развитие добровольческого труда в России требуют сегодня огромной просветительской работы среди населения нашей страны. Это связано с недостаточным освещением темы благотворительности в СМИ, на ТВ каналах, нежелания благотворительных организаций зачастую привлекать внимание к своей деятельности по разным причинам.

Основные направления изменения ситуации в лучшую сторону - это формирование среди населения более ответственной гражданской позиции, повышение правового сознания населения, повышение уровня гражданской ответственности, понимание под этим развитие добровольчества и большую вовлечённость граждан в решение социальных проблем, использование существующих методик, благотворительный опыт, накопленный благотворительными организациями других стран. Фактором повышения общественной значимости является расширение информационного пространства в сфере благотворительности. Необходимо, наряду с правовым сознанием, повышать морально-нравственные ценности населения, усиливать престиж добровольческой деятельности.

Со стороны государства требуется более четкая и последовательная политика в отношении благотворительности, в том числе создание налоговых механизмов, стимулирующих вовлечение в эту сферу коммерческих структур. Вклад различных секторов общества в развитие добровольчества повысит престиж общественно полезной деятельности, профессионализм в исполнении полезного доброго дела, сформирует ясные и четкие подходы к оценке эффективности благотворительной деятельности. Их деятельность для большинства граждан будет заметна, будет понятно, в какой мере благотворительные организации содействуют решению острых социальных проблем, способствуют проявлению общественной инициативы, развитию социальной сферы.

Добровольческая благотворительность (волонтерство) должна стать почётной деятельностью и вызывать большое уважение со стороны всего общества [3]. Содействие в формировании общественных настроений должны оказывать СМИ, которые могли бы активнее пропагандировать общественно полезную деятельность. В настоящий момент информированность о данном типе восприятия общественно полезного труда на добровольческой основе находится на среднем уровне. Это может свидетельствовать о том, что негативное настроение распространено в равной мере во всех социально-демографических группах.

По мнению большинства, информирование населения о культуре добровольчества осуществляется сегодня недостаточно эффективно. Это объясняется тем, что отсутствует продуманный подход к освещению темы благотворительности в СМИ, которые работают сегодня в «агрессивной среде». С одной стороны, их сдерживает собственная прибыль и закон о рекламе, с другой общая политическая ситуация в стране. Пока положение не изменится, позитивная, социально-ориентированная информация «не сможет пробиться на какие-либо каналы».

Некоторые считают недостаточный уровень информированности населения результатом недоработки некоммерческой организации (НКО), вызванной нехваткой кадров и их большой загруженностью [4].

«Мы убегаем вперёд, не успевая сообщить о том, что у нас произошло, лишней раз разослать информацию в СМИ». Отсюда взаимодействие организации со СМИ недостаточно активное, возникает необходимость развития такого направления, как социальная реклама.

Нельзя не признать важность государственной поддержки благотворительной (волонтёрской) деятельности в России, а также необходимость создания условий наибольшего благоприятствования для работы волонтёрских сообществ, хотя бы потому, что оно доброе и полезное и исходит из инициативы неравнодушных граждан по зову сердца.

Развитию благотворительности, по мнению большинства, способствовали бы, прежде всего, повышение жизненного уровня россиян и социальная поддержка их государством, а также важным условием считается повышение нравственного климата в обществе, повышение благосостояния граждан и информированности ведёт и к распространению желания участвовать в общественно полезной деятельности [5].

Информационные источники:

1. Локтионова Т. А. История возникновения и становления волонтерства в России // Молодой ученый. — 2012. — №8.
2. Соколова О. Д. Памятка для волонтеров / О. Д. Соколова // Вологда: Изд. центр ВИРО, 2006.
3. Хулин А. А. Добровольчество как вид благотворительности / А. А. Хулин Социальная работа. — 2003. — №3
4. Петренко К. НКО и гражданское общество / Поговорим о гражданском обществе. Институт Фонда «Общественное мнение», 2001.
5. Левдер И. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания // Социальная работа. М., 2006. — №2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАСТИЯ СТРАШИХ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ВОЛОНТЕРСКОМ ДВИЖЕНИИ

Морозова Н.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Двадненко А.В.

канд. пед. наук, доцент

У школьников старшей возрастной группы мотивы учения начинают воплощать потребности и стремления, связанные с выбором направления будущей деятельности, позицией в жизни и профессионального самоопределения.

Важной общей психологической чертой, присущей старшим подросткам, является их потребность в общественном признании, позиционирования себя в процессе социальных взаимодействий с окружающими как полноправными участниками строительства общества. Следовательно, подобное «строительство» невозможно осуществлять без активной полезной деятельности в социуме, одобряемой и востребованной им в различных сферах человеческих взаимоотношений в государстве [4].

Участие же старших подростков в волонтерском движении, как раз и предоставляет им исключительные возможности для индивидуальных творческих проявлений через конкретную деятельность. Такая аргументация участия их в социальных отношениях, «активирует» мотивационную сферу в процессе учения. Обучение предстает перед старшеклассниками в свете некоего коридора в продвижении в будущее через настоящее. Волонтерство позволяет им «расширять и выпрямлять» индивидуальный образовательный коридор, так как приносит им новые знания, востребованные в учебно -воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Другой психологической особенностью, влияющей на активизацию социальных устремлений старших подростков-волонтеров, является очевидная связь между их личностным становлением и формированием ценностных позиций (ментальности).

Старшие подростки, как показало исследование, не только деятельны по своей натуре, но и чрезвычайно впечатлительны, импульсивны. Становление личности старшего школьника происходит в процессе приобретения нового опыта, расширения круга его интересов, общения с новыми людьми (сверстниками и взрослыми) . Гармоничное развитие осуществляется путем развития самосознания и воли при одновременном приросте социально ценностных побуждений и переживаний, которые необходимы обучающемуся для взросления и плавного вхождения в социальные реальности.

«Взросление» понимается автором ВКР не только как возрастной этап в жизни старшего подростка, а в большей степени интеллектуально - психологический набор индивидуальных качеств его личности, позволяющих более успешно действовать и развиваться в различных социальных отношениях в современных реалиях общественных отношений. Волонтерская деятельность позволяет старшим подросткам не только приносить пользу обществу в настоящем, что уже само по себе значимо, но и психологически подготовить их к различным жизненным испытаниям в будущем.

Волонтерство – это своеобразная школа жизни для старшего подростка, раскрывающая для него наглядным образом высокие морально-нравственные ценности, утверждающая культ справедливости и добра, к которому он становится сопричастен, внутренне психологически изменяясь под воздействием неопровержимых гуманистических истин [2].

В старшем подростковом возрасте школьники, более других учащихся, способны к состраданию, помощи, участию в жизни других людей, сталкиваясь с людским горем, они глубоко переживают несправедливость и бездушность, «психологически восстают» против таких проявлений.

Их «защита» заключается не в стремлении уйти от проблем, спрятаться в свою скорлупу или под защиту родителей, что наблюдается у части сверстников, а, активно повлиять на ситуацию, изменить ее к лучшему, привлечь внимание общественности к фактам.

Через поиск путей и условий, способных разрешить проблемы нуждающихся или актуальных общественных явлений или процессов, подростки-волонтеры взаимодействуют с различными организациями и объединениями, проявляют инициативу, работают продуктивно с ними в кооперации, оттачивают коммуникационные навыки, формируют к рассмотрению креативное предложение.

Сплачиваясь, для решения задач, поставленных им руководителями, волонтеры вырабатывают в себе командный дух, так как именно коллектив, как совершенно справедливо указывал А.С. Макаренко, оказывает воспитательное воздействие на каждого его участника, подчиняющего свои интересы интересам коллектива. Именно и поэтому волонтеры прерогативой считают интересы общества и государства над личными, которые, согласно принципам волонтерской морали – выступают источником пользы общества и государства [5].

Каким же образом старшие подростки могут принести максимальную пользу обществу и стране?

Как показал ход дипломного исследования, овладев достаточным образовательным уровнем знаний, помноженных на активную жизненную позицию и подкрепленных прочными навыками в различных сферах волонтерской деятельности.

Это совсем не означает, что те категории старших подростков, которые пока «не могут похвастаться» высокими образовательными достижениями или опытом волонтерской жизни, «выпадают» из движения. Напротив, их ориентир

на максимальную пользу, как раз и способствует активизации деятельностных устремлений и переосмыслению своего прежнего отношения к учебе и пониманию места и роли в социальных формациях.

Включение в волонтерскую работу доступно каждому старшему подростку, независимо от его взглядов и убеждений, расовой, религиозной и национальной принадлежности. Через участие в различных волонтерских акциях, фестивалях, концертах, проектах, конкурсах, тренинга и др.- формируется социально-адаптивная компетенция. Она подразумевает развитие таких качеств личности как: позитивности в восприятии себя и окружающей жизни, активной жизненной позиции, оптимизма, инициативности, конкурентоспособности, решительности, настойчивости, удовлетворенность взаимоотношениями с окружающими [4, с. 19-23].

Следовательно, участие старших подростков в волонтерской деятельности - это, прежде всего, их возможность изменять мир и себя к лучшему, развиваться в зависимости от преобладающих у них склонностей в личностном и профессиональном самоопределении.

Известно, что именно в старшем подростковом возрасте перед юным членом общества «проплывают картины» его мироощущения на основе психологических переживаний и переработки противоречивой по характеру информации. Душевные муки обогащают сферу чувств и мыслей старшего подростка, так как он учится правильно идентифицировать себя в процессе взаимоотношений с другими людьми, анализирует сущность своего внутреннего «Я». Так впервые происходит овладение опытом его целенаправленного обособления.

В контексте вышесказанного уместно подчеркнуть, что волонтерская деятельность позволяет старшему подростку развить свои позитивные качества личности, опираться на них более уверенно в будущем в процессе личностного саморазвития с пользой для себя и окружающих.

По мере накопления им социального опыта путем деятельностных форм саморазвития, осмысляемых как важные этапы взросления, складывается ориентиры для мотивации к укреплению своего социального статуса, достигаемому благодаря упорному труду над собой [5]

Любые устремления молодежи к полезной деятельности следует всегда поддерживать и координировать, направлять и оттачивать педагогам, привносить в них элементы творческой новизны путем выработки индивидуального педагогического подчерка[1].

Нестандартные поручения руководителей подросткам-волонтерам доверие, делегирование части своих полномочий, совместное обсуждение проблем на основе уважения их мнений и пр. - эффективные приемы в активизации их усилий по продвижению по социальным лифтам.

В процессе волонтерской деятельности старший подросток овладевает и новыми коммуникативными навыками, которые позволяют ему более успешно воплощать внутренние психологические мотивы в действия в желаемых формах, обусловленными спецификой социальных отношений.

В этой связи следует подчеркнуть, что новые знания и навыки приобретают для подростка большую личностную значимость. Они сами по себе ценны для него, так как «прочувствованы» им, благодаря выработанной правильной психологической установке, мотивирующей его к сознательным действиям для пользы обществу. Так, постепенно, шаг за шагом происходит мысленное «восхождение» к пониманию им своего предназначения в жизни общества и государства. Полностью реализовать себя возможно только совокупностью действий, удовлетворяющих психологические потребности старшего подростка в интеллектуальном и духовно-нравственном развитии.

Участие в волонтерском движении позволяет старшим подросткам: быстро принимать самостоятельные решения, от которых часто зависит успех коллективного волонтерского проекта; выбирать те формы, методы и средства, которые наиболее эффективны, и оправданы для достижения ожидаемых практических результатов их деятельности [5].

Совершенно очевидно, что подростки, вовлеченные в волонтерскую работу, более психологически устойчивы к любым жизненным трудностям, чем многие их сверстники. Жизненные неудачи не воспринимаются ими как личностная «катастрофа». Они скорее служат отправными точками для последующей работы над собой, воспринимаются ими как должное, а их преодоление наилучшим образом осуществляется путем деятельностных проявлений, подавляющих латентные причины их психологических стрессов.

В ходе исследования была выявлена еще одна интересная тенденция, характеризующая психологический фон волонтерской деятельности. Старшие подростки не желали ненужной огласки своей деятельности во имя укрепления личного имиджа. Их рассуждения, по проведенным опросам, можно суммировать по следующей фабуле: «Меньше – слов – больше дел!». «Дело ладиться, когда молодежь «не стариться!».

Оптимизм и задор при полной самоотдаче и высокой работоспособности волонтеров-подростков, в условиях социальной значимости их участия в важнейших сферах жизни общества – надежный плацдарм в формировании гражданского сознания и созидательной личности.

Волонтерская деятельность формирует особую «жизнеутверждающую» психологию старших подростков. Автор (ВКР) понимает ее как широкую совокупность интеллектуально – волевых качеств волонтера, способствующих его более глубокому вхождению в социальные отношения посредством целенаправленных деятельностных воздействий на преобразование существующей общественной реальности.

Степень включенности старших подростков в волонтерское движение, как показывает практика, различна. Одни подростки эпизодически принимают участие в нем. Например, в волонтерских проектах или акциях. Другие, напротив, уделяют ей все свое свободное время, постепенно все больше «проникаясь» ее идеями и принципами, определяющих их морально-нравственные кодексы поведения.

В том и другом случаях – главное их добровольное желание участвовать в благой деятельности, преобразующей «психологический мир» старшего подростка в созидательном ключе, влияющей на его ментальные установки через настоящее в будущее.

Индивидуализация и дифференциация педагогических воздействий и взаимодействий в отношении каждого волонтера-подростка - неперенное условие успеха волонтерского движения в любой его форме.

Прочерчивание индивидуальной образовательной траектории педагогом или куратором, совместно с подростком «по маршруту» его волонтерской работы, позволяет персонализировать его роль и место в добровольческом коллективе единомышленников.

Такой подход к пониманию психологии старшего подростка наиболее перспективный, в контексте новейших тенденций развития образовательной парадигмы, так как позволяет ему быстрее утвердиться в новых социальных ролях в процессе активной деятельности, эмоционально насыщенной положительными переживаниями, и раскрепощающими его в творческих проявлениях.

Другой важной психологической особенностью старших подростков, привлекаемых к волонтерской работе, является их способность преломлять существующие социальные реалии через личностный опыт, которого не всегда хватает, чтобы объективно подойти к проблемной ситуации. Приращение жизненного опыта наиболее «доходчиво» осознается ими путем проб и ошибок, то есть в процессе осознанного действия [3].

Такая закономерность обуславливает необходимость превентивной психолого-педагогической работы педагогов и социальных работников, координаторов проектов, имеющих специальную подготовку, со старшеклассниками, входящими в волонтерские объединения. Предварительное разъяснение специфики волонтерской работы подросткам, позволят им фокусироваться на решении главных образовательных задач, более рационально распределять свои силы, «не распыляться их» на второстепенные цели, не браться за все сразу.

Подобное наполнение педагогического сопровождения волонтерства позволяет подросткам избежать психотравмирующих факторов в начале их волонтерской деятельности, дает время для приобретения недостающего опыта и навыков. Впоследствии же, как отмечалось выше, волонтеры превращаются в опытных «закаленных борцов» за высокие гуманистические идеалы, проводниками которых, они и являются, благодаря утверждению ими в различных общественных формациях культа добра, мира, милосердия и справедливости.

Анализ развития волонтерской работы в среде старших подростков показывает, что она должна быть транспарентна, как по своей сущности, формам, так и по содержанию. Тогда лишь подросток лучше «захватывает» важнейшие смысловые акценты актуальных социальных проблем, которые ему предстоит разрешать в добровольческой деятельности.

Краеугольным камнем активизации социальной позиции старшего подростка, как показало исследование, выступают его интеллектуальные, физиологические и духовно - нравственные потребности в самоутверждении в новых социальных связях и отношениях, раскрывающихся перед ним, в процессе его личностного роста. Поэтому волонтерская деятельность должна быть спроектирована на максимальное удовлетворение его насущных психологических потенций в развитии, отвечающим современным требованиям ФГОС.

«Волонтерская деятельность» рассматривается автором выпускной квалификационной работе не как панацея в образовательной подготовке старшего подростка, а как механизм, запускающий, незадействованные ранее его уникальные личностные способности, по-новому, более конструктивно, применяемые им в процессе ученической и внеклассной деятельности.

Таким образом, к основным (определяющим) психолого-педагогическим особенностям участия старших подростков в волонтерском движении следует отнести: возникновение новых интересов и мотивации к нестандартным формам самовыражения; потребность в расширении круга общения путем наведения более широких коммуникационных мостов; возможность реализовать свой творческий потенциал; склонность к жизненному самоопределению, возможность приносить пользу.

Информационные источники:

1. Бодренкова, Г.П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике / учебно-методическое пособие. – М.: АНО «СПО СОТИС». – 2013. – 320 с.
2. Зинченко, В.П., Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] – М., СПб, 2008.
3. Мельников, В.П., Холостова Е.И. История социальной работы в России: Учебное пособие [Текст] - М.. 2011. С.34.
4. Певная, М.В. Волонтерство как социальный феномен: управленческий подход: автореф. дис. ... докт. соц. наук [Текст] – Н. Новгород, 2016.
5. Сухарькова, М.П. Роль волонтеров в подготовке и проведении олимпийских игр: магистерская диссертация [Текст] – М., 2014.
6. Титова, И.В., Шатунова, Е.М., Пашова, О.С., Жукова, Л.А., Будыльникова, Н.Н., Ждановская, О.Н. Дорогою добра: методическое пособие по развитию добровольческого движения [Текст] – Вологда, 2011. – 75 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Реуцкая Н.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Ромаев А.П.

канд. пед. наук, доцент

Ключевым фактором интеграции личности ребенка в культуру в условиях разнообразия и многомерности социальных явлений выступает образовательная среда, поэтому возникают особые проблемы развития личности младшего школьника, если среда образовательного учреждения является поликультурной.

Однако анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу обнаруживает наличие противоречий между потребностью в реализации па практике идей развития личности каждого ребенка и традиционными представлениями участников образовательного процесса об исследуемом феномене, понимаемом как своеобразие и высшее проявление человеком своих личностных качеств; наличием потребности школьников в проявлении личностных особенностей в поликультурной образовательной среде и отсутствием у них достаточного опыта рефлексии, самоопределения и креативности, в результате взаимосвязанной деятельности педагогов и школьников происходит последовательное возвышение личности школьника.

Становление личности школьника в поликультурной образовательной среде предполагает обоснованную систему действий педагогов, обеспечивающих оптимальность данного процесса. В качестве основных этапов деятельности педагогов исследователи выделяют следующие [1]:

- диагностический (изучение индивидуальности школьника, уровня его культуры, интересов, склонностей; исследование возможностей поликультурной образовательной среды для становления личности, определение степени ее комфортности для личности);
- стимулирующе-мотивационный (формирование потребностей школьников в развитии собственной личности па основе оценки индивидуального потенциала);
- проектировочный (проектирование системы условий становления индивидуальности, связанных с организацией ценностного, субъектного, содержательно-методического и предметно-пространственного компонентов поликультурной образовательной среды);
- преобразовательный (мотивация и организация самостоятельной творческой деятельности школьников, направленной на саморазвитие

личности в процессе преобразования поликультурной образовательной среды).

Опытно-экспериментальная работа строилась в соответствии с основными представлениями о развитии индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде как сложной системе, полученными нами при теоретическом анализе. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась поэтапно. Она включала в себя четыре этапа: поисковый, констатирующий, формирующий, контрольный. Указанные этапы исследования взаимосвязаны.

Первый этап – поисковый (сентябрь-октябрь 2017 г.) – включал анализ теоретической и эмпирической базы исследования; поиск и обоснование методологической основы исследования; выбор исследовательских методов. Это стало основой для определения исследовательской проблемы через обнаружение противоречия между реальной педагогической действительностью, обеспечивающей недостаточные возможности для полноценного развития личности младших школьников, и возможностями поликультурной образовательной среды. Была организована опытно-экспериментальная работа по исследованию личностных особенностей младших школьников в образовательной среде школ.

Второй этап - констатирующий (ноябрь 2017 г.). На данном этапе осуществлялось диагностическое исследование личностных особенностей младших школьников (участников эксперимента) до организации психолого-педагогического сопровождения, учитывающего воздействия поликультурной образовательной среды.

В качестве основных показателей развития личности нами были выделены и продиагностированы: уровень развития самооценки; уровень нравственной воспитанности; уровень внутриличностной адаптации и выявление значимых областей отношений.

Третий этап – формирующий (ноябрь 2017 – март 2018 гг.) – состоял в реализации опытно-экспериментальной работы по проектированию и реализации комплекса мероприятий (в рамках психолого-педагогического сопровождения) в поликультурной образовательной среде как совокупности педагогических условий, направленных на становление гармонично-развитой личности младшего школьника.

Четвертый этап – контрольный (апрель 2018г.) – включал экспериментальную работу по анализу эффективности разработанной модели психолого-педагогического сопровождения (вторичная диагностика и сравнение результатов); анализ, обобщение и оформление полученных результатов исследования, определение перспектив изучения исследуемой проблемы. Результатом деятельности на данном этапе стало подведение итогов опытно-экспериментальной работы и структурирование системы педагогических условий в контексте повышения эффективности процесса развития личности младших школьников в поликультурной образовательной среде.

На основании подобной логики научно-педагогического поиска осуществлялся подбор методов и методик исследования, которые позволили

проанализировать основные компоненты такого сложного полифункционального объекта, как личность школьника.

С этой целью применялись разнообразные методы психолого-педагогического исследования, а именно: наблюдение, беседа, анкетирование; психодиагностическое тестирование, формирующий эксперимент.

Реализация первой задачи опытно-экспериментальной работы, которая была связана с выявлением особенностей развития личности младших школьников, мы выделили и исследовали следующие показатели:

- уровень развития самооценки с помощью методики определения самооценки (Т.В.Дембо, С.Я.Рубинштейн);
- уровень нравственной воспитанности определялся методикой «Диагностика нравственной воспитанности по методике М.И.Шиловой»;
- уровень внутриличностной адаптации и выявление значимых областей отношений личности диагностировался с помощью адаптированного варианта методики Дж. Сакса «Незаконченные предложения».

Коротко опишем применяемые нами диагностические методики.

Методика определения самооценки (Т.В.Дембо, С.Я.Рубинштейн) [2]

Целью методики является изучение самооценки испытуемого по ряду показателей.

Данное исследование проводится в форме свободной беседы. При инструктировании ребенка, мы показывали ему лесенки с градациями разного уровня здоровья, умственного развития, характера и счастья и предлагали ему указать свое место на ступеньках всех лесенок, с учетом того, что на верхней ступени первой лестницы расположатся «самые здоровые», а на нижней - «самые больные» (аналогично на остальных лесенках).

После этого этапа диагностики с каждым испытуемым мы проводили беседу по следующему примерному плану:

1. Выяснение содержания актуальной оценки.
2. Выяснение полюсов шкалы.
3. Выяснение содержания желаемой оценки, способа ее достижения.

Таким образом, обобщая результаты проведенного нами исследования и их анализа, мы можем сделать следующие выводы. Поликультурная образовательная среда обладает всеми условиями, позволяющими школьникам понять культурные ценности, нормы и образцы поведения, как своего, так и других народов, сформировать опыт конструктивного межкультурного взаимодействия, межкультурной толерантности, умения вести межкультурный диалог. Гармоничному развитию личности младшего школьников поликультурной образовательной среде способствует ряд

психолого-педагогических условий, среди которых мы выделили и включили в модель психолого-педагогического сопровождения младших школьников следующие: развитие рефлексии, самопонимания школьника, как важного условия развития личности; воспитание чувства общности; сопричастности, принадлежности к поликультурной школьной среде; формирование условий для проявления и развития уникальности каждого

школьника в поликультурной образовательной среде. Результаты диагностических этапов показали большую эффективность применения нашей модели психолого-педагогического сопровождения развития личностных особенностей младших школьников в условиях поликультурной образовательной среды:

- школьники, у которых было организовано направленное психолого-педагогическое сопровождение по результатам эксперимента, показали более высокие показатели самооценки по шкалам «Умственное развитие», «Характер» и «Счастье» (по сравнению с началом учебного года);
- в экспериментальной группе учеников уровень нравственной воспитанности вырос больше, чем у участников контрольной группы;
- уровень внутриличностной адаптации был более высоким у учащихся, которые подвергались организованным психолого-педагогическим воздействиям после формирующего этапа эксперимента; а вот количество учеников с проблемными зонами межличностных отношений в экспериментальной группе после формирующего эксперимента уменьшилось;
- в экспериментальной группе меньший процент учеников и их родителей показали низкий уровень развития толерантности на контрольном этапе исследования.

Таким образом, мы можем подтвердить гипотезу нашего исследования: становление личности в поликультурной образовательной среде эффективно осуществляется при организации психолого-педагогического сопровождения этого процесса, учитывающего такие условия как развитие рефлексии, самопонимания школьника, как важного условия развития личности; воспитание чувства общности; сопричастности, принадлежности к поликультурной школьной среде; формирование условий для проявления и развития уникальности каждого школьника в поликультурной образовательной среде.

Информационные источники:

1. Ходырева Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Киров, 2006. – 456 с.
2. Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. – СПб., 2004. – 336 с.
3. Акимова М. К., Козлова В. Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. - М.: Знание, 1992. - 86 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Сачакова Ф.Х.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Колинченко И.А.

канд. псих. наук, доцент

В соответствии с современными исследованиями, полноценная семья по своим воспитательным возможностям превосходит любой социальный институт, поскольку осуществляет передачу социальной информации целого общества во внутрисемейные отношения [3].

Одним из условий благополучия ребенка является факт его проживания в благополучной семье. Для детей из разных семей условия социализации не могут быть одинаковыми, так как каждый ребенок находится в своих социальных условиях, поэтому можно констатировать наличие характерных особенностей социализации детей в благополучных семьях [1, 2].

Г. Загвоздкин писал, что благополучная семья помогает ребенку найти эффективный выход из сложных ситуаций [4]. Если условие успешного развития, по мнению Г. И. Захаровой, приносит удовлетворение потребностям ребенка в эмоциях, психологической поддержке и комфорте, то неблагополучие не позволяет ребенку почувствовать личностную значимость при эмоционально-положительных контактах [5].

Особенности гармоничной семьи по Ф. Уолшу, отличаются умением заботиться, оказывать взаимопомощь в рамках нескольких поколений. Важно то, что в семьях данного типа есть наличие ресурсов, а эффективное решение проблем и конфликтных ситуаций, открытость общению, коллегиальное обсуждение делают семейные отношения еще более гармоничными.

В соответствии с научными положениями А. А. Бодалева и В. В. Столина, позиция родителей есть система эмоционального отношения к ребенку, стиля общения в семье, воспитания, способов поведения с ним. А. Я. Варга и В. А. Смехов определяют эту же позицию как триаду эмоционального отношения к ребенку, стиля общения, воспитательных воздействий и когнитивного видения его образа глазами родителей [3]. В соответствии с исследованиями ученых, благополучная семья удовлетворяет потребности ребенка в позитивном настроении, психологической поддержке, а неблагополучная не дает ощущения безопасного существования, правильному воспитанию личности способствует семейное благополучие (Г. И. Захарова) [5]. Это сказывается и на их личностном развитии.

В исследовании принимали участие 20 детей дошкольного возраста ДООУ № 24 г. «Радуга» г. Буденновска Ставропольского края.

Мы предложили родителям ответить на вопросы анкеты.

После участия детей и родителей в комплексе коррекционно-развивающих мероприятий, было проведено повторное исследование. Теперь ответы родителей были более продуманными и осмысленными, обнаружились знания о том, что такое благополучная семья и неблагополучная семья. Родители показали в анкете, что проявили бы свое участие в судьбе детей из неблагополучных семей, если бы их об этом попросили дети из этих семей либо воспитатели (администрация) дошкольного учреждения. Скорее всего, точное знание, что такое неблагополучная семья, затронули их эмоции и чувства, они стали добрее, участливее, милосерднее к членам этих семей.

Практически все родители (100%) ответили «да» на вопрос о том, удовлетворяет ли их семья все потребности ребенка в позитивном настроении и хороших эмоциях и что морально-психологический климат в семье помогает правильному воспитанию личности ребенка. Описывая качества личности своего ребенка, ответы были более разнообразными. Как и прежде, родители не описывали все качества, а выделяли наиболее, на их взгляд, значимые. Они писали о мальчиках: веселый, умный, симпатичный, активный, доброжелательный, одна мама написала: «веселый, немножко агрессивный».

В предыдущем исследовании некоторые отрицательные характеристики детей испытуемые связывали с их эмоциональной нестабильностью: плаксивый, спокойный.

Родители писали об умственных способностях детей, об их коммуникативных качествах, а некоторые отрицательные черты характера смягчали, описывая рядом положительные.

Если в предыдущем исследовании на вопрос о самооценке ребенка подавляющее большинство родителей ответили «адекватная», что не соответствовало оценке их детьми самих себя, в 3 случаях из 20 родители назвали другую самооценку: двое из них написали, что у их ребенка она завышенная, а у одного заниженная. В исследовании, проведенном после участия детей и родителей в коррекционно-развивающих занятиях, теперь все родители (100%) самооценку обозначили как адекватную. Характерно то, что теперь никто из родителей не написал, что у ребенка заниженная самооценка, вероятно, на занятиях дети, у которых была заниженная самооценка, приобрели уверенность в себе.

Следующим заданием было продолжить фразу о благополучной семье. В констатирующем эксперименте большинство родителей написали об уважении друг другу как показателе благополучной семьи. При этом, на вопрос, почему они считают свою семью благополучной, почти все отвечали, что семья полная. То есть мы заметили, что на самом деле родители неправильно выделяют признак благополучия и неблагополучия.

Теперь мы наблюдаем последовательность в суждениях. Если родитель писал, к примеру, о благополучии в своей семье, что там «царит любовь», то и о благополучных семьях вообще «любят друг друга, поддерживают во всем».

Опять во многих случаях мамы мальчиков объяснили благополучии в своей семье, что семья «полноценная», в то же время о благополучных семьях также в

этих анкетах написали, что это «счастливая семья». Мы усматриваем рассогласование позиций по признаку дистанции, удаленности: своя семья благополучная, значит полноценная, чужая благополучная – значит «счастливая семья». Показательно только то, что правильно и хорошо описаны чужие семьи, но не своя, хотя обычно более правильно и мягко люди говорят о своей семье. Но это случается только тогда, когда в семье есть эмоциональная близость между ее членами, а когда в семье только показное благополучие и нет любви, о любви и уважении действительно не говорят.

Продолжая суждение о благополучных семьях, родители писали, что это счастливая семья, семья, где любят друг друга, поддерживают во всем, где любовь и взаимопонимание. По сути, их мнения о собирательном образе благополучных семей не изменились. Мнение мам и пап по данному вопросу сильно не различались, как это было в первоначальном исследовании.

Хотя вначале мнения были более разнообразны: часть родителей писали о наличии в семье других членов, родственников, о хорошем отношении к своим детям, даже о выполнении обязанностей супругов. При повторном исследовании мнения были о благополучной семье вообще.

Если в констатирующей части исследования на просьбу ребенка о помощи в решении вопросов неблагополучия в семьях откликнулось бы почти все испытуемые, на аналогичную просьбу родителей – далеко не каждый, а на просьбу воспитателей или администрации дошкольного учреждения – ещё меньше, то теперь мнение родителей кардинально изменилось.

Отрицательный ответ на вопрос «Вы бы согласились помочь в решении вопросов воспитания детей в неблагополучной семье, если бы попросили об этом взрослые члены этой семьи», отрицательно ответили только 2 человека, что составляет 10% от общего количества испытуемых. Остальные родители согласились бы, а это 90% родителей.

Зато все без исключения родители (100%) согласились бы оказать посильную помощь в решении данного вопроса, если бы их об этом попросили дети или ребенок из неблагополучной семьи или воспитатели их группы (администрация дошкольного учреждения). Очевидно, что дети могут оказать большее влияние на взрослых людей, либо беззащитность маленького ребенка может пробудить у чужих людей, которые сами являются родителями, желание им покровительствовать, в то время, как взрослые неблагополучные родители не вызывают у них жалости или желания выполнять за них их родительские обязанности.

Гипотеза была доказана, так как проведенное исследование показало, что комплекс коррекционно-развивающих занятий (профилактические и текущие беседы, консультации с родителями и написание сочинения) оказал влияние на испытуемых, теперь большинство родителей стали разбираться, что такое благополучная и неблагополучная семья, о благополучии в семьях опираются на эмоциональный аспект отношений, пишут о взаимоотношениях между членами семьи, а не используют только факт наличия обоих родителей и детей как формальный признак семьи, путая полную семью и благополучную.

Мы считаем, что беседы, а также индивидуальное и консультирование родителей из разных семей по проблеме развития личности и самооценки ребенка в семьях оказала воздействие на изменение личностных особенностей и самооценки дошкольников: самооценка стала более адекватной, в личностных качествах также произошли перемены в лучшую сторону.

Информационные источники:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебник и практикум / Г. С. Абрамова. - М.: Издательство Юрайт, 2014. - 811 с.
2. Белогонова Г. Педагогические знания-родителям // Дошкольное воспитание. 2013. № 6. - С. 82-92.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи: Екатеринбург: Деловая книга, 2000.
4. Загвоздкин Г. Психологическое благополучие ребенка как условие реализации ФГОС ДО: метод пошаговой адаптации // Дошкольное воспитание. № 4. 2017. С. 4-9.
5. Захарова Г. И. Психология семейных отношений: учебное пособие. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

Селищева А.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске
науч. рук.: Лудзиш Ю.А.

старший преподаватель кафедры начального
образования и гуманитарных дисциплин

Почти два десятилетия существует в России научная школа ректора Северо-Кавказского социального института профессора Евгения Шиянова «Гуманизация и личностно развивающие технологии образования». Среди многих государственных, профессиональных и общественных наград, которых был удостоен Е. Шиянов, – премия Правительства РФ в области образования 1999 года.

Представляется глубоко симптоматичным тот факт, что возникновение научной школы по времени совпало с тем экзистенциальным кризисом, который охватил не только Россию и постсоветское пространство, но и приобрел общепланетарные масштабы. Ощущение надвигающегося кризиса нашло свое отражение в многочисленных теоретических исследованиях 80 – 90-х годов прошлого века. Достаточно вспомнить работу известного американского

философа Френсиса Фукуямы «Конец истории», а также иные публикации апокалипсической тональности.

Разумеется, на момент становления научной школы отечественная педагогическая наука располагала богатыми историческими традициями и фундаментальными наработками. Однако в силу объективных обстоятельств советская педагогическая модель постановки проблем и их решения многими, в том числе и профессором Шияновым, стала восприниматься как своего рода анахронизм. Эта парадигма попросту утратила свою функциональность. Почему так произошло? Речь, прежде всего, может идти о гипертрофированном патернализме, ставшем одной из главных составляющих советской педагогики, о ее неготовности соответствовать реалиям глобализации, ценностного плюрализма и свободных экономических отношений.

Перед создателями новой педагогики встала непростая задача – обнаружить новые основания гуманизма, предложить новую его версию. Задача тем более не простая, что псевдогуманистические стереотипы оказались укорененными на уровне национального сознания. Любые альтернативные исследования в этой сфере воспринимались как открытый вызов гуманистическим идеалам.

В действительности первостепенное внимание к личности противоречит не гуманизму как таковому, а всего лишь одной из его версий, весьма популярной в свое время, которую условно можно идентифицировать как патерналистскую. Согласно этой версии, человек якобы изначально помещен в идеальную среду обитания, максимально адаптированную к тому, чтобы его личностное становление и полноценное включение в жизнь происходило автоматически, без каких-либо волевых усилий с его стороны. Разумеется, что в подобных «дистиллированных» условиях личности очень просто реализовывать гуманистическую программу и следовать законам гуманизма.

Однако жизненные реалии на деле жестче и прозаичнее, чем это казалось гуманистическим утопистам советской эпохи. Человек постоянно сталкивается с проблемой выбора, внутренних и внешних вызовов. Патерналистский гуманизм оказывается не только теоретически нежизнеспособным, но и несостоятельным с точки зрения социальной практики.

Осознание данной тенденции поставило педагогику перед необходимостью пересмотра сложившейся в ней ранее адаптивной парадигмы, апеллирующей к определенным личностным параметрам, среди которых наибольшую ценность представляли идейность, дисциплинированность, исполнительность, общественная направленность, коллективизм. Это и было основным содержанием «социального заказа», на который работала педагогическая наука в советский период своего существования.

Выход из «прокрустова ложа» такого социального заказа требует изучения и развития личности как целостного начала, интегрирующего в себе наиболее важные проявления ее духовности. При этом человек мыслится не как ведомый и управляемый, а как автор, творец своей жизни. Такой выход как раз и связан с утверждением и развитием в российской педагогической науке и практике идей

гуманистического воспитания, ведущей среди которых является развитие личности.

В сложившейся ситуации именно личностно ориентированная педагогика обладает наибольшим потенциалом, для того чтобы предложить реалистическую версию гуманизма. Оппонируя патернализму, школа Шиянова подчеркивает самость и свободу личности. Отмечается право личности на саму себя, человеческое бытие отдается во владение самому человеку, на которого возлагается полная ответственность за собственное существование. При этом абсолютная свобода выбора вовсе не допускает вероятность выбора зла. Напротив, такой выбор изначально табуирован. Совершенно не случайно Евгений Николаевич говорит об ответственности индивида перед человечеством, об «отдаче» обществу личностного преобразования. Он особо подчеркивает равноценность многообразных механизмов адаптации человека к обществу.

Гуманизация образования в значительной степени связана с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности. Готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы других людей неизбежно определяется степенью сформированности гуманистического образа жизни. Примеряя на себя те или иные жизненные стратегии, человек тем самым выбирает конкретную модель социального бытия, творит собственный социальный «космос». Содержание новой гуманистической педагогики лишено сектантской замкнутости. Здесь присутствует ясное осознание необходимости, образно говоря, «прививки» общечеловеческого солидаризма. Личность, лишенная толерантности, широты планетарного мышления, готовности понимать других и быть понятой самой, в настоящее время обречена на социальное аутсайдерство.

В заключение этих хотелось бы предпринять попытку разгадать загадку под названием «феномен Шиянова». Представляется, что уникальность этой личности базируется на органичности ее научной и человеческой составляющих. Евгений Николаевич представляет собой тип ученого, приверженного лучшим академическим традициям. Он глубоко убежден во всем том, что выходит из-под его пера. Другим примером органичности этой натуры может быть названа открытость новым веяниям, любой свежей мысли, в сочетании с их критическим переосмыслением и творческой переоценкой.

Информационные источники:

1. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
2. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. М. - Ставрополь, 1991. - 205 с.
3. <http://www.vipstav.ru/publish/smi/2380-gumanisticheskaya-shkola-evgeniya-shiyanova-vzglyad-filosofa.html>

ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ИХ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Стисенко А.Г.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Колинченко И.А.

канд. псих. наук, доцент

В исследованиях готовности к школе показано, что феномен готовности отражает необходимый и достаточный уровень развития личности ребенка для освоения школьной программы в условиях обучения и воспитания в группе сверстников.

Как известно, готовность к школе закладывает фундамент всего процесса обучения, а развитие произвольности психических процессов и поведения дошкольника, внутренней потребности в формировании позиции школьника служат базой для возникновения готовности к школе. Исторический период проблемы подготовки детей к школе показал, что, готовность к школе возникает не при условии применения достаточного количества обучающих мероприятий, а при возникновении познавательного интереса к обучению, желания учиться, сформированности внутренней позиции школьника и эффективного усвоения знаний.

Ребенок начинает обучаться с момента рождения, когда попадает в общество. Взрослый воздействует на ребенка, используя предметы, разработанные в процессе культурно-исторического развития человечества, писала Г. А. Урунтаева [5].

Л. И. Божович полагает, что среда влияет на развитие ребенка любого возраста только тогда, если в этой среде происходят существенные изменения, либо условия жизнедеятельности таковы, что меняется среда обитания ребенка. Например, переход из дошкольного учреждения в школу влечет за собой изменения в развитии личности ребенка, его способности устанавливать и поддерживать коммуникативные связи, налаживать общение с ровесниками и взрослыми людьми. На готовность к обучению, несомненно, влияют закономерности возрастного развития малыша, то есть неизбежно происходит физиологическое развитие психических процессов ребенка. Учитывая кризис семи лет, являющийся, согласно исследованиям ученых, нормой развития личности, Л. И. Божович показала, что в данный период как бы рождается социальное Я ребенка, формируется его внутренняя позиция, выражающая более высокий уровень самосознания и рефлексии [1].

Каждый возраст интересен по-своему и дошкольное детство - не исключение. Прежде всего, как писала В.С. Мухина, это большой и ответственный период жизни. В этом возрасте происходят изменения во всех психических процессах ребенка, характере, личности в целом.

Даже в возрасте 6-7 лет у ребенка имеется некоторый накопленный жизненный опыт, личностные стремления и намерения, что действует на его взаимоотношения с другими людьми, прежде всего значимыми близкими (родителями), затем воспитывающими его специалистами в дошкольном учреждении и, наконец, детьми. Функциональная зрелость психики не считается достаточной для формирования способности к обучению. То есть для успешного начала обучения в школе недостаточно одних только знаний, умений и навыков. Нужен определенный уровень личностного и интеллектуального развития ребенка. Этим определяются психологические предпосылки готовности к школе [3].

Ученые рассматривают два аспекта психологической готовности к школе: личностную и интеллектуальную (Л.И. Божович, Е.Е. Кравцова, В.Д. Шадриков, А.Д. Сергеева, А.А. Бражник и др.). В данных исследованиях основополагающим считается признание в том, что к концу дошкольного периода ребенок должен обладать качествами, без которых обучение будет затруднительно или невозможно. В дальнейшем учебном процессе эти качества будут совершенствоваться и развиваться.

ФГОС задает направления, образовательные ориентиры, его материалы направлены на развитие личности детей, а не только на их обучение. Ориентиры развитию задает предметно-развивающая среда, которая наполнена всем необходимым для ребенка [6].

В словаре под личностной готовностью понимают сформированную на хорошем уровне произвольность поведения, а также волевую готовность, особенности мотивационной сферы и мотивов учения [4].

Г.А. Урунтаева в учебном пособии по дошкольной психологии личностной готовности к школе уделяла особое внимание. Направления развития самосознания у дошкольников, а особенно самооценка и самоконтроль являются приобретениями уже дошкольного детства. Дошкольник ориентируется во времени, осознает себя там, отождествляет с представителями конкретного пола и возраста, понимает, как его оценивают другие люди. Ребенок дошкольного возраста вполне осознает свою индивидуальность, роль и место в системе общественных отношений. Хотя это осознание происходит на уровне понимания, доступного пока только своему возрасту, тем не менее взрослые усматривают уже хороший уровень осознания и понимания дошкольником [4].

Формирование положительных личностных качеств будет эффективным, если ребенок не только будет обучен соотнесению своих черт с идеальными, но сделает это при поддерживающем влиянии взрослого. При этом педагог и родители должны проявить доброжелательность, показать доверие, выразить уверенность в своей любви, даже если ребенок не будет полностью соответствовать положительному образу Я. Все это, несомненно, поможет формированию желательного характера и качеств личности ребенка. Положительное отношение к себе является нормальным развитием психики дошкольника. Подобное отношение к своему Я-образу лежащее в основе структуры личности каждого нормально развивающегося ребенка [4].

Мы предположили, что личностные черты и самооценка дошкольника могут повлиять на его готовность к школьному обучению, если на них окажет воздействие комплекс коррекционно-развивающих занятий «Развитие личностной готовности к обучению дошкольников».

В качестве методов исследования мы использовали наблюдение за процессом педагогической деятельности и эксперимент, включающий диагностику личностных черт, самооценку, готовность к будущему школьному обучению детей дошкольного возраста. Мы провели работу с дошкольниками по развитию готовности к школьному обучению и показали ее эффективность. Также были разработаны выводы для родителей дошкольников и воспитателей дошкольного учреждения, способствующие повышению эффективности их деятельности по данной проблематике.

Непосредственно исследование готовности детей к школе проводилось на базе дошкольного учреждения №24 «Радуга» г. Буденновска, в нем принимали участие дети старшей и подготовительной групп в возрасте от 6,5 до 7 лет в количестве 20 человек.

Для исследования готовности ребенка к школьному обучению мы выбрали тест Керна – Йирасека, с помощью этой методики можно выявить уровень психического развития ребенка-дошкольника, влияющий на его готовность к школе и разработали анкету для родителей для определения личностных особенностей детей, влияющих на подготовку к школе.

Проведенный комплекс коррекционно-развивающих занятий показал, насколько важно знать, что ФГОС ДО задает направления, образовательные ориентиры, направленные на развитие личности детей и использовать эти знания на занятиях с детьми и в дискуссиях с воспитателями. При проведении занятий мы понимали: важно, чтобы ребенок понимал свою включенность в новую ситуацию развития, чувствовал себя личностью.

Теперь только двое родителей написали, что их дети не совсем готовы к школе, так как у них есть проблемы с речью, а о том, что кто-то из детей не готов к школе, никто из родителей уже не писал. Теперь 55% родителей пишут, что самооценка детей стала адекватной, поэтому на вопрос: «Что вы делаете, чтобы повысить самооценку ребенка, если она занижена?» - ставили пропуски или писали, что хвалят.

Родители, описывая качества личности своих детей, показали большой разброс во мнениях. Однако все ответы можно объединить в группы. Так. Родители писали о качествах ума, интеллекта (умный, очень умный, рассудительный, память хорошая), о коммуникативных качествах (коммуникативность, разговорчивость), моральных, нравственных качествах (вежливый, моральный, хороший, добрый, заботливый, честный). Отдельно выделяются физические качества и отношение к спорту (любит спорт, физически развит, активный), к труду (трудолюбивый), к занятиям (усидчивый, самостоятельный, способный).

Таким образом исследование показало, что личностные качества и самооценка дошкольников, которые развивали и корректировали на занятиях, повлияло на их готовность к школьному обучению.

Информационные источники:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды Воронеж. – Ин-т практической психологии, МОДЭК, 2007. – 352 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. – М.: Академия, 2009. – 456 с.
3. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
4. Ромашина Е.Ю. Педагогика: учебное пособие. - Тула ТПГУ, 2015.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт ДОО / М-во образования и науки Рос. Федерации. 2-е изд. - М.: Просвещение, 2013. - 31 с.

ОСНОВЫ ТЕХНИКИ БЕЗОПАСНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Тихаев Г.М.

студент Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Проблеме соблюдения техники безопасности на уроках физической культуры, несомненно, отводится одно из важных мест в системе организации учебно-воспитательного процесса школьников. Следуя общепринятым нормам и стандартам, учитель физкультуры должен всегда четко знать инструкцию по технике безопасности. В соблюдении техники безопасности как учителем, так и школьниками должны быть обязательно соблюдены все установленные пункты, которые должны быть обязательными для каждого учителя физкультуры при организации проведения учебных и внеклассных занятий по физической культуре и спорту.

Учителя физкультуры обязаны соблюдать нормы и правила безопасности при проведении занятий физической культуры и спортом, спортивных соревнований и физкультурно-спортивных зрелищных мероприятий, не допускать причинение вреда здоровью детей [3, с. 13].

Общие требования по технике безопасности, относящиеся непосредственно к учителю по физической культуре, включают в себя следующие обязательные компоненты:

- учителя физкультуры в своей практической деятельности по физическому воспитанию должны руководствоваться инструкцией по технике безопасности, государственными актами и документами по охране труда, разработанными Министерством образования РФ, и осуществлять контроль за соблюдением учащимися правил и инструкций по охране труда.
- учитель физкультуры проводящий урок по физической культуре и спорту, несет ответственность за сохранность жизни и здоровья обучающихся воспитанников.
- учитель физкультуры должен проходить курсы (не реже 1 раза в 5 лет) по охране труда; принимать участие в испытании гимнастических снарядов и оборудования; вносить предложения по улучшению условий проведения образовательного процесса; организовывать изучение обучающимися воспитанниками правил по охране труда в быту и т.д.

Кроме того учитель физкультуры должен знать подготовленность и функциональные возможности каждого учащегося, а также медицинскую группу, к которой учащиеся отнесены по результатам медицинского осмотра и учащихся, освобожденных врачом от физических упражнений после болезни, и отмечать учащимися, отсутствующих на уроке [1, с. 33].

Должностные лица физкультурно-оздоровительных и спортивных сооружений должны обеспечивать надлежащее техническое оборудование мест проведения спортивных занятий и соревнований в соответствии с правилами безопасности и санитарно – гигиеническими нормами и должны нести ответственность за охрану здоровья при проведении занятий физкультурой и спортом, спортивных соревнований и физкультурно-спортивных зрелищных мероприятий. Общая техника безопасности на уроках физкультуры так же включает в себя требования к техническому, санитарному, организационному, пространственному, медицинскому и т. д. оснащению уроков по физической культуре:

Спортивный зал должен соответствовать формам проведения физкультуры. Помещения спортивных залов, размещенное в них оборудование должны удовлетворять требованиям строительных норм и правил, а также правилам по электробезопасности и пожаробезопасности для общеобразовательных школ. Спортивный зал, как правило, размещается на первом этаже в пристройке. Его размеры предусматривают выполнение полной программы по физическому воспитанию и возможность спортивных внеурочных занятий. Особые требования предъявляются к полам, стенам, потолку, освещенности, вентиляции спортивных залов, наличию шкафов, раздевалок, плана эвакуации, пожарного щита с набором ручного противопожарного инвентаря и т.д.

Влажная уборка проводится 2 раза в день. Инвентарь должен находиться в хорошем состоянии. Все спортивные снаряды и оборудование, установленные в закрытых или открытых местах проведения занятий, должны находиться в полной исправности и быть надежно закреплены. Надежность установки и результаты испытаний инвентаря и оборудования должны быть зафиксированы в специальном журнале. Размещение оборудования должно предусматривать безопасную зону вокруг каждого гимнастического снаряда. Так же существуют особые требования к другому спортивному инвентарю и оборудованию: дердям брусев, грифам перекладин, гимнастическим бревнам, опорам гимнастического козла, гимнастическим матам, гимнастическим мостикам, канатам для лазания, шведской стенке, гимнастической скамейке, гимнастической палке, мячам набивным, весу спортивных снарядов для метания, лыжному инвентарю, баскетбольному щиту, баскетбольному мячу, волейбольным стойкам, волейбольным сеткам, волейбольным мячам и т.д. [4, с. 9];

Если в спортивном зале есть какие-то неполадки то занятия не проводятся, после каждого проведенного занятия зал должен проветриваться. Важно учитывать, что нельзя выполнять упражнений на спортивных снарядах без преподавателя или его помощника, а также без страховки.

Педагог на уроках физического воспитания должен соблюдать принципы доступности, последовательности при обучении учащихся и соответствие даваемых упражнений и нагрузок учебной программе, а также проводить разминку и увеличивать время, отведенное на нее, при сильном ветре, пониженной температуре и повышенной влажностью. Кроме того педагог должен снижать нагрузку или увеличить время отдыха при появлении у учащихся признаков утомления, обеспечивать страховку при выполнении учащимися сложных технических элементов.

В ходе выполнения двигательных действий следить за учащимися и действовать по инструкции, соблюдать правил поведения па уроке физкультуры и принимать решение об отстранении учащихся от участия в учебном процессе за грубое нарушение.

Перед уроком учителю важно производить тщательный осмотр места проведения занятия, в том числе и в освещение, закрывать на ключ все подсобные помещения.

Так же важно помнить, что при жалобе на недомогание или плохое самочувствие немедленно направить учащегося к врачу. Оперативно извещать руководство о каждом несчастном случае. Так же важно соблюдать меры противопожарной безопасности в спортивном зале, открывать запасные выходы и на случай необходимости организованно вывести учащихся согласно плану эвакуации в безопасное место, сообщать о пожаре в пожарную часть и приступить к ликвидации очага возгорания [2, с. 33].

Существуют определенный обязательный перечень документов по технике безопасности в образовательном учреждении:

1.Инструкции по технике безопасности на занятиях: легкой атлетикой, спортивными играми, гимнастикой, лыжной подготовки, плаванием, в

тренажерном зале, видами единоборств, на соревнованиях, по организации и проведению туристических мероприятий.

2. Журнал регистрации инструктажа по технике безопасности на уроках физической культуры.

3. Акт разрешение на проведение занятий: в спортивном зале, в тренажерном зале, на спортивном плоскостном сооружении, в бассейне.

4. Акт приемки спортивного сооружения и инвентаря на готовность к началу нового учебного года.

5. Укомплектованная медицинская аптечка, инструкция по оказанию первой доврачебной помощи при различных травмах и повреждениях.

6. Журнал регистрации несчастных случаев с учащимися и воспитанниками (хранится у специалиста по охране труда).

7. Журнал о результатах испытаний спортивного инвентаря и оборудования.

8. Сертификат соответствия для спортивного инвентаря и оборудования [3, с. 40].

Таким образом, учителя физкультуры в своей практической деятельности по физическому воспитанию должны руководствоваться инструкциями по технике безопасности и осуществлять контроль за соблюдением учащимися правил и инструкций по охране труда. Учителя физкультуры несут ответственность за сохранность жизни и здоровья обучающихся воспитанников.

Информационные источники:

1. Башкиров В. Ф. Профилактика травм у школьников. - М.: Эксмо, 2015. – 109 с.
2. Велитченко В.К. Физкультура без травм. - М.: Просвещение, 2013. – 128 с.
3. Грачев О.К. Физическая культура: Учебное пособие / Под ред. Доцента Е.В.Харламова. - М.: ИКЦ Март, 2015. - 464 с.
4. Квартовкин К.К., Мандриков В.Б. Первая доврачебная помощь при спортивных травмах, внезапных заболеваниях и воздействии других неблагоприятных факторов: Методические рекомендации. Волгоград: ВМА, 2013.- с. 16

САМОРАСКРЫТИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕНИИ И ЕГО ФУНКЦИИ

Усенко В.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске
науч. рук.: Черкеосв Б.А.

канд. истор. наук, профессор

Понятие самораскрытия впервые появилось в работе американского психолога С. Джуларда в 1958 г., и оно определялось им как «сообщение другим личной информации о себе». Он же разработал первую методику для диагностики индивидуальных различий в стремлении людей рассказывать о себе окружающим. Наряду с понятием самораскрытия существует понятие самопредъявление, или самопрезентация - акт самовыражения и поведения, направленный на то, чтобы создать благоприятное впечатление или впечатление, соответствующее чьим-то идеалам. Оно в некоторой степени противоположно самораскрытию, поскольку служит подаче приукрашенной информации о себе. Исследования, проведенные психологом на протяжении последующих 30 лет, показали, что стремление к самораскрытию зависит от множества объективных и субъективных факторов. Так, к самораскрытию более стремятся женщины, чем мужчины; экстраверты, чем интроверты.

Существуют данные о связи когнитивного стиля с самораскрытием в межличностном общении; в частности, было выявлено, что полнезависимые субъекты чаще и охотнее рассказывают о себе окружающим, чем полнезависимые. В качестве «мишени» самораскрытия, как правило, выбираются люди, с которыми у данного человека сложились наиболее доверительные отношения. Среди них часто называются мать, ближайшие друзья своего и противоположного пола, жена или муж, отец, психолог-консультант. Есть темы, которые обсуждаются с широким кругом лиц и достаточно откровенно: мнения и интересы, сведения о своей работе или учебе. Меньше всего люди стремятся обсуждать свое финансовое положение, здоровье и личностные особенности [1].

Вопрос, стоит ли вообще рассказывать о себе окружающим, был детально исследован американскими психологами, которые выявили положительные и отрицательные последствия самораскрытия. Первым положительным последствием самораскрытия является его благотворное влияние на психическое здоровье личности. Каждый человек нуждается в том, чтобы обсуждать с другими людьми свои дела и мысли. Это ему необходимо для подтверждения их правильности или абсурдности. Если же он лишен возможности получить поддержку от кого-либо, то у него может развиваться психическое или даже соматическое заболевание. Экспериментально доказано, что одинокие люди больше подвержены заболеваниям, чем те, у кого есть духовно близкие люди. Однако связь между самораскрытием и психическим здоровьем не является прямой, она может зависеть также от качества общения: если человек раскрывается первому встречному, то это не принесет ему облегчения [2].

Второе положительное следствие самораскрытия состоит в развитии самосознания человека, его самоопределении. Это достигается с помощью двух механизмов: 1) благодаря рассказу о себе человек получает оценку со стороны слушающего и новую для себя информацию; 2) стараясь передать свои мысли и чувства другому, человек стремится их лучше оформить, что способствует их большему осознанию.

Третьим положительным следствием самораскрытия является установление или укрепление доверительных. Давно отмечен тот факт, что, доверив другому

человеку свою тайну, мы приближаем его к себе. Психологические исследования дружеских и любовных отношений показали, что на первых стадиях их развития у партнеров идет бурный обмен информацией друг о друге, в результате которого устанавливается (или не устанавливается) представление о духовном родстве.

Четвертое положительное следствие связано с тем, что через самораскрытие человек получает возможность удовлетворить ряд важных потребностей: в социальном сравнении, во взаимном знании, в адаптации к социальной среде и т.п.

Если проанализировать, что самораскрытие дает тому человеку, который слушает чужие откровения, то оказывается, что оно для него тоже полезно. Оно помогает лучше узнать данного человека и в дальнейшем общении с ним использовать эти знания; дает возможность почувствовать человеку, что его уважают, ценят, считают достойным доверия. Взаимное самораскрытие приводит к сближению людей, к формированию чувства «мы» [3].

Но наряду с явными преимуществами у самораскрытия имеются и негативные последствия. Так же, как существует баланс между потребностью в общении и потребностью в уединении, должен быть баланс между раскрываемой и скрытой информацией о себе. Если он нарушается в сторону избыточного самораскрытия, то личности наносится ущерб. Она становится более уязвимой для критики, другие получают большие возможности для контроля над ней. Человек, который с легкостью рассказывает о себе интимные вещи, воспринимается окружающими как несерьезный, не заслуживающий доверия, поскольку он может так же легко рассказать о чужих секретах.

Каждый человек имеет свои цели и мотивы самораскрытия, которые он может осознавать, но действовать под их влиянием. Практически любой из мотивов общения может быть побудителем к откровенности с окружающими людьми. Для большинства ведущими мотивами самораскрытия являются эмоциональные (поделиться своими переживаниями, избежать чувства одиночества), деловые (получить совет или помощь) и мотив создания собственного положительного образа (желание понравиться). На втором плане находятся нравственные и конвенциональные мотивы, состоящие соответственно в стремлении покаяться, освободиться от чувства вины и в самораскрытии в ответ на расспросы. Еще реже самораскрытие осуществляется в связи со стремлением к самоутверждению и ради развлечения. Разумеется, что мотивация самораскрытия зависит от человека, на которого оно направлено. Так, девушки рассказывают о своих делах матери, чтобы выговориться, «отвести душу», получить подтверждение правильности своего поступка, получить совет. В общении с отцом преобладают деловые мотивы (получить совет, помощь) и конвенциональные (в ответ на его расспросы или «потому, что так принято»). В общении с подругами мотивация самораскрытия наиболее разнообразна. Здесь доминируют такие мотивы, как выговориться и «отвести душу», утвердиться в глазах собеседницы, оказать моральную поддержку, развлечь собеседника. Для общения с другом противоположного пола характерны иные мотивы самораскрытия: стремление понравиться, подать себя в определенном свете, вызвать на

ответную откровенность, развлечь собеседника, пококетничать. Эти данные свидетельствуют о том, что человек всегда преследует определенную цель, рассказывая о себе окружающим, и таким образом управляет впечатлением, которое он производит на них. Поэтому каждый человек должен знать, когда, с кем и в какой степени ему стоит самораскрываться [4].

Информационные источники:

1. Амяга Н.Б. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы. М., 1991. С. 37—74.
2. Зинченко Е.В. Самораскрытие личности как социально-психологический феномен // Психологический вестник. Ростов н/Д, 1997. Вып. 2. Ч. 1. С. 404—419.
3. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997. С. 64—98.
4. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д, 1994. С. 46—55.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Федорова Е.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Шкоринова Н.М.

младший научный сотрудник Филиала СГПИ в
г.Буденновске

В настоящее время актуальным стал вопрос о внедрении инклюзивного обучения в систему высшего образования Российской Федерации. В соответствии с ратификацией РФ конвенции «О правах инвалидов» вступил в силу приказ №1309 от 9 ноября 2015 г. Минобрнауки «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи».

В соответствии с декларацией о правах инвалидов, инвалид – это любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и (или) социальной жизни в силу недостатка, врожденного или нет, его (или ее) физических или умственных возможностей [4, с. 211]. В федеральном законе «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» говорится, что лицо с ограниченными возможностями здоровья – лицо, имеющее физический и (или) психический недостатки, которые

препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. По мнению Сьюзен Д. П., инклюзия – это «включенность в жизнь общества, это условие для реализации творческого потенциала личности. Вне общества невозможно развитие личности и реализация творческого потенциала» [7, с. 3]. Необходимо отметить, что под инклюзивным образованием понимается процесс обеспечения доступности в получении образования для всех студентов с особыми потребностями, создания безбарьерной образовательной среды для них.

Международный опыт показывает, что первые попытки создания инклюзии в системе образования не всегда были успешными (Австралия, Великобритания, Германия, Дания, Италия, США, Швеция). Так, зарубежные исследователи выявили ряд трудностей:

1) неготовность общества к данному процессу, неспособность и нежелание активно взаимодействовать с инвалидами или лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья;

2) негативное восприятие педагогами своей новой роли и возлагаемой ответственности;

3) отсутствие системы специальных образовательных услуг и условий для лиц с ОВЗ.

Несмотря на это в международном сообществе достаточное время апробируется инклюзия: в Дании с 1969 года вводится инклюзивное образование, с 1977 года в Италии постепенно ликвидируются специальные учебные заведения для детей с ОВЗ, а дети обучаются в общеобразовательных школах, в США отсутствуют коррекционные школы и т.д.

Важно понимать, что в России лица с ограниченными возможностями здоровья обучались всегда, например, к данной категории студентов относят лиц с соматическими заболеваниями: заболевания сердца, почек и др. Неверно говорить о том, что внимание инвалидам стали уделять лишь в начале 90-х годов. Вопросами инклюзивного образования в нашей стране занимались Крыжановская Л.М., Левченко И.Ю., Ткаченко В.С., Яковлева Н.Н. и другие. К сожалению, в нашей стране наблюдается недостаток современных научных исследований в области инклюзивного образования, а также психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Безусловно, изменение общественной парадигмы и бурное развитие технических средств способствовали расширению возможностей для обучения лиц с ОВЗ. На сегодняшний день можно обнаружить тенденцию к расширению контингента обучающихся, причем не все из них способны усваивать программу в полном объеме, а также развивать профессиональные компетенции.

К задачам инклюзивного образования относят:

- создание равных условий для включения всех студентов в образовательный процесс;
- разработку подхода к преподаванию, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей студентов;

- развитие социальных отношений студентов через непосредственный опыт взаимодействия;
- создание благоприятных социально-психологических условий для преодоления «вторичных» дефектов, возникших вследствие инвалидизации;
- создание условий для личностного, интеллектуального и социального развития лиц с ОВЗ.

В зависимости от нозологии выделяют следующие группы лиц с нарушениями в развитии: лица с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, лица с нарушениями интеллекта, ЗПР, лица с нарушениями соматического профиля, лица с множественными нарушениями (2-3 нарушения) [2, с. 8].

На процесс включенности студента в образовательную среду будут оказывать влияние следующие факторы: тип заболевания, время возникновения заболевания, методы лечения, конституциональные особенности личности, семейные факторы, а также обучение и воспитание на ранних этапах онтогенеза.

Большая часть лиц с ОВЗ имеют ряд особенностей:

- они зачастую медленнее своих сверстников воспринимают информацию;
- связь с семьей у них намного сильнее, чем у других студентов, причем роль родителей и их психологические особенности оказывают колоссальное влияние на процесс инклюзии;
- чаще всего лица с ОВЗ имеют сформированную позицию «беспомощного», которая формируется в семье, они нуждаются в опеке и попечительстве со стороны взрослых;
- для них свойственны манипулятивные реакции;
- их «Я-концепция» имеет отличительные особенности: при компенсаторно завышенной самооценке у них наблюдается негативное самоотношение, низкий уровень самоуважения и самоинтереса [1 с. 210].

Физический недостаток переживается и трактуется такими студентами как дефект личности. Испытуемые, имеющие ограничения имеют нарушения в социально-психологической адаптации, они не удовлетворены своими отношениями с миром и другими людьми. Как никто другой, обучающиеся с ОВЗ нуждаются в психологической поддержке и сопровождении. Психологическое сопровождение предполагает предоставление оперативной психологической помощи в кризисных ситуациях и поддержку в самосовершенствовании, самореализации. В психологическом сопровождении нуждаются педагоги школ и вузов, им необходимы психологическое просвещение по вопросам особенностей студентов с ОВЗ и инвалидов, профилактическая работа эмоционального выгорания, повышение психологической компетентности педагогов.

С целью эффективного обучения студентов, имеющих особые потребности, преподаватели высшей школы должны знать их характерные особенности. Так, к характерным особенностям студентов, имеющих нарушения

слуха, относят: сниженный объем внимания, утомляемость, эмоциональность, экстравертированность, склонность к демонстративности, хорошо развитая зрительная память, устойчивое внимание и развитое наглядно-образное мышление [2]. Стоит сказать о положительных чертах данной категории студентов: они мотивированы к достижениям, у многих блестящая зрительная память, они многое запоминают.

Для студентов с нарушениями слуха необходима большая наглядность материала, усилители звука и сопровождение сурдопереводчиком. К слабым сторонам относят: недоразвитие письменной и связной речи. В связи с тем, что студенты с нарушениями слуха чаще прибегают к хитростям и манипуляциям, задания следует давать с четкими, жесткими инструкциями и в письменном виде. Исполнение заданий проверять следует сразу и быстро.

Преподавателю следует помнить, что общей проблемой для студентов с нарушениями слуха является быстрый темп речи, невозможность быстро воспринимать предлагаемый материал, одновременно слушать и выполнять инструкции педагога.

Для студентов с нарушениями зрения характерны: высокий интеллект, интровертированность, ранимость, чувствительность, трудности координации движения, несогласованность движения руки и глаз.

Рабочее место для студента с нарушением зрения лучше располагать в центре аудитории на первой или второй парте. Желательно с дополнительным освещением.

Преподавателю следует говорить более медленно, ставить вопросы четко, кратко, конкретно, чтобы они смогли осознать их и вдуматься. Не следует торопить их с ответом (1-2 минуты). Темп работы у студентов с нарушением зрения замедлен, поэтому следует давать больше времени на выполнение заданий (особенно письменных). Помните, что нарушение зрения осложняет выработку красивого письма, поэтому следует снизить требования к почерку.

Материал для них следует делать крупным, хорошо видимым по цвету, контрасту, силуэту. Размешать объекты на доске следует так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно, а хорошо выделялись по отдельности. Следует давать больше времени для знакомства с зрительными образами, для осмысления и повторного рассматривания.

Студенты с нарушением речи отличаются: меньшим объемом запоминания и воспроизведения материала, быстрой отвлекаемостью, снижением познавательной деятельности, повышенной возбудимостью, раздражительностью, замкнутостью. Следует помнить, что у таких студентов наблюдается повышенная утомляемость, быстрая переключаемость внимания. С ними необходимо широко применять наглядные средства обучения. Больше всего студентов имеют соматические заболевания (сердца, печени, почек, эндокринные заболевания, дыхательная система и др.). Для них характерны: астенические проявления, низкая работоспособность, низкая продуктивность; ипохондрические черты характера; уклонения от страхов и ответственности. К особенностям познавательной деятельности относят: истощаемое внимание, неустойчивое

запоминание. Для них необходимо дозировать нагрузки, отбирать самый важный материал, давать меньше заданий, но сложнее. Стоит помнить, что они усваивают только тогда, когда нет перегруза.

Больше всего студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют ДЦП. У них наблюдаются не только двигательные нарушения, но и психические, речевые расстройства. С возрастом и под действием лечения состояние таких людей улучшается.

Студент должен чувствовать себя комфортно для того чтобы проявлять самостоятельную активность. Так как у таких людей наблюдается сенсорная сверхчувствительность, следует избегать резких внешних воздействий. Им свойственны повышенная тревожность, ранимость и обидчивость.

Необходим индивидуальный подбор заданий в тестовой форме, позволяющий не давать развернутый речевой ответ. На занятии требуется особый речевой режим: четкая, разборчивая речь без резкого повышения голоса, необходимое число повторений. Таким студентам следует давать больше времени на подготовку.

Для реализации инклюзивного образования в России следует создавать не только материальную, техническую базу, но и внедрять комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Психологическое сопровождение должна осуществляться на протяжении всего обучения. В довузовский период сопровождение включает в себя профессиональную ориентацию абитуриентов в зависимости от нозологии и интересов [1, с. 211]. При профориентации школьников с ограниченными возможностями здоровья, следует настаивать на выборе профессии по их физиологическим и психологическим особенностям и способностям.

Таким образом, для реализации инклюзивного образования должна сложиться отлаженная инфраструктура специальной психолого-педагогической помощи, необходимо создание коррекционного блока, дополняющего и тесно связанного с общеобразовательным. Психологическая поддержка и сопровождение выражаются в выявлении индивидуально-психологических особенностей каждого студента, определение его умений, ориентация на зону ближайшего развития и перспективу совершенствования профессиональных навыков.

Информационные источники:

1. Купреева О.И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Московский городской психолого-педагогический университет; Ред.кол.: С.В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – С.210-211.

2. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
3. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ / под ред. О.А. Козыревой: учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ. – КГПУ, 2015. – 93 с.
4. Российская энциклопедия социальной работы / под ред. А.И. Панова, Е.И. Холостовой. – Т. 1. – М.: Институт социальной работы, 1997. – 406 с.
5. Сайт для инвалидов «Дверь в мир» <http://doorinworld.ru/zakonodatelstvo/80-federalnyj-zakon-qob-obrazovanii-licz-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovyaq->
6. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, Том 12, №3, 2010. – С. 134-136.
7. Сьюзен Дж. Инклюзивное образование: Стратегии ОВД для всех детей / Петерс Сьюзен Дж. / Под ред. Т.В. Марченко, В.В. Митрофаненко, В.С. Ткаченко; пер. с англ. Ю.В. Мельник. – Ставрополь: ГОУ ВПО «СевКавГТУ», 2010. – 124 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Хизриев И.Х.

студент Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Проблеме формирования потребности к профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе институты и университета, развитию профессиональной направленности, профессиональных интересов, ценностных ориентаций, формированию готовности студентов к профессиональной деятельности посвящен ряд работ (Н.П.Волкова, Г.А.Журавлёва, Н.О.Ткачева и др.)

Однако, несмотря на то, имеется ряд исследований, связанных с вопросами формирования мотивации, активизации учебной деятельности на занятиях (М.А.Алексамян, А.Н.Букина, Н.А. Забелина и др.), необходимо отметить, что большинство теоретических положений современных исследований не стали

руководством к действию у многих преподавателей в их повседневной педагогической деятельности.

Как известно, в условиях вуза развитие личности и индивидуальности студентов продолжается (С.М.Годник, И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис), и задача института заключается в том, чтобы создать условия по развитию и актуализации всех сущностных сил обучающегося [5].

Представляется, что решению проблемы, связанной с достижением целей развития, обучающегося в высшем учебном заведении, может способствовать создание целостного процесса обучения на основе мотивационного обеспечения учебной деятельности студента.

Таким образом, формирование потребности к осуществлению профессиональной деятельности – важнейшая задача педагогики высшей школы. Формирование профессиональной мотивации заключается в интеграции побуждений, связанных с учебной и профессиональной деятельностью. На основе взаимосвязи познавательных и профессиональных мотивов: формирование у студентов в процессе обучения мотивов осознания нужности знаний, необходимых для успешного овладения профессией, их необходимости для ориентировки в различных ситуациях профессиональной деятельности, что, в свою очередь, вызывает у обучающихся потребность в овладении профессиональными умениями и навыками.

Потребность в сфере физической культуры изучалась как побуждающий источник действий, поступков и поведения – мотив (Е.П. Ильин).

А.В. Царик выделил факторы, влияющие на формирование потребности в физическом совершенстве человека, В.В.Койносов дал определение физкультурной потребности, А.Г. Комков выделил уровни физкультурно-спортивной деятельности, В.А. Ростокин рассматривает процесс формирования потребности в физическом совершенстве как стихийность и сознательность; проблему соотношения социального и биологического в физическом развитии человека в своих исследованиях рассматривали В.И. Столяров, И.М. Быковская, Л.И. Лубышева; О.П. Петров в своем исследовании выделил девять основных методов формирования у студентов мотивов физкультурно-спортивной деятельности. Как показало исследование, в настоящее время в науке рассмотрены многие аспекты профессиональной подготовки учителей [5].

Вместе с тем следует отметить отсутствие в педагогике специальных научных исследований, посвященных изучению проблемы формирования потребности педагогов ФК в профессиональной деятельности. Принципиально важными, как отмечает Малахова Е.Ю., являются работы педагогов и психологов, в которых нашла отражение проблема потребности. Результаты исследований охватывают следующие вопросы:

- концептуальные основы формирования потребности личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.С. Леднев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.);

- структуру потребностей (А.Н. Леонтьев, Г.Г. Дилигентский, Д.В. Колесов, Н.К. Жерносеков и др);
- классификацию потребностей (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Петровский и др);
- характеристики педагогических потребностей (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Е.И. Пассов, А.И. Щербаков и др);
- исследование профессиональнопознавательных потребностей (Б.Г. Ананьев, В.И.Жернов и.д. [1; 2; 3; 5])

Основной целью подготовки всех специалистов является подготовка их к общей профессиональной деятельности. Основными видами, которой являются: преподавательская, научно методическая, социально-педагогическая, воспитательная, коррекционно-развивающая, управленческая, физкультурно-спортивная рекреационная и культурно-просветительская.

На современном этапе развития отечественной психологии особенно важно найти средства и способы синтеза всего того ценного, что накоплено в русле каждого из перечисленных подходов, чтобы рассмотреть личность студента во множестве тех связей и отношений, в которых она реально формируется и развивается. Поведение человека, любой вид активности побуждается системой потребностей личности.

Никто не может сделать что-ничуть, не повинаясь своей внутренней потребности. Поведение человека, любой вид активности побуждается системой потребностей личности. Понятие «потребность» фигурирует в научной литературе, по крайней мере, в трех значениях:

во-первых, как обозначение объекта внешней среды — преимущественно в социологии, экономике, маркетинге;

во-вторых, как состояние психики, отражающего эмоциональную направленность вследствие нехватки чего-либо — общая и педагогическая психология;

в-третьих, как фундаментальные свойства личности.

В системе педагогических условий формирования потребности к профессиональной деятельности остановимся на целеполагании, определяя следующую номенклатуру целей:

- создание условий для самоуправления вниманием студента;
- создание условий для формирования у студента смыслополагания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) путем раскрытия значимости будущей профессиональной деятельности в деятельности педагога по ФК (социальной, практической, мировоззренческой значимости);
- формирование навыков учебного труда как одного из условий развития профессиональных умений и навыков;
- создание положительного эмоционального фона как фактора мотивации достижения;
- стимулирование и подкрепление актуальных мотивационных состояний на занятиях спортивными дисциплинами, входящих в учебную программу подготовки учителя ФК;

- проектирование деятельности студентов в соответствии с потребностным обеспечением;
- совместное со студентами разрабатывание целей занятий;
- использование содержания учебного материала, форм и методов, способствующих активизации учебной деятельности студентов на занятиях, формированию потребности к будущей профессиональной деятельности.

Информационные источники:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. – С. 6.
2. Бабанский Ю. К.: Система способов оптимизации обучения 82, 5 с.12.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм в деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М.: Высшая школа, 1989. - 167с.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983, Т.1-2, с.176.
5. Малахова Е.Ю. Формирование потребности и к осуществлению профессиональной деятельности у учителей физической культуры / Современные подходы в обучении и воспитании. Автономия личности №2, 2011. - С.6 - 11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ

Эглинас Д.Ю.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Адаптация - это сложная, динамическая, иерархически организованная система взаимодействия личности с социумом. Педагоги понимают, что эффективная и скорейшая адаптации дошкольника к детскому саду улучшает его качество жизни. Социальная среда дошкольного учреждения взаимодействует с субъектом через конкретную специально организованную педагогическую ситуацию и включает физиологическую, сенсорную, социальную и психологическую стороны адаптации. Адаптация к детскому саду рассматривается как процесс ознакомления детей с его культурой через приобретение ими знаний, норм и правил поведения, способов общения. Адаптация предполагает формирование новых качеств личности ребенка, но

главное - освоение ребенком новой социальной роли дошкольника. Процесс адаптации имеет количественные и качественные показатели, начало и завершение.

Период адаптации вначале может способствовать возникновению затруднений в общении. Ломка многолетнего стереотипа, по И. П. Павлову, или механизмов приспособления, по А. А. Ухтомскому, может привести ребенка к нервным срывам, к стрессовым реакциям. В. И. Лебедев создал целостную концепцию психической адаптации человека, находящегося в экстремальных условиях. Научное положение А. Кристофа о трех фазах процесса адаптации - до приема в учреждение, изменение ценностей, помогающих адаптироваться к новой среде и способности индивида принимать и усваивать установки, чтобы адаптироваться к условиям образовательной организации. Е. В. Вантеева исследовала паттерны регуляции поведения, характерные для каждого ребенка; Г. А. Виленская - выбор дошкольниками под контролем родителей конкретных стратегий саморегуляции во время прохождения адаптации. Применение собственных ресурсов помогает ребенку найти индивидуальный подход к выбору наиболее подходящего способа адаптации (Е.А. Сергиенко).

Адаптация к детскому саду представляет собой не менее важную проблему для старших дошкольников, педагогов и родителей, чем готовность к школьному обучению или участию в общественной жизни. Понимая технологии сопровождения адаптационного процесса, воспитатель может улучшить состояние ребенка и способствовать его адаптации. В противном же случае - ухудшить.

Психологическое сопровождение адаптации помогает ребенку трансформировать представления о себе, соотнести их с нормами проживания в дошкольном учреждении, найти компромисс между требованиями социальной позиции дошкольников и его установками, усвоенными им еще до посещения детского сада, ведь психическое состояние ребенка напрямую связано с его адаптацией к дошкольному учреждению [2].

Если педагог способен правильно, грамотно сопровождать развитие ребенка в целом и его отдельных психических процессов, это педагог грамотный. Любая деятельность подразумевает знания, компетентный подход к ней. Знать и понимать, как действовать, означает умения приложить усилия для выполнения определённой работы, чтобы в дальнейшем ее сделать. Дети в группе под присмотром такого педагога успешно проходят и завершают процесс адаптации [4].

В процессе адаптации ребенок один или с помощью взрослых пытается следить за своим поведением. Для этого он применяет собственные ресурсы, что помогает найти индивидуальный подход и выбрать именно тот способ адаптации, который подходит ему больше других. Е.А. Сергиенко в своем исследовании применил, обосновал и обозначил перспективы системно-субъектного подхода для изучения адаптации детей [5, с. 120-132].

Е. В. Вантеева посвятила исследование изучению того, как на протяжении адаптации к детскому саду дошкольник сам или под присмотром взрослого

способен изменять свое поведение. Она выявила, что адаптация к детскому учреждению связана с возможностями ребенка по адаптации в этот период. Например, ребенок начинает предусматривать результат деятельности, анализировать происходящее, даже планировать. Дошкольник уже в состоянии подчинять свои эмоции, контролировать их. Во время адаптации маленький ребенок от контроля отдельных действий способен перейти к общему управлению поведением. Ценно то, что эмоции, поведение человека не являются разрозненными, а в совокупности позволяют лучше адаптироваться к внешнему миру [1].

Т. Оганян-Захараш и О. Болдинова осуществили диагностику социализации дошкольников в группах комбинированной направленности. Авторы сформировали комплекс методик для изучения социализации дошкольников в комбинированных группах и доказали эффективность созданной ими программы по становлению социализации детей рассматриваемого возраста в группах.

Педагогическая деятельность, пришли к выводу авторы, представляя фрагменты программы по реализации социализации дошкольников в специально заданных условиях, должна быть эффективной. Этому способствуют создаваемые организационно-педагогические, психологические, технологические условия в группе детского сада [3, с. 31-37].

Предположением нашего исследования стало следующее. Адаптация старших дошкольников к детскому саду является динамическим процессом, результат формирования которого зависит от создания социальных (средовых) и психологических условий; психологическое сопровождение адаптации оказывает существенное влияние на ее процесс и результат у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе плановых диагностических обследований по запросу родителей была выявлена категория детей (11 человек – это 61%), нуждающихся в углубленном диагностическом обследовании. Была проведена соответствующая работа с родителями, и данные дети были направлены для комплексного обследования специалистами медицинских и социальных учреждений для определения дальнейшего образовательного маршрута.

Адаптационный мониторинг показал, что наиболее сложным (длительным) адаптационный период являлся для детей (10 человек – 55%) часто болеющих, а также для детей, систематически пропускающих посещение детского сада по неуважительным причинам.

Педагогическая диагностика эмоционального благополучия, проведенная по результатам наблюдения с воспитанниками старшего дошкольного возраста, показала, что 86% (14 детей) эмоционально благополучны, 4 ребенка или 22% детей имеют частичные ситуативные признаки эмоционального неблагополучия, выражающиеся в вербальной и физической агрессии, в уходе от деятельности, стремлении к одиночеству. В дальнейшем этот контингент детей находился под наблюдением психолога, с ними проводилась соответствующая работа, которая при успешном завершении обычно приводила к положительной динамике.

По результатам психологической диагностики мы работали с детьми, выполняя рекомендации для педагогов группы. Поскольку исследование проводилось с дошкольниками, было важно выяснить их уровень готовности к школе. Психологическая диагностика уровня сформированности значимых для школы функций показала, что 5 человек – это 28% детей имеют высокий уровень сформированности функций, 8 человек, или 45% - уровень выше среднего, 4 человека 23 % - средний уровень, ниже среднего - 3%, и у 1%) был низкий уровень сформированности (это контингент детей, имеющих отклонения в нервно-психическом здоровье). Основной проблемой являлось развитие оперативной вербальной памяти.

Было выявлено наличие повышенного уровня тревожности у детей адаптационной группы кратковременного пребывания и рекомендовано осуществить психологическое сопровождение детей этой группы. Совместная работа воспитателя с психологом может помочь изменить уровень тревожности у данных детей, сформировать позитивное восприятие ими пребывания в дошкольном учреждении.

Все намеченные мероприятия совместной работы с детьми, педагогами и родителями были выполнены. Наиболее эффективным было проведение психопрофилактической и психопросветительской работы с использованием интерактивных форм работы, как с педагогами, так и с родителями на основе андрогогической технологии. Некоторые сложности отмечались при проведении коррекционно-развивающих мероприятий, которые связаны с длительным отсутствием детей в детском саду, как в связи с болезнью ребенка, так и в связи с необоснованными пропусками. По результатам диагностики дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающей поддержке, с согласия родителей получили эту помощь от специалистов дошкольного учреждения в индивидуальной и групповой форме.

Информационные источники:

1. Вантеева Е. В. Контроль поведения у детей дошкольного возраста в период адаптации к детскому саду // Психологические исследования, 2013. 6 (27).
2. Виленская Г.А., Сергиенко Е.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал, 2001. 22(3). - С. 68-85.
3. Оганян-Захараш Т., Болдинова О. Диагностика и результаты социализации дошкольников в группах комбинированной направленности // Дошкольное воспитание, 5, 2017. - с. 31-37.
4. Поштарева Т. Современные методы обучения и развития начинающих и опытных педагогов // Дошкольное воспитание, 2017, № 9. С. 83-87.
5. Сергиенко Е. А. Системно - субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал, 2011 32(1). С. 120-132.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ОБ ЭТИКЕТНЫХ ПРАВИЛАХ

Юрьева Ю.М.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Двадненко А.В.

канд. пед. наук, доцент

Для правильной ориентации старших дошкольников в изменяющейся социальной обстановке, необходимо учитывать их тонкое психологическое восприятие окружающей действительности. Дети данной возрастной группы уже накопили определенный опыт социальных взаимодействий со сверстниками и взрослыми, имеют различный уровень знаний этикетных норм, как регулятивов их поведения и психологического состояния. Поэтому перед педагогами ДООУ стоит задача – сформировать у дошкольников культуру общения как залога следования этическим и этикетным принципам.

Так, с этой целью методист И.Н. Курочкина предлагает внедрять в дошкольную практику методы, способствующие осуществлению ребенком правильных действий в поведении: приучение, упражнение, провокационные ситуации. Кроме того, методы, предостерегающие от негативных поступков – наглядные методы.

Эталонными же образцами этикетного поведения на постоянной основе, в видении дипломанта, должны выступать педагогические работники ДООУ, консультирующие и родителей, по данному направлению воспитания детей.

Трансформация привычной роли наставника (делегирующее полномочий) в старшей группе дошкольников в лице одного или нескольких из ее наиболее успешных представителей – эффективный дидактический прием. Другие дети начинают подражать сверстникам, демонстрирующим более высокий уровень владения этикетными правилами. Так формируется соревновательная атмосфера в совместной коллективной творческой деятельности, укрепляется их «чувство локтя» и партнерства. Постепенно в среде старшей группы утверждается культ учтивости и обходительности. Они стремятся помогать друг другу в проблемных ситуациях и бесконфликтно разрешать споры [2].

Внедрение в процесс подготовки старших дошкольников в ДООУ специальных речевых тренингов, способствует развитию их речевой культуры, позволяющей им более эффективно коммуницировать в различной социальной обстановке

Отрадным фактором для развития воспитательного потенциала ДООУ является и то, что формирование культуры общения благотворно сказывается как на речевой деятельности, так и на образовательных результатах старших

дошкольников. Они психологически лучше подготовлены к разрешению более сложных (многоступенчатых) коммуникативных проблем, так как вооружены соответствующими коммуникативными навыками и тематическими знаниями в сфере этикетных правил.

Одним из главных факторов психолого-педагогических особенностей в формировании представлений о правилах этикета у старших дошкольников, выступает зависимость их познавательной активности от видов и форм, предлагаемой воспитателями творческой деятельности.

Психологическая потребность в игре должна преломляться педагогами под индивидуальные образовательные задания, оттеняющие склонности каждого старшего дошкольника к проявлению своей самобытности в рамках этикетных традиций при «здоровьесберегающем русле» такой деятельности.

Игровые упражнения, как показывает практика, используемые на занятиях по овладению детьми этикетными правилами в ДОУ, позволяют им насыщать процесс познания позитивными эмоциями, скрашивающими наиболее сложные когнитивные моменты такой деятельности; на подсознательном уровне формировать ассоциации этикетных правил с игровыми регулятивами.

Игра – своеобразный «гипноз» (магнит) для развития эмоционально-познавательной сферы старшего дошкольника, поэтому она не может быть только развлечением в ДОУ, а должна служить педагогическим инструментом в формировании у него ведущих качеств личности. В их числе, безусловно, следует рассматривать и морально - нравственные категории, побуждающие его к размышлению о способах самопрезентации в кругу сверстников и взрослых [1].

Этикетные манеры, усвоенные старшими дошкольниками в игре, меняют их взаимоотношения, так как они сами внутренне изменяются под воздействием ее «целебной силы». В результате, снижается их тревожность и агрессия, взамен, повышается эмоциональный тонус и продуктивность деятельностных форм самовыражения. Так, исследователь, Васильева-Гангус предлагает учить дошкольников правилам общения, которые она понимает несколько шире, чем просто правила игры. По ее мнению - это система взаимоотношений, которая стимулирует детей к поиску новых форм сотрудничества, невозможного без их стремления найти универсальные способы договариваться друг-с другом ради достижения общего результата.

Анализ практики показывает, что игровые упражнения, нацеленные на формирование этикетных правил поведения воспитанников ДОУ, как нельзя лучше отвечают потребностям детей в самопознании своей индивидуальности в увлекательных формах деятельности.

Этикетные правила формируют привычки и манеры старших дошкольников, влияют на их ментальность, являются для них руководством к направленным действиям в различных социальных контекстах.

Одним из центральных аспектов педагогического творчества в ДОУ является создание в ней развивающей среды, обеспечивающей наиболее успешное и адаптивное овладение каждым воспитанником основами культурно - исторического опыта родного народа и мировой истории. Данное положение

обуславливает необходимость развитие «интегративного» стиля мышления старших дошкольников. Они должны учиться овладевать различными мыслительными операциями: индукции, дедукции, обобщения и др. Тогда им станет под силу объективно сравнивать этикетные традиции родного народа и языка с мировыми их эталонами; находить сходства и отличия, выбирать из них лучшие образцы и примеры для подражания.

Развивающая среда создает наилучшие условия для расширения общего кругозора старших дошкольников, наполняет образовательную компоненту инновационной составляющей и более высоким личностным смыслом познавательной деятельности.

Формирование способности к абстрактному мышлению старших дошкольников – необходимый элемент для их полноценного развития и залог для успешного «социального погружения». Это позволяет им во всех тонкостях овладевать искусством эффективного самовыражения, оттачивает мысль, повышает мотивацию к беседе, которая служит им «источником» удовлетворения познавательного интереса, приучает к «этике диалога» и правильному (терпеливому) отношению к противоположному мнению других людей. Обучение зрительному контакту, технике речи, умению рассуждать и логично мыслить – неотъемлемые звенья в «педагогической огранки» личности старшего дошкольника.

Наряду с эталонным носителем этикетных норм в лице педагога ДООУ, их образцовым примером должны выступать и родители, координирующие совокупность усилий по различным аспектам воспитательного процесса, например, в рамках специальных консультативных занятий под руководством наиболее опытных психологов и педагогов. На занятиях необходимо сформировать единые требования к формированию этикетных знаний и поведения старших дошкольников с учетом неповторимых черт личности каждого ребенка. Вооружить родителей технологиями воспитания этикета, разъяснить им типичные ошибки, подстерегающие их на данном пути и др.

Педагогам и родителям необходимо терпеливо (корректным образом) объяснять детям их ошибки, связанные с любыми отклонениями от норм этикета, так как авторитарные или публичные формы давления не приведут к желаемым результатам.

Педагогам ДООУ нельзя допускать противопоставления личности нарушителя (ей) общепринятых этикетных правил другим членам детского коллектива. Это не корректно по отношению к допускающему оплошность старшему дошкольнику, так как может вызвать у него психологическое отторжение личности педагога и его требований. Ребенок может психологически замкнуться в себе. Насмешки же сверстников лишь усугубят его уже «разбалансированное» эмоциональное состояние, вызовут ответную реакцию в виде агрессии или страха[1].

«Педагогический рецепт» в подобных случаях прост, но крайне эффективен - дошкольнику необходимо дать возможность самому осознать пагубность отклонений от правил этикета, нарушающих его личные интересы, и, конечно же,

предоставить возможность исправиться, продемонстрировать другим свои новые знания в данной области. Осознание своей неправоты – первый шаг к поиску им более продуктивных способов социальных взаимодействий, и верный путь к самовоспитанию твердости следовать, устоявшимся в обществе, этикетным традициям.

Педагогическому составу надо опережающим образом смоделировать для него оптимальный образовательный маршрут, в котором он мог бы связывать воедино (словно в детском конструкторе) «все главные образовательные детали» для оптимального возрастного развития. При этом он будет выступать в роли «инженера» по созиданию ведущих черт своей личности.

Психологическим лейтмотивом такой созидательной деятельности для старшего дошкольника является чувство повышения собственной значимости, в установлении и укреплении им социальных контактов со сверстниками и взрослыми. Позитивные изменения в психологическом настрое к познавательной деятельности углубляют атмосферу сотрудничества, «оберегаемую» и ценимую дошкольниками как закономерный продукт сложной внутренней работы над собой, с целью изменения себя в лучшую сторону[4].

В процессе теоретических обобщений научных и методических источников по проблеме исследования, была выявлена четкая тенденция зависимости между уровнем владения этикетными правилами старшим дошкольником и степени его «социальной тренированности».

Под словосочетанием «социальная тренированность» понимаем способность старшего дошкольника эффективно взаимодействовать и проявлять свою индивидуальность в различных жизненных ситуациях в разных по статусу социальных группах, следуя правилам этикета и ведущим морально-нравственным принципам.

Следовательно, его социальная тренировка невозможна без серьезной интеллектуальной и психофизической нагрузки, предопределяющей собой уровень сформированности этикетных навыков и умений. Отсутствие должной нагрузки, привычной и желаемой дошкольником, «атрофирует» его волевые качества, затрудняет социальное взросление, способствует соскальзыванию влево от зоны его «ближайшего развития». Быстро натренировать старшего дошкольника самостоятельно действовать, с опорой на этикетные правила, возможно, если он сам будет желать развивать в себе такие умения, понимая, что от него самого будет зависеть его «социальный вес».

Анализ развития вектора дошкольной образовательной парадигмы показал, что у значительной части детей старшей возрастной группы не сформированы элементарные представления о поиске самостоятельных способов этикетного поведения. Казалось бы, для чего им надо «изобретать велосипед», если такие способы сами по себе традиционны. Педагогический закон детерминирует развитие индивидуальных способностей у каждого ребенка, интерпретирующего по-своему личному усмотрению, (опирающегося на прочные знания основ этикета) формы этикетных проявлений в конкретной, изменяющейся социальной ситуации. Это позволяет старшему дошкольнику словно умелому

«сёрферу», скользить по «волнам социальных противоречий», быть на гребне «своей волны», не соскользнуть вниз, ориентируясь на выбранные им же, «этикетные маяки».

С точки зрения возрастной психологии, опора на лучшие качества старшего дошкольника и научение его самостоятельным способам постижения истины – наилучший путь для его полноценного развития. Такой подход «выплавляет в нем характер бойца», стоящего за справедливость и умеющего ее добиваться, не прибегая к недозволенным в обществе силовым и психологическим средствам принуждения.

Овладев базовыми знаниями этикетных правил, применяя их в жизни и получая положительную оценку своим действиям и устремлениям в лице взрослых и сверстников, он будет и дальше стремиться закрепить их. Постепенно они могут стать его внутренним кодексом.

Инертность и безучастность, как правило, гарантируют старшему дошкольнику иллюзию психологической защищенности от «социальных упреков» окружающих из-за его жизненной позиции. Он как будто «праздный отдыхающий» будет нежиться на солнце, наблюдая за усилиями «сверстника-сёрфера», пытающегося «достучаться» до истины, демонстрирующего при этом другим скромность, тактичность, вежливость при соблюдении чувства собственного достоинства.

Такие качества личности старшего дошкольника необходимо педагогическим образом «пропалывать», вовлекая его в коллективную деятельность в образовательном пространстве ДОО, ориентированного на привитие у него прочных представлений об этикетных правилах, исключая вред для его психологического и физического состояния здоровья.

Воспитание «щедрости души» – важный компонент в этикетном образовании старшего дошкольника. Он должен усвоить важное правило, гласящее, что истинно воспитанный человек прощает других за их неблагоприятные поступки и помыслы в отношении его, и щедро делиться с окружающими материальными и духовными благами, принадлежащими ему. Таким путем формируется «человеколюбивое мышление», очерчивающее для него круг правильных ментальных этикетных установок и духовных потребностей в общении в процессе его социального самоутверждения[3].

«Благородство души» – не врожденное качество у старших дошкольников, а результат правильного воспитания в ДОО и семье, опирающееся на народные традиции и современные эталоны этикетных правил, инструментально закрепляющие собой общепризнанные в обществе, морально-нравственные prerogatives.

Высоконравственные идеалы будут эфемерными для старших дошкольников, если они не пропустят их через собственное сознание, аккумулирующее их содержание в ведущие смыслы их разноплановой деятельности. Переработанный ими информационный материал, позволит отсекаать в нем главное, наиболее существенное для их успешной социальной

стратификации. Их успехи в социальных взаимоотношениях - новые стимулы для овладения новыми гранями этикетных правил.

Именно поэтому педагогическому составу различных видов ДОУ необходимо учить старших дошкольников правильно работать с различными источниками информации, формировать культуру познавательной деятельности, развивать познавательное чутье, вкус к творчеству и импровизации.

Безусловно, что означенные задачи невозможно реализовать качественно без овладения дошкольниками искусством этикетных правил, «цементирующее» собой их разноплановые стили познания и индивидуальные формы темперамента в развивающую их личность систему психолого-педагогических воздействий.

Искусство владения этикетными правилами не исчерпывается только совершенствованием старшими дошкольниками своих речевых и коммуникационных навыков, морально-нравственных качеств личности, но и подкрепляется важными разделами из области знаний языка тела: мимики, пантомимики, жестов и поз [2].

Научение старших дошкольников следовать «подсказкам» языка тела, позволит им более гибко овладевать этикетными правилами и эффективно «отпаривать» враждебные намерения или действия сверстников, действовать точно на опережение без оглядки на собственный имидж.

Таким образом, психолого-педагогическими основами формирования представлений старших дошкольников об этикетных правилах являются:

- мотивационные установки на овладение этикетными знаниями путем активизации деятельностной позиции;
- практические навыки и умения в данной области, обеспечивающие им оптимизацию регулирования поведения к себе и окружающим в различных коммуникационных контекстах;
- эмоциональная подпитка интеллектуальной и чувственной сферы личности старшего дошкольника, позволяющая ему быть образовательном поле активным субъектом познания в безопасной и здоровьесберегающей образовательной среде.

Информационные источники:

1. Лебедева, О.В. Настольные дидактические игры как средство обогащения и систематизации представлений об этикете у детей 6-7 лет: выпускная квалификационная работа бакалавра / О.В. Лебедева. – Пермь, 2016.
2. Шорыгина, Т.А. Вежливые сказки. Этикет для малышей [Текст] / Шорыгина Т.А. М., 2005. – 64 с.
3. Пичугина Т.В., Жданова С.А. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с этикетными нормами поведения // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XXXVI Междунар. Студ. Науч. – практ. конф. №7(35). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/7\(35\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/7(35).pdf) (дата обращения: 13.01.2018).
4. Пост, П. Энциклопедия этикета [Текст] / П.Пост. М., 2016

Раздел II. Актуальные проблемы дошкольного и начального образования

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Акаева Н.Р.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Ворожко Т.В.

старший преподаватель кафедры дошкольного и дополнительного образования Филиала СГПИ в г.Буденновске

В настоящее время актуальной остается проблема развития мелкой моторики у детей, так как уже давно доказано наукой существование связи между развитием мелкой моторики и интеллектом, памятью, логическим мышлением и речью. Поэтому специалисты рекомендуют развивать мелкую моторику с самого раннего возраста. Те дети, у кого лучше развиты мелкие движения рук, имеют более развитый мозг, особенно те отделы, которые отвечают за речевые функции. Развитие навыков мелкой моторики становится важным еще потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка требует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий, таких как одеваться, рисовать, писать и т.д.

Распространенным речевым нарушением среди детей дошкольного возраста является дизартрия, которая имеет тенденцию к значительному росту. Она часто сочетается с другими речевыми расстройствами (заиканием, общим недоразвитием речи и др.). Это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы, обусловленная недостаточностью иннервации речевого аппарата и возникающая вследствие органического поражения центральной и периферической нервной систем. У детей с дизартрией недостаточно развита мелкая моторика рук, отмечается трудности при переключении с одного движения на другое, в формировании и удержании определенной пальчиковой позы, движения не координированные, неточные и т.п. Недостаточная сформированность также навыков зрительной памяти, зрительно-двигательной координации, произвольного внимания. Дети со слабо развитой мелкой

моторикой рук испытывают затруднения там, где требуется использование точных, координированных движений кистей и пальцев [5, с. 126].

В последние десятилетия число детей, имеющих речевые нарушения, значительно увеличилось. Если в 50-х гг. XX в. было около 17% детей с дефектами звукопроизношения (данные М.Е. Хватцева), то в конце XX - начале XXI вв. их стало 52,5%, причем 35,8% составили дети со стертой или выраженной формой дизартрии [3, с. 94].

Недостаточность функции рук утяжеляет нарушение развития всей речевой функциональной системы. Это положение обосновывается данными Корват А.И. о значении двигательного анализатора в развитии как моторной, так и сенсорной речи ребенка. Автор экспериментально доказала, что при тренировке тонких движений пальцев рук речь не только развивается более интенсивно, но и становится более совершенной [4, с. 112].

Недостатки развития мелкой моторики у детей с дизартрией проявляются:

- в нарушении точности, быстроты, переключаемости и координированности движений;
- затруднениях динамической и статической организации двигательного акта;
- невозможности быстрого и плавного воспроизведения предложенных движений;
- снижении двигательной памяти и самоконтроля;
- замедленности, застревании на одной позе [6, с. 104].

Кроме того, при дизартрии часто нарушается четкость кинестетических ощущений. Ребенок не воспринимает состояние напряженности или, наоборот, расслабленности мышц.

После тщательного анализа различной литературы практического характера по развитию мелкой моторики рук выявилась возможность выстроить систему работы с детьми старшего дошкольного возраста для повышения эффективности процесса развития и коррекции речи.

В реализации данной системы ведущая роль отводится учителю-логопеду. Он планирует все виды работ, разучивает с детьми наиболее сложные из них (сопряженная артикуляционная гимнастика, приемы самомассажа), консультирует воспитателей и родителей [2, с. 135].

Для подготовки детей к обучению были выделены два направления развития мелкой моторики:

- 1) пальчиковый игротренинг;
- 2) формирование графомоторных навыков.

К задачам развития мелкой моторики относятся:

- Ослабление напряжения в мышцах кистей и пальцев рук;
- Развитие кинестетических ощущений, умение расслаблять и напрягать мышцы кистей и пальцев рук;
- Формирование умения удерживать статическую позу, переключаться с одной позиции на другую;
- развитие зрительно-моторной координации [5, с. 130].

Вся система работы по развитию мелкой моторики рук должна реализовываться поэтапно. Были выделены несколько групп упражнений.

Первая группа - упражнения на развитие тактильных ощущений и кинестетического компонента двигательного акта. К этой группе относится самомассаж и массаж кистей и пальцев рук.

Самомассаж – один из видов пассивной гимнастики, оказывающей тонизирующее действие на ЦНС, улучшающей функции рецепторов, проводящих путей. Он необходим для улучшения координации произвольных движений, восстановления ослабленных мышц, снятия излишнего напряжения. При данном виде работы очень важно соблюдать требования к проведению массажа, иначе можно нанести вред здоровью ребенка. Для массажа используют приспособления и мелкие предметы: массажные щетки («ежики»), маленький каучуковый мячик, грецкий орех, карандаши [1, с. 87].

Вторая группа – упражнения на одновременное развитие речедвигательного аппарата и мелкой моторики - сопряженная гимнастика.

Третья группа – упражнения на развитие силы мышц кистей и пальцев рук. Например, упражнения с мелкими предметами и мелким спортивным инвентарем.

Четвертая группа – упражнения на развитие кинетического компонента двигательного акта, развивающие умение сохранять и удерживать определенную статическую позу. Их выполняют по очереди одной и другой рукой, затем вместе двумя руками.

Пятая группа – самая большая группа упражнений на развитие динамического компонента двигательного акта. В нее входят: упражнения для работы с ритмами; на развитие умения переключаться с одной позиции на другую; разнообразные пальчиковые игры, связанные с лексическими темами.

Шестая группа – упражнения на развитие мелкой моторики и формирование графомоторных навыков. В работе по формированию графомоторных навыков используют опыт копирования геометрических форм, соединение контура рисунка по точкам, раскрашивание картинок внутри контура с применением шаблонов.

Для развития мелкой моторики в свободной деятельности детям предлагают игры: «Собери бусы», «Вырежи и наклей», «Шнуровки», разнообразные мозаики, мелкий конструктор [6, с.109].

Таким образом, целенаправленное систематическое и поэтапное развитие мелкой моторики рук у детей со стертой формой дизартрии уже на начальном этапе работы повышает работоспособность за счет тонизирующего воздействия на кору больших полушарий; одновременно с развитием тонких дифференцированных движений пальцев рук становится более подвижным артикуляционный аппарат; исчезают явления моторной истощаемости.

Изучив литературу по данной теме можно сделать выводы о том, что развитие мелкой моторики взаимосвязано с формированием речи. Развитие опорно – двигательного аппарата в большей степени способствует стимулированию развития речи и его развитию принадлежит главная роль в формировании центральной нервной системы.

Нарушение мелкой моторики и любой из нарушений речи отражается на формировании физического и психического развития ребенка. Основной задачей психолога и логопеда является помощь в преодолении данного дефекта. Чем раньше будет выявлена данная аномалия, тем проще будет работа по устранению данного дефекта.

Информационные источники:

1. Аммосова Н.С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе. Логопед. 2014. – 142 с.
2. Бурлакова М.А. Коррекция речевых расстройств. – М.: Эксмо-пресс, 2013. – 220 с.
3. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. - М.: ИД «Сфера», 2016. – 142 с.
4. Корват А.И. Психофизиологические механизмы движения пальцев и кисти при построении письменных знаков. - М., 2017. – 170 с.
5. Соловьева Л.Г., Градова Г.Н. Логопедия: учебник и практикум для прикладного бакалавриата, – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 208 с.
6. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 256 с.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
И ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ**

Алиева А.С.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске
науч. рук.:Колиниченко И.А.
канд. псих. наук, доцент

Одной из важнейших проблем современного образования является понимание педагогами своей роли в выбранной ими профессии, идентификация с реальным или собирательным образом профессионала. Несформированная профессиональная идентичность мешает продуктивно трудиться, способствует возникновению профессиональных кризисов и может привести к уходу из профессии.

Под профессиональной идентичностью понимают динамичную структуру, в которой конструируются представления человека о профессиональной группе,

своем месте там и переживание профессиональной принадлежности. Ученые в личностной идентичности усматривали внутреннюю динамическую структуру, интегрирующую в единое целое черты личности, а также оценку человеком себя и значимыми для него лицами.

Современные требования к дошкольному образованию предъявляют высокие требования к педагогу, его квалификации, поэтому ориентиром для подражания становится высококвалифицированный специалист, обладающий новейшими знаниями и грамотно применяющий их на практике. Приблизиться к образу успешного педагога, идеального представителя своей профессии быстрее всего смогут те специалисты, чьи личностные намерения и ценностные ориентации приближены или совпадают с профессиональными.

Изменению профессиональной компетентности современного педагога, как писала А. Черданцева, зачастую мешает шаблонность и стереотипность мышления, что вероятно, обусловлено недостаточным уровнем моральной готовности педагогических кадров для работы с новыми требованиями к профессии [6]. Н. Д. Трефилова замечала: педагогу необходимо постоянное профессиональное совершенствование, иначе остановка, застой. Непрерывное развитие личности в системе образования давно считается приоритетным при обучении субъектов профессиональной деятельности [5].

Если прежние знания педагога и образец профессиональной деятельности не отвечают новым требованиям, не позволяют двигаться вперед, то возникает необходимость в изменении личностных и профессиональных намерений, пересмотре своей профессиональной идентичности, развитии отдельных ее элементов в направлении, определяемом профессией. Однако, вместе с изменениями необходимо сохранять нечто фундаментальное, поэтому, когда у человека есть целостное представление о себе, но заложен потенциал для необходимых перемен, все это позволяет ему идентифицироваться с предпочитаемым представителем профессиональной деятельности и оставаться успешным субъектом образовательного пространства.

Одним из критериев успешной профессионализации педагога является непротиворечивость его идентичности требованиям профессии. Сопоставление потенциала своего развития с требованиями профессии определяет профессиональную ментальность. Молодые специалисты, у которых не сформирована профессиональная идентичность, не могут работать в профессии.

Реализуя себя в профессиональной деятельности, воспитатель дошкольного учреждения вырабатывает определенное мнение о себе, своей роли в образовательном процессе, принадлежности к конкретной профессиональной группе. Таким образом, воспитатель идентифицируется с группой и проявляет комплекс своих профессиональных качеств. Воспитатель как субъект образования может показать свою профессиональную или личностную идентичность, но главное — он вкладывает смысл, обосновывает причины и следствия такой идентификации.

Поскольку в сознании человека сосуществуют несколько представлений о себе, похожести на тех или иных лиц или их характеристики, то групповая

идентичность отражает социальный опыт человека, а осознание своего статуса в обществе, сопоставление имеющихся свойств личности и потенциала в его развитии позволяет идентифицировать это с достигнутым и идеальным образами Я, определить (В.А. Сонин), профессиональную ментальность [4].

Научные исследования подтверждают факт изменчивости черт и свойств личности; так, А.М. Рикель считает, что постоянство личности и ее динамика заложены в самом термине идентичность. Эго-психолог Э. Эриксон писал, что человек в стремлении к целостности проходит и кризисы идентичности, результатом которых становится изменяемость личностных параметров, что неизбежно сказывается на его профессиональном становлении [3]. Э. Эриксон указывал, что развитие идентичности есть устойчивый процесс, интегративно объединяющий ее элементы, подверженные, в то же время, изменчивости [7].

В ситуации социально-экономической нестабильности, по Ф.И. Барскому, Д.А. Кутузовой, должно быть нечто, задающее ориентир социальной самоидентификации, это может быть личностная идентичность, возникающая в ответ на потребности человека в стабильности [1].

Реализация программы эмпирического исследования включала проведение обработки, анализа и интерпретации полученных данных. Категории идентичности по методике М. Кун [2] рассчитывались как показатели среднего значения каждой в отдельности у испытуемого. Исследование проводилось в 2017-2018 гг. В опросе приняли участие 24 воспитателя с разным стажем работы. Статистический анализ значимых различий между средними значениями указанных групп испытуемых проводился с помощью U-критерия Манна-Уитни пакета Statistica for Windows 8.

Результаты исследования выявили доминирование нескольких выделенных параметров оценки категорий идентичности в группе студентов как будущих воспитателей (с незаконченным высшим образованием): личная, дифференцированная идентичность ($U = 8,5$, $p = 0,05$), неизменяемых категорий идентичности, выделенных в группе работающих воспитателей ($U = 4,0$, $p = 0,05$), изменяемости групповой ($U = 21,0$, $p = 0,05$) и желательности групповой идентичности на высоком уровне значимости ($U = 66,0$, $p = 0,001$).

В отношении остальных показателей идентичности значимых различий не было обнаружено.

В нашем исследовании выявились интересные аспекты проявления идентичности, но они представляются закономерными, учитывая данные, полученные отечественными учеными на материале их исследований, с которыми наше исследование согласуется.

Личностные, дифференцированные категории идентичности на достоверно значимом уровне выше у студентов как будущих воспитателей. Полученные данные согласуются с концепцией эго-идентичности Э. Эриксона, согласно которой в юношеском возрасте происходит поиск себя, утверждение себя в этом мире, что побуждает к рефлексивной оценке своих личных качеств больше, чем в другом возрасте и на следующей стадии профессионального становления, то есть работе в профессии.

Такая оценка своих качеств, размышление о них, рефлексия своих поступков действительно, согласно научным данным, больше свойственна юношескому возрасту и обучающимся, постигающим знания субъектам, чем лицам с профессиональной направленностью с устоявшимся отношением к жизни, по сути, больше думающим не о себе лично, а о своей профессиональной деятельности, профессии.

Неизменяемые категории идентичности больше выражены у представителей второй группы, то есть у работающих воспитателей. Действительно, взрослым людям свойственно больше думать о себе как матери, сестре, теще и свекрови, это их настоящий социальный статус.

Категория изменяемости групповой, профессиональной идентичности на достоверном уровне значимости больше выражена у студентов как будущих воспитателей. Как показывают результаты исследования, испытуемые второй группы – воспитатели не рассматривают изменений в своей жизни в момент исследования. Вероятно, считают, что у них и так много изменений произошло в жизни, теперь у них устойчивый социальный статус воспитателя, которым они, наверное, довольны, раз не хотят его менять.

Информационные источники:

1. Барский Ф.И., Кутузова Д.А. Представления об идентичности в рамках нарративного подхода. Мир психологии, 2004. 2(38). С. 67–77.
2. Кун М. Кто Я? Применение теста «20-ти высказываний» // Психология самосознания: хрестоматия/ М. Кун, Т. Макпартленд.- Самара, Издательский дом «БАХРАХ-М» 2007. - 672 с. Режим доступа: URL: <http://www.gurutestov.ru/test/18>
3. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2. // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. № 3(17). - Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – (дата обращения: 15.10.2017)
4. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя // Мир психологии. 2000. № 2. С. 183-191.
5. Трефилова Н.Д. Углубленная психолого-педагогическая подготовка как фактор совершенствования профессионализма воспитателей дошкольных учреждений: автореф.дисс. ... канд.пед.наук. СПб., 2004. – 20 с.
6. Черданцева А. Профессиональное совершенствование педагогов и специалистов дошкольных учреждений средствами создания авторских сказок в условиях обучающего семинара // Дошкольное воспитание № 3, 2017.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон / под общ. ред. А. В. Толстых. М.: Издательская группа «Прогресс». - 1996. - 344 с.

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ОБЩЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ДОУ

Андрейченко А.Д.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Ростовская Е.Г.

канд. пед. наук, доцент

Ведущую роль в воспитании детей, их психическое состояние и общее развитие принадлежит педагогу. Воспитание, кропотливый процесс, требующий от педагога умения понимать детей, видеть особенности каждого ребёнка и избирательно использовать педагогические методы воздействия на них. Воспитатель так организует жизнь в детском саду, чтобы каждый день и час открывал им новое, интересное, познавательное, развивал их и формировал основы психологически уравновешенной личности, а главным инструментом, который всегда и незримо содействует решению всех задач, которые решаются в дошкольном учреждении, это педагогическое общение [3,37].

Общение, согласно, высказываниям лингвиста Алексея Алексеевича Леонтьева, составляет необходимое и специальное условие присвоения ребенком достижений исторического развития человечества [2,102].

Речь педагога – основное средство, позволяющее приобщить детей к культурному наследию, обучить их как способам мышления, так и его содержанию. Вместе с тем, в последнее время появляется все большее количество научных работ, исследований, публикаций, связанных с различными способами невербального общения. Невербальное общение, это неречевая форма общения. Она включает в себя визуальный контакт, прикосновения, тембр голоса, позы, мимику, жесты. «Жест, мимика, взгляд, поза подчас оказываются более выразительными и действенными, чем слова», - утверждает Елена Алексеевна Петрова [4,10].

Невербальные контакты в дошкольной педагогике играют важнейшую роль. Невербальный контакт возможен при условии глубокого понимания педагогом, каково внутреннее состояние ребёнка, о чём он может думать. Опытный, внимательный воспитатель сумеет прочесть на его лице все признаки душевных движений. Ведь у дошкольников эмоции ярко отражаются в мимике, жестах, интонациях. От педагога не должно ускользнуть то, какие чувства испытывает ребёнок в этот момент. В работе педагога - дошкольника важными, главными являются невербальные элементы общения. Это мимика, прикосновения, жесты, дистанция общения, визуальное взаимодействие, интонация. Чтобы общение было успешным, и средства воздействия на детей дали желаемый результат, необходимо педагогу - воспитателю проявлять творчество и умение пользоваться всеми невербальными элементами общения. Мимика – состояние человека в данный момент, которое отражается на его лице. Взрослые могут сдерживать эмоции, мимика их при этом может оставаться неизменной. Дети, настроение,

которых отличается неустойчивостью, своей произвольной мимикой дают знать воспитателю, огорчены они или радуются. Чутко реагируют на внешние раздражители. И воспитатель, в свою очередь, тоже своими мимическими элементами общения может подбодрить, успокоить, похвалить, осудить.

Прикосновение - важный элемент невербального общения в педагогической практике, иногда его обозначают, как тактильная коммуникация. Использование прикосновения очень важно при работе с детьми особенно малышей. С помощью прикосновения можно привлечь внимание, установить контакт, выразить свое отношение к ребенку. Воспитатель, или другой педагог, может одним прикосновением успокоить шалуна, подбодрить неуверенного, похвалить старательного.

В системе невербального общения воспитателя есть ещё один элемент, это взгляд. Взглядом он может выразить своё отношение к поступку ребёнка, подбодрить спокойным взглядом, при этом, просто закрыв глаза на секунду. Когда воспитатель широко открывает глаза и смотрит на ребёнка удивлённо, тот непременно поймёт, что сделал, что то не так. В педагогическом процессе взгляд может пригласить к ответу, и наоборот дать понять ребёнку, что он не должен говорить.

В отношениях воспитатель - ребёнок большое значение имеет такой элемент невербального общения, как дистанция. Точнее можно сказать, что дистанция зависит от того, насколько доверяет ребёнок воспитателю. К доброму, внимательному воспитателю, дети, подчиняясь инстинкту, хотят прикоснуться, прижаться к нему. Педагог, в свою очередь, должен хорошо разбираться в возрастной психологии и педагогике. Учитывать возраст, пол, наклонности ребёнка, и в соответствии с этим строить дистанционные отношения. Малыш из первой младшей группы может иногда «посидеть на ручках», а ребёнку из старшей группы, это и в голову не придёт. Но, все дети, без исключения, ждут от воспитателя заинтересованности в нем, готовности прийти на помощь. Поведение педагога должно быть естественным, не резким и не напряжённым.

Особое место в системе невербального общения педагога, занимает система жестов. Жесты - это выразительные движения головой, рукой или кистью, которые совершают с целью общения, и которые могут сопровождать размышление человека или его состояние. В педагогике различают три вида жестов; указательные, подчеркивающие или усиливающие, демонстративные и касательные жесты.

- Указательные жесты направлены в сторону предметов или людей с целью обратить на них внимание.
- Подчеркивающие жесты служат для подкрепления высказываний. Решающее значение придается при этом положению кисти руки.
- Демонстративные жесты поясняют положение дел. При помощи касательных жестов хотят установить социальный контакт или получить знак внимания со стороны партнера. Они используются также для ослабления значения высказываний [1.9-16].

Жестикуляция воспитателя, является для детей, одним из показателей его отношений к ним. Ребёнок, не всегда вслушивается в то, что говорит педагог, но на его жестикуляцию может отреагировать быстро. Воспитатель развёл широко руки и говорит о том, что скучает и ждёт малыша. Ребёнок заинтересован только жестом и бежит навстречу. Это первичное, жестовое, эмоциональное общение, а уж потом ребёнок «включится», и начнёт реагировать на особенности голоса, интонацию и смысл слов. Большую роль жесты играют в обеспечении внимания детей, а внимание и интерес являются важным условием эффективного обучения, развития и воспитания. Для детей очень важно, слушая, например, сказку видеть подкрепляющие слова, жесты. Как лиса схватила петушка, как потащила его за тёмные леса, за высокие горы. Здесь, большими возможностями сосредоточения внимания детей, играет именно жест. Жесты в комплексе с другими невербальными средствами общения используются педагогами в детском саду, для обеспечения контактов и контроля, за деятельностью детей. В общении педагогов с воспитанниками, большое значение имеют жесты и тон речи при этом. По утверждению специалистов, в частности М.М.Рыбаковой, интонация при общении взрослых может нести до 40% информации, а при общении с ребенком воздействие жестов и интонации увеличивается. В жестах, с интонационной окраской, проявляются те переживания, которые сопровождают его речь, обращенную к ребенку, и ребёнок реагирует на них. Дети, удивительно точно узнают по интонации, отношение к ним взрослых, они обладают исключительным «эмоциональным слухом», расшифровывают не только содержание, смысл сказанных слов, но и отношение к ним, со стороны других [5,120].

Воспитателю, полезно и важно, использовать невербальные элементы общения с детьми, но при этом уметь контролировать своё поведение и эмоции, которые должны соответствовать, не только ситуации общения, но и нормам этики педагога.

Таким образом, можно сделать вывод - невербальные элементы общения занимают значительное место в процессе взаимодействия воспитателя с детьми. Воспитатель должен уметь общаться с детьми, даже не разговаривая, должен брать во внимание не только речь ребёнка, но и каждый его жест, взгляд, каждое движение и тогда, заниматься его воспитанием, обучением и развитием будет гораздо легче и продуктивнее.

Информационные источники:

1. Кан-Калик В.А., Педагогическое общение, как предмет теоретического исследования. Вопросы психологии. – 1985. - №4. с.9- 16.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд. – М.: Смысл, 2015 г. с.102.
3. Ночевник М.Н. Человеческое общение. – М.: Политиздат, 2013 г. с.37.
4. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе: Учебное пособие. – Моск. городское пед. общество, 1999 г. с.10.
5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 2014 г. с.120.

О ПРОБЛЕМАХ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Барыльник Р.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Сегодня перед школой и перед обществом в целом стоит очень важная задача - не только подготовить воспитанника к самостоятельной жизни, воспитать его нравственно и физически здоровым, но и научить его быть здоровым, способствовать формированию у него осознанной потребности в здоровье, как залога будущего благополучия и успешности в жизни. Эта одно из важнейших направлений внедряемых новых ФГОС.

В последнее десятилетие в современном обществе основной идеей является сохранение здоровья подрастающего поколения, как основополагающего фактора будущего благополучия государства.

Анализ состояния здоровья детского населения свидетельствует о росте заболеваемости детей. Такая динамика состояния здоровья – результат длительного воздействия неблагоприятных социально-экономических и экологических факторов [4].

В общеобразовательной школе физическая культура является базовой областью образования. Это подтверждает анализ учебных планов отечественной и зарубежной школ, где физическая культура занимает одно из приоритетных мест.

Такое положение этой области культуры обусловлено тем, что она закладывает основы физического и духовного здоровья, на базе которого только и возможно действительно разностороннее развитие личности. В этом проявляется ценность физической культуры для личности и общества, её образовательное, воспитательное и общекультурное значение.

Важнейший элемент физической культуры - двигательная культура, включающая в себя основные способы перемещения в пространстве, преодоления препятствий, выполнения двигательных действий с предметами. Не менее важна совокупность средств, наработанных в обществе для содействия развитию двигательных способностей и воспитания личности в целом.

Преподавание физической культуры в школе органически включено в общую систему образования и воспитания и действует по закономерностям образования и воспитания. Вместе с тем это единственный учебный предмет, который формирует у учащихся грамотное отношение к себе, к своему телу, содействует воспитанию новых волевых и моральных качеств, необходимости укрепления здоровья и самосовершенствования [2].

Цель учебного предмета «Физическая культура» состоит в том, чтобы содействовать формированию разносторонне развитой личности. Средством

достижения этой цели для учителя является - овладение школьниками основ физической культуры. В целом это означает совокупность потребностей, мотивов, знаний, оптимальный уровень здоровья и развития двигательных способностей, нормальное физическое развитие, умение осуществлять двигательную, физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность.

При проведении уроков физической культуры передовые педагоги опираются на современные психолого-педагогические и физиолого-педагогические теории обучения, воспитания и развития личности, используя активные методы обучения и воспитания с учетом личностных особенностей каждого ребёнка. Принципы деятельностного и личностного подходов заключаются в том, что ученик овладевает способами использования богатств, накопленных человечеством в области телесного и духовного совершенствования.

Гуманизация и демократизация и учебно-воспитательного процесса возможны на основе идеи совместной развивающейся деятельности детей и взрослых, в процессе которой они связаны взаимопониманием и проникновением в духовный мир друг друга, совместным стремлением достижения высоких результатов в обучении и воспитании.

Воспитание культуры здоровья, здорового образа жизни, обучение учащихся приёмам мобилизации и релаксации, телесного и духовного самосовершенствования привели к необходимости пересмотра сложившегося содержания физического воспитания в общеобразовательных учреждениях. В свете сказанного предмет «Физическая культура» в общеобразовательной школе понимается как единство двух составных частей – ориентирующих детей и подростков в сфере физической культуры и творчески деятельностной [1].

Первая составная часть призвана создать у детей целостное представление о физической культуре и культуре здоровья как элементах общей культуры.

Вторая составная часть направляет процесс физического воспитания на творческое усвоение способов собственно-деятельной, а также не умение применять их при решении оздоровительных, воспитательных и образовательных задач.

Изменения в системе общего среднего образования ведут к разработке новой концепции физического воспитания. Для этого необходимо, помимо комплекса педагогических, медико-биологических, психологических и социологических исследований в области физической культуры, чётко определить и узаконить роль и место физкультуры в образовательном процессе, его взаимосвязь и взаимодействие с другими учебными дисциплинами, сохраняя при этом целостность процесса обучения, при котором каждый предмет вносит свой вклад в гармоническое развитие личности ребёнка [5].

В настоящее время продолжается экстенсивное наращивание объёма изучаемого материала по всем дисциплинам, перенасыщение его новыми, не всегда нужными, знаниями. Это приводит к разрыву межпредметных связей: каждый предмет решает свои задачи самостоятельно, а школьники переживают пассивность и безразличие ко всему, что связано с обучением.

Таким образом, новая концепция по физическому воспитанию невозможна без объективного анализа и критического переосмысления процессов, происходящих в образовании в целом.

Учащимся трудно запомнить всё, что даётся им на уроках. Составители научных концепций и учебных программ зачастую «забывают» о психофизиологических возможностях детей по приёму и переработке информации, о возрастно-половых особенностях их развития, естественных социальных потребностях. Интенсивные учебные нагрузки на неокрепший детский организм неблагоприятно сказываются на здоровье школьников. Недостаток двигательной активности и чрезмерные учебные нагрузки часто приводят к срыву базовых биологических функций. Всё это свидетельствует о том, что система образования в нынешнем её виде превратилась в мощный патогенный фактор различных заболеваний школьников, нарушающих нормальное протекание важных психофизиологических процессов (мышления, умственной работоспособности, внимания, памяти). Естественно, такое положение дел должно тревожить тех, кому доверено здоровье детей, от кого зависит подготовка выпускников школы к взрослой жизни.

Очевидно то, что эффективным средством решения многих проблем выступает физическое воспитание.

Очень актуален вопрос – как сформировать желание заниматься физической культурой у детей школьного возраста? На наш взгляд, формирование желания заниматься физической культурой у детей школьного возраста включает в себя четыре элемента.

Первый элемент – характеристики цели, на которую ученик должен ориентироваться и стремиться достигнуть.

Второй элемент – мотивация действия. Педагогу необходимо выявлять потребности ребенка, создавать стимулы и мотивировать, опираясь на самую значимую для школьника потребность.

Третий элемент – создание необходимых условий для практической реализации ведущего мотива.

Четвёртый элемент – результат, который должен быть достигнут после выполнения тренировочной работы [4].

Таким же образом можно сформировать положительное отношение и интерес к выполнению школьником практически любой деятельности.

Информационные источники:

1. Валик Б. В. Ребёнок и физические нагрузки // Физическая культура в школе. - 2016. № 2. - с.68.
2. Водяницкая О.М. Организация здоровьесберегающей в школах Москвы // Физическая культура в школе. - 2014. - № 7. с. 7.
3. Дорошенко А.С., Шуров К.Ю. Образовательный урок // Физическая культура в школе. - 2015. - № 5. - с.38.
4. Копылов Ю.А. Учитель физкультурной самостоятельности // Физическая культура в школе. - 2015. - № 2. - с.27.

5. Шапарь А.В., Перетяцько В.В. Роль и место физической культуры в образовательном процессе // Физическая культура в школе. - 2015. - №4. - с.28.

НАРОДНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Бондарев С.В.

студент Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Игровая деятельность на уроках физической культуры занимает важное место в образовательном процессе. Ценность игровой деятельности заключается в том, что она учитывает психолого-педагогическую природу ребенка, отвечает его потребностям и интересам. Игра формирует типовые навыки социального поведения, специфические системы ценностей, ориентацию на групповые и индивидуальные действия, развивает стереотипы поведения в человеческих общностях. Самоценность игры заключается в том, что она осуществляется не под давлением жизненной необходимости, а от физиологической необходимости обучающихся двигаться, играть. Игра – это проявление желания действовать.

Некоторые считают, что, придя в школу, дети становятся взрослыми (играть нужно было в детском саду) и на уроке они должны строго выполнять все требования, выдвигаемые учителем для достижения определенной цели. Мы часто забываем, что даже взрослые любят играть, а дети, тем более, не независимо от того возраста, в котором они находятся.

Одна из главнейших функций игры – педагогическая, она издавна является одним из основных средств и методов воспитания [1, 23].

Подвижная игра - одно из важных средств всестороннего воспитания детей. Характерная ее особенность - комплексность воздействия на организм и на все стороны личности: в игре одновременно осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание. Активная двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают все физиологические процессы в организме, улучшают работу всех органов и систем. Возникающие в игре неожиданные ситуации приучают целесообразно использовать приобретенные двигательные навыки. В подвижных играх создаются наиболее благоприятные условия для развития физических качеств. Увлеченные сюжетом игры, школьники могут выполнять с интересом и

притом много раз одни и те же движения, не замечая усталости, что приводит к развитию выносливости.

Во время игры учащиеся действуют в соответствии с правилами, которые обязательны для всех участников. Правила регулируют поведение играющих и способствуют выработке взаимопомощи, коллективизма, честности, дисциплинированности. Вместе с тем необходимость выполнять правила, а также преодолевать препятствия, неизбежные в игре, содействует воспитанию волевых качеств - выдержки, смелости, решительности, умения справляться с отрицательными эмоциями. В подвижных играх ребёнку приходится самому решать, как действовать, чтобы достигнуть цели. Быстрая и порой неожиданная смена условий заставляет искать все новые и новые пути решения возникающих задач. Все это способствует развитию самостоятельности, активности, инициативы, творчества, сообразительности.

Игры помогают ему расширять и углублять свои представления об окружающей действительности. Выполняя различные роли, изображая разнообразные действия, дети практически используют свои знания о повадках животных, птиц, насекомых, о явлениях природы, о средствах передвижения, о современной технике [3, 43].

Играющим предоставляется простор для творческого решения двигательных задач, внезапное изменение ситуации по ходу игры обязывает решать эти задачи в кратчайшие сроки и с полной мобилизацией двигательных способностей.

Игровой метод, в силу всех присущих ему особенностей, вызывает глубокий эмоциональный отклик и позволяет удовлетворить в полной мере двигательную потребность учащихся. Тем самым, способствует созданию положительного эмоционального фона на занятиях и возникновению чувства удовлетворенности, что в свою очередь создает положительное отношение детей к занятиям физическими упражнениями.

Еще Р.Ф. Лесгафт, говоря о методике физических упражнений, подчеркивал, что однообразная деятельность утомляет, угнетает молодого человека и убивает в нем всякое желание заниматься. Игра же позволяет не ослабить интереса учащихся к занятиям на уроках физической культуры [].

Цель:

укрепление здоровья, гармоничное развитие личности в соответствии с задачами нравственного, трудового и эстетического воспитания;

формирование знаний в области физической культуры и оздоровления жизненного пространства общества; укрепление здоровья на фоне постоянного повышения требований к уровню индивидуальной физической активности;

обучение двигательным действиям, умениям и навыкам, обеспечивающим тренированность организма и необходимые уровни физической и умственной работоспособности; повышение уровня физической подготовленности, воспитание физических качеств.

Слова «игра» многозначно и исторически изменчиво. Оно служит для: выражения представлений о различных действиях, явлениях и нередко

употребляется условно. Известны, например, выражения: «игра цен», «игра сил». Различный смысл приобретает слово «игра», когда речь идет об «игре! древних», об «олимпийских играх», о «спортивных играх» [4, 12].

Игра как элемент культуры - исторически сложившееся социальное явление, особый вид деятельности, свойственный человеку. Развиваясь со всей культурой общества, игровая деятельность удовлетворяет различные потребности людей (в отдыхе, развлечении, в развитии духовных и I физических сил) [5, 13].

Игровая деятельность представляет определенный интерес для общества и отдельных лиц. Она характеризуется многообразием целевых установок и мотивированных действий. Проявления игровой деятельности добровольны и эмоциональны. Строгая регламентация заданий, выполняемых по необходимости, исключается (возможны случаи (профессионализма). Однако относительная свобода, самостоятельность, действий в игре сочетаются с обязательностью следования ряду условных (требований. В процессе игровой деятельности не создают материальные ценности и не присваиваются блага природы для удовлетворения жизненно необходимых потребностей. Подвижная игра относится к тем проявлениям игровой деятельности, в которых ярко выражена роль движений.

Для подвижной игры характерны активные творческие двигательные действия, мотивированные ее сюжетом (темой, идеей). Эти действия частично ограничиваются правилами (общепринятыми, установленными руководителем или играющими). Они направляются на преодоление различных трудностей («препятствий») по пути к достижению поставленной цели (выиграть, победить, овладеть определенными приемами).

Подвижные игры, как правило, не требуют от участников специальной подготовленности. Исключение составляют игры, проводимые в регламентированных календарных соревнованиях. Одни и те же подвижные игры могут проводиться в разнообразных условиях, с большим или маленьким числом участников, по различным правилам. Существует много наименований и правил подвижных игр. Подвижные игры широко распространены среди детей и подростков. Реже они применяются со специальной направленностью (в помощь спортивной тренировке, для организации активного отдыха, в лечебных целях) в юношеском, среднем старшем возрасте.

В педагогической практике основное место занимают коллективные подвижные игры, в которых одновременно участвуют как небольшие группы участников, так и целые классы, пионерские отряды, спортивные секции, а в некоторых случаях и значительно большее количество играющих.

Индивидуальные (одиночные) подвижные игры обычно создаются и организуются детьми. В таких играх каждый может наметать свои планы, устанавливать интересные для себя условия и правила, а по желанию и изменять их. По личному желанию избираются и пути для осуществления задуманных действий.

Подобные игры используются также учителями, активистами. Ведущими внеклассную и внешкольную работу по физической культуре и спорту с детьми и подростками, для организации их содержательного досуга.

Подвижные игры широко используются как средство физического воспитания. Исторически сложившиеся компоненты подвижной игры (содержание, форма и методические особенности) позволяют использовать ее в качестве одного из эффективных средств физического воспитания.

Содержание подвижной игры составляет ее сюжет (тема, идея). Содержание исходит из опыта человечества, передающего от поколения к поколению. Сюжет игры определяет цель действий играющих, характер и развитие игрового конфликта. Он заимствуется из окружающей действительности и образно отражает ее действия (например, охотничьи, трудовые, военные, бытовые) или специально создается [5, 27].

Исходя из задач физического воспитания, в виде схемы противоборства при различных взаимодействиях играющих (например, в играх типа «Зарница», в современных спортивных играх). Сюжет игры не только оживляет целостные действия играющих, но и придает отдельным приемам техники и элементам тактики целеустремленность, делает игру увлекательной.

Правила - обязательные требования для участников игры. Они обуславливают расположение и перемещение игроков, уточняют характер поведения, права и обязанности играющих, определяют способы ведения игры, приемы и условия учета ее результатов. При этом не исключается проявление творческой активности и инициативы, играющих в рамках правил игры.

Двигательные действия в подвижных играх очень разнообразны. Они могут быть, например, подражательными, образно-творческими, ритмическими; выполняться в виде двигательных задач, требующих проявления ловкости, быстроты, силы и других физических качеств. В играх могут встречаться короткие перебежки с внезапными изменениями направлений и задержками движений; различные метания на дальность.

Цель: преодоление препятствий прыжком, сопротивлением силой; действия, приобретенные в процессе специальной физической подготовки и др.

Все эти действия выполняются в самых различных комбинациях и сочетаниях. Форма подвижной игры (характер организации и взаимоотношений участников) определяется ее содержанием. Для подвижной игры характерна организация действий участников, при которой им предоставляется творческая инициатива в выборе способов для достижения поставленной цели и удовлетворения процессом игровой деятельности.

В педагогической практике, общественной жизни и быту существуют две основные формы организации подвижных игр: урочная и внеурочная [2, 48].

Урочная форма проведения подвижных игр предусматривает непосредственную руководящую роль педагога, систематичность занятий с постоянным составом участников, регламентированное содержание и объем игрового материала, тесную его взаимосвязь с организацией, содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, в который включается данная игра.

Подвижные игры. Относящиеся к внеурочной форме занятий, предусматривают большую роль актива, организаторов, вожаков из среды самих детей; они организуют, как правило, эпизодически, с переменным составом участников, разнообразны по содержанию и объему игрового материала.

Кроме того, подвижные игры могут проводиться детьми самостоятельно по месту жительства, в положенное режимом дня время, свободное от других занятий.

Время, отводимое на подвижные игры в двигательном режиме школьников, зависит от возраста, класса, в котором учатся дети, от круглогодичного распорядка обучения, а также других видов деятельности и отдыха.

Оздоровительное значение подвижных игр. Правильно организованные подвижные игры должны оказывать благоприятное влияние на рост, развитие и укрепление костно-связочного аппарата, мышечной системы, на формирование правильной осанки детей и подростков. Благодаря этому большое значение приобретают подвижные игры. Вовлекающие в разнообразную, преимущественно динамическую, работу различные и мелкие мышцы тела, игры, увеличивающие подвижность в суставах.

Подвижные игры активизируют деятельность сердца и легких, повышают их работоспособность, содействуют улучшению кровообращения и обмена веществ в организме.

В занятиях необходимо следить за оптимальными физическими нагрузками. При систематических занятиях играми целесообразно допускать интенсивные нагрузки. Постепенно организм ребенка и подростка приспосабливается к повышенным нагрузкам. Это имеет огромное значение в жизни, труде. Однако не допустимо доводить участников игры до переутомления. Игры с активными, энергичными, многократно повторяющимися двигательными действиями, но не связанные с длительным односторонним силовым напряжением (особенно статическим), способствуют совершенствованию важнейших систем и функций организма детей и подростков. Именно поэтому в играх не должно быть чрезмерных мышечных напряжений и продолжительных задержек дыхания (натуживание).

Важно, чтобы игры оказывали благоприятное влияние на нервную систему занимающихся. Это достигается путем оптимальных нагрузок на память и внимание играющих, а также такой организацией игр, которая вызывала бы у занимающихся положительные эмоции. Положительные эмоции благотворно влияют на важнейшие системы и функции организма (в частности, на нервную систему), а также на самочувствие и на поведение занимающихся. Вместе с тем проявление отрицательных эмоций в играх (обида, страх, гнев и др.) нарушает нормальный ход нервных процессов, вредит здоровью.

Четкие правила, упорядочивая взаимодействие участников, устраняют излишнее возбуждение, вызывают у игроков положительные эмоции.

Систематические круглогодичные, правильно организуемые занятия подвижными играми на свежем воздухе содействуют закаливанию занимающихся. Большое гигиеническое значение имеют занятия подвижными

играми вне школы во время учебного года (когда ученики нуждаются в активном отдыхе) и особенно во время летних каникул, когда они сочетаются с благотворным влиянием солнечного облучения, свежего воздуха и водных процедур [4, 54].

Экспериментально доказана эффективность рационального применения подвижных игр в специальных лечебно-профилактических целях и для восстановления здоровья больных детей и подростков в стационарах, поликлиниках и больницах.

Многие игры можно включать в календарно-тематическое планирование как подвижные игры на уроках по кроссовой подготовке, легкоатлетической подготовке, гимнастике и при планировании вариативной части рабочей программы.

Перечислим игры: Охотники и утки (Цель игры: развитие глазомера, ловкости), Лови – бросай!.. (По цели и характеру повторяет игру «Лови мяч»), Удочка (Цель игры: развитие ловкости, координации движений), Гуси-лебеди (По цели и характеру является разновидностью игры «Ловишка» (салка, пятнашка), Караси и щука (По цели и характеру напоминает игру «Ловишка»), Кружева (По цели и характеру является одной из разновидностей игры «Ловишки» («Пятнашки»), Дедушка-рожок (По цели и характеру является разновидностью игры «Ловишка»), Кто быстрее? (Цель игры: обучение ходьбе на лыжах (в младших классах) разными способами), Прихлопни комара (Цель игры: обучение основным видам движения (прыжкам), развитие координации движения и ловкости, тренировка глазомера), Мяч в кругу (Цель игры: обучение передвижению в воде, развитие ловкости, умение бросания мяча).

Информационные источники:

1. Коротков И.М. Подвижные игры во дворе. - М.: Знание, 2017.
2. Спортивные игры / Под редакцией Ю.И. Портных. - М.: Ф и С, 2015.
3. Дереклеева Н.И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья: 1-5 классы. – М.: ВАКО, 2007. – 187 с.
4. Дереклеева Н.И. Справочник классного руководителя: 1-4 классы / Под ред. И.С. Артюховой. – М.: ВАКО, 2007 г., - 167 с.
5. Ковалько В.И. Школа физкультминуток (1-11 классы): Практические разработки физкультминуток, гимнастических комплексов, подвижных игр для младших школьников. – М.: ВАКО, 2007. – 234 с.
6. Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры. – М.: Просвещение, 2017. - 187 с.

ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕСТАНДАРТНЫХ ПРИЕМОВ

Гайворонский Д.Е.

студент Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Укрепление и сохранение здоровья школьников, формирование потребности в здоровом образе жизни и физическом совершенствовании является одной из ведущих задач средней общеобразовательной школы.

В постоянно развивающемся, современном мире, роль уроков физической культуры, направленных на сохранение здоровья человека трудно переоценить. Становится очевидным то, что адаптационные возможности организма человека не выдерживают давления неблагоприятных факторов среды проживания.

С одной стороны, это связано с изменением образа жизни - исключение или минимизация таких природных раздражителей, которые составляют биологически необходимый фон жизнедеятельности (закаливание, особенности питания, двигательная активность).

С другой стороны, с изменением качества окружающей среды, обусловленного издержками цивилизации (расширение спектра и увеличение силы психоэмоциональных воздействий, факторы неблагоприятной экологии техногенного происхождения, вредные привычки и др.).

Физическая тренировка способна нейтрализовать основные вредные факторы, угрожающие здоровью человека. Введение в программу средней общеобразовательной школы нетрадиционных методов преподавания физической культуры имеет цель расширить учебный процесс и, не отрываясь от проблем обучения и воспитания, развить личностные качества ребенка [2].

Очень актуальна сегодня проблема развивающего обучения, и каждый педагог, задумываясь над ее решением. Нестандартный урок физического воспитания – это необычная, интересная форма предоставления материала на уроке. Она прежде всего развивает у школьников интерес творчеству, к самообучению, умение анализировать и систематизировать изучаемый материал, оригинально мыслить и самовыражаться.

На таких занятиях учащиеся не просто развиваются, а принимают активное участие в ходе урока. Обязательным элементом любого урока физической культуры являются общеразвивающие упражнения. Если это стандартные упражнения на месте, то школьники их выполняют с низкой мотивацией, без интереса. В данной статье предлагается обратиться к опыту педагогов физкультурников, которые рекомендуют комплекс нестандартных упражнений. Основная идея заключается в том, что проводить в движении, с различными предметами, в парах и под музыку. Примером применения нетрадиционных

средств на уроках физкультуры являются упражнения, связанные с выполнением танцевальных элементов [1].

Танцевальные элементы - это в основном шаги различных танцев. Они различаются по координации движения, характеру и манере исполнения. Для одних характерна скромность, сдержанность и плавность движений, для других – напор, скорость, сила. Эти отличительные особенности по-разному воспринимаются девочками и мальчиками. Девочкам больше нравятся движения грациозные и плавные, а мальчикам – резкие, энергичные. Даже простые танцевальные движения очень энергозатратны и требуют выносливости.

На танцевальной разминке ребята учатся владеть своим телом и комбинировать движения рук, ног и мимики лица. А это отличный тест на концентрацию внимания и координацию движений. Активные движения ногами и руками способствуют работе мышц и укреплению сухожилий, являются профилактикой варикозного расширения вен и артрита.

В танце очень важна осанка, для удержания которой нужны крепкие мышцы спины и таза. Систематические хореографические занятия в младшем школьном возрасте дают легкую красивую походку, правильную осанку, которая остается на всю жизнь. Очень популярны у младших школьников упражнения с нестандартными предметами-тренажерами: мешками с песком, большими мячами для фитнеса, набивными мячами [1].

Например, наполнив небольшой мешочек весом 200-300 граммов, песком или солью школьники выполняют рекомендуемые упражнения: положив мешочек на голову пройти до противоположной стены и обратно, обойти стул, стол, лабиринт из двух-трех стульев; отойдя от стены, но сохраняя правильное положение туловища, присесть, сесть «по-турецки», встать на колени и вернуться в исходное положение и др. Эти упражнения направлены на коррекцию осанки.

Учащиеся среднего и старшего звена с повышенной эмоциональной активностью и удовольствием выполняют упражнения с большими мячами для фитнеса. Спецификой применения больших мячей является то, что во время сидения на мяче спина ребенка всегда остается ровной.

Такая особенность связана с тем, что у этого предмета отсутствует какая-либо опора, при этом он подвижен. Выполнение упражнений способствует укреплению мышц спины и таза, рук и плечевого пояса, брюшного пресса, бедер, ног и свода стопы, что позволяет корректировать фигуру, улучшают вестибулярный аппарат.

Проведение уроков физической культуры в нетрадиционной форме с применением оригинальных тренажеров повышают интерес учащихся к уроку, дают детям больше самостоятельности, что помогает им преодолеть страх при выполнении сложных физических упражнений [3; 4].

Такие уроки не только позволяют ученикам быстрее и лучше усваивать учебный материал, но содействует развитию психофизических способностей, двигательных умений и навыков, осуществляемых в единстве и направленных на всестороннее - физическое, интеллектуальное, духовное, нравственное и

творческое – развитие личности ребенка и прививает им любовь к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Информационные источники:

1. Дмитриева Т.В. Применение нестандартных приемов обучения на уроках физической культуры - Режим доступа: [http://akademabiv.ru/Nauka2020_5\(11\)_2016_MK_N_5\(11\)_16.html](http://akademabiv.ru/Nauka2020_5(11)_2016_MK_N_5(11)_16.html). – ISSN 2413-6379.
2. Качашкин В. М. Методика физического воспитания. – М.,: Просвещение, 1980.- 304 с.
3. Олизова В. Люди и игры. У истоков современного спорта. - М.: ФиС, 1985.
4. Соломченко М. А. Организация инновационной физкультурнооздоровительной деятельности в Орловской области (на примере региональной инновационной площадки) // Наука-2020: Физическая культура, спорт и туризм в XXI веке: материалы Международной научно- практической конференции / НИЦ МАБИВ ; ФГБОУ ВО «ОГУ имени И. С. Тургенева» – Орел, 2016. – 5 (11). – С. 279-283.

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Горленко Т.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Самые дорогие и любимые люди в жизни ребенка – это родители. Потребность в родительской любви самая сильная. Тема моего выступления: «Влияние взаимоотношений в семье на формирование личности ребёнка дошкольного возраста» чрезвычайно актуальна, в связи с тем, что формирование личности в дошкольном возрасте обусловлено уровнем эмоционального благополучия. Однако среди традиционно позитивных эмоций, у дошкольника зачастую присутствуют не только положительные, но и негативные эмоциональные тенденции. Негативно окрашенные эмоции отрицательно сказываются на общем психологическом благополучии дошкольника, что отражается на его деятельности и служит как неблагоприятный фактор личностного развития ребенка.

Дошкольное детство служит предметом пристального внимания, как ученых, так и практиков. Это возраст форсированного формирования и развития большого числа психических процессов и свойств личности; дошкольник активно включается в широкий перечень разнообразных видов деятельности. На этом развитии человека формируются и развиваются такие свойства личности, как: самосознание и самооценка; осуществляется градация в иерархии мотивационных процессов, их соподчинение. И самую значимую функцию в этот период развития выполняет семья. Развитие личности дошкольника происходит под влиянием системы взаимоотношений в семье.

Семья становится полигоном для приобретения первых навыков взаимодействия, постижения первых социальных ролей, усвоение норм и ценностей. Тип взаимоотношений в семье запускает механизм формирования личности дошкольника и задает направление его развития. Влияние взаимоотношений в семье на личность дошкольника самый сильный из всех других воспитательных воздействий. Именно взаимоотношения в семье определенным образом воздействуют на процесс и результаты формирования личности дошкольника. Только семья может гарантированно обеспечить развитие многих качеств личности, которые могут быть воспитаны исключительно в условиях, отчего дома. Это обуславливает тот факт, что от позиции родителей по вопросам научно-педагогических организационных основ зависит направленность личности ребенка.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам в Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" Глава 4. Обучающиеся и их родители (законные представители) Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

В нашем детском саду, педагогами уделяется большое внимание изучение семьи, ее традиций в области воспитания и взаимоотношений в семье. Так как это является чрезвычайно важным как фактором, обуславливающих развитие личности ребенка дошкольника, так и умение вести себя в детском коллективе.

Перед нашим коллективом стояла задача оптимизировать коммуникации в детском коллективе и сформулировать основные направления работы взаимоотношений в семье, что предполагает усвоение детьми бесконфликтных навыков общения со всеми участниками образовательного процесса.

Цель – создать единое пространство развития ребенка в семье и ДООУ, социуме и сделать родителей участниками полноценного ознакомления с организацией и деятельностью воспитательно-образовательного процесса в ДООУ.

Задачи:

1. расширение контактов между дошкольным учреждением, семьей и социумом посредством моделирования перспектив взаимодействия с помощью разнообразных форм работы;

2. повышение педагогической компетентности родителей;

3. повышение качества воспитательно-образовательного процесса;

4. активизация членов семьи в воспитании и развитии детей.

Взаимоотношения в семье, в которой ребенок принимает непосредственное участие – это отношения детей и родителей. Понимание отношений между детьми и их родителями непосредственным образом влияет на формирование личности ребенка. Центральным принципом взаимоотношений в семье А. Адлер назвал взаимное уважение между членами семьи. По А. Адлеру, самосознание ребенка напрямую зависит от взаимоотношений в семье, насколько любим дошкольник и насколько уважительно относятся родители к своему ребенку. Из исследований Адлера следует насущная необходимость приучить родителей с уважением относиться к уникальности, индивидуальности и неприкосновенности ребенка с самого раннего возраста. Семья, по мнению ученых, является фактором, влияющим на то, насколько успешно будет проходить социальная адаптация дошкольника, и даже может стать одной из причин социальной дезадаптации личности ребенка. Исходя из этого, можно утверждать, что характер взаимоотношений в семье является основным условием социальной адаптации дошкольника.

Семья предоставляет дошкольнику начальный опыт социального и эмоционального общения. Эмоциональная обстановка в семье, где формируется личность дошкольника, оказывает значимое влияние на формирование его мировосприятия. Из взаимоотношений в семье вырастает «зона ближайшего развития», где ситуация сотрудничества со старшим поколением дает возможность дошкольнику реализовать весь потенциал своих возможностей.

Взаимоотношения в семье становятся первым опытом взаимодействия с окружающим миром. В современных реалиях родители сталкиваются с некоторыми трудностями, так как при смене идеологических установок в государстве, принципы равноправия все больше расширяют сферу своего влияния. Поэтому традиционно авторитарные методы взаимоотношений в семье утрачивают свои позиции, и когда родители продолжают общаться с детьми с платформы власти и превосходства, не осознают того, что дети слушают их с позиции равенства. Данный дисбаланс обрекает авторитарные методы воспитания на неудачу.

Каждое общество предопределяет определенную культуру взаимоотношений в семье и взаимодействий между родителями и детьми, появляются специфические социальные стереотипы, традиционные установки и взгляды на семейное воспитание.

В условиях семьи процесс социализации осуществляется в наиболее естественных условиях и максимально безболезненно, главным механизмом социализации автор называет воспитание. Процесс воспитания – это механизм социальный в самом широком смысле.

В воспитательной работе семьи имеют значимость следующие аспекты:

- позиция родителей, а именно: эмоциональное отношение родителей к ребенку, мотивы, ценности и цели родительства;
- стиль взаимодействия с ребенком;
- способ решения проблем;
- вид социального контроля.

Все эти аспекты напрямую влияют на взаимоотношения в семье, и напрямую определяют тип семейного воспитания.

Позитивными факторами воздействия на формирование личности дошкольника самых близких для него людей, являются:

- отношение к дошкольнику как к самому дорогому в жизни;
- любовь, которой окружен дошкольник в семье;
- забота о его здоровье, благополучии, материальных нуждах.

И, в то же время, ни один из остальных социальных институтов не в состоянии нанести столько потенциального вреда в воспитании личности дошкольника, сколько может принести семья, когда все три выше перечисленные факторы достигают кульминационных высот.

В рамках взаимоотношений в семье дошкольник усваивает нормы человеческого общежития и нравственные ценности. Воспитательное воздействие семейных взаимоотношений определяет характер поведения ребенка вне границ семьи.

На практике почти в каждом коллективе дошкольников складывается непростая и, иногда, полная драматизма картина межличностных отношений. Дети испытывают гамму эмоциональных переживаний, они дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют. В период дошкольного детства эти эмоциональные отношения остро переживаются детьми, так как они еще не научились в должной мере контролировать свои эмоции. Эмоциональное напряжение и конфликтность в дошкольном коллективе значительно выше, чем в сфере общения детей с взрослым.

Взрослые очень часто даже не подозревают о том, насколько сильны эмоциональные переживания, или напряженные отношения в детском коллективе. К сожалению, взрослые не придают значения ссорам и обидам дошкольников. Тем не менее следует отметить тот факт, что первый опыт отношений со сверстниками в детском коллективе является той основой, на которой базируется дальнейшее развитие личности ребёнка. Этот первичный опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Отношения со сверстниками в коллективе дошкольников исполняет важнейшую роль в жизни ребенка и определяют направление развития его личности. Эти отношения формируют условия способствующие развитию общественно значимых качеств личности дошкольника, а также выявление и стимулирование навыков начальных коллективных взаимоотношений в коллективе дошкольников. Аспекты становления детского коллектива, характерные черты межличностных отношений в нем, а также воздействие коллектива дошкольников на

формирование отдельной личности имеют огромное значение для социализации и формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста.

Поэтому проблема межличностных отношений является одной из важнейших проблем современности. В своей повседневной работе воспитатель не должен оставлять без внимания взаимоотношения между детьми, его прямая профессиональная задача – гармонизировать отношения в детском коллективе, корректировать негативные тенденции в их развитии. В ситуации с непопулярным ребенком необходимо рассмотреть и развить у такого дошкольника положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, это способствует улучшить положение такого ребенка в системе личных отношений детского коллектива, в умении общаться со сверстниками.

В нашем детском саду данную проблему мы решаем совместно вместе с родителями, социальными партнёрами с помощью анкетирования и мониторинга, проектной деятельности, совместных познавательно-развлекательных мероприятий, проводятся конкурсы, родительские собрания. Ведется работа родительского университета «Наш малыш» - где проводятся семинары, практические занятия, мастер-классы. Также в нашем детском саду функционирует Консультативный пункт «Лучик» - для родителей не посещающих ДООУ, где оказывается помощь и поддержка в вопросах воспитания и развития детей не посещающих детский сад. С сентября по май работает группа кратковременного пребывания детей по модели «Я + мама» два с половиной часа бесплатно - где малыши готовятся и проходят первую адаптацию к детскому саду и взаимоотношений со сверстниками.

Анализируя данную ситуацию в ДООУ наши родители активны и сотрудничают со всеми участниками образовательного процесса.

Возрастной период, именуемый дошкольным детством – самый чувствительный к воздействиям воспитательного характера и влияниям среды. В качестве воспитательной среды выступает семья дошкольника, первая и зачастую практически единственная среда, формирующая его личность. В дошкольном возрасте формируется основа личности, на фундаменте которой строится дальнейшее воспитание и обучение. По меткому высказыванию А.Г. Харчева, семья для ребенка – это «социальный микрокосм», в обстановке которого дошкольник постепенно вливается в социальную жизнь.

Информационные источники:

1. Андреева, А.Д. Психическое здоровье детей и подростков / А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, А.П. Воронова и др.; Под ред. М.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2015. – 160 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2015. – 670 с.
3. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2014. – 220 с.

4. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология. / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2013. – 507 с.
5. Голубева, Л.Г. Развитие и воспитание детей дошкольного возраста / Л.Г. Голубева и др. – М.: Академия, 2014. – 191 с.
6. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М.: Айрис-пресс, 2016. – 146 с.
7. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология / О.Б. Дарвиш; Под ред. В.Е. Ключко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2016. – 263 с.
8. Детская практическая психология: эмоционально-личностное развитие детей в условиях ДОУ / Под ред. Л.В. Вершининой. – Томск: ТГПУ, 2016. – 290 с.
9. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер. 2013. – 176 с.
10. Дубровина И.В. Семья и социализация ребенка / И.В.Дубровина . – М.: Академия, 2013. – 154 с.
11. Жигинас, Н.В. Возрастная психология: учебное пособие для вузов / Н.В. Жигинас. – Томск: ТГПУ, 2016. – 274 с.
12. Зеньковский, В.В. Психология детства: Учебное пособие для вузов / В.В. Зеньковский. – М.: Академия, 2016. – 346 с.
13. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова. – М.: Академия, 2014. – 283 с.
14. Ключева, Н.В. Общение: Дети 5–7 лет / Н.В. Ключева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 156 с.
15. Князева, О.Л. Я-Ты-Мы. Программа социально-эмоционального развития дошкольников / О.Л. Князева. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 168 с.
16. Колесник, Н.Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей: Автореф. Дис. Канд. Пед. Наук / Н.Т. Колесник. – М. МГПУ, 2009. – 15 с.
17. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии /Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов — СПб.: Питер, 2014. — 480 с.
18. Кошелева, А.Н. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для вузов / Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Академия, 2013. – 166 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Гусбанова З.Г.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук. Узденова С.Б.

доктор пед. наук, профессор

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие психологических процессов: восприятия, памяти, узнавания, воображения, мышления. Геометрический материал в гораздо более высокой степени, чем арифметический и алгебраический, соответствует ведущему в младшем школьном возрасте виду мышления – образному.

Уроки математики в начальной школе играют существенную роль в процессе обучения и развития математического и логического мышления, ориентированы на индивидуальные интересы обучающихся. Алгебраические аспекты этого предмета формируют в основном аналитико-синтетическое мышление, а геометрические способствуют развитию такого важного мышления, как пространственное. Основной единицей пространственного мышления является образ, в котором представлены пространственные характеристики объекта: форма, величина, взаиморасположение составляющих его элементов.

Формирование пространственных представлений не является прерогативой исключительно курса математики, поскольку образы, в которых фиксируется форма, величина, пространственное соотношение фигур в целом или их частей, выстраиваются в сознании ребёнка уже с самого раннего детства. Однако задачу формирования этого вида мышления традиционно относят к математическому образованию. Столь же традиционно она связывается с геометрическим материалом, как в начальной, так и в средней школах [4].

Знания о пространстве, пространственная ориентировка развиваются в условиях разнообразных видов деятельности младших школьников: в играх, наблюдениях, трудовых процессах, в рисовании, конструировании и лепке.

Именно на уроках математики учащихся формируются такие знания о пространстве, как: форма, (прямоугольник, квадрат, круг, овал, треугольник, продолговатый, закругленный, выгнутый, заостренный, изогнутый), величина (большой, маленький, больше, меньше, одинаковые, равные, крупно, мелко, половина, пополам), протяженность (длинный, короткий, широкий, узкий, высокий, слева, справа, горизонтально, прямо, наклонно), положение в пространстве и пространственная связь (посередине, выше середины, ниже середины, справа, слева, сбоку, ближе, дальше, спереди, сзади, за, перед).

Особо важная роль в формировании пространственного мышления принадлежит математике, которая является первоосновой человеческого мышления.

Математика способствует развитию у детей мышления, памяти, внимания, творческого воображения, наблюдательности; дает реальные предпосылки для формирования и развития пространственного мышления учеников. Курс математики характеризуется сочетанием высокого уровня абстрактности и геометрической наглядности.

Опыт учителей математики показывает, что существует только небольшой процент учащихся, которые могут решать геометрические задачи на абстрактном уровне. Тестирование последних лет показывает, что при решении стереометрических задач только 28% поступавших дают правильный ответ, а выпускники школ на ЕГЭ по математике либо решают только планиметрические задачи, либо не выполняют геометрические задания вообще.

Основной причиной существующего положения является недостаточно развитое пространственное мышление и небольшой опыт геометрической деятельности учащихся. Так, рассмотрение свойств фигур, формирование начальных геометрических представлений направлено в основном на приобретение учащимися практических умений и навыков, связанных с решением практических задач на вычисление (длины, площади, периметра).

Таким образом, в начальной школе наблюдается лишь определенное накопление фактического материала по геометрии, а соответствующего его обобщения не происходит. Более того, в курсе математики начальной школы в основном рассматриваются плоскостные фигуры, тогда как даже ребенок - дошкольник имеет опыт общения с кубом, шаром, пирамидой (кубики, мяч, конструктор). В процессе подготовки учащихся к изучению геометрии в старших классах на этапе начального обучения имеются следующие противоречия:

- между требованиями программы по геометрии в старших классах и знаниях геометрического материала, полученными в начальной школе;
- между необходимостью системности и последовательности изучения геометрического материала и содержанием программы математики начальной школы, включающей разрозненные элементы геометрии;
- между преобладающим объяснительно - иллюстративным способом преподавания геометрического материала в начальной школе и деятельностным характером учения, которое способствовало бы развитию способностей и интересов ученика;
- между традиционными методами и формами, ориентированными на передачу готовых геометрических знаний и ориентацией нового содержания предмета на развитие творческих способностей.

Для решения этих проблем необходимо в начальной школе большое внимание уделять развитию пространственных представлений и моделированию реальных геометрических объектов, следует изыскивать всякие возможности и использовать любые резервы времени для развития пространственного мышления учащихся [3].

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие интеллекта детей. Эффективность образования зависит, в основном, от психологической готовности к усвоению их содержания. Наиболее сложным структурным образованием, имеющим большое значение для успешного овладения математикой, в частности геометрией, является пространственное мышление, которое включает в себя сложные разноплановые психические процессы: восприятие, память, узнавание, представление, воображение [1].

Развитию пространственного мышления способствует изучение геометрического материала, связанного с алгебраическим и арифметическим материалом. Изучение геометрического материала способствует и развитию познавательных способностей младших школьников. В процессе изучения элементов геометрии у обучающихся начальных классов формируются навыки индуктивного мышления, воспитывается умение делать простейшие умозаключения.

Увеличение объема геометрического материала позволяет более качественно подготовить учеников к изучению систематического курса геометрии, который вызывает у школьников начальной, общей и средней школы большие трудности.

Изучение геометрического материала в начальных классах решает следующие задачи:

- развитие плоскостного и пространственного воображения у школьников;
- уточнение и обогащение геометрических представлений учеников, приобретенных в дошкольном возрасте, а также помимо обучения в школе;
- формирование осознанных геометрических знаний;
- формирование способности выполнять мыслительные операции с геометрическим материалом: рассуждать и делать выводы, сравнивать и анализировать, находить общее и частное, устанавливать простые закономерности.
- формирование элементов конструкторских умений и конструкторского мышления;
- становление элементов учебной самостоятельности;
- развитие умений применить знания в нестандартных ситуациях;
- развитие творческого потенциала, активности, самостоятельности учащихся;
- воспитание взаимовыручки, уважительных отношений друг к другу.
- воспитание добросовестного отношения к труду и результатам труда.
- подготовка к изучению систематического курса геометрии в среднем звене школы и др.

В современных исследованиях педагогов и методистов все большее признание получает идея и трех уровнях знаний, через которые так или иначе проходит умственное развитие школьника. Эрдниев Б.П. и Эрдниев П.М. излагают их так: 1-й уровень – знание-знакомство, 2-й уровень – логический уровень знания; 3-й уровень – творческий уровень знания. Геометрический

материал в младших классах изучается на первом уровне, т.е. уровне знания-знакомства (например, названия предмет: шар, куб, прямая линия, угол). На этом уровне никакие правила и определения не заучиваются, если ребенок отличает зрительно или на ощупь куб от шара, овал от круга – это тоже знание, которое обогащает мир представлений и слов [2] .

Овладение геометрическим материалом – это особый раздел математического языка. Он предполагает владение действием графического моделирования, требует развития пространственного мышления, т.е. умения строить модель и мысленно выполнять ее преобразование по заданным параметрам (перемещение, сечение, трансформацию). Особо внимание необходимо уделять моделированию пространственных отношений («геометрии формы»), т.к. они являются главными для геометрии. Дети должны учиться распознавать реальные прообразы геометрических фигур на различных моделях (макетах, рисунках, чертежах, схемах) и в окружающих предметах. Изображая или конструируя их, ребята овладевают следующими конструкторскими умениями:

- умение знать и видеть объект (видеть существенное);
- умение собрать объект из готовых частей (синтезировать) или построить с помощью чертежных инструментов;
- умение расчленить, выделить составные части (анализировать);
- умение трансформировать объект по заданным параметрам (видоизменять или преобразовать).

Для построения геометрических фигур пользуются различными чертежными инструментами. Простейшими из них являются: односторонняя линейка (в дальнейшем просто линейка), двусторонняя линейка, угольник, циркуль и др. Различные чертежные инструменты позволяют выполнять различные построения.

Задачи на построение – это, пожалуй, самые древние математические задачи, они помогают лучше понять свойства геометрических фигур, способствуют развитию графических умений. Задача на построение считается решенной, если указан способ построения фигуры и доказано, что в результате выполнения указанных построений действительно получается фигура с требуемыми свойствами [5].

Введение ребенка в математику должно основываться на использовании его базового субъектного опыта ориентации в пространстве, который изначально формируется как опыт взаимодействия с реальными предметами, их различными геометрическими формами в процессе активного их преобразования, причем одновременно в двух и трехмерном пространствах.

Опираясь на жизненный опыт ребенка, приобретаемый им в разных формах предметно-игровой деятельности, можно уже в начальной школе сформировать у него в единстве топологические, проективные и метрические представления, на базе которых в дальнейшем будет строиться (выводиться) научная система знаний о геометрических фигурах, их свойствах и отношениях с применением аксиоматического метода.

Личный опыт у ребенка начинает формироваться с первых дней жизни, как только он начинает взаимодействовать с окружающим его пространством. В первом классе он имеет определенный опыт жизнедеятельности и может видеть какие-то пространственные отношения обнаруживает знания о геометрических формах, предметах, их свойствах, размерах и т.д. Он может осуществлять с ними какие-либо действия. Сложившийся у младшего школьника дошкольный опыт и приобретенные в школе знания способствуют развитию пространственного мышления.

Информационные источники:

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск.ун-та,, 2015.- 45 с.
2. Данилова О.И., Гетманова Е.В. Особенности развития универсальных учебных действий у учащихся начальной школы. /Актуальные вопросы психологии.//Материалы Международной научно-практической конференции. 16 января 2012г. - Краснодар, 2012г.- 300 с.
3. Знаменская Е.В. Формирование пространственных представлений у младших школьников при изучении геометрического материала. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. М., 2010.- 16 с.
4. Кочеткова И.А. Развитие пространственного мышления школьников при изучении геометрического материала в курсе математики начальных классов. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. М., 2016. - 189 с.
5. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления младших школьников. М.: Педагогика. 2014.- 240 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ДОУ

Духнова К.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

В современной педагогике достаточно широко обсуждается проблема «педагогической поддержки» как неотъемлемой части гуманистической теории воспитания. Сформированные коммуникативные умения - один из основных показателей готовности ребёнка к взаимодействию с окружающими людьми[63, с 416]. Педагогическая поддержка представляет собой взаимодействие взрослого и

ребенка, где первый – оказывает различными методами помощь ребенку в реализации его потребностей и направляет его развитие, а второй - ориентируясь на поддержку взрослого, достигает целей, удовлетворяет потребности, интересы, осознает свое место в мире и строит систему коммуникаций в нем. Согласно психолого-педагогическому словарю А. П. Астахова коммуникация по значению близка к понятию «общение», но шире по объему. Под коммуникацией понимается связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе [6, с. 320].

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию детей дошкольного возраста (А.В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская и др.), влияют на общий уровень их деятельности (З. М. Богуславская, Д. Б. Эльконин и др.). Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (Г. Г. Кравцов, М. И. Лисина, В. А. Петровский, А. Г. Рузская, Е. Е. Шулешко и др.) [39, с. 216].

По мнению Л.А. Дубиной, коммуникативные умения детей дошкольного возраста включают:

- умение сотрудничать;
- умение не только воспринимать, но и понимать (перерабатывать информацию);
- умение слышать и слушать собеседника;
- умение выражать свои мысли самостоятельно.

Кроме того, коммуникация несет в себе фактор творческого момента, без которого невозможно полноценное развитие и обогащение содержательного потенциала человечества. Наглядным свидетельством этого служит одна устойчивая особенность процесса развития культуры, заключающаяся в том, что творческие прорывы на протяжении столетий осуществлялись через деятельность культурных общностей, немыслимых без непрерывного общения (кружки, салоны, союзы, братства). Именно в процессе непрекращающегося, разнопланового общения происходит постижение ребенком духовных и материальных ценностей общества, знакомство с его культурными нормами и традициями. Общение выступает тем инструментом культуры, который приспособлен для воспитания человека, для развития и становления сознания личности, ее мировосприятия и мироощущения, гуманного отношения к окружающему его природному, предметному и социальному миру [17, 19, с. 31].

В общении между взрослым и ребенком важно оказывать педагогическую поддержку таким образом, чтобы не ущемить его личностные достоинства и стимулировать его к речевым коммуникациям и личностным успехам. Под педагогической поддержкой мы понимаем превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных, с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)[4, с. 102]. По мнению Ж.-Ж. Руссо, чтобы это

самоопределение было верным и успешным, необходима поддержка опытного и доброго педагога.

Технология педагогической поддержки изменяет не только формы организации жизнедеятельности детей, но и, самое главное, позволяет детям освободиться от многих проблем – агрессивность, заторможенность. Педагогической поддержке отводится особая роль в гуманном воспитании личности, поскольку она обязывает педагога не только трудиться во имя создания общности, но и понимать, что рядом может находиться ребенок, который пока сам не готов стать ее субъектом, и общность «не готова предоставить ему место в себе» [3, с. 60].

В исследованиях С. М. Юсфина выявлены типичные проблемы, мешающие педагогам строить деятельность по эффективной поддержке:

- нередко педагог принимает за проблему то, что в сознании ребенка проблемой не является;
- часто педагог не видит проблемы в том, что сам ребенок воспринимает как проблему;
- неспособность взрослых понять ребенка, поддержать его и стать вровень с ним;
- педагог, являясь подчас причиной проблемы ребенка, защищая себя, «закрывается», прибегая к различным тактикам перекладывания ответственности на ребенка, сам становясь агрессивным;
- зачастую отношения, которые складывались между детьми, педагогами, специалистами, родителями, занимающимися проблемами детей, бывают весьма далекими от гуманистических.

Понимая цель педагогической поддержки – создание условий для проявления ребенком активности и самостоятельности в решении собственных проблем, а предмет педагогической поддержки – проблему ребенка, мы можем утверждать положение о том, что, оказывая поддержку детям, имеющим личностные проблемы, мы создаем условия в пространстве игры для открытия ребенком своих новых возможностей, реализуемых в ролевом поведении, обеспечивая становление его опыта коммуникаций, постижение своих возможностей и удовлетворение своих потребностей. Ценность педагогической поддержки заключена в том, что она одновременно воздействует на сознание, чувства и поведение ребенка, что закрепляет его опыт общения и коммуникаций с другими в игре, в то же время способствует проявлению уникальности ребенка средствами коммуникаций и ролей. Игра в данном случае есть процесс овладения свободным общением с окружающими, усвоения опыта, накопленного человечеством, как средством познания самого себя и саморегуляции, как средством общения и взаимодействия людей [41, с 96].

Детский сад – это среда для детского обитания и поддержки развития ребенка, то она проектируется взрослым как игровое пространство, создающее среду активности, радости, общения, деятельности. Насыщенная предметно-пространственная среда становится в ДОО основой для организации содержательной, увлекательной жизни и развития каждого дошкольника;

источником его социального опыта и знаний [12, с. 445]. Среда дошкольного учреждения представляет собой постоянно развивающийся и видоизменяющийся организм, где «зарождается, складывается и живет» по законам равенства и уважения каждая личность. Такая среда вырабатывает иммунитет, устойчивость к неблагоприятным воздействиям и является одним из компонентов, обеспечивающих поддержку ребенку [35, с. 345]. Предметно-развивающая среда группы должна меняться в зависимости от возрастных особенностей детей.

Важно, чтобы предметная среда имела характер открытой, незамкнутой системы, способной к корректировке и развитию. При любых обстоятельствах предметный мир, окружающий ребенка, необходимо пополнять и обновлять, приспособляя к новообразованиям определенного возраста. Таким образом, создавая предметно-пространственную среду любой возрастной группы в ДОО, необходимо учитывать психологические основы конструктивного взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, психологические особенности возрастной группы, на которую нацелена данная среда [2, с. 168].

Информационные источники:

1. Алифанова Е. М. Формирование коммуникативной концепции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр [Текст]. – Волгоград, 2001 – 168. с. 2
2. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы [Текст] / Е. А. Аркин. – М., 2006 – 445. с. 12
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М., 1996 – 345. с. 35
4. Волков Б. Е. Психология общения в детском возрасте [Текст] – М.: Просвещение, 2006 – 102. с. 4
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст]. – М.: Просвещение, 2005. – 272. с. 13
6. Иванец И.И., Ингерлейб М.Б. Трудный ребенок: если он не такой как все... Шаг за шагом к успеху [Текст] / И.И. Иванец, М.Б. Ингерлейб. Ростов н / Дону, 2004. – 320. с. 6
7. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М., 2010. – 416. с. 63
8. Кумова И.А. Общение – средство сопровождения процесса развития коммуникативной культуры ребенка [Текст] / И.А. Кумова // Сб. м – Всероссийской научно – практичской конференции « Современные технологии обучения». – Владикавказ, 2004. – 31. с 17,19
9. Мухина В.С. Детская психология [Текст]. – М. : Просвещение, 2005. – 272. с.13
10. Рузкая А.Г. Развитие общения дошкольника со сверстниками [Текст] // Под ред. Рузкой А.Г. – М., 2003. – 216. с. 39
11. Сластенина В.А, Камениковой И.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] // под ред. В.А Сластенина, И.А Камениковой. – М., 2006 – 60. с. 3

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жилина Я.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Отношения с другими людьми зарождаются и интенсивно развиваются в раннем детском возрасте. Первый опыт этих отношений становится фундаментом для дальнейшего формирования личности ребенка и определяет во многом особенности его самосознания, отношения к миру, самочувствия и поведения среди людей. Проблема формирования межличностных отношений очень актуальна, так как множество деструктивных и негативных явлений в молодежной среде, наблюдаемых в последние годы (повышенная агрессивность, жестокость, отчужденность и пр.), свои истоки имеют в дошкольном детстве.

Для определения сущности понятия «межличностные отношения» нам необходимо определить базовое понятие «общение». Общение – это не только ряд последовательных, отдельных действий общающихся субъектов. Каждый акт общения – это воздействие человека на другого человека, которое происходит в ходе их взаимодействия. Таким образом, процесс общения выглядит как система связанных актов взаимодействия, как считает Б.Ф. Ломов. Межличностные отношения также трактуются многозначно в психологии. Под межличностными отношениями понимается совокупность ожиданий, ориентаций и установок по отношению друг к другу членов группы, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности ценностями, на которых основывается общения людей. В межличностных отношениях эмоциональная основа состоит из эмоциональных проявлений: эмоции, чувства, аффекты. Как подчеркивает М.И. Чеховских, очень сильно на межличностные отношения влияет направленность индивида на внутренний или внешний мир.

По мнению ученых, межличностные отношения, формирование которых начинается в дошкольном детстве, определяют во многом результат адаптации личности к миру, возможность ее жизнедеятельности в конкретном социуме. В развитии ребенка старшего дошкольного возраста важное место отводится игровой деятельности как исторически сложившемуся виду деятельности, заключающемуся в воспроизведении дошкольниками действий взрослых и взаимоотношений между ними в специфически условной форме. Так как ведущей деятельностью в дошкольном детстве является игровая, целесообразно формировать межличностные отношения детей игровыми приемами и средствами.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить в общении старших дошкольников следующие особенности:

- значительно настойчивее и активнее, чем на предыдущих ступенях обнаруживается стремление к разнообразному и содержательному

общению со сверстниками, что способствует формированию гуманности в общении;

- четко выражен интерес к регуляции взаимоотношений и нормативам общения;
- контакты со сверстниками становятся личностно обусловленными, более устойчивыми и длительными; складывается система ценностных ориентаций, совместной деятельности, межличностных отношений.
- начинает интерес проявляться к внутреннему миру других людей, к их переживаниям, чувствам, развивается симпатия.

У старших дошкольников межличностные отношения имеют свою специфику: уходит на второй план общение с взрослыми, поскольку потребность возникает в сотрудничестве (ситуативно-деловом) со сверстниками; дети в контакте друг с другом достаточно быстро и легко находят общий язык; появляются среди них отвергаемые и предпочитаемые дети. В старшем дошкольном возрасте, в отличие от других возрастов, коммуникативные действия эмоциональны и насыщены, общение нестандартно складывается за счет нерегламентированности коммуникаций, что детям позволяет без напряжения и с легкостью общаться через игровую деятельность, которая является в этом возрасте ведущей деятельностью.

У старших дошкольников вместе с потребностью в сотрудничестве выделяется отчетливо потребность в уважении и признании сверстника. Дети с вниманием друг к другу относятся, очень доброжелательны, рады помочь оказать и вступают без труда во взаимопомощь. Такое их общение проникнуто нотками искренности, делается более чувственным, окрашенным эмоционально в теплые яркие тона, непосредственным, непринужденным и, такое общение что важно, приобретает характер истинной детской дружбы. Старший дошкольный возраст тем специфичен, что в данный период появляется первая подлинная детская дружба. Для всех детей в детском саду открывается возможность завязать эту дружбу впервые. У дошкольников, у которых друзья есть, наблюдается более позитивная самооценка и они демонстрируют более уверенное поведение в группе.

Структура общения детей характеризуется также гендерными особенностями. По мнению Поповой Л.В., гендерные особенности уже в дошкольном возрасте во многом определяют и специфику межличностного восприятия детей, оценивание сверстников с позиции наличия положительных и отрицательных качеств. Девочки гораздо чаще, чем мальчики оценивают друг друга положительно, в то время как мальчики, склонны к большему количеству отрицательных взаимооценок.

Возрастание значимости сверстника проявляется, например, в готовности детей выполнять поручения членов своей группы и, в свою очередь, давать им поручения. Эта тенденция выражается также и в том, что дети общаются не только по поводу налаживания делового сотрудничества, но и сам по себе процесс общения приобретает большую ценность. В связи с этим можно говорить о двух источниках значимого отношения ребенка к другим детям: первый связан с

особенностями деловых качеств сверстников, а другой – с возможностями установления положительного эмоционального общения с ними. Такая двойственность процессов развития отношений межличностной значимости проявляется, прежде всего, в игровом взаимодействии детей.

Для более глубокого изучения данного вопроса, рассмотрим понятие «игра». Проблема игры была в центре внимания зарубежных и российских философов, педагогов и психологов в различных контекстах и в различные времена: ученые пытались определить природу игры и ее значимость в развитии ребенка. Всегда рассматривалась игра как один из механизмов воспитания, обучения и развития личности. Исследования содержания понятия «игра» обнаруживают всю степень сложности этого явления, так как «игра» – собирательное понятие и, по мнению М.С.Кагана, «материальное проявление общения людей, которое приобретает здесь специфический характер «общения ради общения».

Игра имеет в жизни ребенка безмерный потенциал для освоения правил жизни, собственных прав и свобод для самореализации. В субкультуре детства игра свою возрастную территорию имеет, в которой важно определить взрослому особую позицию для оказания помощи ребенку в социальном взаимодействии с другими. Игра занимает важное место, обуславливает жизнедеятельность ребенка, позволяет свободно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за них, подчиняясь при этом правилам жизни. Таким образом, в игре ребенок выступает не как объект воздействия со стороны взрослого, а как субъект, который творит свое пространство жизни.

В пространстве игры формируются предпосылки для развития социальных умений и межличностных отношений, которые ориентируют ребенка в сложном мире взрослых людей. В пространстве игры объединяются социальное и природное, естественное и человеческое, культурное и социальное, обеспечивая позитивные результаты социального развития ребенка. Игровое пространство ребенку позволяет постоянно самовыражаться и показывать индивидуальную позицию. Межличностные отношения, созданные в игровом пространстве, могут обеспечить дошкольникам, по нашему убеждению, возможность поддерживать друг с другом эмоционально положительные и социально комфортные отношения.

Игровая деятельность выступает как одно из основных средств формирования межличностных отношений детей дошкольного возраста. С возрастом обращение к сверстнику начинает использоваться ребенком, прежде всего, для ориентации в сфере задач совместной игровой деятельности. Другими словами, к старшему дошкольному возрасту наблюдается переход от освоения объектных отношений в игровой деятельности к установлению межличностных отношений, где сверстник становится значимым партнером. Возрастание межличностной значимости позиции ребенка-дошкольника проявляется в том, что он оказывается включенным в длительные игровые объединения. В свою очередь, это ведет как к совершенствованию способов общения, так и к «наработке» игровых навыков. Постепенно создаются предпосылки для формирования

дружеских отношений, лежащих в основе устойчивых игровых объединений старших дошкольников.

Таким образом, игровая деятельность является основой формирования и проявления межличностных отношений старших дошкольников. В процессе игровой деятельности дети учатся выстраивать отношения, договариваться о пользовании материалом, игрушкой, о совместной игре, учатся считаться с интересом другого ребенка; проявлять заботу об игре, общем деле, оказывать помощь и взаимопомощь, приходить на выручку, объективно оценить себя и других.

Информационные источники:

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст]. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с.
2. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст]. – Ярославль, 1996.
3. Краткий психологический словарь /Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевский [Текст]. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998.
4. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст]// Хрестоматия по психологии. – М., 2004. – С. 108-117.
5. Попова Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности [Текст]. – М., 1996.
6. Репина, Т.Л. Социально-психологическая характеристика группы детского сада [Текст]. – М., 1988.
7. Чеховских М.И. Психология: учеб.пособие [Текст]. – М.: Новое знание, 2008. – 308 с.

УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Калайгорда Э.С.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Дошкольный возраст - это начало длинной дороги в мир познания, в мир чудес. Ведь именно в этом возрасте закладывается фундамент для дальнейшего обучения. Задача состоит не только в том, как научиться правильно, держать

ручку, писать, считать, но и умению думать, творить. Огромную роль в умственном воспитании и в развитии интеллекта ребёнка играет математическое развитие.

В математику ребенок входит уже с самого раннего возраста. В течение всего дошкольного возраста у ребенка начинают закладываться элементарные математические представления, которые в дальнейшем будут основой для развития его интеллекта и дальнейшей учебной деятельности.

Источником элементарных математических представлений для ребенка является окружающая реальная действительность, которую он познает в процессе своей разнообразной деятельности, в общении со взрослыми и под их обучающим руководством.

Для развития математических способностей очень важно использовать с дошкольниками малые формы фольклора (колыбельные, пестушки, дразнилки, поговорки, пословицы, загадки), т.к. он помогает детям в изучении учебного материала, добиваться успехов в усвоении материала, с интересом решать задачи и примеры. В ходе такой работы у ребенка формируются математические знания, умения, навыки и кроме того чувства, художественный вкус, нравственные чувства, творческая активность.

Выделяется ряд требований и к произведениям устного народного творчества: высокая художественная ценность; идейная направленность; доступность по содержанию (произведения близкие опыту детей); знакомые персонажи; ярко-выраженные черты героя; понятные мотивы поступков; небольшие по объёму рассказы в соответствии с памятью и вниманием детей; доступный словарь; четкие фразы; отсутствие сложных форм; наличие образных сравнений, эпитетов, использование прямой речи в рассказе.

Обучение математике не должно быть скучным занятием для ребенка, к тому же у народа существует огромное количество произведений устного народного творчества для малышей. Дело в том, что детская память избирательна. Ребенок усваивает только то, что его заинтересовало, удивило, обрадовало или испугало. Он вряд ли запомнит что-то неинтересное, даже если взрослые настаивают. Поэтому необходимость соединения современных требований к подготовке дошкольников с возможностью максимального использования потенциала устного народного творчества делает эту проблему в настоящее время актуальной.

Предполагается, что организованная работа по развитию математических способностей дошкольников, включающая малые жанры устного народного творчества, будет способствовать повышению уровня развития математических способностей детей:

1. Дети будут проявлять интерес к самому процессу познавательной деятельности.
2. Воспитанники самостоятельно найдут способы решения познавательных задач.
3. Будут стремиться к достижению познавательной цели.

4. У детей сформируются навыки самоконтроля и самооценки (по парциальной программе Е. Колесниковой «Математические ступеньки»).

Особое внимание уделяется формированию умения группировать предметы по признакам (свойствам), сначала по одному, а затем по двум (форма и размер). Для этого педагог использует потешки, загадки, считалки, поговорки, пословицы, скороговорки, фрагменты сказок.

Из всего многообразия жанров и форм устного народного творчества наиболее завидная судьба у считалок (народные названия: счетушки, счет, читки, пересчет, говорушки и др.). Она несёт познавательную, эстетическую и функции, а вместе с играми, прелюдией к которым она чаще всего выступает, способствует физическому развитию детей.

Считалки-числовки применяются для закрепления нумерации чисел, порядкового и количественного счета. Их заучивание помогает не только развивать память, но и способствует выработке умения вести пересчет предметов, применять в повседневной жизни сформированные навыки. Предлагаются считалки, например, используемые с целью закрепления умения вести счет в прямом и обратном направлении очевидно и привлекательно для детей.

Например,

Один, два, три, четыре, пять,
шесть, семь, восемь, девять, десять
- выплыл ясный месяц.

Десять, девять, восемь, семь, шесть,
пять, четыре, три, два, один -
в прятки мы играть хотим.

Надо только нам узнать, кто из нас пойдёт искать?

На занятиях по математике используются пословицы и поговорки с целью закрепления количественных представлений. Например, «Семеро одного не ждут», «Семь раз отмерь, один раз отрежь», «Одна пчела, лучше чем рой мух».

Чем любит заниматься ребенок дошкольного возраста больше всего? Играть и слушать сказки. Народные и авторские сказки - бесценные помощники. В любой из них очень много всевозможных математических ситуаций. И усваиваются они как бы сами собой. «Колобок» познакомит с порядковым счетом, «Теремок» и «Репка» помогут запомнить не только количественный и порядковый счет, но и основы арифметики (присчитывание по единице). С помощью сказки «Три медведя» детям легко усвоить понятие о размере, а также научиться моделировать по схеме. Чтение «Красной Шапочки» дает возможность поговорить о понятиях «длинный» и «короткий». Знакомя детей с понятием числа, побуждаем детей вспоминать сказки, стихотворения где употребляются числа: «Три поросёнка», «Волк и семеро козлят», «Белоснежка и семь гномов», «Три толстяка», «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях», «Два жадных медвежонка», «Три медведя» и т. д.

Присутствие сказочного героя на занятии по математике или занятие-сказка придает обучению яркую, эмоциональную окраску. Сказка несёт в себе юмор, фантазию, творчество, а самое главное учит логически мыслить.

Задачи со сказочным сюжетом помогают закрепить приобретенные знания детей, позволяет применять их при решении различных ситуаций, способствуют формированию более глубоких и ясных представлений о числах и смысле производимых над ними действий. Например: «Красная Шапочка принесла бабушке пирожки с мясом и грибами. С мясом было 3 пирожка, а с грибами - 2. Сколько всего пирожков принесла девочка своей бабушке?».

В народе давно получили признание задачи-шутки как одно из средств повышения интереса к изучению математики. Так, в результате решения задач-шутки у детей расширяется кругозор о величинах и взаимосвязях, существующих между ними.

Ещё один вид малых форм фольклора - скороговорка. Цель скороговорки - научить быстро и четко выговаривать фразу, которая намеренно выстроена затрудненным для произнесения образом. Скороговорка позволяет закреплять, отрабатывать математические термины, слова и обороты речи, связанные с развитием количественных представлений. Соревновательное и игровое начало для улучшения артикуляции, выработки хорошей дикции. Скороговорки можно разучивать на занятиях по математике и вне их.

Также большую роль играют дидактические игры. Применение дидактических игр повышает эффективность педагогического процесса, кроме того, они способствуют развитию памяти, мышления у детей, оказывая огромное влияние на умственное развитие ребенка. Обучая дошкольников в процессе игры, нужно стремиться к тому, чтобы радость от игр перешла в радость учения.

Особое внимание уделять нужно индивидуальной работе с детьми, которые в силу особенностей развития не могут усвоить на занятиях материал наравне со всеми, пропустившими более одного занятия и с детьми опережающих в развитии.

Не менее важным условием формирования элементарных математических представлений у детей является активное участие в образовательном процессе родителей. В детском саду используем такие формы работы с семьей: консультации, оформление папок-передвижек, проведение математических развлечений, ярмарок, мастер-классов.

Таким образом, регулярное использование на занятиях по развитию математических способностей системы специально подобранного репертуара устного народного творчества, направленного на развитие познавательных возможностей и способностей, расширяет математический кругозор дошкольников, способствует математическому развитию, повышает качество математической подготовленности, позволяет детям более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Информационные источники:

1. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК» 2008.

2. Бочкарева О.И. Математика старшая группа занимательные материалы Волгоград, КОРИФЕЙ 2016.
3. В.Волина Праздник числа Москва: «ЗНАНИЕ» 2014.
4. Демина Е.С. Развитие элементарных математических представлений Москва: ТЦ СФЕРА, 2017.
5. Куваева Н.Л., Микляева Ю.В. Конспекты занятий по математике Москва: «Айриспресс» 2017.
6. Михайлова З.А. Игровые задачи для дошкольников «Детство-пресс» Санкт-Петербург: 2009.
7. Новикова В.П. Математика в детском саду. 6 7 лет. Москва: «МОЗАИКА-СИНТЕЗ» 2016.

РОЛЬ САМООЦЕНКИ В КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ЗПР

Каткова С.М.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске
науч. рук.: Плюснина И.В.

старший преподаватель кафедры специальной
педагогики и естественнонаучных дисциплин
Филиала СГПИ в г.Буденновске

Формирование самооценки затрагивает проблему роли ученика в образовательном процессе. Если советская педагогика рассматривала отношения участников образовательного процесса как субъект - объектные отношения, то современная педагогика изменяет эти отношения на субъект - субъектные.

При этом самооценка школьника играет важную роль в развитии личности, которая позволяет установить гармоничные отношения между тем, на что претендует учащийся, и тем, на что он фактически способен.

Процесс самооценивания школьника происходит по-разному в зависимости от применения учителем различных методов, форм контроля.

Формирование адекватной самооценки школьника учитывает формирование компонентов готовности к осуществлению самооценки (овладение школьником критериями самооценки; умение осуществлять анализ своей учебной деятельности; потребность в достижении высоких результатов; стремление к самосовершенствованию; способность к переосмыслению своего опыта учебной деятельности; высокая оценка роли самооценки в разрешении личностных проблем; позитивный настрой на учебную деятельность в целом), что происходит при помощи наполнения данного аспекта педагогической системы формирования самооценки содержанием уже указанных видов контролирующих заданий,

различных анкет, листов опроса, специальных методик формирования самооценки.

С каждым годом отмечается тенденция к росту количества учащихся, испытывающих определенные трудности в процессе адаптации в период начального школьного обучения.

По мнению ряда исследователей, первый год обучения ребенка в школе нужно рассматривать как период естественной адаптации. Все дети первые полгода пребывания в школе испытывают определенные трудности, связанные с привыканием к режиму, новым системам требований, новому стилю общения. Трудно ожидать от первоклассника в это время высокой интеллектуальной активности, учебной «производительности», так как большая часть имеющихся в распоряжении школьника психических ресурсов задействована в процессах адаптации.

И.В. Дубровина акцент делает на том, что период адаптации к школе является очень сложным для первоклассников и обычно составляет от 4 до 7 недель. Она отмечает, что в адаптационный период некоторые дети очень шумны, кричат, носятся по коридору, на уроках часто отвлекаются, с учителями ведут себя довольно развязно; другие, наоборот, зажатые, скованные, излишне робкие, стараются держаться незаметно, смущаются, когда к ним обращается учитель, при малейшей неудаче или замечании плачут, у некоторых детей нарушается сон, аппетит, они становятся очень капризны, вдруг возрастает интерес к игрушкам, играм, книжкам для совсем маленьких детей.

Автор исследования для формирования самооценки школьника использует следующие системы категорий:

- приемы мыслительных действий (анализ, рефлексия, самоотчет);
- виды контроля (контроль, самоконтроль, взаимоконтроль),
- методы контроля (устный, письменный и другие),
- формы контроля (индивидуальная, групповая, коллективная, фронтальная).

Для исследования формирования самооценки ученика применяются методы анкетирования, наблюдения, методика дифференцированного контроля, группового контроля.

По мнению автора, все эти нарушения вызваны той нагрузкой, которую испытывает психика ребенка, его организм в связи с резким изменением образа жизни, значительным увеличением и качественным усложнением тех требований, которым ребенок должен отвечать.

План осуществления самооценки школьника:

- 1) Выбор соответствующих критериев выполняемой работы.
- 2) Оценивание своих учебных возможностей перед выполнением работы (прогностическая самооценка).
- 3) Оценивание выполненной работы (ретроспективная самооценка).
- 4) Соотнесение с оценкой учителя и выявление степени адекватности самооценки (определение уровня сформированности).
- 5) Определение уровня собственных притязаний.

6) Определение путей коррекции выявленных пробелов и недочетов. Применяются следующие способы оценивания:

- нормативный (степень соответствия результатов деятельности учащегося нормам);
- сопоставительный (сравнение своих результатов с результатами других учащихся);
- личностный (сравнение учебной деятельности и ее результатов в настоящем и прошлом одного и того же учащегося).

Диагностический компонент позволяет осуществлять контроль на каждом этапе исследования по определению уровня сформированности самооценки с помощью количественных и качественных его показателей сформированности самооценки; создать четкую организацию сбора и фиксации самооценок; использовать полученную информацию для обучения без пробелов в знаниях учащихся.

Исходными требованиями к формированию самооценки школьника в педагогической системе были взяты традиционные дидактические принципы: принцип гуманизации образования; принцип индивидуализации и дифференциации обучения с учетом возрастных и личностных особенностей; принцип реализации субъект-субъектных отношений в учении; принцип системности; принцип вариативности; принцип объективности.

При применении педагогической системы формирования самооценки необходимо учитывать возрастную динамику самооценки учащихся, которая детерминирована не столько их объективными возможностями, сколько влиянием оценочных воздействий учителя и учеников класса.

У детей младшего школьного возраста с ЗПР непроизвольно возникает низкая самооценка умений и качеств. Самооценка как мотив поведения и деятельности, с возрастом играет все большую и большую роль в жизни ребенка и в формировании его личности. Она становится все более устойчивым образованием в личности ребенка. На определенном этапе развития самооценки свое личное мнение, суждение для ученика приобретает большую значимость, чем мнение окружающих людей (учителей, родителей, влиятельных для ребенка взрослых, сверстников).

Продуктивность процесса формирования самооценки характеризуется положительной мотивацией самооценки, учебной деятельности в целом, изучением и правильным использованием действующих мотивов, формированием должных мотивов, направляющих развитие личности и ее движение в нужном направлении. При формировании положительной мотивации к самооценке важно учитывать следующие компоненты активности школьников в учебном процессе, выделяемые И.П. Подласым – «готовность выполнять учебные задания; стремление к самостоятельной деятельности; сознательность выполнения заданий; системность обучения; стремление повысить свой личный уровень» и др.

Мотивация представляет собой одно из ведущих направлений работы учителя при формировании самооценки ученика.

Умелое проведение этого этапа приводит к пробуждению в школьниках внутренних противоречий между образами «Я – реальное» и «Я – желаемое», способностями и реальными достижениями, затем к высвобождению динамических тенденций, вызывающих реализацию оценочной деятельности самого себя. При конструировании этапа мотивации учитываются особенности познавательных интересов учащегося, определяются их характер и направленность.

При организации учебной деятельности подбираются:

- формы осуществления контроля: индивидуальная; групповая, фронтальная, коллективная;
- методы контроля: устный, письменный, практический и графический, программированный;
- виды контроля: контроль учителя;
- средства контроля: доска, магнитофон, компьютер, мультимедийный проектор, контрольные работы, самостоятельные работы (разноуровневого характера), тесты, различные карточки, листы взаимного контроля и так далее.

В формировании самооценки у учащихся с ЗПР проявляются индивидуальные особенности к мировосприятию окружающих. Под влиянием внешних, внутренних условий эти особенности неоднозначно отражаются в ходе внутреннего движения ребенка от оценки к самооценке своего уровня сформированности знаний, умений, навыков. Одновременно с процессом формирования самооценки происходит развитие следующих личностных характеристик школьника: самокритичность, уверенность в себе, в своих силах, усидчивость, трудолюбие, устойчивость во взглядах и суждениях, стремление к саморазвитию, самообразованию.

Проведенный анализ показал, что успешность формирования самооценки школьника осуществляется в рамках систем развивающего, проблемного, эвристического обучения и этому способствуют личностно-ориентированный, деятельностный подходы, что обеспечивает ученику наиболее благоприятные условия для формирования самооценки. Формирование самооценки зависит от многих субъективных и объективных факторов.

Первичная оценка ребенком других детей почти целиком зависит от мнения учителя, чей авторитет безоговорочно признается учащимися младших классов. Демонстративно отрицательное отношение педагога к какому-либо ребенку формирует аналогичное отношение к нему со стороны одноклассников, в результате чего такой ребенок оказывается в изоляции. Как показали исследования, проведенные Я.Л. Коломинским и Н.А. Березовиным, учителя с отрицательным стилем отношения к ученикам плохо знают структуру межличностного общения в классе: они не только ставят некоторых детей в неблагоприятное положение в коллективе, но и не замечают изолированных школьников, неверно оценивают трудности детей в контактах друг с другом. Такой стиль руководства детским коллективом приводит к тому, что в первом классе неуспевающие и недисциплинированные учащиеся неизбежно попадают в

категорию «отвергаемых», что препятствует нормальному развитию их интеллектуальных способностей и формирует у них нежелательные черты характера.

Неумение наладить положительные взаимосвязи с другими детьми становится основным психотравмирующим фактором и вызывает у ребенка негативное отношение к школе, приводит к снижению его успеваемости, провоцирует формирование у него различных патологических состояний.

От отношения учителя к ученикам на этом начальном этапе адаптации к школе во многом зависит то, как будут складываться взаимоотношения учитель-ученик, отношения, определяющие в значительной степени психологическую адаптацию ребенка в школе.

Дети с ЗПР нуждаются в специальных методах, способах и средствах обучения, которые учитывают уровень их психического развития. Обеспечение подобных условий возможно в специальных детских садах, специальных группах в обычных детских садах. Причем, допускается включение нескольких детей данной категории в коллектив нормально развивающихся сверстников.

Процесс формирования социально-психологической адаптации детей с задержкой психического развития призван решать следующие задачи:

1. Развитие всех психических функций и навыков познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков. Основной упор делается на умственное развитие.

2. Формирование у детей с ЗПР правильного поведения в процессе воспитания, с опорой на его нравственную сторону.

3. Трудовое обучение и подготовка к трудовой деятельности. Физическое воспитание. Самостоятельное обслуживание самого себя.

4. Бытовая ориентировка и социальная адаптация как итог всей работы.

Наивысший результат развития может быть достигнут только при соблюдении определенных условий, к которым можно отнести: раннее начало коррекционной работы; благоприятную семейную обстановку и тесную связь школы с семьей; применение подходящей программы и методов обучения, соответствующих возрастным и реальным психическим возможностям детей данной категории и целям их воспитания.

Основные направления и задачи коррекции социально-психологической адаптации детей с ЗПР в раннем возрасте [4]:

1. Налаживание эмоционального контакта со взрослыми и сверстниками, обучение ребенка способам усвоения общественного опыта, умения выполнять элементарные инструкции, развитие внимания, подражания, усвоение действий по образцу.

2. Развитие зрительно-двигательной координации рук с целью подготовки руки для письма, выполнения практических задач, имитация движений рук, развитие пальцев, развитие движений кистей рук.

3. Сенсорное развитие: формирование визуального отображения, восприятия формы, величины, цвета; формирование целостного образа предмета,

восприятие пространства и ориентация в нем; развитие тактильно-моторного восприятия, развитие неречевого и речевого слуха.

4. Развитие мышления, переход к обобщению, переход от восприятия к наглядно-образному и элементам логического мышления, развитие причинного и наглядно-образного мышления.

5. Развитие речи. Развитие речевого общения, познавательной функции речи (расширение, уточнение и обобщение значения слов) [1].

Опираясь на особенности коррективной процесса социально-психологической адаптации и формирования самооценки младших школьников с задержкой психического развития, можно констатировать, что при одном и том же объеме и содержании мероприятий, которые формируют у ребенка нравственные, эстетические, творческие способности, динамика личностного развития более заметна, чем результат развития психических функций. Последнее лимитируется возрастными возможностями учащегося и в большей степени зависит от тяжести биологического нарушения, которое не может быть преодолено. В то же время, если в коррекционном образовании оказывается существенное влияние на формирование личностных черт и качеств, то это влияние нельзя не заметить в развитии всех психических функций [5, с.43].

Поэтому, учитывая чувствительность младшего школьного возраста в процессе личностного развития, можно утверждать, что формирование самооценки играет важную роль в коррекции социально-психологической адаптации детей исследуемой категории.

Информационные источники:

1. Артемов С.Д. Социальные проблемы адаптации. - М., 1990.
2. Божович Л.И. О некоторых проблемах и методах изучения личности школьника // Вопросы психологии личности школьника. - М., 2001.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. – М., 2007.
4. Зеленова М. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе. - М., 1991.
5. Шарапановская Е. В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков: диагностика и коррекция. - М., 2005.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ КАК ПЕРВЫЙ ЭТАП В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СОПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ковалева Е.Г.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Узденова С.Б.

доктор пед. наук, профессор

В современной начальной школе не в полной мере обеспечивается формирование творческого мышления у учащихся. Учебная деятельность младших школьников чаще всего организована по образцу: учитель предлагает ученикам упражнения тренировочного типа, которые не требуют проявления самостоятельности, инициативы. В связи с этим, у детей недостаточно развиваются психологические процессы (оригинальность, беглость, гибкость, точность, воображение, познавательная самостоятельность, мотивация), от которых зависит готовность личности к творческой деятельности.

В настоящее время всем очевидна необходимость подготовки учащихся к творческой деятельности. В связи с этим повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих людей.

Формирование творческого мышления неотделимо от формирования творческих способностей. Педагоги и психологи, занимающиеся исследованием развития способностей человека, отмечают, что способности обнаруживаются только в деятельности. Исходя из этого положения, можно предположить, что творческие способности развиваются только в процессе творческой деятельности. В связи с этим важно говорить о необходимости организации различных видов творческой деятельности в начальной школе.

Рассмотрим основные компоненты деятельности учителя начальных классов по развитию творческих способностей младших школьников. К основным компонентам деятельности учителя следует отнести:

- целеполагание;
- определение содержания деятельности;
- выбор форм творческой деятельности;
- выбор методов и средств для организации творческой деятельности;
- анализ достигнутых результатов в процессе творческой деятельности.

Целеполагание в процессе развития творческих способностей у младших школьников. Целеполагание следует рассматривать как первый и важный этап в деятельности учителя по развитию творческих способностей учащихся. Учитель, по мнению Н.Ф.Талызиной [6,с.33], определяет цель творческой деятельности и преобразует её в цель ученика, мотивируя процесс деятельности. На этапе

целеполагания учитель должен показать ученику значимость результатов творческой деятельности и мобилизовать его усилия на их достижение.

И.П. Раченко определяет такие этапы целеобразования [4, с. 56-58]:

1. Выбор или формулировка целей.
2. Принятие целей.
3. Проверка правильности выбора.
4. Корректировка целей.
5. Оценка достижения частных целей.
6. Оценка достижения общей цели.

Автор предлагает следующую иерархию целей:

- цель-проект;
- цель-процесс;
- цель-результат.

Иерархию целей И.П.Раченко можно соотнести с этапами процесса формирования творческой деятельности младших школьников.

Таблица 1. Целеполагание в процессе творческой деятельности младших школьников

Этапы целеполагания		Этапы творческой деятельности
этап	Цель-проект	Развитие творческих способностей учащихся
этап	Цель-процесс	Овладение учащимися этапами творческой деятельности
этап	Цель-результат	Создания продукта творчества учащимися

Для осуществления реального творческого процесса, по мнению В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, необходимо формирование для каждого школьника индивидуальной зоны-ситуации творческого развития. «Зона творческого развития (ЗТР) - это та основа, на которой строится педагогический процесс» [1,с.78]. По мнению авторов, общие педагогические задачи, которые ставит перед собой и перед воспитанником педагог, должны стать задачами самовоспитания и самообразования. Педагогическая задача, по существу, не является задачей педагога «в чистом виде». Она должна включать в себя и те задачи, которые ставит перед собой учащийся.

Таким образом, целеполагание как один из компонентов деятельности учителя имеет большое значение в процессе развития творческих способностей учащихся начальных классов. Роль учителя на этапе целеполагания также велика.

Информационные источники:

1. Александрова С.С. Психологические особенности младшего школьника / С.С. Александрова // Психолог в школе. – 2010. - № 5. – 78 с.
2. Болотина Л.Р. Развитие мышления учащихся / Л.Р. Болотина // Начальная школа – 2009. – № 11. – 92 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин – М., 2007. - 332 с.

4. Грановская, Р. М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. - СПб., 2004.
5. Зверева М. В. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / М.В. Зверева — М., 1993. – С.83-91
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев - М., 2009. – С.32-40.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Магомедов М.И.

студент Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Абдулжениева А.К.

ассистент кафедры специальной педагогики и
естественнонаучных дисциплин Филиала СГПИ
в г.Буденновске

Вопрос развития мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста сегодня актуален как никогда. Ведь уровень развития мелкой моторики оказывает огромную роль на развитие речи, интеллектуальных способностей, памяти и внимания детей. Так же достаточный уровень развития мелкой моторики в ДОУ подготовит детей к обучению в школе. К тому же это интересное для детей занятие. Развивать мелкую моторику можно с самых ранних лет. Существует огромное количество игр, упражнений, занятий для развития мелкой моторики рук и детей разных возрастов.

Рассмотрим более подробно влияние которое оказывает развитие мелкой моторики рук на детей дошкольного возраста.

Сначала определим что же значит «развитие мелкой моторики рук». Мелкая моторика рук – это скоординированные, разнообразные движения пальцев рук.

Каким же образом развитие мелкой моторики рук оказывает влияние на мозг детей? В головном мозге существует так называемая кора больших полушарий. Различные участки коры мозга отвечают за контроль и уровень развития таких свойств как внимание, развитие речи, память, мыслительные способности, координацию движений и др. Однако за контроль мелкой моторики рук отвечает наибольшая площадь коры головного мозга. Таким образом при развитии мелкой моторики рук у дошкольников, прогрессирует наибольшая площадь коры головного мозга, что в свою очередь оказывает положительное влияние на иные, соседние зоны мозга, например ответственных за уровень развития речи и мыслительных способностей. Именно по этой причине развивая

мелкую моторику рук детей дошкольного возраста, мы также развиваем их речь, внимание и т.п.[3, с. 187].

Ведь не раз замечено, что дети, совершающие многочисленные оживленные движения пальцами рук, раньше других детей развиваются в речевом отношении. Таким образом если специально тренировать мелкие движения кисти, развитие речи можно существенно ускорить [2, с 121].

Теперь, когда нам известен принцип воздействия развития мелкой моторики рук, а также эффект который оно оказывает на детей дошкольного возраста, рассмотрим непосредственно методы и упражнения по развитию мелкой моторики.

Существует огромное количество упражнений и игр способствующих развитию мелкой моторики, перебирание бусинок и крупы, пальцевая гимнастики, лепка из пластилина . Некоторые из них просты и эффективны, другие же сложнее и оказываются не столь эффективными. В статье мы рассмотрим некоторые из наиболее действенных методов.

Лепка пластилина. Лепка пластилина это прекрасный метод развития мелкой моторики рук. Пластилин позволяет лепить самые разнообразные фигуры, начиная от самых простых и заканчивая действительно сложными фигурами. Таким образом лепка пластилина позволяет развивать мелкую моторику поэтапно.

Пальчиковая гимнастика. Существует большое количество пальцевых гимнастик для детей. Все они отлично подходят для развития мелкой моторики у дошкольников. Суть пальчиковой гимнастики состоит в выполнении различных движений пальцами и кистями рук. Наиболее эффективной и интересной пальчиковая гимнастика будет при внедрении в игру или инсценировку сказки.

Сортировка круп. В одной коробке рассыпаны различные крупы (гречка, рис, перловка и т.п.) задача детей рассортировать крупы по группам. Дети очень любят это занятие.

Нанизывание.

Суть упражнения в нанизывании на ниточку различных мелких предметов, таких как пуговицы, макароны, и т.п. В этом упражнении важно давать детям посильную нагрузку, тем младше дети тем крупнее должно быть отверстие в предмете.

Каким бы не был набор упражнений и игр по развитию мелкой моторики, должен соблюдаться ряд условий, для наибольшей эффективности занятий.

К таким условиям относятся:

- Понятность материала и соответствие возрастным особенностям детей;
- Последовательность и системность занятий;
- Игра или упражнение должны быть интересными для детей.

Необходимо помнить, что нельзя ограничиваться только лишь занятиями по развитию мелкой моторики. Занятия должны быть комплексными. Следует также проводить занятия по развитию речи, внимания, и т.п. [1, с. 54].

В статье рассмотрены аспекты влияния развития мелкой моторики на детей дошкольного возраста. Также в статье были рассмотрены упражнения наилучшим

образом способствующие развитию мелкой моторики рук у детей дошкольников. И на основании этого мы можем сделать вывод, что развитие мелкой моторики рук у детей дошкольников оказывает крайне благоприятное влияние на уровень умственных способностей, внимание, память, и речь детей.

Информационные источники:

1. Соколова Ю. А. «Игры с пальчиками. Ю.А.Соколова» – М.: 2015
2. Коноваленко, В. В. «Артикуляционная и пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений» / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М.: ООО «Гном-пресс», 2014
3. Анищенкова Е.С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. М., «АСТ Астель», 2013

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ПОВЫШЕННОЙ АКТИВНОСТЬЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Магомедова З.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Плюснина И.В.

старший преподаватель кафедры специальной
педагогике и естественнонаучных дисциплин

Филиала СГПИ в г.Буденновске

Современные условия жизни значительно влияют на межличностные отношения и эмоциональную сферу ребёнка.

Нарушению эмоциональных состояний и межличностных отношений детей в межличностном взаимодействии способствуют дефицит общения, социальные условия жизни семьи, поток информации не всегда полезный для ребёнка через средства массовой информации, неумение организовать свой досуг, недостаточное количество учреждений занимающихся организацией досуга подрастающего поколения, чрезмерная занятость родителей, неблагоприятные экологические факторы, снижение нравственных устоев.

Эмоциональные контакты младшего школьника связанные с учебной деятельностью слабы, но они, и создают эмоциональное богатство каждого индивида, что и способствует развитию психологического климата в ученическом коллективе школы.

Эмоциональные явления входят как обязательный компонент в структуру личности. Более того, их можно рассматривать в качестве основных («ядерных») образований личности. Эмоциональные нарушения ведут, как правило, к

различным расстройствам. Эмоционально-личностная сфера объединяет в единое целое различные по характеру и сложности эмоциональные явления.

Эмоциональные явления характеризуются не только знаком (положительной и отрицательной оценкой), но и качеством (модальностью). Радость, страх, гнев, печаль и другие базальные эмоции - качественно эмоционально-различные состояния, причём каждая из базальных эмоций характеризуется рядом параметров (силой, интенсивностью, длительностью и пр.).

Эмоциональные явления тесно связаны с потребностно - мотивационными процессами. Они непосредственно зависят от самых различных потребностей (и элементарных, и сложных), становятся как бы их «внутренним зеркалом». Эмоциональные явления тесно связаны также и с различными физиологическими процессами (вегетативными, гормональными и др.). Это обстоятельство привело к появлению «физиологической теории» эмоций, трактующей физиологические реакции как первичные по отношению к эмоциональным.

К основным характеристикам эмоционально-личностной сферы человека относятся следующие:

1. Эмоционально-личностная сфера - сложное системное образование (система систем, или метасистема), включающее две основные подсистемы - положительного и отрицательного эмоционального реагирования. В каждую из них входят более частные системы положительных и отрицательных базальных эмоций. Положительная и отрицательная эмоциональные системы относительно автономны, то есть функционируют сравнительно независимо (следовательно, могут и нарушаться независимо).

2. Все эмоциональные системы многокомпонентны, т.е. включают сенсорные, моторные, гуморальные и другие компоненты (звенья). Последние включают в себя «субъективное звено» (оценку своего эмоционального состояния) и различные когнитивные звенья (обеспечивающие вероятностную оценку ситуации и др.).

3. Эмоционально-личностная сфера объединяет эмоциональные различные явления, которые можно разделить на три основных категории:

- эмоциональная реактивность (кратковременные реакции на эмоциональные стимулы);
- эмоциональные состояния (более длительные изменения в работе эмоциональных систем);
- эмоционально-личностные особенности (постоянные присущие человеку эмоциональные качества, определяющие его поведение).

Эти категории эмоциональных явлений можно рассматривать как разные по организации уровни эмоционально-личностной сферы. Они обладают определённой автономностью и независимостью. В то же время они тесно взаимодействуют друг с другом, составляя единое целое.

Эмоциональную реактивность и эмоциональные состояния рассматривают как собственно эмоции, которые проявляются в виде общей эмоциональности (низкой, высокой), в общем, эмоциональном фоне (позитивном, негативном), в общей эмоциональной устойчивости (подвижности) эмоциональных состояний.

Их основой являются базальные эмоции, число которых невелико (6-10 по данным разных авторов). Базальные эмоции в значительной степени связаны с генетическими механизмами и относительно мало подвержены социальному тренингу.

Эмоционально-личностные качества, к которым относятся такие особенности личности, как эмпатия, доброта, альтруизм, смелость, жестокость, трусость и др., - социально детерминированы в существенно большей степени, чем собственно эмоции. Однако они также связаны с базальными эмоциями, хотя и более сложным опосредованным образом, и входят в единую эмоционально-личностную сферу.

Эмоции и их параметры могут быть определены не только качественно, но и количественно. Методы изучения разных эмоциональных явлений различны. Эмоциональная реактивность может оцениваться преимущественно с помощью методов, направленных на изучение временных показателей эмоций; эмоциональные состояния - с помощью методов, отражающих доминирование одной эмоциональной системы над другой (проективные методы и др.); эмоционально-личностные качества - с помощью прямых и косвенных методов оценки и самооценки (разного рода опросники и др.).

В современной психолого-педагогической литературе проблема восприятия и понимания детьми эмоционального состояния другого человека недостаточно исследована, и особенно мало изучена проблема распознавания детьми эмоций человека по его экспрессии (выражению чувств, выступающему в тех или иных внешних проявлениях).

В исследованиях А.М. Щетининой выделено шесть типов восприятия детьми эмоционального состояния человека:

1. Довербальный - эмоция не обозначается словом, усиливается через соответствие выражения лица конкретной ситуации.
2. Диффузно-аморфный - эмоция называется, но восприятие её поверхностно, нечётко.
3. Диффузно-локальный - поверхностное восприятие с выделением отдельного элемента экспрессии.
4. Аналитический - выделяются элементы экспрессии.
5. Синтетический - обогащённое целостное восприятие без дифференциации элементов экспрессии.
6. Аналитико-синтетический - выделяются и обобщаются элементы экспрессии.

Понимание эмоций зависит от собственного эмоционального опыта ребёнка. Понимание эмоционального состояния другого человека - необходимость осознания собственных эмоциональных реакций, которые развиваются во взаимодействии ребёнка с взрослым (причём взрослый своим поведением может, как способствовать, так и препятствовать этому).

Роль взрослого заключается в том, что он представляет ребёнку образцы способов эмоционального самовыражения. Ребёнок осознаёт собственные эмоции после называния взрослым этих эмоций (поддержка адекватных реакций и

отвержение неадекватных).

Л.С. Выготский подчёркивал значение осознания в регуляции поведения: «Осознанная функция приобретает и иные возможности действия. Осознать, значит, в известной мере овладеть» [3,с.51]. Таким образом, наиболее эффективному построению межличностных отношений способствует осознание эмоциональных внутренних состояний другого человека.

Осознание эмоциональной сферы происходит посредством усвоения языка эмоций. Словарь эмоций, с точки зрения О.В. Гордеевой, это названия тех значений, в которых осознаются эмоциональные переживания. Усвоение слов, обозначающих эмоции, соответствует усвоению житейских понятий, особенностью которых является общее представление о вещах, применение их к конкретным ситуациям. Дети с раннего возраста имеют отношение к счастью, любви, гордости, удивлению, страху, гневу, отвращению, соответствию моральным нормам.

Способность к осознанию эмоций собственных и другого человека необходимо рассматривать «как высшую психическую функцию, условием формирования которой выступает игра и общение, а средством - речь» [40, с.48].

Дети с ЗПР испытывают затруднения в вербализации своих эмоций, состояний, настроения. Как правило, они не могут дать четкий и понятный сигнал о наступлении усталости, о нежелании выполнять задание, о дискомфорте и др. Это может происходить по нескольким причинам:

а) недостаточный опыт распознавания собственных эмоциональных переживаний не позволяет ребенку «узнать» состояние;

б) имеющийся у большинства детей с ЗПР негативный опыт взаимодействия со взрослым препятствует прямому и открытому переживанию своего настроения;

в) в тех случаях, когда собственное негативное переживание осознается и ребенок готов о нем сказать, часто ему не хватает для этого словарного запаса и элементарного умения формулировать свои мысли;

г) многие дети с ЗПР не имеют каких бы то ни было образцов эффективного информирования другого человека о своих переживаниях. Но у детей с ЗПР эта недостаточность выражена в еще большей степени.

Детям с ЗПР свойственна низкая степень устойчивости внимания, поэтому необходимо специально организовывать и направлять внимание детей.

Они нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить способ деятельности и войти в ситуацию диагностики.

Высокая степень истощаемости детей с ЗПР может принимать форму как утомления, так и излишнего возбуждения. В любом случае происходит быстрая потеря интереса к работе и снижение работоспособности. Дети с ЗПР менее способны к мобилизации сил, чем нормально развивающиеся. Кроме того, такая мобилизация может привести к еще большему истощению. Поэтому нежелательно принуждать ребенка продолжать деятельность после наступления утомления. Однако многие дети с ЗПР легкой формы склонны манипулировать взрослыми, используя собственную утомляемость как предлог для избегания ситуаций, требующих от них произвольного поведения, целенаправленности,

целесообразности действий, применения волевых усилий. От экспериментатора требуется известная доля проницательности и разумной настойчивости, чтобы отличить «симулянта» от действительно утомленного ребенка. С целью предотвращения излишнего утомления необходимо заранее разделить процедуру исследования на более или менее самостоятельные задания. Чтобы усталость не закрепилась у ребенка как негативный итог общения с психологом, обязательна церемония «прощания» с демонстрацией важного положительного итога работы.

В отличие от нормально развивающихся дошкольников, которые любят заниматься и часто сами просят «дать им задание», дети с ЗПР интереса к учебным занятиям почти не проявляют. Некоторые прямо заявляют: «Я не люблю заниматься!» Поэтому для ребенка с ЗПР нецелесообразно представлять диагностическую процедуру как занятие или испытание. Желательно предлагать это как игру.

Возможность детей различать эмоциональные состояния человека в младшем школьном возрасте совершенствуется, изменяется. Условием для развития этих способностей являются общения ребёнка со сверстниками и с взрослыми, овладение речью, совместная деятельность с другими, индивидуальный эмоциональный опыт межличностного взаимодействия, эмоциональной экспрессии окружающих взрослых, особенности эмоционального развития детей. В начальной школе способность детей к тонкому различию эмоциональных состояний человека по его экспрессии увеличивается, они проявляют интерес к внутреннему миру, личностным качествам взрослых и сверстников. Формируется умение сочувствовать другим, растёт объём словаря эмоций, складываются обобщённые представления о конкретных эмоциях, но значения слов, обозначающих эмоциональное состояние, существуют в форме житейских понятий и часто привязываются к конкретной ситуации.

Информационные источники:

1. Бачков, И В. Агрессия: причины и последствия /КВ. Вачков // Школьный психолог. -2001.- № 18.- С.8-9.
2. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве/ Г.М. Бреслав - М.: Педагогика, 2008. - 181с.
3. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. - СПб.: Речь, 2009. - 267 с.
4. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. - М.: МГУ, 1976.- 142 с.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГ-УЧЕНИК В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Сагунова А.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Гусайниева Г.Ч.

преподаватель кафедры дошкольного и дополнительного образования

Учитель и ученик — два важнейших винтика в механизме учебно-воспитательного процесса, и тема отношений между данными фигурами является предметом множества споров, дискуссий и разногласий. В непримиримой оппозиции сходятся противоположные гипотезы, аргументации и доказательные базы, но консенсус в обсуждаемой проблеме всё ещё не достигнут. Таким образом, поднимаемая в настоящем докладе тема вызывает в среде научного сообщества ряд неотвеченных вопросов.

Мы рассмотрим три основных аспекта:

1. Ученик как объект и как субъект педагогического процесса;
2. Стили педагогического общения, их достоинства и недостатки;
3. Возможные схемы отношений между учеником и педагогом.

1. Согласно определению из Философского энциклопедического словаря, объект (от лат. *objectum* — предмет) — «в самом широком смысле то, на что направлено индивидуальное или коллективное сознание». С точки зрения педагогики, ученик является объектом педагогической деятельности учителя. Кто же тогда учитель? Логично предположить, что это индивид, воздействующий на внешний мир (объект) в своей практической деятельности — такое определение всё тот же Философский словарь даёт понятию «субъект». На данный фон отлично ложится классическая картина — педагог входит в аудиторию, читает лекцию и с чувством выполненного долга после звонка идёт по своим делам. Это субъект-объектные отношения в чистом виде: пока первый воздействует на второй, второй лишь воспринимает воздействие. Но всем нам доводилось быть участниками педагогического процесса, и мы знаем, что, на самом деле, он работает не так. Что ж, тогда взглянем с другой стороны: ученик входит в аудиторию, на занятии прослушивает лекцию, усваивает новую информацию, обрабатывает и запоминает её. В таком случае, лекция становится объектом познавательной деятельности ученика, а он сам — субъектом педагогического процесса. Но вот ещё одна ситуация: педагог входит в аудиторию, в ходе педагогического процесса он исследует ученика с педагогической и психологической точки зрения, отмечает особенности его поведения и мышления, усваивая что-то новое для себя. В таком случае, педагог выступает и субъектом исследования, чья познавательная деятельность направлена на объект, и объектом, на который направлено субъективное воздействие ученика. Таким

образом, мы приходим к той модели педагогического процесса, в которой каждый его участник является одновременно и объектом, и субъектом. И именно этой модели придерживается современная педагогическая наука. Однако, всё ещё нередко можно столкнуться с применением самой первой описанной модели, субъект-объектной.

Вне зависимости от того, какая модель применяется в отношениях «Учитель — ученик», педагогу необходимо придерживаться оптимального стиля общения. Необходимо учитывать индивидуальные особенности, склонности ученика и основную социальную среду его становления. Именно общение, как отмечают многие психологи, является механизмом выстраивания конструктивных или деструктивных отношений. Таким образом, проблемы во взаимоотношениях педагога и ученика способны приводить к тормозу любые развивающие образовательные программы. Во избежание подобных проблем необходимо придерживаться определённых требований, предлагаемых исследователями данной проблемы.

Одно из самых важных требований, предъявляемых к педагогу – наличие у него определённой профессиональной и социальной позиции. Она включает в себя некую систему составляющих мировоззрения, профессиональной деятельности и действительности. Обозначенные позиции педагога определяют то, на какой стиль общения он станет опираться в своей деятельности. Под стилем педагогического общения понимаются особенности взаимодействия учителя с учениками. Основываясь на стиле общения, можно сделать выводы о педагогической и общей культуре учителя, а также о его профессионализме.

Из множества классификаций стилей педагогического общения применяют, как правило, ту, что выделяет авторитарный, попустительский и демократический стили.

Хотя попустительский и авторитарный стили кажутся противоположными, они обладают рядом общих особенностей: соблюдение дистанции между учеником и учителем, отсутствие между ними доверительных отношений, стремление учителя отдалиться от ученика и подчеркнуть своё доминирующее положение.

И если поместить два вышеназванных стиля на одну чашу весов, то на другой расположится стиль демократический, опирающийся на сотрудничество и взаимоуважение. Применяя такой стиль, педагог стремится увеличить субъектную роль ученика в педагогическом взаимодействии, а все возникающие вопросы и проблемы решаются коллективно. Данный стиль педагогического общения основывается на взаимоориентации и взаимопритии. Демократический стиль общения педагога с учащимися — единственный реальный способ организации их сотрудничества, дающий возможность предусмотреть возникновение проблемных вопросов в отношениях «учитель-ученик», не допустив конфликта. Но и он таит в себе опасность чрезмерного сближения преподавателя с учащимися [2].

Смешение стилей и варьирование их в зависимости от ситуации, возрастного контингента и общих культурных особенностей — пока единственно

верное видение разрешения проблем в данном типе взаимоотношений. Стил ь общения служит отправной точкой к установке определённого вида отношений.

Отношения — это взаимные связи между учителем и учениками. От них зависит очень многое: как дети воспринимают школу, учителя, свои школьные обязанности, что они могут себе позволить и до какого предела дойти. В классе учитель входит в два вида отношений: 1) отношения его к классу в целом и 2) отношения его с каждым учеником в отдельности. На отношения учителя со всеми детьми и с каждым отдельным учеником влияют многие факторы: ситуация в обществе, экономические условия, уровень общественной культуры, профессиональная подготовка педагогов, их нравственность, стиль общения и многие другие. Рассмотрим некоторые схемы отношений между педагогом и учеником, выделенные Иваном Павловичем Подласым:

1. Педагог и ученик нейтральны по отношению друг к другу, близко не общаются. Между ними существуют лишь формальные отношения, соблюдается официальная дистанция. Если взаимное безразличие продолжается достаточно долго, то ученик привыкает смотреть на школу и на учителя как на формальные атрибуты, которые его ни к чему не обязывают.

2. Попытка педагога установить отношения с учеником, склонить его к выполнению требований, заданий, распорядка. Со стороны ученика эмоционального ответа нет. Эта односторонняя связь весьма неустойчива и не может долго продолжаться. Учитель, чаще всего, отступает и встает на авторитарную почву приказов, принуждений.

3. Ученик ищет поддержку у педагога, пытается обратить на себя внимание как на уроках, так и на переменах. Он соглашается выполнять любые поручения, задания в школе и дома. Но внимание учителя обращено на других детей или собственные дела. Такой тип отношений, с педагогической точки зрения, недопустим, ведь это прямое нарушение профессиональной этики.

4. Стремление обеих сторон к обоюдному контакту. Взаимосвязь существует, она постоянна и углубляется. Развивается сотрудничество, успехи и воспитанность растут. Учитель хорошо знает особенности и возможности ученика. Это оптимальная модель отношений между участниками педагогического процесса [3].

Конечно, это лишь основные варианты схем, и в реальности всё намного сложнее. Выбор правильного индивидуального подхода и установка оптимального вида взаимоотношений — задача невероятно сложная, требующая огромных затрат времени и сил. Ведь отношения учителя и ученика не могут сложиться за один день. Это долгий и кропотливый путь, который должен быть пройден обеими сторонами.

Подводя итог, можно выделить несколько основных составляющих взаимоотношений учителя и учащегося в современной школе:

- уровень профессионального мастерства педагога и его умение найти особый подход к каждому ученику;
- возраст учащегося, его наклонности и готовность к восприятию и правильной интерпретации советов и наставлений учителя;

- выбранный педагогом стиль общения со школьниками, его заинтересованность в налаживании гармоничной атмосферы.

Наиболее верным представляется сочетание педагогом элементов различных стилей общения в зависимости от ситуации. При этом ни в коем случае не должен быть нанесен вред моральному состоянию ребенка, обучение должно основываться на принципе гуманности.

Отношения между учителем и учениками, как подтверждают научные исследования, могут стать и часто становятся причинами отклоняющегося поведения школьников. С учётом этого факта, необходимо обратить внимание на одну из важнейших задач педагога — исключение развития девиантного поведения у детей [3]. Именно поэтому никогда не закончатся поиски идеальной формы взаимодействия в паре «учитель-ученик». И в процессе этого бесконечного путешествия данная система будет и дальше меняться и совершенствоваться.

Информационные источники:

1. Философский энциклопедический словарь;
2. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 268 с.;
3. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. Для средних специальных учебных заведений. — М.: Владос, 2002. — 332 с.

СОЦИАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Салихова Г.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Социальная безопасность рассматривается как интегральное понятие, характеризующее состояние государственных, экономических и общественных институтов и социальных общностей, вместе взятых. Во многом она определяется уровнем социальной напряженности. При увеличении социальной напряженности, естественно, уровень безопасности снижается и, наоборот, чем ниже напряженность, тем выше уровень безопасности. Понятие «социальная безопасность» можно рассматривать как систему мер, основанную на толерантном сознании человека безопасного типа и обеспечивающие состояние защищенности жизненно важных интересов личности (её права и свободы), общества и государства [2].

Л. Берковец, Л. А. Михайлов, И. А. Родионов и др. выделяют следующие факторы, влияющие на уровень социальной безопасности:

1. Социальные:

- нестабильность общественно-политической обстановки;
- снижение уровня жизни;
- падение уровня духовной культуры;

2. Социально-психологические:

- конфликты в группе (межличностные, личностно-групповые, групповые);
- конфликты на национальной почве;
- семейные конфликты;

3. Психологические:

- эмоционально-волевая и нервно-психологическая неустойчивость;
- негативные черты характера;
- низкий уровень навыков и умений выполнения требований безопасности;

4. Психофизиологические:

- физические нагрузки;
- умственное перенапряжение;
- эмоциональные стрессы.

Таким образом, источником возникновения социальных опасностей являются, в основном, люди и взаимоотношения между ними, которые трудно регулируются в обществе [3].

В последнее время активно поднимается вопрос о формировании личности безопасного типа, которая способна к предвидению ситуаций, опасных для человека, общества и окружающей среды и разрешению их на принципах сотрудничества [1,2,3].

Опыт обучения детей основам безопасности существует давно. В 20-е гг. XX века в рамках предмета «школьная гигиена» была впервые поставлена задача ознакомления детей с возможными несчастными случаями и с правилами оказания первой помощи. В 1920-30-е гг. стали обсуждаться вопросы техники безопасности в ДОУ. В конце 30-х гг. в исследованиях В.М. Федяковой начала складываться научно обоснованная система ознакомления дошкольников с безопасностью дорожного движения. Методика обучения дошкольников правилам поведения на улице позже разрабатывалась Э. Я. Степаненковой, М. Ф. Филенко и др. В 60-80-е гг. о профилактике несчастий с дошкольниками в ДОУ, дома и на улице говорили в основном специалисты в области медицины. В работах С. Я. Долецкого, С.М. Мартынова и других указывалось на необходимость обучения детей правилам безопасного поведения [3].

На современном этапе значительный вклад в исследование детской безопасности внесли И. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стёркина, разработавшие программу и учебно-методическое пособие «Основы безопасности детей дошкольного возраста». Программа разработана на основе государственных стандартов дошкольного образования и состоит из следующих разделов:

- ребёнок и другие люди;
- ребёнок дома;

- ребёнок и природа;
- здоровье ребёнка;
- эмоциональное благополучие ребёнка;
- ребёнок на улицах города [1, с. 9 – 10].

Каждое направление подробно раскрыто. В программе представлены социальные опасности, раскрыты ситуации общения с незнакомыми людьми на улице и дома, ситуации агрессивного поведения людей. Разработано методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста, содержащее планирование занятий, рекомендации по работе с родителями и реализации программы.

В соответствии с гуманистической направленностью процесса образования и потребностями общества в педагогической науке ведется поиск новых путей и средств воспитания культуры безопасности.

Культура безопасности определяется как способы и результаты разумной жизнедеятельности человека в области обеспечения безопасности, а также степень развития личности и общества в данной области. В программных документах и в исследованиях часто употребляется понятие «безопасное поведение», хотя в литературе пока нет единого подхода к его трактовке. В настоящее время сформировалась целая образовательная область - безопасность жизнедеятельности, - направленная на подготовку к безопасной жизни во всех типах учебных заведений. В ДОУ, общеобразовательных школах, средних и высших профессиональных учебных заведениях внедряются различные программы обучения основам безопасности и здорового образа жизни.

Таким образом, обобщая литературу по социальной безопасности можно выделить основные опасные ситуации, которые рассматривают все авторы.

Ситуации общения с незнакомыми людьми, кого можно считать незнакомым человеком, элементы самообороны для детей.

Ребёнок один дома. Кому можно открывать дверь.

Телефонная безопасность.

Ребенок в подъезде. Как правильно выходить из квартиры, пользоваться лифтом.

Ребёнок один во дворе. Общение с незнакомыми людьми, в том числе с другими детьми, безопасность во время игр, поведение с собаками.

Существуют разные классификации социальных опасностей:

- социальные опасности, связанные с психическим воздействием на человека (шантаж, мошенничество, воровство);
- социальные опасности, связанные с физическим воздействием на человека (разбой, бандитизм, террор);
- социальные опасности, связанные с употреблением веществ, разрушающих организм человека (наркомания, алкоголизм, курение);
- социальные опасности, связанные с болезнями, возникновение и распространение которых обусловлено социальными причинами [3].

Забота о детской безопасности - важнейшая задача дошкольного учреждения, семьи и государства. Участвовавшие в последнее время трагические

случаи с детьми, анализ причин их возникновения свидетельствуют о необходимости систематической работы с педагогами, детьми и родителями. Многие дети не знают номеров телефонов спасения и элементарных правил поведения в чрезвычайных ситуациях. Следовательно, перед дошкольным учреждением и семьёй встают следующие задачи:

- усвоение знаний об опасных ситуациях, которые могут произойти в повседневной жизни, правилах безопасного поведения, уменьшающих риск возникновения опасности, способах самосохранительного поведения в опасной ситуации;
- овладение умениями оценивать ситуацию с точки зрения её безопасности для жизни и здоровья, предвидеть развитие событий, избегать или противостоять опасности;
- развитие качеств личности, необходимых для правильных действий в ситуации криминогенного риска (критичности мышления, наблюдательности, осторожности, внимательности, самостоятельности);
- воспитание ценностных ориентации и мотивов безопасного поведения, формирование культуры поведения, нравственных качеств, стремление помочь другим в трудную минуту [3].

Обучение дошкольников элементам безопасного поведения включает в себя формирование определённых мотивов, ценностных ориентации, психологических качеств и выполняет следующие функции:

- методологическую, которая обеспечивает освоение детьми совокупности способов, приемов, методов решения проблемы и выбор наиболее рационального метода;
- познавательно-оценочную, позволяющую отобрать значимую для него информацию, адекватную сложившимся условиям, для реализации себя как субъекта и сформировать оценочные суждения о происходящем;
- побудительную, способствующую возникновению стремления к личностному самосовершенствованию, саморазвитию;
- активизирующую, которая приводит к росту активности и самостоятельности детей, проявлению способностей к планированию, прогнозированию и регулированию собственной деятельности [3].

Таким образом, на основании анализа литературы можно трактовать понятие «социальная безопасность дошкольника» как интегральное качество детской личности, которое позволяет ему сформировать знания и навыки безопасного для него поведения, осмотрительного и осторожного отношения к потенциально опасным ситуациям. Особая роль в обеспечении социальной безопасности отводится семье. Но, в силу различных обстоятельств, семья не вполне готова к решению данной проблемы, появилась необходимость педагогического сопровождения семьи.

Информационные источники:

1. Авдеева, Н. Н. Основы безопасности детей дошкольного возраста/ Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина // Дошкольное воспитание- 1997. - №

3. - С. 32 - 40.
2. Власова, Л.М. Сапронов, В.В. О перспективах и. проблемах безопасности человека. Культура безопасности: проблемы и перспективы. Материалы третьей международной научно-практической конференции / Л.М. Власова, В.В. Сапронов // — Екатеринбург, 2010. С. 9 -12.
3. Зубарев, И.А., Петухов, А.С. Социально-педагогический аспект готовности к формированию культуры безопасности. / И.А. Зубарев, А.С. Петухов // Культура безопасности: проблемы и перспективы. Материалы третьей международной научно-практической конференции - Екатеринбург, 2010. С. 52-55.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОУ

Самарина В.С.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

В настоящее время педагогические коллективы ДОУ интенсивно внедряют в работу инновационные технологии. Поэтому основная задача педагогов дошкольного учреждения - *выбрать методы и формы организации работы с детьми, инновационные педагогические технологии, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.*

Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования.

Принципиально важной стороной в педагогической технологии является позиция ребенка в воспитательно-образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Взрослый в общении с детьми придерживается положения: «Не рядом, не над ним, а вместе!». Его цель- содействовать становлению ребенка как личности.

Сегодня мы поговорим о педагогических технологиях и их эффективном использовании в дошкольном учреждении.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь).

Педагогическая технология - это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств; она есть организационно - методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т.Лихачёв).

Основные требования (критерии) педагогической технологии:

- Концептуальность

- Системность
- Управляемость
- Эффективность
- Воспроизводимость

Концептуальность - опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность – технология должна обладать всеми признаками системы:

- логикой процесса,
- взаимосвязью его частей,
- целостностью.

Управляемость – возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

Эффективность – современные педагогические технологии, существующие в конкретных условиях, должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

Воспроизводимость - возможность применения (повторения, воспроизведения) образовательной технологии в образовательных учреждениях, т.е. технология как педагогический инструмент должна быть гарантированно эффективна в руках любого педагога, использующего ее, независимо от его опыта, стажа, возраста и личностных особенностей.

Структура образовательной технологии

Структура образовательной технологии состоит из *трех частей*:

- Концептуальная часть - это научная база технологии, т.е. психолого-педагогические идеи, которые заложены в ее фундамент.
- Содержательная часть- это общие, конкретные цели и содержание учебного материала.
- Процессуальная часть - совокупность форм и методов учебной деятельности детей, методов и форм работы педагога, деятельности педагога по управлению процессом усвоения материала, диагностика обучающего процесса.

Таким образом, очевидно: если некая система претендует на роль **технологии**, она должна соответствовать всем перечисленным выше требованиям.

К числу современных образовательных технологий можно отнести:

1. здоровьесберегающие технологии;
2. технологии проектной деятельности
3. технология исследовательской деятельности
4. информационно-коммуникационные технологии;
5. личностно-ориентированные технологии;
6. технология портфолио дошкольника и воспитателя
7. игровая технология

8. технология «ТРИЗ» и др.

1. Здоровьесберегающие технологии

Целью здоровьесберегающих технологий является обеспечение ребенку возможности сохранения здоровья, формирование у него необходимых знаний, умений, навыков по здоровому образу жизни.

Здоровьесберегающие педагогические технологии включают все аспекты воздействия педагога на здоровье ребенка на разных уровнях — информационном, психологическом, биоэнергетическом.

В современных условиях развитие человека невозможно без построения системы формирования его здоровья. Выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит:

1. от типа дошкольного учреждения,
2. от продолжительности пребывания в нем детей,
3. от программы, по которой работают педагоги,
4. конкретных условий ДОУ,
5. профессиональной компетентности педагога,
6. показателей здоровья детей.

2. Технологии проектной деятельности

Цель: Развитие и обогащение социально-личностного опыта посредством включения детей в сферу межличностного взаимодействия.

Педагоги, активно использующие проектную технологию в воспитании и обучении дошкольников, единодушно отмечают, что организованная по ней жизнедеятельность в детском саду позволяет лучше узнать воспитанников, проникнуть во внутренний мир ребенка.

Классификация учебных проектов:

- *«игровые»* — детские занятия, участие в групповой деятельности (игры, народные танцы, драматизации, разного рода развлечения);
- *«экскурсионные»*, направленные на изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью;
- *«повествовательные»*, при разработке которых дети учатся передавать свои впечатления и чувства в устной, письменной, вокальной художественной (картина), музыкальной (игра на рояле) формах;
- *«конструктивные»*, нацеленные на создание конкретного полезного продукта: сколачивание скворечника, устройство клумб.

3. Технология исследовательской деятельности

Цель исследовательской деятельности в детском саду - сформировать у дошкольников основные ключевые компетенции, способность к исследовательскому типу мышления.

Надо отметить, что применение проектных технологий не может существовать без использования ТРИЗ-технологии (технологии решения изобретательских задач). Поэтому при организации работы над творческим проектом воспитанникам предлагается проблемная задача, которую можно решить, что-то исследуя или проводя эксперименты.

Методы и приемы организации экспериментально – исследовательской деятельности:

- эвристические беседы;
- постановка и решение вопросов проблемного характера;
- наблюдения;
- моделирование (создание моделей об изменениях в неживой природе);
- опыты;
- фиксация результатов: наблюдений, опытов, экспериментов, трудовой деятельности;
- «погружение» в краски, звуки, запахи и образы природы;
- подражание голосам и звукам природы;
- использование художественного слова;
- дидактические игры, игровые обучающие и творчески развивающие ситуации;
- трудовые поручения, действия.

4. Информационно-коммуникационные технологии

Мир, в котором развивается современный ребенок, коренным образом отличается от мира, в котором выросли его родители. Это предъявляет качественно новые требования к дошкольному воспитанию как первому звену непрерывного образования: образования с использованием современных информационных технологий (компьютер, интерактивная доска, планшет и др.).

Информатизация общества ставит перед педагогами-дошкольниками **задачи:**

1. идти в ногу со временем,
2. стать для ребенка проводником в мир новых технологий,
3. наставником в выборе компьютерных программ,
4. сформировать основы информационной культуры его личности,
5. повысить профессиональный уровень педагогов и компетентность родителей.

Решение этих задач не возможно без актуализации и пересмотра всех направлений работы детского сада в контексте информатизации.

5. Личностно - ориентированная технология

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей системы дошкольного образования личность ребенка, обеспечение комфортных условий в семье и дошкольном учреждении, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализация имеющихся природных потенциалов.

Личностно-ориентированная технология реализуется в развивающей среде, отвечающей требованиям содержания новых образовательных программ.

Отмечаются попытки создания условий личностно-ориентированных взаимодействий с детьми в развивающем пространстве, позволяющей ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя.

Однако, сегодняшняя ситуация в дошкольных учреждениях не всегда позволяет говорить о том, что педагоги полностью приступили к реализации идей личностно-ориентированных технологий, именно предоставление возможности

детям для самореализации в игре, режим жизни перегружен различными занятиями, на игру остается мало времени.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются: *гуманно-личностные технологии*, отличающиеся своей гуманистической сущностью психолого-терапевтической направленностью на оказание помощи ребенку с ослабленным здоровьем, в период адаптации к условиям дошкольного учреждения.

Технология сотрудничества реализует принцип демократизации дошкольного образования, равенство в отношениях педагога с ребенком, партнерство в системе взаимоотношений «Взрослый - ребенок». Педагог и дети создают условия развивающей среды, изготавливают пособия, игрушки, подарки к праздникам. Совместно определяют разнообразную творческую деятельность (игры, труд, концерты, праздники, развлечения).

Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. Таким подходом обладают новые образовательные программы «Радуга», «Из детства - в отрочество», «Детство», «От рождения до школы».

Выявление темпов развития позволяет воспитателю поддерживать каждого ребенка на его уровне развития.

Таким образом, специфика технологического подхода состоит в том, чтобы воспитательно-образовательный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются:

- постановка целей и их максимальное уточнение (воспитание и обучение с ориентацией на достижение результата;
- подготовка методических пособий (демонстрационный и раздаточный) в соответствии с учебными целями и задачами;
- оценка актуального развития дошкольника, коррекция отклонений, направленная на достижение целей;
- заключительная оценка результата - уровень развития дошкольника.

Личностно-ориентированные технологии противопоставляют авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу к ребенку в традиционной технологии – атмосферу любви, заботы, сотрудничества, создают условия для творчества личности.

6.Технология портфолио дошкольника

Портфолио - это копилка личных достижений ребенка в разнообразных видах деятельности, его успехов, положительных эмоций, возможность еще раз пережить приятные моменты своей жизни, это своеобразный маршрут развития ребенка.

Существует ряд функций портфолио:

- диагностическая (фиксирует изменения и рост за определенный период времени),

- содержательная (раскрывает весь спектр выполняемых работ),
- рейтинговая (показывает диапазон умений и навыков ребенка) и др.

Процесс создания портфолио является своего рода педагогической технологией. Вариантов портфолио очень много. Содержание разделов заполняется постепенно, в соответствии с возможностями и достижениями дошкольника. **И. Руденко**

Таким образом, портфолио (папка личных достижений ребенка) позволяет осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку и вручается при выпуске из детского сада как подарок самому ребенку и его семье.

7. Технология «Портфолио педагога»

Современное образование нуждается в новом типе педагога: творчески думающим, владеющим современными технологиями образования, приемами психолого-педагогической диагностики, способами самостоятельного конструирования педагогического процесса в условиях конкретной практической деятельности, умением прогнозировать свой конечный результат.

У каждого педагога должно быть досье успехов, в котором отражается все радостное, интересное и достойное из того, что происходит в жизни педагога. Таким досье может стать портфолио педагога.

Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые педагогом в разнообразных видах деятельности (воспитательной, учебной, творческой, социальной, коммуникативной), и является альтернативной формой оценки профессионализма и результативности работы педагога.

Таким образом, портфолио позволит самому педагогу проанализировать и представить значимые профессиональные результаты, достижения, обеспечит мониторинг его профессионального роста.

8. Игровая технология

Строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно:

- игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их;
- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- группы игр, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные явления от нереальных;
- группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др.

Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов - забота каждого воспитателя.

В деятельности с помощью игровых технологий у детей развиваются психические процессы.

Игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского сада и решением его основных задач. Некоторые современные образовательные программы предлагают использовать народную игру как средство педагогической коррекции поведения детей.

9.Технология «ТРИЗ»

ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), которая создана ученым-изобретателем Т.С. Альтшуллером.

Воспитатель использует нетрадиционные формы работы, которые ставят ребенка в позицию думающего человека. Адаптированная к дошкольному возрасту ТРИЗ-технология позволит воспитывать и обучать ребенка под девизом «Творчество во всем!» Дошкольный возраст уникален, ибо как сформируется ребенок, такова будет и его жизнь, именно поэтому важно не упустить этот период для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка.

Целью использования данной технологии в детском саду является развитие, с одной стороны, таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность; с другой - поисковой активности, стремления к новизне; речи и творческого воображения.

Основная задача использования ТРИЗ- технологии в дошкольном возрасте - это привить ребенку радость творческих открытий.

Основной критерий в работе с детьми – доходчивость и простота в подаче материала и в формулировке сложной, казалось бы, ситуации. Не стоит форсировать внедрение ТРИЗ без понимания детьми основных положений на простейших примерах. Сказки, игровые, бытовые ситуации - вот та среда, через которую ребенок научится применять тризовские решения, встающих перед ним проблем. По мере нахождения противоречий, он сам будет стремиться к идеальному результату, используя многочисленные ресурсы.

Можно применять в работе только элементы ТРИЗ (инструментарий), если педагог недостаточно освоил ТРИЗ-технологию.

Разработана схема с применением метода выявления противоречий:

Первый этап – определение положительных и отрицательных свойств качества какого-либо предмета или явления, не вызывающих стойких ассоциаций у детей.

Второй этап – определение положительных и отрицательных свойств предмета или явления в целом.

Лишь после того, как ребенок поймет, чего от него хотят взрослые, следует переходить к рассмотрению предметов и явлений, вызывающих стойкие ассоциации.

Зачастую, педагог уже проводит тризовские занятия, даже не подозревая об этом. Ведь, именно, раскрепощенность мышления и способность идти до конца в решении поставленной задачи – суть творческой педагогики.

Технологический подход, то есть новые педагогические технологии гарантируют достижения дошкольника и в дальнейшем гарантируют их успешное обучение в школе.

Каждый педагог – творец технологии, даже если имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества. Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся

состоянии. Все в наших руках, поэтому их нельзя опускать. Творите сами. Как нет детей без воображения, так нет и педагога без творческих порывов.

Информационные источники:

1. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: моногр. / А.П. Панфилова. - М.: Академия, 2016. - 192 с.
2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. Учебник. - М.: Academia, **2016**. - 512 с.
3. Романова К.Е. Модель методической системы формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей технологии / К.Е. Романова. - М.: Книга по Требованию, 2015. - 208 с.
4. Романова Каринэ Евгеньевна Модель Методической Системы Формирования И Развития Педагогического Мастерства Будущих Учителей Технологии / Романова Каринэ Евгеньевна. - Москва: **СИНТЕГ**, 2012. - 222 с.
5. Сыпченко Е. А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ / Е.А. Сыпченко. - М.: Детство-Пресс, 2012. - **920** с.
6. Тютюнник А.В. Игровые технологии / А.В. Тютюнник, А.С. Шевелев. - М.: БДЦ-пресс, **2017**. - 368 с.
7. Харитонов С.А. Современные информационные технологии / С.А. Харитонов. - М.: 1С Паблишинг, **2014**. - 182 с.
8. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. - М.: Педагогическое общество России, **2016**. - 256 с.

АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ КАК УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Самарина Е.С.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске
науч. рук.: Двадненко А.В.
канд. пед. наук, доцент

Идеи о необходимости индивидуальных воздействий педагогов на учащихся выдвигал еще основоположник педагогической науки Я.А Коменский. В его дидактических принципах отвергаются методы пассивного обучения и

воспитания, зубрежка и механические упражнения. Им предлагалось осознанность обучения, достигаемая за счет активности ученика, «проникающего» в самую суть образовательного материала, понимающего его содержание. Я.А Коменский ратовал за развитие у обучающихся творческих способностей и самостоятельности. Педагогический процесс, по его мнению, должен быть обращен к личности ученика, укреплять в нем чувство его собственного достоинства[1].

Педагогические принципы Я.А Коменского, несмотря на их догматизм, безусловно, следует рассматривать в качестве ценного педагогического наследия, а отдельные их положения могут успешно использоваться педагогами в развитии творческих способностей дошкольников.

Английский педагог и философ Джон Локк утверждал, что содействие воспитанию молодежи следует осуществлять с учетом различных условий «ее жизни» и тем способом, который всего легче, быстрее и вернее способен создавать добродетельных людей. Творческие навыки, по его мнению, необходимо культивировать в каждом ребенке, чтобы он стал полезен обществу.

Своеобразная трактовка индивидуализации и дифференциации воспитательного процесса принадлежит Ж.Ж. Руссо. Он предлагал создавать оптимальные условия для каждого ребенка, намеренно изолировать его от общества и воспитывать в гармонии с природой и его внутренними ощущениями. По мнению французского просветителя, задача педагога заключается в своевременной подсказке воспитаннику при образовательных затруднениях. Он полагал, что врожденных природных задатков вполне достаточно для развития творческих способностей ученика, которому под силу решать образовательные задачи, полагаясь на свои чувства и смекалку.

Несмотря на общий гуманистический пафос педагогических взглядов Ж.Ж. Руссо, его идеи утопичны, так как развитие творческих способностей ребенка невозможно осуществлять вне его социального взаимодействия. К тому же, он преувеличивал природные задатки обучающегося, гиперболизировал возможности его самостоятельной образовательной деятельности, не дифференцировал интеллектуальные и психофизические особенности у разных детей.

Знаменитый швейцарский педагог И.Г. Песталоцци первым привнес в дидактику идеи развивающего обучения. Он считал основной целью обучения возбуждений ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. К числу его заслуг следует отнести гуманизацию характера образовательной системы, что, в свою очередь, создало предпосылки для индивидуализации и дифференциации воспитательного процесса в дошкольных учреждениях.

Немецкий педагог Фридрих Фрёбель по праву считается основателем системы детских садов, первый из которых он открыл в 1816 г., в Грисгейме, где и занимался педагогической деятельностью. Разработал целостную систему дошкольного образования, оснастил ее дидактическими правилами и ценными

методическими рекомендациями. По его мнению, важнейшая часть жизни дошкольника – игровая деятельность, поэтому необходимо развивать как психику, интеллект, так и физику игрой. Игра должна быть разнообразной, через игру он выражает свой внутренний мир через изображение внешнего мира. Ф. Фребель предложил систему даров для детей в виде геометрических предметов, включенных педагогами в их игровую деятельность[7]. Он призывал развивать творческие способности дошкольников путем развития игровых навыков, индивидуальным образом раскрывающих их творческие наклонности к деятельности проявлениям.

Американский психолог, педагог и философ Джон Дьюи построил работу в дошкольных учреждениях на игре. По его мнению, воспитателям необходимо заботиться лишь об их игровой жизнедеятельности, не навязывать распорядка дня или готовой системы знаний. Дифференциация образования, согласно его прагматической концепции, осуществлялась сами ребенком, выбирающим удобную ему форму творческого самовыражения через любимые способы действий.

Такой подход, как показывает практика, вводит в заблуждение некоторых педагогов, заимствующих его идеи целиком, не преломляющих их в образовательном процессе с учетом современных научных достижений.

Безусловно, лучший зарубежный опыт в организации системы дошкольного образования не мог быть не востребован и в российском обществе.

Одним из первых, кто указывал на необходимость развития творческих способностей детей дидактическими средствами, является выдающийся отечественный педагог К.Д. Ушинский. Он считал, что образовательный процесс должен быть развивающим. Требовал, чтобы в обучении и воспитании учитывались интересы и возможности ребенка, насыщаемого положительными эмоциями при овладении новыми знаниями. Педагог стоял у истоков индивидуализированного и дифференцируемого подходов к личности ребенка, заложил фундамент русской классической педагогики.

Достойным продолжателем ее канонов является С.Т. Шацкий. Он разработал оригинальную систему обучения и воспитания, основанную на культивировании в детях творчества и самодеятельности, облеченную в стройную дидактическую систему. Его воспитанники демонстрировали творческую изобретательность, оригинальность суждений, активность и инициативу в познавательной деятельности. Учет индивидуальных особенностей ребенка и дифференциация программного материала, предлагаемого к обучению, побуждали их к творческому самосовершенствованию.

Идеи С.Т. Шацкого о развитии творческих способностей учеников, как показал историко-педагогический анализ проблемы исследования, безусловно, могут быть успешно востребованы и в системе современного дошкольного образования.

Значительный вклад в развитие индивидуальных и дифференцируемых форм обучения и воспитания при формировании творческих способностей детей, внес А.С. Макаренко. Он подчеркивал, что задачи индивидуального воспитания

отличаются особой «тонкостью» и «нежностью». В качестве источника расцвета, утверждения, раскрытия потенциальных возможностей личности, проявления индивидуальных ее дарований, он рассматривал детский коллектив.

Мастерское сочетание коллективных и индивидуальных форм педагогических воздействий и взаимодействий, помноженных на глубокие знания психологии каждого воспитанника, - фундамент педагогического творчества метра и залог раскрытия творческих способностей обучающихся [8,9].

Существенное влияние на развитие дошкольной системы образования оказал крупный ученый и педагог П.П. Блонский. Он дал ценные рекомендации родителям по правильному воспитанию дошкольников. Среди них, практические советы по развитию у детей творческих способностей, мышления и памяти, выявление склонностей к разным видам деятельности на основе обязательного учета их индивидуальных интеллектуальных и психических особенностей.

Важный вклад в развитие творческих способностей детей внес В.М. Бехтерев. Ученый, изучая характер изобразительной деятельности у детей 3-4 лет, в своем труде «Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении», пришел к выводу, что ребенок очень рано проявляет стремление к изображению. Обучение техники рисования и др. видам творческой деятельности, по мнению В.М. Бехтерева, весомый задел к формированию у него творческих способностей, что и является индивидуальным проявлением ребенка [2].

Определяющее влияние на развитие вектора психолого-педагогической науки оказала деятельность виднейшего ее представителя, Л.С. Выготского. Он затрагивал проблему развития детских способностей именно в дошкольном образовании, являлся поборником укрепления его связи со школой. Л.С. Выготский, отдавая дань психологическим компонентам, формирующих способности дошкольника, не упускал из виду и педагогических принципов его воспитания. Осознанность, доступность, последовательность, наглядность, посильность и систематичность – главные постулаты, по его мнению, в приумножении творческих способностей ребенка, ориентирующих педагогов на индивидуальный подход к каждому воспитаннику[3].

Индивидуальный и дифференцируемый подходы – жизненная необходимость для таких детей в их успешной социализации. Она будет успешной при условии развития их творческих способностей.

Идеи Л.С. Выготского были развиты его талантливым последователем Д.Б. Элькониным. Он выделил шесть основных возрастных периодов в жизни ребенка и для каждого из них выделил ведущий тип его деятельности. По мысли ученого сначала ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности и только потом осваивает общественно выработанные способы действия с предметами. Эти две линии поведения следует рассматривать в совокупности. На первых порах в жизни ребенка прослеживается тенденция к развитию мотивационно сферы. Затем, по мере его взросления, проявляется и другая тенденция, выражающееся в развитии операционно-технических возможностей. Формирование творческих навыков у дошкольников должно осуществляться, по его мнению, под бдительным присмотром педагогов, индивидуализирующих его образовательное

движение на основе дифференциации творческих заданий, подбираемых с учетом его возрастных особенностей.

В.В. Давыдов подхватил «педагогическую эстафету», сущность, которой, заключалась в глубоком знании индивидуальных особенностей мышления младших школьников, учете их интеллектуальных возможностей в обучении. Он разработал универсальные дидактические принципы, позволяющие оптимизировать процесс овладения знаниями младшими школьниками. Индивидуализация педагогического подхода в условиях массовой школы и внедрения в практику дифференцируемых принципов обучения, позволяли ученикам наилучшим образом раскрывать свои творческие способности без психофизических перегрузок. Он был убежден в необходимости заполнения классной жизни игровыми элементами, спроектированными педагогами под конкретные образовательные задачи.

Виднейший советский психолог А.В. Запорожец, исследуя особенности психики дошкольников, пришел к разделяемому дипломантом выводу, что детская игра является мощнейшим стимулом для развития их способностей, но только тогда, когда она переходит в форму детской самостоятельности. Он подчеркивал, что игре необходимо обучать ребенка. Данное обучение не должно быть шаблонным. Именно в самостоятельной игре формируются творческие способности дошкольника, углубляется круг его интересов. Одной из главных педагогических задач, по его мнению, является создание оптимальных условий к поиску новых стимулов для проявлений творческих задатков дошкольником. Таким условиями и является индивидуальный и дифференцируемый подходы [6].

Выдающийся исследователь дошкольной педагогики послевоенной поры А.П. Усова отмечала важность игры в развитии творческих способностей детей. Педагогическое руководство игрой и посильной трудовой деятельностью, по ее мнению наилучшим образом формирует творческие способности дошкольников, а индивидуальный и дифференцируемый подходы являются важнейшей частью дошкольного образования [5].

Плодотворным образом научным изучением определением способностей и выделением их составляющих занимались Е.И. Игнатьева, В.И. Кириенко, А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.

Таким образом, анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет констатировать, что зарубежная психология и передовые педагогические наработки были блестящим образом модифицированы плеядой выдающихся отечественных ученых, педагогов -психологов, методистов-практиков, разработавшими оригинальные авторские концепции, позволяющие формировать творческие способности дошкольников в специальных образовательных условиях. К ним следует отнести: следование общим и частным дидактически правилам в организации жизнедеятельности дошкольников; дидактическую игру, моделируемую педагогами; изучение интеллектуальных и психофизических своеобразий детей; оптимизацию уровня сложности и направленности творческих заданий [4].

Информационные источники:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студ. Высш. учеб. заведений. – М., 2002. – 320 с.
2. Борисова М.С. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста с ОВЗ: выпускная квалификационная работа магистра [Текст] / М.С. Борисова. ФГБОУ ВО «Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет». – Челябинск, 2016.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1967.
4. Жарова Т.В. Особенности развития творческих способностей дошкольников и младших школьников в условиях освоения символических средств художественной аппликации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т.1[Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986 – 323 с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] – 2005. – 448 с.2
7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
8. Теория обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ И.П. Андриади, С.Н. Ромашова, С.Ю. Темина и др./ под. ред. И.П. Андриади. – М.: Академия, 2016.

ХАРАКТЕР ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ

Самарина Ю.С.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Современная семья включена в различные механизмы общественного взаимодействия, а потому социально-экономические катаклизмы происходящие в нашей стране, не могут не способствовать усугублению детско-родительских отношений. Необходимость поиска заработка, перегрузки на работе, сокращение, в связи с этим свободного времени у родителей нет, и все это приводит к ухудшению их физического и психического состояния, повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам. Свои стрессовые состояния, негативные эмоции родители часто выплескивают на тех, «кто под руку попадет», чаще всего – на детей, особенно на дошкольников и младших школьников, которые обычно не могут понять, почему взрослые сердятся.

Ребенок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций, физического состояния родителей, что сказывается на их психологическом здоровье.

Большое влияние на взаимоотношения в семье оказывает культ жестокости, существующий в современном обществе. Согласно исследованиям, родительская жестокость имеет место приблизительно в 45 – 49% семей. А если учитывать все подзатыльники, угрозы, запугивания, шлепки и т.п., то практически каждый ребенок хоть однажды сталкивался с проявлением жестокости, давления и насилия со стороны своих родителей.

В наши дни ребенок растет и формируется не только под влиянием родителей, но и общества в целом. Сегодня кино, телевидение, компьютеры нередко целиком заменяют родителей, и результаты такого «воспитания» не всегда легко предусмотреть или исправить. К сожалению, по количеству сцен насилия и жестокости отечественное кино и телевидение уже догнали западное. А если добавить к этому обилие сообщений о катастрофах, авариях, стихийных бедствиях и террористических актах, в результате которых гибнут люди, можно представить, каким слабым и незащищенным чувствует себя растущий человек.

Для многих современных родителей в последнее время характерна эмоционально-негативная оценка себя как родителя. Попадая в ситуацию необходимости провести воспитательное воздействие на ребенка, некоторые родители испытывают растерянность, страх, желание переложить ответственность на супруга. По отношению к своим детям родители часто бывают грубыми, несдержанными и крикливыми. Почти половина отцов считают себя неподготовленными к роли главы семьи и рады переложить эту обязанность на супругу.

В своей книге «Как быть родителями: о психологии родительской любви» А.С. Спиваковская выделила следующие типы неблагополучных семей:

1. «Семья – санаторий»

Для данной семьи характерна мелочная опека, жесткий контроль и чрезмерная защита от мнимых опасностей. В результате – чрезмерные перегрузки нервной системы ребенка, при которых возникают нервные срывы, формируются эмоциональные особенности по типу повышенной чувствительности, раздражительности. При повышенном контроле и опеке у детей усиливаются реакции протеста, повышается агрессивность и появляется желание решительного изменения ситуации.

2. «Семья – крепость»

В такой семье родители стараются поступать всегда правильно, излишне принципиально. Это ведет к повышенной неуверенности ребенка в себе, безынициативности. Во многих случаях фиксируется концентрация внимания на собственных внутренних переживаниях, что приводит к психологической изоляции, вызывает трудности общения со сверстниками, к перенапряжению нервной системы и повышенному риску невротических заболеваний.

3. «Семья – третий лишний»

Значимыми в этой семье являются супружеские отношения, а ребенку родители склонны внушать чувство неполноценности, фиксируя внимание на недостатках и несовершенствах, что порождает у ребенка чувство неуверенности в себе, безынициативность, мучительные переживания собственной неполноценности при усиленной зависимости, подчиненности родителям. У таких детей возникают опасения за жизнь и здоровье родителей, они с трудом переносят разлуку с ними и с трудом находят контакт с окружающими. Наблюдения показывают, что характер взаимоотношений между детьми школьного возраста и их родителями зависит от следующих воздействующих факторов:

- особенности личности родителей (экстраверты – интроверты, уверенные – неуверенные, тревожные) и формы их поведения (эмоциональное включение или отвержение);
- особенности личности ребенка (тревожность, неуверенность, коммуникативные трудности) и формы его поведения (адекватность – неадекватность);
- психолого-педагогическая компетентность и уровень образования родителей;
- нравственно-эмоциональная атмосфера в семье;
- средства воспитательного воздействия, применяемые родителями и другими взрослыми;
- степень включенности ребенка в жизнедеятельность и проблемы семьи;
- учет актуальных потребностей ребенка и степень их удовлетворения в семье.

Эффективность воспитательного воздействия на ребенка включает следующие моменты:

- время реакции родителей (одобрение или наказание гораздо более эффективны, если являются немедленными);
- последовательность и принципиальность дисциплинарных требований (дети реагируют гораздо лучше, если видят, что правила являются разумными и служат справедливой цели);
- качество отношений между родителями и ребенком (родительское одобрение или порицание имеют больший успех, если родителей любят и уважают);
- баланс одобрений и наказаний (больше поощрений);
- последовательное проведение воспитательных мер.

На данное время не всякая семья имеет положительный опыт воспитания. Зачастую именно неумение родителей создать для своего ребенка обстановку, способствующую его личностному развитию и психологическому комфорту, является причиной возникновения конфликтов, агрессии и жестокости.

Воспитание – это не только наука, но и искусство, овладение которым за короткий срок невозможно. Благополучию ребенка в семье способствует такая система семейных взаимоотношений, которая дает чувство защищенности и одновременно стимулирует и направляет его развитие.

Многие учителя считают, что и детям, и учителям сейчас приходится тяжелее, чем раньше. Они отмечают, что изменилось все: и дети, и их родители, и отношение семьи к школе. Они говорят и о том, что дети сейчас иначе общаются друг с другом.

Этому существует множество объяснений. Мы знаем, что члены семьи теперь проводят все меньше и меньше времени друг с другом, что дома люди в основном не беседуют друг с другом, а смотрят телевизор или проводят время за компьютером. Число детей, растущих "без присмотра", возросло.

Для многих детей все труднее становится взаимодействовать с другими. Они не понимают и не учитывают индивидуальных особенностей других людей, все меньше говорят о действительно существенных и важных для них проблемах, обмениваясь лишь формальными и поверхностными замечаниями. Им с трудом удастся внимательно слушать других.

Изменилась и атмосфера в семьях. Родители и дети живут сейчас более интенсивной жизнью, в которой все меньше времени остается для общения друг с другом, для совместных занятий и семейных ритуалов.

Влияние родителей на развитие ребенка очень велико. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками. Нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов.

С точки зрения А.С. Спиваковской, «родительское отношение» - целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания. Основными свойствами благоприятной родительской позиции являются адекватность, динамичность, оптимистическая прогностичность. Поэтому структура родительского отношения представляет собой совокупность трех компонентов:

- представления родителей о ребенке;
- отношение родителей к ребенку;
- характер взаимоотношений родителей с ребенком.

При этом необходимо учитывать, что родительское отношение - подвижное образование, которое может меняться под воздействием различных факторов.

Практика показывает, что многие родители не могут понять причин недовольства собственными детьми, не способны самостоятельно решить возникающие проблемы, имеют низкую психологическую культуру. Поэтому необходима целостная система помощи родителям, направленная на коррекцию детско-родительских отношений, разъяснение родителям особенностей возрастного развития детей, их индивидуальных особенностей, причин собственного недовольства своим ребенком или агрессии к нему.

Информационные источники:

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное семейное консультирование / Ю.Е. Алешина. - М.: Класс, 2008. - 184 с.
2. Альманах психологических тестов. - М.: «КСП», 1999. - 400 с.

3. Антонов А.И., Медков В.М. Микросоциология семьи: методология исследования структур и процессов / А.И. Антонов, В.М. Медков. - М.: Издат. Дом Nota Bene, 2007. - 360 с.
4. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. - М.: Издательство МГУ, 2010. - 304 с.
5. Багадаева Ж. Мысли о единстве целей / Ж. Багадаева // Познай себя. - 2009. - №4. - С. 19-20.
6. Бардиан А.М. Воспитание детей в семье / А.М. Бардиан. - М.: Педагогика, 2013. - 208 с.
7. Буянов М.И. Ребенку нужна родительская любовь / М.И. Буянов. - М.: Знание, 2014. - 80 с.
8. Варга Д. Дела семейные / Д. Варга. - М.: Педагогика, 2006. - 160 с.
9. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций. Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. - М.: Издательский центр «Академия», 2015. - 440 с.

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УПРАЖНЕНИЙ НА СКАКАЛКЕ

Чернов И.Е.

студент Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Боднева Н.А.

канд. пед. наук, доцент

Младший школьный возраст характеризуется относительно равномерным развитием опорно-двигательного аппарата, но интенсивность роста отдельных размерных признаков его различна. Так, длина тела увеличивается в этот период в большей мере, чем его масса.

Суставы детей этого возраста очень подвижны, связочный аппарат эластичен, скелет содержит большое количество хрящевой ткани. Позвоночный столб сохраняет большую подвижность до 8-9 лет. Исследования показывают, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для направленного роста подвижности во всех основных суставах.

Мышцы детей младшего школьного возраста имеет тонкие волокна, содержат в своем составе лишь небольшое количество белка и жира. При этом крупные мышцы конечностей развиты больше, чем мелкие.

В этом возрасте почти полностью завершается морфологическое развитие нервной системы, заканчивается рост и структурная дифференциация нервных клеток. Однако функционирование нервной системы характеризуется преобладанием процессов возбуждения.

Для практики физического воспитания показатели функциональных возможностей детского организма являются ведущими критериями при выборе физических нагрузок, структуры двигательных действий, методов воздействия на организм.

Для детей младшего школьного возраста естественной является потребность в высокой двигательной активности. Под двигательной активностью понимают суммарное количество двигательных действий, выполняемых человеком в процессе повседневной жизни. При свободном режиме в летнее время за сутки дети 7-10 лет совершают от 12 до 16 тыс. движений. Естественная суточная активность девочек на 16-30% ниже, чем мальчиков. Девочки в меньшей мере проявляют двигательную активность самостоятельно и нуждаются в большей доле организованных форм физического воспитания.

Высокую двигательную активность у детей младшего школьного возраста можно развивать при помощи упражнений на скакалке.

Как показывает практика, применение скакалки на уроках физической культуры позволяет значительно повысить уровень развития скоростных, скоростно-силовых координационных качеств, выносливости. Применяю скакалку часто в общеразвивающих упражнениях, в комплексах круговой тренировки, подвижных играх, эстафетах и провожу соревнования по прыжкам на скакалке в начальной школе. Очень хорошо скалка помогает увеличить объем двигательной активности детей на уроках и также повышается интенсивность занятия. Прыжки со скакалкой эмоциональны и разнообразны, их можно проводить в любых условиях. Упражнения со скалкой начинаю давать с первого класса. Применяю эти упражнения в основном для развития координации движений. Становясь старше и по мере освоения упражнений даю ребятам задания на выносливость развитие прыгучести и скорости.

Нужно помнить, что скакалку нужно ребятам подбирать по росту. Для этого рекомендую встать детям на середину скакалки и, сгибая руки на уровне груди, взять концы ее так, чтобы она была в натянутом состоянии [1; 2; 3].

Нужно для начала научиться просто вращать скакалку, взяв ее концы в одну руку и вращая вперед, следить за тем чтобы работала только кисть. Затем нужно попробовать и другой рукой. Постепенно меняю скорость вращения, то ускоряя, то замедляя движение. Это упражнение с интересом дети выполняют с партнером стоя в шеренгах. Затем берем скакалку в две руки. Вращение выполняем кистями слегка согнутых рук, локти при этом опущены и вместе с плечевым суставом только поддерживают движение. Чем быстрее вращается скакалка, тем интенсивней работают кисти рук. При подскоках туловище должно быть выпрямленным.

Правильная осанка обеспечивает правильную технику выполнения упражнения и свободное дыхание, которое нельзя задерживать. Подскоки нужно

выполнять мягко и легко. Для этого во время подскока нужно оттягивать пальцы ног, а приземляться сначала на носки ног, а потом на короткое время на всю стопу. Неправильное приземление на всю стопу приводит к сотрясению тела, быстрому утомлению мышц ног и большой нагрузке на позвоночник.

Работу стопы ног следует начать с упражнения плавный подъем ног на носки и с перекатов с пяток на носки и обратно. Обращаем внимание на правильной технике подскока и приземления. После этого, удерживая скакалку перед собой и слегка, ее раскачав, дети перепрыгивают через нее. Медленно вращая, скакалку учащиеся перешагивают через нее. Когда ребята научатся делать подскоки с вращением скакалки вперед, задачу усложнением выполнением подскоков, вращая скакалку назад, справа налево и наоборот, удерживая руку за спиной, в горизонтальной плоскости над полом.

Сложность и количество подскоков увеличиваем постепенно. Прыжковое упражнение выполнять нужно сериями, чередуя их с общеразвивающими упражнениями, например, на силу и гибкость. Продолжительность прыжковых серий постепенно увеличиваем от 30 сек. До 2-3 мин. Количество серий также возрастает до 3-4. Упражнения со скалкой лучше всего выполнять под музыку [3].

Упражнения со скакалкой для I класса.

1.И.п.-о.с., сложенная вчетверо скакалка в руках внизу. 1- скакалку вперед; 2- поднимаясь на носки, скакалку вверх, прогнуться; 3-4- движением в обратной последовательности в и.п.

2. И.п.- о.с, сложенная вчетверо скакалка внизу. 1-присед, скакалку на грудь ; 2-и.п.;3- присед, скакалку вперед; 4-и.п.

3.И.п.- ноги врозь, стоя на середине скакалки, руки с концами скакалки в стороны.1.-наклон влево, левую руку к плечу, натянуть скакалку; 2-и.п.;3-4 –то же в другую сторону.

4. И.п. – стоя ноги врозь, сложенная вчетверо скакалка внизу .1 –поворот туловища влево, скакалку вперед; 2- и.п.; 3-4 – то же в другую сторону.

5.И.п. – сложенная вчетверо скакалка за головой. 1- наклон вперед; 2- и.п.;3- наклон вперед, скакалку вперед;4-и.п.

6.И.п.-о.с. сложенная вчетверо скакалка внизу. 1-2 –согнуть левую ногу вперед и перешагнуть через скакалку;3-4- движением в обратной последовательности в и.п.

7.И.п.-о.с., скакалка внизу.1-32 бег на месте, вращая скалку вперед.

8.И.п.-о.с., скакалка, сложенная вчетверо, в правой руке.1-16 – ходьба на месте. Темп средний, переходящий в медленный.

9. И.п.- стоя ноги врозь (упражнение на расслабление), 1-2- поднимание на носках, руки дугами наружу, вверх на носках, руки дугами наружу вниз , и.п., выдох, расслабиться [1; 2].

II-III классы

1.И.п. – стоя ноги врозь, сложенная вдвое скакалка внизу.1-2- поднимаясь на носках, скакалку вверх, прогнуться; 3-4- движением в обратной последовательности в и.п.

2.И.п.- о.с., сложенная вчетверо скакалка внизу.1-присед захватом скакалкой голени; 2-упор присев; 3-4 движением в обратной последовательности в и.п.

3.И.п. - стоя ноги врозь, сложенная вчетверо скакалка за головой. 1- наклон влево, скакалку вверх; 2-и.п.; 3-4 – то же в другую сторону.

4.И.п. - стоя ноги врозь, сложенная вчетверо скакалка за головой.1-поворот туловища, влево, скакалку вверх;2-и.п. 3-4- то же в другую сторону.

5.И.п. – ноги врозь, стоя на середине скакалки, руки вперед, натягивая скакалку.1-2 – наклон вперед, руки назад, натягивая скакалку; 3-4 и.п.

6. И.п. –упор сидя , скакалка в 1 м. 1-2 - поочередно переставляя руки, упор лежа через скакалку; 3-4 – движением в обратной последовательности в и.п.

7. И.п. – о.с., сложенная вчетверо скакалка внизу . 1-2 – согнув левую ногу вперед, перешагнуть через скакалку; 3-4 – движением в обратной последовательности и.п.; 1-4- то же правой ногой.

8.И.п.- лежа на животе, сложенная втрое скакалка вверху.1-2 –дугой назад скакалку вниз- назад; 3-4 движением в обратной последовательности в и.п.

9.И.п. – о.с. скакалка внизу сзади.1-32 – подскоки на обеих, вращая скакалку вперед.

10.И.п.-о.с , сложенная вчетверо скакалка в правой руке.1-16 – ходьба на месте. Темп средний, переходящей в медленный.

11.И.п. – стоя ноги врозь (упражнения на расслабление). 1- руки к плечам ; 2- руки вверх; 3-4- руки дугами наружу вниз. Потряхивая руками, расслабиться.

IV-V классы.

1.И.п. –стоя ноги врозь, сложенная вчетверо скакалка за головой.1-2 – поднимаясь на носках , скакалку вверх прогнуться ;3-4 –движением в обратной последовательности в и.п.

2.И.п.- стоя ноги врозь на середине скакалки, хват снизу .1-3 – присед пружиня, руки вперед ; 4- и.п.

3.И.п.-о.с. сложенная вчетверо скакалка за головой . 1-3 –отставляя левую в сторону на носок, пружинистый наклон влево, скакалку вверх; 4—и.п.;5-8- то же в другую сторону.

4.И.п. – сидя ноги врозь, руки в стороны, натянутая скакалка за головой.1- поворот туловища влево; 2 и.п.; 3-4 – то же в другую сторону.

5.И.п. - стоя ноги врозь, скакалка внизу сзади .1-наклон вперед, скакалку назад ; 2-и.п.;3-наклон назад, скакалку назад; 4-и.п.

6.И.п.-узкая стойка ноги врозь, левая на середине скакалки, хват снизу.1- поднимая руки вверх, согнуть левую ногу, скакалка на середине стопы;2-и.п.; 3-4 –то же правой ногой.

7.И.п.-упор лежа, скакалка перед руками. 1-2- одновременным толчком переставить руки вперед через скакалку;3-4 движением в обратной последовательности в и.п.

8.И.п.-о.с., скакалка внизу спереди. 1-32-подскоки на обеих, вращая скакалку назад.

9.И.п. – о.с., сложенная вчетверо скакалка в правой руке.1-16 –ходьба на месте. Темп средний, переходящий в медленный.

10.И.п.-стойка ноги врозь (упражнение на расслабление),1-левую руку к плечу; 2-правую руку к плечу; 3- левую руку вверх; 4- правую руку вверх; 5- левую руку к плечу; 6- правую руку к плечу; 7-левую руку вниз; 8-и.п.[3].

Таким образом, упражнения на скакалке на уроках физической культуры являются важным элементом развития двигательной активности детей младшего школьного возраста, а так же развития скоростных, скоростно-силовых координационных качеств, выносливости.

Информационные источники:

1. Влияние занятий скипингом на физическую подготовленность детей [Электронный ресурс] / - URL: <http://bmsi.ru/doc/b222bc79-7c14-47cd-859d-4a9950d1de7a> ru/(дата обращения 05.04.2018).
2. Роль скипинга в физическом воспитании учащихся Багандова Т.А. [Электронный ресурс] / - URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3785/83745/> ru/(дата обращения 05.04.2018).
3. Что такое скипинг или какая польза от скакалки? [Электронный ресурс] / - URL: <http://fatalenergy.com.ru/power/index.php?newsid=1193093373> ru/(дата обращения 05.04.2018).
4. Скакалка [Электронный ресурс] / - URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BA%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%BA%D0%B0> ru/(05.04.2018).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шалбурова Ю.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Плюснина И.В.

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и естественнонаучных дисциплин
Филиала СГПИ в г.Буденновске

Проблема саморегуляции, непосредственно связанная со становлением субъектности как особого качества формирующейся личности, является одной из ключевых в психологической науке в начале XXI века и изучается в различных аспектах.

Саморегуляция поведения - это сложный, преимущественно осознаваемый процесс. Он проявляется у личности как её способность произвольно управлять собственными действиями и поступками в соответствии с моральными нормами и принципами, принятыми в обществе. Саморегулирование поведения является важным инструментом в установлении взаимоотношений личности в процессе её общения с окружающими.

Личностная саморегуляция - это, прежде всего, динамическая система взаимодействия личности и окружающего мира, функционирование которой направлено на достижение самостоятельности, инициативности и ответственности за свои поступки.

В отечественной психологии традиционный взгляд на способности, их природу сводится к тому, что любая способность, в том числе саморегуляция, не дается ребёнку от рождения. Так, согласно теории культурно-исторического понимания развития психики, разработанной Л.С. Выготским, формирование способностей происходит под влиянием социальной среды и воспитания.

Анализ традиционного учебного процесса в начальной школе, по данным О.В. Лишина и Г.А. Цукерман показывает, что целеполагание, планирование, реализация плана, контроль и оценка результата практически не принадлежат ученикам. Происходит «монополизация» взрослым права на рефлекссию, а ребёнок становится пассивным исполнителем его указаний. Роль взрослого при этом противоречива: без него путь к независимости и инициативе невозможен, однако, тот же взрослый ставит барьеры на этом пути» [5, с. 47-56.].

Подход к саморегуляции как личностному образованию в концепции общей обучаемости требует обязательного рассмотрения внутренних предпосылок, побудительных сил учащихся к овладению этой способностью. Путь формирования определяется воздействием на личность учащегося, влиянием на его отношение к учебной и практической деятельности, вооружением его обобщенными и эффективными приемами самостоятельной работы.

Считая саморегуляцию характерной особенностью продуктивного мышления, З.И. Калмыкова включает её в структуру «качеств ума» - интегративных свойств личности, составляющих «ядро» общей обучаемости [6, с. 76].

Несформированность саморегуляции авторами выделяется в качестве одной из важнейших причин отставания в учении, подчеркивается важность целенаправленного ее формирования у школьников.

Современное понимание саморегуляции как важнейшего компонента общей обучаемости, входящего в состав её «ядра», качеств ума заключается в том, что эта способность является результатом не только присвоения опыта, но и целенаправленной активности самого субъекта, его самодвижения, саморазвития, во многом зависящих от способов самоконтроля и самооценки.

Наиболее ценным для исследования является оригинальный подход к изучению и формированию саморегуляции как способности, компонента общей обучаемости у детей в исследованиях У.В. Ульянковой. Открывающий новые перспективы изучения и формирования ребенка как субъекта интеллектуальной

деятельности он, одновременно и закладывает фундамент дальнейшего изучения специфики формирования саморегуляции у младших школьников.

По мнению автора, формирование саморегуляции является наиболее общей характеристикой не только интеллекта, но и личности. Она обуславливает успешное протекание любой деятельности, в частности учебной. Формирование способности к саморегуляции в онтогенезе определяется сложным диалектическим взаимодействием многих факторов. Немаловажную роль, вне всякого сомнения, играет природный фактор, в частности, свойства нервной системы. Однако ведущая роль в формировании у детей саморегуляции, как общей способности, принадлежит целенаправленному и квалифицированному педагогическому управлению.

Согласно исследованиям Н.П. Тарасовой, различия в уровнях самостоятельности мышления определяются степенью овладения целеобразованием, планированием, контролем и оценкой. Возможности достижения младшими школьниками высокого уровня самостоятельности мышления связываются автором со специальной организацией учебной деятельности с включением в нее специальных заданий на целеобразование, планирование [5, с. 47-56].

Выделяя важные для развития мотивации учебной деятельности младших школьников условия, З.И. Калмыкова называет важнейшими становление двух ведущих мотивов: мотива успешности выполнения задания, ориентирующего учащихся на качество и результативность учебных действий независимо от внешней оценки (на базе достаточно высокой адекватной самооценки) и учебных интересов (на базе содержания учебной деятельности и методов преподнесения учебного материала) [6, с. 76].

Важным условием формирования самооценки младшего школьника некоторыми исследователями называется его социальная позиция в учебном процессе. Изменение этой позиции, перевод ученика из системы учитель-учащийся в систему ученик-ученик, перевод ученика в роль «учителя» оказывает положительное влияние на становление самооценки и саморегуляции [1, с. 81].

Одним из условий, влияющих на формирование саморегуляции школьника, является организация его оценочной деятельности: выполнению рецензирования и саморецензирования, усвоению образцов, овладению системой требований к результатам выполнения заданий, осознанию важности критической оценки результата своей работы.

Исследование Т.Ю. Андрущенко показало, что включение в ход урока ситуаций, активизирующих самооценку ребёнка, ставящих перед ним задачу осознания слабых и сильных сторон своей работы, обсуждение собственных способов действий, обеспечивает более осознанное и целенаправленное использование таких средств самооценки как анализ объекта и способов его преобразования, осуществляемых на основе достаточно дифференцированных представлений об этапах деятельности.

Проявления личностных качеств очень важны для учащегося начальной школы, так как влияют на уровень развития других компонентов системы

личностной саморегуляции. Отслеживая сформированность личностной подсистемы саморегуляции младшего школьника, учитель сможет создавать условия для проявления сильных сторон личности учащегося и развития его слабых сторон.

Ставя перед собой задачу формирования личностной саморегуляции младших школьников, необходимо, прежде всего, четко сформулировать психологические условия, способствующие оптимизации данного процесса:

- направленность образовательного процесса на стимулирование стремления ученика младших классов к личностной значимости;
- создание в условиях начальной школы образовательной среды, отвечающей принципам гуманистической психологии;
- нацеленность учебно-воспитательной деятельности на развитие самопознания и самоконтроля младших школьников через создание творческой обстановки в учебе, индивидуальное психологическое консультирование и проведение специальных психологических тренингов.

Выделив, таким образом, психолого-педагогические условия оптимизации процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников, систематизировав сензитивные для личностного развития в этот период особенности учащихся начальной школы, определяющие уровень осознанности саморегуляции младших школьников, можно выстроить работу по формированию личностной саморегуляции детей младшего школьного возраста.

Информационные источники:

1. Батурин, Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии. Вопросы психологии. - 2013. - №2. - С. 81-89.
2. Бедер Я. Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками развития // Вопр. психологии. 1983. №4.
3. Белозерцева, И.Н. Обучаем ребенка саморегуляции - Иркутск: Сантай, 2001. - 60 с.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - М., 2006. - 464 с.
5. Кондратьева, И.И. Планирование своей деятельности младшими школьниками // Вопросы психологии. - 1990. - №4. - С. 47-56.
6. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопр. психологии. 1991. №5.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМ ЭКОНОМИЧЕСКИМ СТАТУСОМ

Шевякова Я.В.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Колиниченко И.А.

канд. псих. наук, доцент

Интерес к познанию нового, стремление к освоению новой социальной позиции школьника определяет мотивационную готовность дошкольников к обучению в школе.

Л. И. Божович показала, что в старшем дошкольном возрасте происходит рождение социального Я ребенка, формирование его внутренней позиции, выражающей новый уровень самосознания и рефлексии, а иерархия мотивов выстраивается, подчиняясь будущему виду деятельности – учебному. Поэтому важнее становятся занятия, имеющие отношение к учебе, а все, что касается игры постепенно отходит на второй план [1].

За переменами в социальной среде следует за которой, изменения в отношении ребенка к своему месту в социальном окружении. Дошкольник в качественном отношении перестраивает уровень запросов к себе, в количественном же плане у него изменяется оценка успеха. Дошкольники постепенно готовятся к получению статуса школьника, поскольку у них появляется осознанное самоуважение и формируется их уже более адекватная самооценка. Ребенок становится способным сравнивать отношение к себе окружающих с представлением о своем поведении, намерениях и конкретных действиях.

Важность освоения позиции школьника закладывается ещё в дошкольном детстве. Этому способствует готовность родителей к перестройке общения и совместной деятельности на основе учёта возраста ребенка и его психологических особенностей. Индикаторами мотивационной готовности к школьному обучению выступают доминирующие в мотивационной иерархии и значимые для ребенка учебно-познавательные и социальные мотивы; деятельность детей становится, таким образом, полимотивированной.

Истоки мотивации к учению лежат в основе Я-концепции ребенка, в тех её проявлениях, которые связаны с переживанием динамичности своего Я, о чем свидетельствуют исследования М. В. Матюхиной, А.К. Марковой, Н. И. Непомнящей и др. [3, 4].

Мотивация определяет не только возникновение и направление деятельности, а также её способы и результаты, поэтому важно, если педагоги и родители целенаправленно управляют процессом мотивационной готовности, обеспечивающей общую готовность детей к обучению в школе.

При проектировании процесса обучения необходимо опираться на познавательные мотивы, ориентированные на признание личности ребенка.

Однако готовность к школе может изменяться из-за проживания детей в семьях с разным экономическим статусом. Согласно исследованиям Ю. Е. Шевляковой и К.В. Николаенко, в наши дни семья сталкивается с такими социальными и экономическими проблемами, решить которые ей удастся далеко не всегда [5]. Негативные взаимоотношения, разлад в семьях, проблемы детско-родительских отношений обостряются на фоне экономических проблем общества.

Специалисты отмечают особенности экономического состояния семей. Прежде всего, выделяют объективно недостаточный уровень материальной и финансовой обеспеченности. Сегодня среднегрупповые доходы в молодых семьях в полтора раза ниже, чем в средневозрастной. Часть семей живёт за чертой бедности. Объективно повышенная финансовая потребность связана с необходимостью обустройства семейной жизни: приобретением жилья, организацией бытовых условий [5]. Родителями, получающими образование, тратится часть времени не на воспитание детей, а на получение профессии как необходимой ступени социализации и индивидуализации. Зачастую родителям необходимо семейное консультирование, хотя они не всегда это осознают в должной мере [5].

В современном мире, как считают ученые, из-за экономического кризиса и других условий заметнее становится кризис семьи как социального института общества, пути выхода из которого пытаются найти педагоги, психологи и социологи.

Наше исследование включается в число тех авторов, которые изучали психологическое состояние детей во время финансового кризиса их семей и в спокойное для семьи время в экономическом отношении. С помощью диагностической методики Т.А. Нежновой «Мотивация к обучению», рекомендованной для исследования детей старшего возраста в дошкольных учреждениях [2], нами был проведен индивидуальный опрос дошкольников из семей с разным экономическим статусом.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе дошкольного учреждения; в эксперименте участвовали старшие дошкольники нескольких групп в возрасте 6-7 лет (средний возраст 6,3 года), мальчики и девочки в количестве 18 человек.

Мы предположили, что мотивационная готовность к обучению в школе у дошкольников из семей с разным экономическим статусом будут различаться, но различия коснутся лишь отдельных аспектов мотивации.

В результате проведенного исследования действительно были обнаружены различия мотивационной готовности к школе у детей из семей с разным экономическим статусом. В то же время, несмотря на большую мотивационную готовность у детей из семей с низким экономическим статусом, когнитивно более сложными были обоснования ответов у детей из семей с соответствующим высоким статусом.

Результаты диагностического исследования позволили сделать заключение о том, что социальная позиция школьника, несмотря на односложные объяснения детей, лучше сформирована у детей из семей с низким экономическим статусом: они внутренне принимают статус школьника, готовы следовать ему, хотя не всегда могут объяснить, зачем это нужно, ведь глубокое понимание внутриличностных изменений еще недоступно сознаниям детей этого возраста.

Наблюдение и диагностическое обследование детей из семей с разным статусом показало, что дети из семей с более низким экономическим статусом более дисциплинированы и мотивированы к обучению, более ответственны и уже готовы к принятию статуса школьника.

Дети из семей с высоким экономическим статусом выбирали более легкий путь развития, связанный с играми, желанием продолжить детство, нежеланием идти в школу, чтобы прикладывать силы для обучения, не выбирают даже внешние атрибуты, связанные со школой, например, они хотели носить разнообразную одежду, а не только школьную форму.

После проведения комплекса коррекционно-развивающих занятий у дошкольников произошли изменения в сфере школьной мотивации.

У детей из семей с высоким экономическим статусом ситуация изменилась в лучшую сторону, если до начала коррекционно-развивающих занятий школьная мотивация по ряду описанных нами причин в среднем по группе была 3 балла, то благодаря участию в комплексе занятий она стала гораздо выше – в среднем 6,2 балла. Дошкольная мотивация также уменьшилась от 8 баллов в среднем по группе до 4,7 баллов.

Еще лучше обстоит дело с изменением школьной мотивации у дошкольников из семей со средним экономическим статусом их родителей – в среднем по группе была 3,7 баллов, а стала 6,7 баллов» дошкольная мотивация была 7,1 балла, стала 4,2 балла также в среднем по группе.

У детей с низким экономическим статусом их семей и так была выраженная школьная мотивация по сравнению с детьми из семей с другими экономическими статусами. После участия в коррекционно-развивающих занятиях их школьная мотивация усилилась – была 6,5 баллов, стала 8,3 балла дошкольная мотивация, соответственно, уменьшилась – от 4,6 баллов до 3 баллов.

При ответе на вопросы детьми осуществлялся выбор конкретной цели и формировалось намерение по ее достижению. Познавательным мотивом служило принятие или непринятие правил поведения в предложенных ситуациях, обдумывание своего решения.

Осуществляя перебор вариантов поведения, дошкольники выбирали тот способ удовлетворения потребности, который можно связать с принятым решением. Таким образом, на этой стадии завершалось формирование познавательного мотива, то есть преобразование стимула в сознательное преднамеренное побуждение к действию, в намерение достичь цели, то есть всего того, что приводит к готовности к школьному обучению, к началу формирования социальной позиции школьника.

Информационные источники:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб., Питер, 2008.
2. Веракса А.Н., Гуторова М.Ф. Практический психолог в детском саду: Пособие для психологов и педагогов. – М.: <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%92/veraksa-aleksandr-nikolaevich/prakticheskij-psiholog-v-detskom-sadu-posobie-dlya-psihologov-i-pedagogov>
3. Горбенко С.А. Ключевые аспекты подготовки ребенка к обучению в школе // Молодой ученый № 7 (141), 2017. - с. 424-426.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
5. Шевлякова Ю. Е., Николаенко К. В. Социальные проблемы современной семьи// Материали за 2 международна научна практична конференция «Край та научно развитие», 2010. Том 12. Педагогически науки. Психология и социология. София. Бял ГРАД-БГ» ООД, 2010. С. 68-70.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Язмухамбетова А.Ф.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Ворожко Т.В.

старший преподаватель кафедры дошкольного и дополнительного образования Филиала СГПИ в г.Будённовске

Развитие эмоционально - волевой сферы личности соответствует основным этапам её психического развития, начиная с раннего детства до подросткового периода. Для каждого этапа характерен определенный уровень нервно-психического реагирования индивидуума на различные воздействия социальной среды. В каждом из них проявляются эмоциональные, поведенческие, характерологические особенности, свойственные тому или иному возрасту. Эти особенности отражают проявления нормального возрастного развития [2].

Известно, что воспитание осуществляется через организацию деятельности детей. Только включив ребенка в организованную определенным образом деятельность, можно обеспечить формирование у него привычек правильного поведения. Но навязанная деятельность малопродуктивна для воспитания.

Деятельность ребенка предполагает его желание участвовать в ней. В цепочке деятельности важное место принадлежит потребностям детей, их стремлениям, переживаниям, мотивам тех или иных действий и поступков. Мотив является неотъемлемым компонентом нравственного качества. Существовая в сфере сознания, мотив обладает способностью быть незаметным и в каждом конкретном случае проявляется как установка на поступок, обдуманную форму поведения, осознанную ранее. Если мотив слабо развит, то он может и не сработать. В этом случае помощь ему может оказать стимул [5].

Эффективный процесс воспитания невозможен без целой системы стимулов, побуждающих детей к правильному поведению. Стимулы оказывают влияние на формирование всех сторон личности, помогают вызреванию эмоционально-волевой сферы. Стимулирование наиболее эффективно, когда опирается на потребности и интересы личности.

Методы формирования эмоционально-волевой сферы личности:
(методы стимулирования)

- личный пример воспитателя;
- требование;
- игровой подход к организации деятельности;
- поощрение и наказание;
- сравнение, соревнование, конкуренция;
- доверие.

Личный пример воспитателя.

Наблюдения за детьми показывают, что они часто явно копируют поведение взрослых. Дети, и чем моложе, тем больше, доверчивы, подвержены психологическому заражению, подражательны и пластичны. Они, обычно не сознавая этого, стараются перенять жесты, мимику, пантомимику, слова и поступки взрослых. Длительное же повторение определенного поведения влияет на развитие детей. Особенно сильно влияет на них пример поведения близких им взрослых людей – родителей, педагогов. Наибольшее влияние на детей (и не только маленьких) оказывает пример уважаемого и любимого человека.

На этом и основан метод личного примера. Педагог должен показывать детям пример во всем. То, как педагог относится к своей работе, к воспитанникам, к другим педагогам, к родителям, как он одевается, как он радуется или негодует, доброжелателен или озлоблен, справедлив или несправедлив, честен или нет - все это подмечают дети, все это сказывается на их поведении и развитии. Они ориентируются на истинное, а не на фальшиво разыгранное и преподнесенное показное поведение педагога. Это самый трудный для педагога метод воспитания, потому, что от педагога требуется идеальное поведение. Педагог не должен иметь каких-либо недостатков. Однако это невозможно. Все мы - живые люди, и каждому из нас свойственны какие-либо слабые стороны, а может быть и явные недостатки. Выход здесь только один – педагог постоянно должен себя совершенствовать. Самосовершенствование педагога не выдумка моралистов, а насущная необходимость эффективного воспитательного процесса.

Требование - это волевое воздействие педагога на сознание воспитанника с целью побуждения или торможения определенной деятельности. Воспитатель выступает в этой ситуации как авторитетная сила. Требование опирается на авторитет. Слова неавторитетного, неуважаемого педагога слабо влияют на детей. Действенность требования возрастает, если оно рационально, обоснованно и справедливо. Если оно выражено уверенно, бескомпромиссно и ребенок понимает, что нет возможности его обойти и не выполнить. И, конечно, оно должно быть посильно. Бесполезно требовать сразу много.

Требования, которыми пользуется педагог, можно разделить на две группы: прямые (непосредственные) и косвенные. К прямым относятся распоряжение, указание, приказ. К косвенным – намек, совет, просьба, предупреждение. Чем старше дети, тем предпочтительнее косвенные формы требования [6].

В.Г.Алямовская (2002) подчеркивает, что инструментовка педагогических требований разнообразна и многовариантна. Группа прямых (непосредственных) и косвенных (опосредованных) требований включает в себя следующие приемы:

- требования советом, жестом, мимикой, паузой;
- требования выражением доверия (недоверия);
- требования просьбой (намеком);
- требования одобрением (осуждением);
- условные требования (через правила);

Игровой подход к организации деятельности [1].

Дети с удовольствием занимаются игрой. Поэтому включение элементов игры в любую деятельность позволяет сделать ее более привлекательной. Игровой подход применим ко многим делам, в которые педагоги стараются включить детей. Педагог продумывает правила игры, способы включения игровых элементов в серьезную деятельность, предлагает им воображаемую ситуацию и сам включается в игру.

Поощрение и наказание. Эти методы не только стимулируют, но и корректируют поведение воспитанников. Их объединяет то, что они изменяют статус личности, ее положение в коллективе. Кроме того, при правильном их использовании они дают ребенку сравнительно объективный материал для оценки собственного поведения и деятельности.

Общие условия эффективности методов коррекции:

- они должны быть обоснованы;
- педагогу необходимо пользоваться широким диапазоном мер коррекции и проявлять гибкость в их использовании;
- поощрение и наказание должны применяться, как правило, публично;
- эмоциональная полноценность коррекции. Они должны восприниматься детьми как заметное событие и проводиться в достаточно серьезной, а поощрения в торжественной обстановке.

Педагогу следует стремиться чаще пользоваться методами поощрения и как можно реже – методами наказания. Ребенок поощряется за усилия по овладению правильным поведением. Наказание же следует за преднамеренные проступки, за сознательное нарушение интересов других людей, коллектива, общественных

норм. Недопустимы такие средства наказания как оскорбление ребенка и физическое воздействие на него. В использовании методов коррекции желательно идти от более слабых к более сильным мерам [6].

Сравнение, соревнование, конкуренция. Общеизвестно, что дети очень любят соревноваться, так как соревнование позволяет глубже познать себя через сравнение с другими людьми. Ребенок может увидеть разницу между тем, что он себе представлял раньше, и тем, что оказалось в действительности. Переживание противоречия между идеальным представлением о себе и действительностью, возбуждает стремление улучшить свою деятельность и свое поведение. Педагоги используют разные виды соревнования – от устного сравнения достижений воспитанников, до системного соревнования, охватывающего весь коллектив по основным видам деятельности. Эффективность соревнования обеспечивается соблюдением ряда условий: подробным учетом воспитателем деятельности детей, справедливой оценкой сделанного, наглядностью и регулярностью подведения итогов.

Доверие. Каждый метод стимулирования воспитывающей деятельности и культурного поведения детей опирается на некоторые потребности воспитанников. Доверие способствует удовлетворению важной потребности – быть значимым для людей и повысить свой статус в коллективе и обществе. Доверие обычно является следствием некоторых успехов, достигнутым ребенком в каком-либо виде деятельности, и демонстрирует высокую оценку достигнутого. Дети любят, когда им доверяют самостоятельно что-то сделать или, тем более, отвечать за какой-то вид деятельности. Доверие повышает их самоуважение. Доверие в коллективе важнее для ребенка, чем в семье, ибо является знаком более широкого общественного признания. Доверие – это существенное достижение воспитанника, и поэтому оно должно быть наглядно продемонстрировано ему и другим детям. Однако педагогу следует ненавязчиво контролировать, насколько правильно пользуется ребенок новыми обязанностями, возможностями и правами, не злоупотребляет ли новым положением [40].

К концу младшего школьного возраста создаются некоторые условия для формирования организаторских способностей, деловитости, предприимчивости и других полезных личностных качеств, связанных с взаимоотношениями людей, в том числе умение налаживать деловые контакты договориться о совместных делах, распределять между собой обязанности. Подобные личностные качества могут развиваться практически во всех сферах деятельности, в которые вовлечен учащийся и которые могут быть организованы на групповой основе: учение, труд, игра.

С целью развития этих качеств, организации межличностного общения и совместного досуга к каждому празднику могут быть проведены классные вечера. Очень важно, чтобы организацию и разработку брали на себя сами школьники. Это будет способствовать развитию трудолюбия, настойчивости, дисциплинированности и организованности. Также с этими целями ученики могут выпустить стенгазету. Газета может выходить каждый месяц, и в ней будет освещаться вся школьная жизнь.

Общественно – полезная деятельность является для учащихся той сферой, где они могут реализовать свои возросшие возможности, стремление к самостоятельности. Удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, «создается возможность реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяется стремление в процессе общения не брать, а давать» - отмечал в своих исследованиях Давид Иосифович Фельдштейн.

Взаимопонимание с учащимися надо постепенно и разумно перестраивать, признавая их права на относительно большую независимость и самостоятельность. Разумеется, все это должно быть в известных разумных пределах. Не может быть и речи о полной отмене руководства и контроля, так как ребенок еще очень нуждается в твердом и постоянном руководстве со стороны взрослых. Младших школьников нужно постепенно освобождать от мелочной опеки, излишнего контроля, навязчивой заботливости, назойливого руководства – всего того, что в какой-то мере было бы оправдано по отношению к дошкольнику. Надо отказаться от злоупотребления тоном категоричных распоряжений и приказов, безапелляционных требований. Речь идет не об отказе от твердых требований вообще, а об отказе от грубых и резких их форм, оскорбляющих чувство собственного достоинства, самоуважение ребенка [3].

Основная тактика - подчеркнутое уважение. Взаимоотношения следует строить на убеждении, спокойном, доброжелательном тоне общения. При аффективном поведении возможна ироническая реакция. Не следует «выяснять отношения» в момент конфликта. Лучше обсудить проблемы позже в спокойной ситуации. При этом желательно акцентировать внимание на проблеме и на возможности решить ее без особого эмоционального напряжения.

Поведение ребенка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми, поэтому нужно стараться поддерживать, опекать его, подчеркивать перед группой положительные качества и проявления. Нужно помочь младшему школьнику разобраться в себе, подсказать, что в нем хорошего, чем он может быть полезен своим товарищам, в чем может помочь им, подсказать ему пути преодоления недостатков. Необходимо помочь понять ребенку, как он выглядит в глазах других.

Для этого можно провести диспут «Что значит быть взрослым?». Цель этого диспута: помочь учащимся взглянуть на себя, на свои поступки со стороны, критически оценить свое поведение, вскрыть отрицательные стороны своего характера, выяснить истинные и мнимые ценности, помочь становлению личности, выбору правильной жизненной позиции. Так как общественная оценка классного коллектива значима для ребенка, и он обычно очень чутко реагирует на воздействие коллектива товарищей, то предъявление требований через коллектив – один из путей формирования личности ребенка.

Так как развитие школьника происходит не только в школе, но и дома, то создание благоприятной эмоциональной обстановки является условием правильного формирования эмоционально – волевой сферы ребенка. Для этого родители должны знать психологические особенности своих детей. Должно быть

организовано психолого-педагогическое просвещение родителей через проведение классных собраний.

Таким образом, необходимо в школе создавать следующие условия: организация общественно-полезной деятельности школьников, организация межличностного общения, признание со стороны взрослых. Также необходима работа с родителями, чтобы процесс воспитания происходил не только в школе, но и дома.

Формирование эмоционально-волевой сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Развитию эмоциональной сферы способствует семья, школа, вся та жизнь, которая окружает и постоянно воздействует на ребенка. Эмоционально-волевая сфера признана первичной формой психической жизни, «центральным звеном» в психическом развитии личности [3].

Информационные источники:

1. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей. - М., Скрипторий, 2002.
2. Ковалев, А.Г. Психология личности./ А.Г. Ковалев; - Просвещение, 2005.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Уч. пособие. –5-е изд. / И.Ю. Кулагина - М.: Изд-во УРАО, 2004.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении.: Питер; СПб.; 2009.
5. Рувинский, Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли./ Л.И. Рувинский; - М.: Знание, 2009.
6. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах. - М.; Воронеж, 2008.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Яровая Л.Д.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Согласно теоретическим позициям психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин), игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Именно в игре складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание.

Особое значение имеет игра для становления разных форм произвольного поведения детей. В ней развиваются произвольное внимание и память, складывается соподчинение мотивов и целенаправленность действий. Л.С. Выготский называл игру «школой произвольного поведения».

Многие авторы подчеркивают, что игра является важным средством формирования ценностных ориентаций, деятельностью, в процессе которой более успешно происходит усвоение дошкольниками нравственных форм поведения, развитие творческих сил, воображения, эстетических чувств. Именно в игре первоначально проявляется способность добровольно, по собственной инициативе подчиняться различным требованиям.

Среди всего многообразия игр для дошкольников особое место принадлежит дидактическим играм. Дидактические игры - это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях воспитания и обучения детей. Эти игры направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Значение игры в воспитании ребенка рассматривается во многих педагогических системах прошлого и настоящего. Впервые дидактическое направление было представлено в педагогике Ф. Фребеля. Он был убежден, что задача первоначального образования состоит не в учении, а в организации игры. Им разработана система дидактических игр, которая представляет собой основу воспитательно-образовательной работы с дошкольниками. Это игры с разными игрушками, материалами, расположенные строго последовательно по принципу возрастающей сложности обучающих задач.

М. Монтессори тоже считала, что игра должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра», не оказывающая влияние на развитие ребенка. Она создала интересные дидактические материалы для сенсорного воспитания.

Большой интерес представляют взгляды на игру Е.И. Тихеевой, автора одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания. Е.И. Тихеева рассматривает игру как одну из форм организации педагогического процесса в детском саду и вместе с тем как одно из важнейших средств воспитательного воздействия на ребенка. Формы игры, ее содержание обусловлены средой, в которой живет ребенок, обстановкой, в которой протекает игра, и ролью педагога, организующего обстановку и помогающего ребенку ориентироваться в ней.

Дети играли как индивидуально, так и коллективно. В коллективных играх у детей развивалось чувство социальной зависимости, умение учитывать не только собственные интересы, но и интересы окружающих, жертвовать личными выгодами ради общего блага. Е.И. Тихеева рекомендовала развивать и все виды образовательных игр.

Особая заслуга принадлежит Е.И. Тихеевой в раскрытии роли дидактической игры. Она справедливо считала, что дидактическая игра дает возможность развивать самые разнообразные способности ребенка, его

восприятие, речь, внимание. Она определила особую роль воспитателя в дидактической игре: он вводит детей в игру, знакомит с ее содержанием и правилами. Е.И. Тихеева разработала много дидактических игр, которые до сих пор используются в детских садах.

Однако известно, что умение играть возникает не путем автоматического перехода в игру усвоенного в повседневной жизни, а нужно приобщать детей к игре. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Игра имеет значение для развития личности ребенка-дошкольника в целом. С.Л. Рубинштейн писал: «Игра - первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании ее свойств и обогащении ее внутреннего содержания».

В процессе игры зарождаются и развиваются новые виды деятельности дошкольника. Именно в игре впервые появляются элементы обучения. Использование игровых приемов делает обучение в этом возрасте «сообразным природе ребенка». Игра создает «зону ближайшего развития ребенка». Л.С. Выготский писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения».

Вопросы использования дидактических игр в детском саду изучались рядом исследователей (В.Н. Аванесова, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгер, А.А. Смоленцева, Е.И. Удальцова и др.). К настоящему времени установлены функции дидактических игр, определено их место в педагогическом процессе дошкольного учреждения, выявлены особенности и специфика дидактических игр, разработано содержание игр по разным разделам воспитательно-образовательной работы, методы и приемы руководства ими со стороны педагога.

Выполняя правила игры, ребята приучаются контролировать свое поведение, в результате чего воспитывается воля, дисциплинированность, умение действовать сообща, приходить друг другу на помощь, радоваться собственным успехам и успехам товарищей. В немногих исследованиях изучаются вопросы воспитательного значения дидактических игр: показана их роль во всестороннем развитии личности, в формировании способностей ребенка, воспитании социальной активности, развитии воли и произвольности дошкольника, усвоении правил поведения, создании условий для появления сознательной оценки своих возможностей и умений, обеспечении эмоционального характера деятельности, выявлена возможность их использования с целью коррекции поведения.

Значение дидактических игр чрезвычайно велико еще и потому, что в процессе игровой деятельности наряду с умственным воспитанием осуществляется физическое, эстетическое, нравственное и трудовое воспитание. Выполняя разнообразные движения, действия с игрушками и предметами, ребенок развивает мелкие мышцы руки. Усваивая цвета, их оттенки, форму

предметов, манипулируя игрушками и другим игровым оборудованием, приобретая определенный чувственный опыт, дети начинают понимать красоту окружающего мира.

Игра незаменима как средство воспитания правильных взаимоотношений между детьми. В ней ребенок проявляет чуткое отношение к товарищу, учится быть справедливым, уступать в случае необходимости, помогать в беде и т.д. Поэтому игра является прекрасным средством воспитания коллективизма.

Дидактические игры способствуют и художественному воспитанию - совершенствованию движений, выразительности речи, развитию творческой фантазии, яркой, проникновенной передаче образа. Если детям любого возраста давать дидактическую игрушку, не раскрывая четко и ясно правил игры с ней, то игра протекает сумбурно и теряет свою воспитательную ценность.

Таким образом, дидактические игры - незаменимое средство обучения детей преодолению различных затруднений в умственной и нравственной их деятельности. Эти игры таят в себе большие возможности и воспитательного воздействия на детей дошкольного возраста.

Информационные источники:

1. Аванесова В.А. Дидактические игры для дошкольников. - М. Просвещение, 1992.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя детского сада. - 2-е изд., дораб. - М.: Издательство, 2011. - 160 с.: ил.
3. Венгер Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. - М., 2008 г.
4. Воспитателю о детской игре.: Пособие для воспитателей детского сада/ Под ред. Т.А. Марковой. – Ростов-на-Дону, 2012. -128 с., ил.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 2011.
6. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада/ Е.В. Зворыгина, Н. С. Карпинская, И.М. Кононова и др.// Под ред. С.Л. Новоселовой. - 4-е изд., перераб. - М.: Издательство, 2015. - 144 с., 4 л. ил.
7. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии. - М., 2008.
8. Запорожец А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики /Под редакцией А.В. Запорожца, Г.А. Марковой. - М., 2015.

Раздел III. Новые информационные технологии в образовании и воспитании

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Водолазко О.С.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Узденова С.Б.

доктор. пед. наук, профессор

Знания, которые учащиеся получают в школе, из окружающего мира бесполезны, если он не приобретает способность логически мыслить, делать свои выводы, правильно понимать понятия и оперировать ими. В образовательном процессе многое должно быть нацелено на формирование и определение понятий, их классификацию, умение рассуждать, осуществлять умозаключения и доказательства и т.д.

Формирование мышления не может выступать самоцелью, по большому счету – это важная составляющая доля педагогического процесса. При раскрытии индивидуальных способностей, качеств и талантов каждого ученика, достигается успех и уверенность учащихся в обучении.

Как показали исследования ученых, в своей практической жизни человек использует лишь небольшую часть своих возможностей. Это происходит из-за не загруженности умственной работой, бездействия. Поэтому на основе знаний о закономерностях мышления учителю необходимо их нужно постоянно загружать работой. Для этого необходимо, прежде всего, знать закономерности мышления, которые изучаются логикой, психологией и другими науками. В своей практической деятельности учителя начальных классов испытывают определенные трудности, сложности, недостатки и допускают ошибки. Большая загруженность не всегда позволяет им в полной мере использовать наглядный материал, отсутствие дифференцированного подхода при комплектации класса, отсутствие индивидуализации, не достаточная информированность о разнообразии методов, не понимание важности целенаправленной работы, создают определенные трудности в деле формирования мышления младших школьников.

Одной из приоритетных целей образования в современном обществе является формирование и развитие математического мышления и его

культуры. *Форма, в которой проявляется мышление в процессе познания конкретной науки математики и есть – математическое мышление.*

Исследователь Ю.Н. Колягин выделяет следующие качества, присущие мышлению: гибкость, активность, широта и глубина, критичность мышления и организованность памяти [2].

Гибкость мышления проявляется в способности к целесообразному подходу и изменению способов действия; перестройку системы знаний, умений и навыков, способность выйти за границы привычного способа действия.

Активность мышления – желание довести начатое до конца в решении у задачи, поиск разных подходов к решению, проявление постоянных усилий, на её решение, разбор различных подходов к ее решению и т.д..

Широта мышления проявляется в способности определять и формировать обобщенные способы действий, быть открытыми к новому, ранее не известному и т.д..

Глубина мышления – понимание изучаемых математических фактов в их взаимосвязи и взаимодействии с другими фактами, умение рассуждать логически, отделять главное от второстепенного и т.д..

Критичность мышления – способность найти и оценить правильный путь решения задачи и полученных результатов с точки зрения их достоверности, значимости и т. п.

Организованность памяти – способность использовать образную (двигательную, зрительную, слуховую), эмоциональную и словесно-логическую, произвольную и избирательную, кратковременную (оперативную) и долговременную виды память, с учетом содержания изучаемого материала.

Это поможет быстро и правильно воспроизвести необходимую информацию обосновывать, обобщать математические объекты, определять отношения действия, объяснять, доказывать и пояснять правильность своего суждения. При наличии этих составляющих учитель может добиться высоких показателей качества знаний у учащихся.

Длительное решение однотипных задач, проведение анализа вслух, за затем и «про себя», приводит к умению эмпирического и теоретического обобщения, что в свою очередь приводит к развитию рассудочно-эмпирического и теоретического мышления [1, с. 85-86].

Как показал анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, в младшем школьном возрасте мышление ребёнка находится на переломном этапе развития. Поэтому необходимо грамотно и последовательно формировать теоретического мышления, с учетом того, что наряду с теорией нужно параллельно развивать практические умения и навыки. При тесном взаимодействии теории с практикой учащиеся легче познают общие, важные и отличительные признаки, закономерности, связи и отношения между предметами и явлениями. Особенности теоретического мышления дают учащимся возможность лучше ориентироваться в математических законах и правилах, способствуют увлеченному занятию математикой.

Для учителя важно определить индивидуальные особенности каждого ребенка, чтобы построить личностно-ориентированное обучение. В младших классах ребенок лучше усваивает материал, если теоретический материал подтверждается практическими иллюстрациями. Формирование математического мышления обусловлено социально, т.к. ведущим в нём является развитие математического содержания, усваиваемого учащимися, что и определяет его суть.

В методических работах по математике, в которых повествуется о развитии математического мышления школьников, встречаются термины, обозначающие ту или иную разновидность математического мышления: логическое мышление, функциональное мышление, пространственное воображение и т. д.

Под функциональным мышлением, осознание роста общих и частных соотношений между математическими объектами или их свойствами, когда речь идёт о функции.

Пространственное воображение характеризуется умением учащихся мысленно конструировать пространственные образы или схематические модели изучаемых объектов и выполнять над ними операции. Для его формирования требуется длительная, каждодневная, кропотливая работа.

Интуитивное мышление означает сообразительность, способность к догадке, в нем отсутствуют четко определенные этапы, для него характерна неожиданность при его наличии вся проблема воспринимается сразу в свернутом виде.

Аналитическое мышление дает возможность четко выделить отдельные этапы в процессе решения задачи и высказать свое суждение о принципе решения. Оно принимает форму логичного, дедуктивного рассуждения с четким планом действия. Интуитивное и аналитическое мышление взаимодополняемы[4].

Таким образом, развитие логического мышления осуществляется в процессе высказывания школьниками различных математических выводов: индуктивных и дедуктивных, при доказательстве, обосновании решения задач и т. д. Черты математического мышления проявляются в творческой деятельности в наличии пространственного воображения и хорошей избирательной памяти; в способности: правильно и быстро воспринимать информацию; сосредоточиваться; переключать внимание, сохранять его устойчивость и интенсивность; способность репродуцировать и др.

Когда идет процесс воспитания устойчивой потребности в познании нового необходимо применять разные методики, чтобы сформировать образность, точность и сжатость речи, способность правильно отвечать на вопросы; создавать наглядно-действенные и наглядно-образные модели ситуаций; отвлеченно мыслить, выявлять основную идею закономерности изучаемого процесса или явления.

Все перечисленные качества характерны для личности творческой с высоким уровнем развития самых разнообразных компонентов, присущих математическому мышлению.

Информационные источники:

1. Волошкина, М.И. Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроке математики / М.И. Волошкина.- Начальная школа. – 2009. – № 9/10. – С. 84-88
2. Гребцова, Н.И. Развитие мышления учащихся / Начальная школа – 1994. – №11. – С.69-71.
3. Жинеренко, И.К. Логическое мышление детей 7-10 лет и его развитие / И.К. Жинеренко // Вестник Омского ун-та. – 2007. – № 2. – 163 с.
4. Косма Т.В. Мышление младшего школьника /Т.В. Косма - Киев, 2008. – 204с.
5. Новоселова С. П. Развитие мышления в раннем возрасте / С.П. Новоселова. – М. – 1999. – с.63-65.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Гребенникова А.Е.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Компьютерные технологии проникли практически во все сферы жизни и деятельности современного человека. Очень быстрый скачок в развитии компьютера и других технических устройств, сделал эту технику достаточно доступной. И в этой ситуации очень актуальна цитата Кэрролла: «Чтобы стоять на месте, нужно все время бежать, а чтобы двигаться вперед, нужно бежать значительно быстрее».

Современные социально-экономические условия выдвигают новые требования к выпускникам школы. Для их достижения необходимо новое качество образования, которое во многом связано с информатизацией общества. Именно информационные технологии оказывают существенную помощь в подготовке ученика к жизни в информационном обществе, и делает более эффективной учебно-педагогическую деятельность.

У детей младшего школьного возраста лучше всего развито наглядно-образное мышление, и для успешного обучения должны быть задействованы различные каналы восприятия и переработки информации. А мультимедийные средства объединяют в одно целое информацию разного характера. Кроме того, информационные технологии дают возможность моделировать процессы, которые порой сложно наблюдать в реальной жизни. С помощью информационных технологий (далее по тексту ИТ) их можно неоднократно

просматривать, останавливая в нужные моменты, делать акценты, анализировать, прогнозировать развитие событий и проверять свои гипотезы.

Таким образом, использование компьютера оправдано на всех этапах: как при подготовке урока, так и в процессе обучения: при введении в новый материал, закреплении, повторении, контроле знаний, учений и навыков.

Вопросам использования средств информационных и коммуникационных технологий посвящены работы Г.А.Кручининой, И.В.Роберт, Г.В.Рубиной, И.Д.Рудинского, Б.Е.Стариченко, Н.Ф.Талызиной, М.С.Чвановой и др. [1]

Таким образом, в условиях начальной школы не только возможно, но и необходимо и целесообразно использование ИКТ в различных видах образовательной деятельности, а точнее, при контроле и учете знаний учащихся.

Существует многочисленны виды контроля, мы остановимся на таком виде, как тестирование. Введение тестирования в школьную практику обусловлено тем, что все чаще учащимся предлагают именно такие формы проверочных заданий при итоговой аттестации.

Тест - это краткая контрольная, которое отличается от других форм контроля более высокой степенью объективности оценивания полученных результатов.

Тестовая проверка имеет много преимуществ перед традиционными формами и методами контроля. Она позволяет более рационально использовать время на уроке, охватить большой объем материала, быстро установить обратную связь с учащимися и определить результаты усвоения материала, сосредоточить внимание на проблемных моментах в знаниях и умениях сразу сделать исправления [2].

Большое количество педагогов уже прошли через некую эйфорию при создании тестов и поняли, что это довольно непростое дело. Для создания эффективного теста нужно затратить много времени и сил. Компьютер может оказать в этом большую помощь.

Рассмотрим типы тестовых заданий. Тестовые задания могут быть открытого и закрытого типа [3].

- 1) Задания открытого типа сформулированы так, что готового ответа нет, ученику нужно сформулировать его и вписать самому, в специальном для этого месте.
- 2) Задания закрытого типа включают задания четырёх видов:
 - альтернативные ответы;
 - множественный выбор;
 - восстановления соответствия;
 - восстановления последовательности.

Тестовые задания закрытого типа предусматривают различные варианты ответа на поставленный вопрос. Из ряда предлагаемых вариантов выбирается один или несколько правильных ответов.

Перечисленные формы компьютерного представления тестовых заданий не исчерпывают их многообразия. Очень многое зависит от опытности и изобретательности педагога.

Самым лучшим такой тест, в котором заложено широкое содержание, и оно охватывает более глубокие уровни знаний. Поэтому при разработке тестов нужно опираться на ряд важных принципов.

В начале каждого теста дается краткая инструкция по его выполнению. Текст вопросов в компьютерном тесте, а также ответов на них, нужно делать кратким и лаконичным. Важное требование при тестировании - заранее разработанные правила выставления баллов и отметки.

Для создания тестов достаточно иметь в пользовании оснащенный персональный компьютер, подключение его к сети Интернет и тогда оформить тест можно в течение получаса.

Тесты могут проводиться в режиме онлайн или в режиме офлайн. Существует много тестирующих программ уже с готовыми тестами, но для повседневной работы они не удобны, так не учитывают специфику и конкретного класса и индивидуальное развитие учеников [4].

Для составления тестов на компьютере нужна программа конструктор или оболочка тестов. Таких программ очень много. Наиболее часто встречаются такие программы: MyTest, Tester, Master test.

- 1) MyTest - это система программ, в которую входят программа тестирования учащихся, редактор тестов и журнал результатов. Программа легка и удобна в использовании.

Программа MyTest работает с семью типами заданий:

- одиночный выбор;
- множественный выбор;
- установление порядка следования;
- установление соответствия;
- ручной ввод числа;
- ручной ввод текста;
- выбор места на изображении.

Ну и наконец, при правильном отборе материала для содержания теста может быть использовано не только для контроля, но и для обучения. При включении обучающего режима ученик получает информацию о верных и неверных ответах.

- 2) Tester . Программа для создания тестов и проведения универсального тестирования с простым конструированием тестов разной степени сложности, с последующим демонстрацией полученных отметок.
- 3) Master test. Оболочка состоит только из одной программы, которая объединяет в себе редактор тестов, тестирующую программу и просмотр результатов.

Несмотря на то, что количество вопросов не ограничено, то количество ответов ограничено шестью и только одного типа, т.е. выбор одного правильного ответа. Здесь текст вопросов и ответы могут сопровождаться изображениями и комментариями.

Программа дает возможность установить время на прохождение теста, а так же указать конкретную последовательность выдачи вопросов во время

тестирования или случайным образом. Сразу после того, как тестирование пройдено, автоматически высвечиваются результаты.

Кроме того, для создания тестов могут быть использована программа Microsoft Office Power Point, Flash редактор от MX. В пользовании учителей имеется ряд уже готовых шаблонов для интерактивных тестов.

Тесты, созданные в программе Power Point, очень нравятся ребятам, привлекая своей красочностью и возможностью исправить неправильные ответы.

Интерактивные тесты, созданные с помощью Flash редактора можно разнообразить анимацией, которая понизит напряжение у детей и является дополнительным стимулом.

Эти и другие похожие программы дают возможность установить необходимую обратную связь в процессе обучения и способствуют накопляемости отметок. Этот вид деятельности позволяет не только выявлять уровень знаний учащихся по изученной теме, вызывает повышенный интерес к познанию и повышает мотивацию обучения. Такая работа может организовываться как на уроке, так и в послеурочное время.

Компьютер помогает значительно разнообразить процесс обучения. Он естественно вписывается в жизнь школы и является очень эффективным техническим средством для работы педагога [5].

Чтобы внедрять информационные технологии в практику работы, нужно постоянно повышать свой уровень образования в области компьютерных технологий. Обычно ребята очень активно и с удовольствием участвуют в разных интернет - конкурсах, являются активными участниками детских интернет-сайтов.

Применение программированного контроля знаний учащихся, особенно с применением компьютерных технологий позволяет избежать возможности подсказок и списывания, повышает объективность оценки знаний, увеличивает познавательную активность учащихся. Так, правильность данных ответов проверяются по завершении контрольного мероприятия с использованием первоисточника или в беседе.

Новые технологии - это дополнительная мотивация к учению. Возможно, скоро все это уже перестанет быть интересной новинкой, поэтому очень важно не опоздать изучить возможности новых устройств с пользой для учеников [6].

Общие требования, предъявляемые к тестовым заданиям (по В. Аванесову):

- логическая форма высказывания;
- правильность формы;
- краткость;
- наличие определенного места для ответов;
- правильность расположения элементов задания;
- одинаковость правил оценки ответов;
- одинаковость инструкции для всех испытуемых;
- адекватность инструкции форме и содержанию задания.

В современных условиях образования в процессе обучения младших школьников, педагогу необходим контроль знаний, который позволяет

определить степень усвоенного материала учащимися, а также выявить пробелы в знаниях и определить наилучшие способы их устранения.

Каждый педагог в своей деятельности использует все виды, формы и методы контроля в комплексе, что позволяет более объективно оценивать знания, умения и навыки учащихся.

Для достижения этой цели способствует внедрение в работу средств информационных технологий, что позволяет более широко и оперативно проводить анализ полученных результатов образовательного процесса младших школьников.

Для более доступного восприятия преподаваемого материала и развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста, лучше всего использовать мультимедийные средства.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что контроль знаний с помощью информационных технологий в перспективе будет претерпевать положительную динамику.

Информационные источники:

1. Тулькибаева, Н.Н. Теория и практика обучения учащихся решению задач [Текст]: Монография / Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 239 с.
2. Майоров А.Н. Основы теории и практики разработки тестов для оценки знаний школьников. [Текст]/ А.Н Майоров. Учебно-методическое пособие. - М.: Педагогический университет 2010 – 128с.
3. Майоров А.Н. Теория и практика создания компьютерных тестов для системы образования. [Текст]/ А.Н Майоров. М.: Интеллектуальный центр, 2001.-296с.
4. Павлова С. А. , Трофимова Р. Я. Информационно-технические средства обучения в начальной школе. //Начальная школа. 2008 г. -№4. С.110-112.
5. Наумов А.П. Методика работы с современной информацией // Информатика и образование, 2008. №4. С.56-61.
6. Меджидова, А.А. Информатизация в образовании [Текст]/ А.А. Меджидова // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. - 2016. - №4. - С.113-118.

ИЗУЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Левадная Е.Д.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Современный ребёнок живёт в относительно новой предметной и новой информационной среде. Прошло несколько десятилетий, а действительность, окружающая ребенка XXI века, дает ему возможность использовать бесчисленное множество электронных устройств, созданных человеком. Это компьютер, ноутбук, моноблок, мобильный телефон, цифровая видеокамера, плеер, планшет и так далее. Но в своей повседневной жизни ребёнок привык использовать эти электронные устройства в бытовом плане, как средство развлечения. А о том, как они устроены, когда и зачем появились, он может узнать только на уроках информатики. Соответственно сегодня, когда электронные технологии всё больше и больше проникают в нашу жизнь, изучение информатики в начальной школе также необходимо, как и русского языка и математики.

Цель и содержание предмета «Информатика» определяет его место в системе других учебных дисциплин. Цель данного предмета, в отличие от других дисциплин, преподаваемых в начальной школе, – научить детей целенаправленно работать с информацией: осуществлять поиск информации, анализировать, классифицировать и т.д., в том числе с использованием компьютера (при его наличии). Для достижения данной цели необходимо уже в младших классах сформировать у учащихся первичные представления об объектах информатики и действиях с информацией и разнообразными информационными объектами (тексты, рисунки, схемы, таблицы, базы данных), а также предоставить учащимся необходимые знания об их свойствах и научить осуществлять необходимые действия с информационными объектами при помощи компьютера. Всё это необходимо для того, чтобы дети научились применять современные информационные технологии для решения разнообразных учебных и практических задач.

В общеобразовательной школе изначально информатику рассматривают в двух аспектах. Первый – с позиции формирования системного и целостного представления об информационном мире, об общности информационных процессов в обществе, технике и живой природе. Данный подход предусматривает, что на пропедевтическом этапе обучения учащимся необходимо дать первичные представления об информационной деятельности человека.

Второй аспект пропедевтического курса информатики – процесс освоения средств и методов получения, обработки, хранения, передачи и использования информации, решение учебных и практических задач с помощью компьютера, а также с помощью других средств информационных и коммуникационных технологий. Данный аспект связан с тем, что учащихся начальной школы готовят к продолжению образования, учат активно использовать учебные информационные ресурсы: фонотеки, видеотеки, мультимедийные обучающие программы, электронные справочники и энциклопедии на других учебных предметах, при выполнении различных творческих заданий и проектных работ.

Новый образовательный стандарт не предусматривает изучение в начальной школе предмета «Информатика» или «Информационные технологии». Информатика, как и математика, являются предметами естественнонаучного цикла и выступают в качестве фундаментального ядра начального образования.

Предметы естественнонаучного цикла рассматривают как целостную систему сведений о мире, отношениях, зависимостях, закономерностях и связях окружающей действительности. Информация, представленная в учебно-методическом комплекте естественнонаучного цикла, опирается на общие категории, универсальные методы познания и формализации знаний, межпредметные связи, практическую направленность знаний с опорой на актуальный опыт учащихся.

Учитывая вышесказанное, в качестве одного из вариантов изучения информатики можно рассматривать включение его содержания в систему учебных дисциплин, изучаемых в начальной школе: математика, технология, окружающий мир, изобразительное искусство, музыка, русский язык, иностранный язык и т.д. Элементы информатики можно включать в курс данных предметов.

Уже в начальной школе следует работать над тем, чтобы у учащихся формировались первоначальные простейшие навыки общения с компьютером. Это нужно для того, чтобы в средних классах на предметных уроках дети имели возможность сосредоточиться на смысловых аспектах. Особенность младших школьников такова, что они испытывают к компьютеру сверхдоверие. Это связано с тем, что практически в каждой семье есть компьютер или ноутбук, которые используются не только для развлечений (игры, мультфильмы, видео), но и для получения информации или для работы. Таким образом, у младших школьников сформирована психологическая готовность к активной встрече с компьютером в школе. Общение с компьютером в рамках учебной деятельности развивает у учащихся потребность в приобретении новых знаний, продолжении образования. В связи с чем, обучение навыкам работы с компьютером имеет циклический характер.

Концепция обучения ориентирована таким образом, чтобы развивать мышление и творческие способности младших школьников. Сложность данной задачи заключается в том, что, с одной стороны, необходимо организовать работу по развитию мышления и творческих способностей учащихся, а с другой, – сделать так, чтобы эта работа давала знания о мире современных компьютеров в интересной, увлекательной форме, доступной для восприятия младших школьников. Этим определяется важность роли курса информатики в начальных классах. В первую очередь, данный курс большую роль играет в формировании различных видов мышления, среди которых особое место занимает операционное алгоритмическое. В процессе обучения благодаря использованию звуковых и графических средств сочетается развитие образного и логического мышления.

Изучение информатики в начальной школе способствует развитию аналитического мышления детей младшего школьного возраста. Это связано с тем, что на уроках информатики учащиеся осуществляют разнообразную аналитическую деятельность:

- выделяют и называют объекты окружающей действительности, используя в том числе термины информатики (источник информации, приемник информации, носитель информации, канал связи, объект

управления, управляющий объект, управляющий сигнал, средство управления, цель управления и др.);

- называют свойства и отношения, функции и действия, анализируют элементарный состав объекта или системы, называют свойство текста, модели, рисунка, алгоритма, исполнительный алгоритм и другие объекты информатики;
- выделяют и называют свойство объекта или системы, отражённые в той или иной его модели;
- сравнивают между собой объекты, в том числе абстрактные объекты информатики (например, процесс хранения информации и процессы передачи, процесс передачи и обработки, процессы моделирования и управления, управляющий объект и объект управления, сравнивают функции прикладных программ между собой и т.д.);
- формулируют суждения и умозаключения.

Во-вторых, в процессе курса информатики в начальной школе идёт практическая работа с информацией, приобретаются навыки работы с современным программным обеспечением. Таким образом, если дети освоят компьютер уже в начальных классах, они смогут использовать его в качестве инструмента для своей деятельности на уроках с применением компьютера.

В-третьих, курс информатики даёт представление о том, что компьютер можно использовать не только как средство развлечения, но и как средство обучения, изображения, редактирования, вычисления и т.д.

В-четвертых, при изучении информатики формируются интересы учащихся, создаётся положительное эмоциональное отношение учащихся к вычислительной технике. Благодаря компьютеру урок может превратиться в интересную игру. Компьютер способствует более полному и глубокому, чем при традиционном обучении, пониманию процесса умственного развития ребенка [2].

Познавательная деятельность, осуществляемая учащимися на уроках информатики, способствует развитию познавательных процессов, логического мышления, внимания, памяти, речи, воображения, поддержанию интереса к обучению. Перечисленные процессы между собой тесно взаимосвязаны. Активизации внимания учащихся, заинтересованности в правильном создании изображения будут способствовать различные специальные компьютерные программы. К их числу относятся и обучающие компьютерные игры. Благодаря им, любые фантазии ребенка могут появиться на экране дисплея, могут оживать герои сказок, окружающие предметы, буквы и цифры. У ребенка появляется возможность управлять этими предметами. Он может заставить их измениться, исчезнуть или появиться, то есть ребёнок чувствует их реальность.

Для младшего школьного возраста характерна произвольность памяти, и детям сложно сознательно обращать внимание на определенный материал и прилагать усилия для его запоминания. Значительно легче дети могут запомнить яркие, эмоционально окрашенные и важные для них события и детали. Использование компьютера делает ярким и значимым усваиваемый материал, что способствует сосредоточенности внимания младших школьников, ускорению его

запоминания, усиливается осмысленность изучаемого материала, такой материал сохраняется в памяти на более продолжительный срок. Грамотное использование компьютера на уроке способствует естественному переходу игровой мотивации в учебную. У учащихся повышается интерес не только к яркому оформлению, но и к содержанию задания, что является основой для формирования познавательной мотивации, произвольной памяти и внимания.

Таким образом, изучение элементов информатики в начальной школе помогает развитию логики и внимания, памяти и адекватному восприятию окружающего мира, что совершенно необходимо для полноценного развития личности. Использование компьютера, компьютерных игр позволяет учителям и родителям поддерживать активность и любознательность ребенка.

Информационные источники:

1. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе [Текст] // Педагогика. – 2014. – №5. – с. 22-26.
2. Зарецкий Д.В., Зарецкая З.А. Роль компьютера в управлении познавательной деятельностью младших школьников [Текст] // Информатика и образование. – 2013. – №7. – с. 28-30.
3. Первин Ю.А. Методика раннего обучения информатике [Текст] - М.: Бином, 2015– 216с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мироненко Е.А.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Тенденции развития современного общества устанавливают особые требования к качеству подготовки выпускников школ. Компетентностно-деятельный подход, составляющий основу новой парадигмы российской системы образования, направлен на формирование универсальных учебных действий учащихся. Ключевая компетенция «умение учиться» создает условия для личностного и интеллектуального развития подрастающего поколения.

Особенностью федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального и основного общего образования является ориентация на метапредметные результаты обучения, характеризующиеся универсальностью.

Эти знания субъект может применять в любой ситуации, решать разнородные задачи. Способность регулировать мыслительные процессы, строить рассуждения, оценивать собственные и чужие действия, искать новые способы решения проблемы приобретает ценность не только для конкретного человека, но и для социальных групп на профессиональном уровне.

Существенным фактором, необходимым для достижения целей, поставленных государством в законе об образовании, является развитие у школьников мышления. Содержание сравнительно молодой школьной дисциплины «Информатика» требует постоянного обновления с учетом развития информационно-коммуникационных технологий и достижений научно-технического прогресса. Для формирования информационной культуры учащихся недостаточно систематическое представление знаний готовыми порциями, активно встает вопрос о включении школьников в познавательную, поисковую, исследовательскую деятельность. Использование проблемного метода в обучении информатике позволяет развивать понятийное (теоретическое), логическое, критическое, системное, алгоритмическое, дивергентное мышление обучаемых. На практике учитель-предметник, управляя проблемным обучением, сталкивается с рядом трудностей, связанных с определением целесообразности, формулированием содержания проблемы, оценкой уровня интеллектуальных способностей учащихся. Невозможность их разрешения обесценивает проблемную ситуацию как средство развития мышления.

Проблемное обучение рассматривается как метод продуктивного усвоения знаний, специфику реализации которого изучали Дж. Дьюи, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, В. Оконь, Т.В. Кудрявцев и др.

Существенное отличие и преимущества проблемного обучения от традиционного объяснительно-иллюстративного заключается в том, что проблемное обучение предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и сам путь познания, способы творческой деятельности. Для проблемного обучения характерным является представление учебного материала как предмета поиска способов решения проблемы, т.е. отсутствует детерминированность такого решения. Учащимся предлагается проанализировать новую задачу, сгенерировать возможные способы решения, отобрать наиболее альтернативные и определить оптимальное решение. Учитель выступает модератором процесса поиска новых идей. Такая совместная деятельность дает возможность школьникам не просто перерабатывать информацию, усваивая новое, но и переживать этот процесс как субъективное открытие еще неизвестного им знания.

Процесс проблемного обучения структурирован, т.е. состоит из цепочки дидактических блоков: проблемный вопрос - проблемная задача - проблемная ситуация.

Анализ научных трудов в области педагогики и дидактики основной школы позволил выделить следующие компоненты проблемной ситуации: во-первых, наличие устойчивой познавательной потребности учащихся в приобретении знания нового качества; во-вторых, неопределенность процесса поиска решения,

построения алгоритма, нахождения предпочтительного результата; в-третьих, возможность применить имеющиеся знания и усвоенные умения в самостоятельном поиске.

В качестве движущихся сил обучения выступают противоречия между новыми познавательными потребностями учащихся и исходным уровнем овладения средствами для их удовлетворения. Поэтому возникновению проблемной ситуации предшествуют следующие противоречия: между имеющимся у субъекта регуляторным опытом и недостаточностью его количественных и качественных показателей для решения поставленной задачи; между знанием теоретически возможного способа решения проблемы и его практического применения; между получением результата путем практического выполнения задания и отсутствием (или недостатком) знаний, связанных с теоретическим обоснованием.

Под проблемной ситуацией в обучении информатике понимают ситуации стихийного возникновения умственного напряжения учащегося, связанные с преодолением некоторого противоречия в познавательной деятельности субъекта средствами компьютерной техники и информационных технологий, с целью совершенствования качества его мыслительных процессов.

Проблемные ситуации на уроках информатики призваны развивать разнообразные виды мышления учащихся (критическое, логическое, системное, алгоритмическое и др.), но основу такой ситуации составляет проблемная задача. Любая учебная задача основана на исходном уровне знаний обучаемого, но целью выступает - достижение перспективного уровня качества знаний. Проблемная задача - форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает от учащихся активной мыслительной деятельности: анализа фактов, выяснения причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др. [4, с.36]. Таким образом, проблемная задача представляет собой знаковую модель проблемной ситуации.

Для решения поставленных социальным заказом задач необходимо применять активные методы обучения, в частности проблемный метод. Использование проблемных ситуаций на уроках информатики способствует возникновению устойчивой познавательной потребности и активизации активности учащихся, создавая благоприятные условия для развития мышления.

Информационные источники:

1. Бабанский, Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников / Ю. К. Бабанский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1970. – 234 с.
2. Ильницкая, И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке: методический материал / И. А. Ильницкая. - М.: Знание, 1985. - 80 с.
3. Кузнецов А.А. Современный курс информатики: от элементов к системе. / А.А. Кузнецов, С .А. Бешенков, Е.А. Ракитина // Информатика и образование. – 2014. – №2. – С. 2– 6.

4. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. - 208 с.

ИНТЕГРАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА ИНФОРМАТИКИ В АСПЕКТЕ МЕДИАТИЗАЦИИ

Пустовалова А.Ф.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

Проблема интеграции учебных дисциплин весьма актуальна в общей и старшей школах, так как во многом определяет качество образования. Процесс интеграции можно рассматривать как взаимопроникновение содержания различных учебных дисциплин с целью направленного развития медиаграмотности учащихся на уроках информатики.

М. Н. Берулава [1] выделяет три уровня интеграции содержания образования: уровень целостности, уровень дидактического синтеза, уровень межпредметных связей. Для осуществления интеграции информатики и медиаобразования интерес представляет второй уровень – уровень дидактического синтеза. Существенной особенностью этого уровня является то, что некий учебный материал не просто обобщается или актуализируется (как на уровне межпредметных связей), а впервые изучается в рамках информатики.

В силу возрастных особенностей учащихся, развитие медиаграмотности наиболее оптимальным образом должно быть реализовано в базовом и профильном курсах информатики.

Попытки внедрения элементов изучения медиа в школьной информатике уже представлены на «практическом» уровне и позволяют изучить некоторые аспекты и технологические вопросы. Среди них такие как устройство, функции ПК и периферийных устройств, которые и образуют техническую базу современных медиа.

В курсе школьной информатики на базовом уровне не рассматриваются вопросы изучения содержания медиа (его анализа и создания), а именно того, как нужно его формировать, в чем заключаются особенности восприятия медиаресурсов и так далее.

Отсутствие стандартизирующих документов в области интеграции медиаобразования в информатику уже привело к тому, что популистские взгляды на использование медиа в обучении стали превалировать над научно обоснованным процессом медиаобразования.

Таким образом, в базовом курсе информатики должным образом не представлены ни медиатексты, ни медиаресурсы, налицо существует пропаганда использования технических средств коммуникации вне какого-либо социокультурного или гуманитарного аспекта.

Многообразие элективных курсов по информатике (М.Ю. Монахов, А.В. Хуторской [4]) свидетельствует о том, что заявляемые в них цели и задачи не соответствуют цели повышения медиаграмотности, а напротив направлены на решение утилитарных аспектов по изучению технических средств коммуникации, создания веб-сайтов и так далее.

Согласно исследованиям А.А. Журина [3], касательно интеграции медиаобразования и других предметов школьного курса, отбор элементной базы медиаобразования должен основываться на трех принципах: приоритетов, дополнения и развития, встраиваемости.

Принцип приоритетов означает подчинение целей и задач медиаобразования целям и задачам учебного предмета. Вторая сторона этого принципа заключается в том, что интеграция медиаобразования предполагает не интеграцию новых, специальных знаний в традиционные школьные курсы, а формирование умений работать с информацией на учебном материале, причём эта работа должна быть подчинена задачам текущего урока.

Суть принципа дополнения и развития заключается в том, что из всех целей и задач медиаобразования отбираются только те, которые дополняют и развивают цели и задачи обучения учебного предмета.

Принцип встраиваемости в различные методические системы означает, что цели и задачи интегрированного медиаобразования могут быть решены в рамках любой педагогической технологии. Это оказывается возможным благодаря тому, что за учителем остаётся право выбора методических приёмов, организационных форм и средств обучения, направленных на решение поставленных задач.

Под влиянием медиаинформации, зарождается процесс восприятия, регламентированный перцептивным компонентом и возникает потребность в её анализе и синтезе определенной реакции, то есть в деятельности. Анализ и синтез информации могут протекать по-разному, в зависимости от информации и её характера, силы влияния и направленности, способа выражения. Экологический и информационный компоненты направлены на то, чтобы личность не подвергалась негативному влиянию медиа и одновременно имела возможность реализовать способность получения максимума полезной информации. Модель развития медиаграмотности опирается на комплекс знаний, умений и навыков, которые учащиеся должны сформировать, развить и продемонстрировать в процессе обучения и дальнейшей деятельности, как учебной, так и профессиональной. Этот комплекс включает базовые и творческие ЗУН, а также ЗУН критического мышления.

Базовые умения и навыки связаны с такими умениями как получение доступа, декодирования, кодирования, обнаружения и поиска информации. На наш взгляд, эти умения и навыки должны быть получены учащимися уже к окончанию каждого из уровней школьного обучения. К окончанию школы эти

умения и навыки должны быть полностью освоены. Жизнедеятельность учащихся реализуется в рамках некоторого информационного пространства, которое образовано и образовательным пространством в том числе. Роль медиаобразования в учебном процессе нацелена на включение в образовательное пространство ключевых аспектов общения и коммуникации, которые позволяют использовать не только школьный потенциал образовательного пространства, но и внешкольный в том числе.

Анализ отраженных в психолого-педагогической литературе теорий и концепций обучения показывает, что большинство из них рассматривают только предметную деятельность обучающихся и в них почти или вовсе не учитывается коммуникативная природа обучения. Ограниченность такого подхода очевидна, тем более что ИКТ и медиаобразование по определению коммуникативны.

С одной стороны, анализ учебно-методической литературы в области школьной информатики показывает, что содержание современного обучения информатике в базовом курсе зачастую направлено на решение технических вопросов. Изучение таких линий как информация, компьютер и информационные процессы сводится к технократическим ценностям и, в итоге, формированию технического или алгоритмического мышления без должного формирования и развития коммуникативных умений, навыков и получения соответствующего опыта коммуникативной деятельности.

С другой стороны, анализ учебно-методической литературы, в области медиаобразования показывает, что среди множества существующих теорий медиаобразования не выявлено ни одной теории, которая бы рассматривала современные технические медиа на таком же уровне, как и аудиовизуальные средства классического понимания.

Таким образом современный медиатекст и его проявление в современном информационном обществе, не находят своего места в курсе классического медиаобразования, Которое не рассматривает Интернет в полной мере как средство коммуникации и не имеет достаточной методической компетенции для реализации политики медиаобразования в аспекте современных медиа.

Более того, с точки зрения системного подхода к пониманию ядра медиаграмотности и его компонентов, интерактивный компонент не находит своей реализации полноценно ни в информатике отечественной школы, ни в программах медиаобразования.

В этой связи, развитие медиаграмотности может реализовываться в рамках интегративной концепции построения базового и профильных курсов информатики в аспекте медиатизации.

Разработка авторской интегративной методики представляет собой не просто объединение двух учебных предметов «информатика» и «медиаобразование», а более глубокое объединение частей единого целого. Таким образом, именно интегративная методика, а не интегрированная, позволяет целостно подходить к пониманию ядра медиаграмотности.

Под интегративными учебными курсами в данном исследовании понимаются учебные курсы, изучаемые учащимися для углубления и расширения

межпредметных (общих для смежных учебных предметов) знаний, их систематизации и обобщения, формирования межпредметных (общих для смежных учебных предметов) учебно-познавательных умений, а также для решения других образовательных проблем, построенные на основе различных проявлений межнаучной интеграции.

В утвержденном в 2004 году новом базисном учебном плане законодательно закреплено обучение информатике на двух ступенях: в основной школе в 8-9 классах и в старшей школе в 10-11 классах. До этого перенос изучения информатики на ранние ступени был прерогативой школ [6] и реализовывался за счет регионального или школьного компонента.

Такое положение дел привело к появлению большого количества учебных программ по информатике и соответствующих учебных пособий. В результате сложилась ситуация при которой ученики к 10-му классу имели разный уровень подготовки. В соответствии с новым базисным учебным планом утвержден и новый образовательный стандарт по информатике, в котором выделены приоритетные объекты изучения. В основной школе это «информационные процессы» и «информационные технологии», в старшей школе – «автоматизированные информационные системы» и «информационные технологии», рассматриваемые с позиций системного подхода.

Информационные источники:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. М., Просвещение, 2015. 156 с.
2. Беловицкая Л.М., Бойкина М.В. Методические рекомендации по разработке основной образовательной программы. СПб., 2014
3. Ведер В. Портфолио медиаграмотности II Информатика и образование. 2002. ХЙ 1. URL: http://mv.v.infojournal.ru,journal_arxiv.'2012
4. Змановская Н.В. Формирование медиаобразованности будущих учителей: Дис.... канд. пед. наук. Иркутск. 2004.152 с.
5. Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004.
6. Литовская И.В. Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования "Медиаскоп. 2003. ХЙ 2. URL: <http://,mediascop.ru,node/229>

ЗНАКОМСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ВАЖНЕЙШИМИ ИНФОРМАЦИОННЫМИ ПОНЯТИЯМИ И ЭЛЕМЕНТАРНЫМИ ДЕЙСТВИЯМИ ПО РАБОТЕ С АЛГОРИТМАМИ

Рачкова Р.Е.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Карабашева Р.Б.

канд. пед. наук, доцент

Современные тенденции в социально-экономической сфере предопределяют изменения в российском школьном образовании. Учащийся рассматривается не как объект обучения, а как полноценный субъект образовательного процесса. Приоритеты смещаются в сторону личностного и интеллектуального развития обучаемых. Успешным становится человек, имеющий способность к самостоятельному познавательному действию, к нахождению оптимального решения в нестандартной ситуации, готовый к саморазвитию и самообразованию. Такие умения как строить планы, планировать познавательную, исследовательскую и другую деятельность, понимать и реализовывать алгоритмы на практике составляют основу алгоритмического мышления человека. Интеграция данного типа мышления с логическим способствует овладению молодым поколением информационной компетентностью, которая, в свою очередь, является частью интеллектуальной культуры нынешнего общества.

Наиболее благоприятным возрастом для формирования алгоритмического мышления считается период обучения в начальной школе. В это время происходят такие новообразования в психике ребенка как произвольность внимания и памяти, познавательная и личностная рефлексия, развивается внутренняя мотивация, формируется устойчивая потребность в познании нового. Психологические и возрастные особенности создают естественные условия для продуктивного усвоения базовых алгоритмических понятий и действий по работе с алгоритмами.

Под алгоритмическим мышлением младших школьников понимают систему мыслительных приемов, направленных на определение и применение уже известного им алгоритма решения учебно-познавательной задачи или построение нового для них алгоритма решения через непосредственное выполнение логических операций (сравнение, обобщение, классификация, поиск причинно-следственных связей).

В качестве структурных компонентов алгоритмического стиля мышления выделяют следующие: способность к оперированию образами, понятиями и категориями; способность к формированию предметных суждений; способность к формированию индуктивных, дедуктивных умозаключений; способность к

формированию репродуктивных и продуктивных навыков; способность к анализу задачи, ее декомпозиции на уровне процессов и последующей ее формализации; понимание и способность к реализации элементарных алгоритмических операций [2, с. 103].

Алгоритмическое мышление во взаимосвязи с логическим определяет уровень интеллектуального развития и творческий потенциал подрастающего поколения. Алгоритмическое мышление выступает как базовый компонент формирования научного мировоззрения, и в тоже время оно универсально, так как практический опыт алгоритмических умений востребован в различных видах человеческой деятельности.

Решая задачи, человек стремится применить известные правила – инструкции. От точности и понятности таких предписаний будет зависеть количество, скорость и качество найденных решений. Алгоритмизация - это раздел информатики, изучающий свойства, методы и приемы построений различных видов алгоритмов. Способность к алгоритмизации составляет основу информационной культуры и компьютерной грамотности современного человека.

Основными понятиями алгоритмизации являются: алгоритм, исполнитель, среда исполнителя, система команд исполнителя, формальный исполнитель, способ представления алгоритма, дискретность, детерминированность, результативность, определенность, массовость, блок-схема, блочный символ, алгоритмический язык, линейный, условный, циклический алгоритм.

Формирование данного понятийного аппарата происходит постепенно на протяжении изучения всего школьного курса информатики. Знакомство с ключевыми понятиями начинается уже в начальной школе, где происходит пропедевтика основ алгоритмизации, формирование представлений об алгоритмах и элементарных действий по работе с ними.

Анализ школьной программы дал возможность сделать вывод о следующих направлениях формирования понятийного аппарата младших школьников в области алгоритмизации:

- понятие алгоритма;
- способы записи (формы представления) алгоритмов;
- исполнители и виды алгоритмов.

Авторы учебников по информатике предлагают начинать обучение алгоритмизации с третьего и четвертого класса. Анализ содержания учебного материала в них показал, что его объем неоднороден.

Анализ содержания алгоритмических понятий в учебниках информатики свидетельствует о пропедевтическом обучении младших школьников приемам алгоритмизации, причем авторы предлагают знакомство учащихся с понятиями данной области информатики в контексте моделирования (Н.В. Матвеева, Е.Н. Челак, Н.К. Конопатова) и элементов программирования и логики (Е.П. Бененсон, А.Г. Паутова).

Пропедевтика основ алгоритмизации начинается в начальных классах, что дает возможность сформировать представления учащихся об алгоритме как универсальном способе действия, его составляющих и механизмах реализации.

Анализ педагогических источников свидетельствует о двойственном отношении к данному процессу: одни авторы считают целесообразным формировать элементы алгоритмической культуры в рамках обучения математики, другие – в курсе информатики. Анализ учебно-методических комплексов по информатике показал, что формирование понятийного аппарата алгоритмизации в 3-4 классах направлено на ознакомление с понятием алгоритма, его формами представления, на формирование умений построения различных видов алгоритмов, их выполнения в среде исполнителя. Процесс овладения данными понятиями осуществляется с учетом возрастных особенностей младших школьников и включает наблюдение, анализ, сравнение, представление в вербальной форме с последующим практическим применением. Для формирования целостной системы понятий алгоритмизации у учащихся начальной школы требуется сочетание аналитико-синтетического и индуктивного способа с опорой на остенсивные и контекстуальные определения, межпредметные связи.

Информационные источники:

1. Еремеева Н.Н. Формирование алгоритмического мышления у школьников в ходе групповой работы [Текст]/ Н.Н. Еремеева // Пермский педагогический журнал. – Пермь, 2013. - №4. - С.86-89.
2. Лебедева Т.Н. Пути формирования алгоритмического мышления школьников [Текст] / Т. Н. Лебедева // Информатика и образование. - 2008. - № 6. - С. 103-106
3. Удовенко Л.Н. О взаимосвязи логических и алгоритмических умений, формируемых при обучении математике [Текст] / Л.Н. Удовенко // Преподаватель XXI век. - 2014. - № 2, ч. 1. - С. 126-133.

ПРОБЛЕМНАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Стеценко Я.М.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске
науч. рук.: Кузьминов Ю.В.
канд. тех. наук, доцент

С введением Федерального государственного стандарта нового поколения, процесс обучения в школе стал в значительно большей степени соответствовать требованиям современного общества. Согласно ФГОС на первый план выходит

развивающая функция учебно-воспитательного процесса, становление личности школьника. Одной из стратегических задач современного обучения является формирование у учащихся потребности и способности к самостоятельному приобретению знаний, формирование стремления к непрерывному образованию и самообразованию. Решение данной задачи требует формирования у школьников познавательного интереса, стойких познавательных мотивов учения, желания углубляться в область познания. Это будет способствовать успешному обучению не только и период получения основного общего образования, но и предоставит возможности для реализации своего внутреннего потенциала в области профессионального образования.

Сегодня остро встает вопрос развития у учащихся в процессе обучения познавательного интереса. Ведь именно познавательный интерес выступает мощной побудительной и регулятивной силой в процессе саморазвития школьника.

Познавательный интерес является одним из наиболее важных компонентов эффективности обучения в школе. Отсутствие познавательного интереса является одной из причин снижения успеваемости у подростков [2]. Самыми распространенными причинами, почему учащиеся посещают школу, являются следующие: так принято, так надо, впереди экзамены, родители настаивают, дети боятся получить наказание, или наоборот – хотят получить вознаграждение за прилежную учебу, или посещение школы. Такого рода стимулы постепенно прекращают свое действие, как следствие – у школьников значительно снижается эффективность учебной деятельности. Более того, в среднем звене все чаще встречаются дети, доля которых посещение школы превращается в неприятную обязанность.

В то же время мы говорим о мотивационной сфере учащегося как о многокомпонентном и многоуровневом понятии [1]. Основой учебной мотивации выступает познавательный интерес и интерес к устройству мира. Программный материал школьных предметов зачастую не может полностью удовлетворить познавательный интерес ребенка. Учебный процесс построен таким образом, что познавательные интересы развиваются недостаточно. Стремление узнать что-то новое, получить радость от учебы – явления все более и более редкие.

Существенный вклад в развитие познавательного интереса может внести и мотивация достижений, которая также недостаточно сильна у современных школьников [1].

Мотивация есть личностный феномен, который формируется самой личностью и имеет динамический характер. В целях развития учебной мотивации необходимо создавать такие условия в школе, которые будут развивать: познавательный интерес как доминирующий мотив в системе иерархии учебных мотивов, стремление к самосовершенствованию и достижению успеха в учебной деятельности. Сильные внутренние мотивы учебной деятельности будут способствовать положительной динамике познавательного интереса у школьников и, как следствие, успешности учебной деятельности.

Но в настоящее время до сих пор возникает вопрос: «Как развить у ребенка интерес к изучению нового? Какие педагогические средства можно использовать для развития познавательного интереса?»

Для этого учителя все чаще используют проблемные задачи в процессе обучения. Именно проблемное обучение является важнейшим процессом в изучение нового. Учитель ставит перед учениками задачу, которую они должны решить.

Проблемная задача – это такое дидактическое понятие, которое обозначает учебную проблему, имеющую чёткие условия, которые задаются преподавателем или выявляются и формулируются кем-либо из учащихся, в силу чего такая проблема получает ограниченное поле поиска и становится доступной для решения всеми учащимися.

Комплекс проблемных задач – это совокупность различных видов проблемных задач, которые являются относительно самостоятельными и образуют определенную целостность, связанную общим основанием. Комплекс проблемных задач обычно включает три вида задач: когнитивные, стимулирующие и интеллектуальные проблемные задачи.

Существуют разные подходы к классификации проблемных задач по информатике. Так, проблемные задачи классифицируются по разным признакам:

- по содержанию;
- по дидактическим целям;
- по способу решения;
- по способам задания условия;
- по степени трудности;
- по используемым для решения программным средствам;
- по используемым для решения аппаратным средствам.

Также различают проблемные задачи абстрактные и конкретные, комбинированные, занимательные, экспериментальные, задачи исторического содержания и так далее. Достаточно трудно провести четкую грань между разными типами задач, зачастую, в процессе решения, практическая задача может плавно перетекать из одного типа в другой.

Информационные источники:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Щукиной. - М.: Просвещение, 2014.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 2012.
3. Зайцева И.А. Формирование познавательного интереса к учению как способ развития креативных способностей личности (на примере уроков математики). – Ноябрьск, 2015.
4. Слинкина О.А. Формирование познавательных интересов учащихся при реализации современных принципов организации учебного процесса. – М., 2015.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Талыкова А.Л.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Карабашева Р.Б.

канд. пед. наук, доцент

Прошло более 30 лет с момента введения в программу еще тогда советской общеобразовательной школы учебного предмета «Основы информатики и вычислительной техники». За это время изменились взгляды в отношении подхода к формированию научной картины мира, основной составляющей которого выступает информационная культура подрастающего поколения. Вектор обучения информатики направлен в сторону практического применения информационно-компьютерных технологий при изучении других предметов. С 1995 года согласно рекомендациям коллегии Минобразования РФ была сформирована непрерывная концепция изучения информатики, которая послужила обоснованием базовой роли информатики в условия информатизации российского школьного образования.

Согласно содержанию федерального компонента ГОС и базового учебного плана в 2004 году появляется новое наименование предмета как «Информатика и ИКТ», но дальнейшее становление информатики как дисциплины происходит в условиях кризиса, вызванного противостоянием двух позиций: с одной стороны приверженцы усиления фундаментального содержания информатики и выделения ее как базового компонента общеобразовательной подготовки, с другой – ученые, поддерживающие интеграцию информатики с другими предметами, вплоть до ее полного поглощения. Сторонники последнего подхода объясняют свою позицию тем, что актуальность имеют только технологические навыки работы с информацией средствами вычислительной техники, а их формирование можно реализовать, например, в курсе «Технология» или «Математика». Введение ФГОС второго поколения способствовало закреплению статуса информатики как ключевого элемента системы школьных образовательных дисциплин с учетом фундаментального характера ее содержания как отрасли научного знания.

Переход на ФГОС основного общего образования (ФГОС ООО) обусловил необходимость пересмотра самой методики обучения информатики, что связано с установкой по формированию у обучаемых системы универсальных учебных действий (УУД). Концептуальные основы системно-деятельностного подхода, лежащие в основе современных стандартов, определяют специфику процесса формирования УУД школьников через целенаправленность, системность и структуризацию.

Системно-деятельностный подход представляет собой методологическую основу стандартов российского общего образования нового поколения. Разработчики стандарта аргументируют необходимость применения данной методологии широкими возможностями, которые обеспечивают «...формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [3]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что системно - деятельностный подход предполагает системную организацию целостного образовательного процесса как единства разных видов деятельности учащихся (учебной, познавательной, исследовательской, творческой, внеурочной и др.), целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной образовательной цели - формирования развитой личности, обладающей гражданской идентичностью итоговой к будущей профессиональной деятельности.

Системный подход как метод научного познания, универсальность которого доказана многолетней практикой исследований, отличается интегративностью. Традиционная модель обучения ориентирована на получение учащимися «готовых» знаний, при этом у детей отсутствует понимание о назначении таких знаний, происходит разрыв между самим содержанием знаний и практикой их применения. В результате обучение отождествляется с банальным накоплением знаний без последующего развития личностных характеристик обучаемых.

Методы системного подхода представляют собой мощный набор инструментов для продуктивного познания окружающей действительности, что позволяет формировать целостную картину мировоззрения человека. Результатами применения системного подхода выступают действия, связанные с изучением, исследованием, моделированием объектов как системные образования интеллекта.

В основе непрерывного образования лежит способность субъекта учиться, которая выражается как система универсальных учебных действий (УУД).

Данные действия выполняют в учебном процессе следующие функции:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять учебные действия, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков для формирования компетентностей в любой предметной области.

Термин «универсальные учебные действия» отождествляется с понятием общеучебных умений и навыков, которое представляет собой результат освоения учащимися образовательной программы: умение учиться; умение объяснять

явления действительности; умение ориентироваться в мире ценностей; умение решать проблемы, связанные с выполнением человеком определенной социальной роли; способность ориентироваться в мире профессий, адаптироваться к ситуациям на рынке труда и образовательных услуг в сфере профессионального образования.

Концептуальные положения системно-деятельностного подхода, закрепленные в содержании образовательных стандартов нового поколения, определяют набор механизмов в получении результатов обучения информатике: цель обучения («зачем учить?»), содержание обучения («чему учить?») и методики обучения («как учить?»).

Переход на ФГОС нового поколения не обесценил значимость педагога в учебном процессе, но изменил его роль. Теперь учитель выступает не просто транслятором знаний, но создателем особых условий, позволяющих ученику приобретать знания самостоятельно. Проявляя познавательную активность, обучаемый предстает в качестве субъекта обучения, т.е. становится активным участником образовательного процесса.

Как показывает практика, существует ряд противоречий, затрудняющих реализацию системно-деятельностного подхода при обучении информатике:

1. Противоречие между потребностью в теоретико-научном обосновании методики преподавания информатики и недостаточной степенью ее разработанности. Это связано с тем, что предмет «Информатика» считается относительно «молодым» по отношению к другим фундаментальным дисциплинам, изучаемым в школе. Единой теории и методики обучения информатике сегодня не существует, исследователи заимствуют методические подходы из других методик, адаптируют их, поэтому такие решения носят частно-методический характер.

2. Противоречие между динамичностью содержания курса информатики и необходимостью систематического повышения педагогического мастерства. Не все учителя готовы к усвоению нового, поэтому возникает разрыв между уровнем их ИКТ-компетентности и обучаемых. Некоторые педагоги имеют привычку получать готовые рекомендации и выступают формальными исполнителями, но современный стандарт устанавливает особые требования к квалификации педагогов. Поэтому наиболее эффективным решением такой ситуации является самообразование учителей, компетенции которого подразумевают способность к принятию, усвоению и применению инноваций в профессиональной сфере.

3. Дисбаланс в понимании целевых установок новой парадигмы образования со стороны учителей, так называемой, «старой» школы и содержанием нового стандарта. Дефицит педагогических кадров является актуальной проблемой, стоящей перед российским образованием. Большинство учителей не согласны с положениями стандарта, указывая на избыток психологических аспектов в его описании по вопросам организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Некоторым педагогам тяжело перестроиться от авторитарных методов обучения к деятельностному подходу, так требуется больше времени на подготовку к урокам, представляющим собой не

«пересказывание» научной информации, а среду для активного поиска учеником поставленной проблемы.

4. Противоречие между требованиями к условиям реализации стандарта и фактическим состоянием материально-технической базы российских школ, кадровой политики.

Однако все эти противоречия решаемы, требуется теоретико-методологическое обоснование основных аспектов внедрения педагогических средств, способствующих улучшению результативности обучения информатики.

Таким образом, применение системно - деятельностного подхода в обучении информатике призвано способствовать повышению качества подготовки учащихся, которое определяется уровнем метапредметных знаний и развитием универсальных учебных действий, что, в свою очередь, выступает критерием успешности будущей модели деятельности выпускника школы.

Информационные источники:

1. Макарова, Н.В. Системно-деятельностный подход при обучении информатике в средней школе/ Н.В. Макарова, Ю.Ф. Титова// Педагогическое образование в России. 2012. - №5. - С.88-95.
2. Рыжаков М.В. О разработке концептуальных основ федерального компонента государственных стандартов общего образования второго поколения [Текст]: нормативный документ / М. В. Рыжаков, А. А. Кузнецов // Стандарты и Мониторинг. - 2015. - №3. - С. 3-7.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. №1897). Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>, свободный.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Твердохлебова Е.С.

студентка Филиала СГПИ в г.Будённовске

науч. рук.: Кузьминов Ю.В.

канд. тех. наук, доцент

Сегодня конкурентоспособность человека на современном рынке труда во многом определяется его способностью к овладению новыми технологиями,

адаптации к иным условиям труда. А в основу конкурентоспособности положена компетенция.

Компетенция, в переводе с латинского, означает круг вопросов, в которых человек является хорошо осведомленным, обладает необходимыми знаниями и способностями, дающими ему возможность обоснованно судить об этой области и эффективно работать в ней.

Ключевыми компетенциями называются компетенции, используемые в повседневной жизни.

В наш век бурного развития информационных технологий, «всеобщей компьютерной грамотности», компьютеры прочно вошли в нашу жизнь, причём, как в профессиональную, так и в повседневную. Навыки работы с компьютером сейчас требуются специалисту любой профессии. Этим определяется специфика преподавания информационных технологий.

Немаловажная роль в данном процессе отводится информатике как науке и учебному предмету, поскольку компетентности, которые формируются на уроках информатики, могут быть перенесены на изучение других предметов для создания целостного информационного пространства знаний учащихся [4].

Так, говоря о роли того или иного урока в ходе формирования определенных ключевых компетенций, заметим, что уроку информатики в основном отводят главную роль в развитии информационной компетенции. Бесспорно, в саму суть этого учебного предмета уже заложена определенная база, которая позволяет работать именно над навыками деятельности по отношению к информации в различных сферах нашей жизни. Но возникает вопрос: правильно ли информатике отводить только эту роль? Рассмотрим, как можно построить учебный процесс таким образом, чтобы на уроке информатики каждая группа компетенций заняла свое место.

В настоящее время уточняют перечень ключевых компетенций человека, который подлежит формированию в общеобразовательной школе. Наиболее распространена классификация А.В. Хуторского, выделяющего такие компетенции, как:

- ценностно-смысловые компетенции (способность к видению и пониманию окружающего мира, ориентированию в нем, умение выбирать смысловые и целевые установки для своих поступков, умение принимать решения);
- общекультурные компетенции (осведомленность в особенностях общечеловеческой и национальной культур, духовно-нравственных основах жизни человечества и человека);
- учебно-познавательные компетенции (умение планировать, проводить анализ, оценивать свою деятельность, умение работать со справочной литературой, умение добывать информацию непосредственно из окружающей действительности, умение отличать факты от домыслов и т.д.);
- информационные компетенции (наличие навыков деятельности по отношению к информации учебных предметов, а также окружающего

мира, овладение современными средствами информации (магнитофон, телевизор, принтер, телефон, компьютер, модем, факс и т.д.) и информационными технологиями (электронная почта, аудио-видеозапись, сеть Интернет);

- коммуникативные компетенции (владение устной речью (монолог, диалог, аргументация при защите проектов), владение приемами оформления текста при электронной переписке, умение работать в группе, поиск и нахождение компромиссов);
- социально-трудовые компетенции (владение этикой гражданских и трудовых взаимоотношений, видение достоинств и недостатков своей работе, предъявление требований к продукту своей деятельности);
- компетенции личностного самосовершенствования (умение создавать условия для самореализации и самопознания, организовать свое рабочее время) [6].

На наш взгляд, урок информатики имеет принципиальные отличия от других учебных предметов. Итак, рассмотрим, основные отличия урока информатики от других учебных предметов (В.А. Болотов) [2].

Во-первых, это наличие персонального компьютера для каждого учащегося. Во-вторых, специальная организация компьютерного класса, в котором проводятся уроки: каждому ученику предоставляется, с одной стороны, персональное рабочее место, а с другой – доступ к общим ресурсам. В-третьих, именно на уроках информатики педагог может естественным образом организовать активную самостоятельную деятельность, создание личностно-значимого, собственного продукта. И наконец, в-четвертых, предмет информатика отличается изначальной высокой мотивацией обучающихся. Некоторая изначальная «романтизация» компьютера и работы на нем дает учителю информатики подходящие начальные условия для организации работы в классе, развития компетентности целеполагания [5].

Следовательно, для формирования КК в процессе обучения на уроках информатики необходим учет следующих важных моментов (Ю.И. Аскерко):

1. Количество часов, которое выделяется на изучение данного предмета для некоторых классов, является очень маленьким при достаточно большом объеме материала. Значит, учителю нужно организовывать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся при необходимости имели возможность самостоятельного изучения той информации, которая не вошла в учебный курс. В таких условиях становится необходимым формирование таких профессионально важных качеств, как способность к самообразованию, самостоятельность, умение точной ориентации в огромном информационном пространстве.

2. Развитие информационных технологий идет очень быстрыми темпами, в аппаратном и программном обеспечении компьютера постоянно происходят изменения. Учитель должен быть в курсе происходящих изменений, следить за новинками в области информационных технологий, овладевать новым в аппаратном и программном обеспечении. Очень важно сформировать у учащихся понимание необходимости в постоянном саморазвитии, самообучении.

3. Изучение информационных технологий имеет прикладной, практический характер. Требуется выработать у учащихся отношение к компьютеру, как к инструменту своей деятельности, необходимому для облегчения решения различных задач. При всем многообразии программного обеспечения нужно научить учащихся правильно подбирать оптимальные средства и способы решения различных задач. А, следовательно, необходимо вырабатывать у учеников такие качества, как умение правильно сформулировать задачу, спланировать свои действия по её решению, провести анализ результатов работы, их критическую оценку и понять, достигнута ли поставленная цель.

4. Решение комплекса задач с использованием компьютерных технологий невозможно в одиночку. Такие задачи, как создание баз данных, разработка WEB - страниц, подготовка макета печатного издания и т.д., гораздо действеннее решаются целой группой разработчиков. Поэтому у учащихся необходимо выработать такие качества, как умение работать в коллективе, коммуникабельность, умение планировать коллективные действия, распределять работу для достижения общей цели и, наконец, представлять результаты своей работы [1].

С одной стороны, преподавание предмета информатика, возможно, несколько легче, чем некоторых других. Интернет, компьютерные игры, электронная почта, чаты, мультимедийные возможности компьютера способствуют привлечению учащихся в кабинет информатики, вызывают у них повышенный интерес к данному предмету.

С другой стороны, как раз при изучении информационных технологий особенно остро обнаруживается недостаточность традиционного подхода к обучению, основанного на выработке только определённого набора знаний, навыков и умений.

В основе ключевых компетенций лежит деятельностная составляющая, часто вид деятельности невозможно однозначно привязать к конкретной ключевой компетенции [3].

Кроме того, специфическая особенность информационных технологий заключается в возможности применения данного предмета практически в любой профессии, во всех областях человеческой деятельности.

Таким образом, при реализации занятий по информатике может применяться компетентностный подход. Скорректировать содержание учебников можно путем изменения цели занятия, так как компетентностный подход предполагает, что главным участником образовательного процесса является именно учащийся. И безусловно с помощью средств информатики можно развивать все группы ключевых компетентностей. Подчеркнем, что использование педагогических технологий обучения способствует достижению основной цели – формирования ключевых компетенций, которые призваны помочь учащемуся стать не только профессионалом, компетентным специалистом, но и личностью, которая способна адаптироваться к различным жизненным ситуациям.

Информационные источники:

1. Аскерко Ю.И., Формирование информационной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. ун-та, 2009.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика.-№ 10.2013.С.26.
3. Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Под ред. С.И. Гудилиной, К.М.Тихомировой и Д.Т.Рудаковой. М., 2004. С.77.
4. Основы психологии: Практикум. Ред.-сост. Л.Д. Столяренко, 2003.
5. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
6. Угринович Н.Д. Информатика и ИКТ. Базовый курс: Учебник для 9 класса 2-е издание., испр. и доп. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. 320 с.: ил. (60)

СОДЕРЖАНИЕ

Черкесов Б.А., Шкоринова Н.М.

Патриотизм – национальная идея России.....	3
--	---

Раздел I. Психолого-педагогические аспекты образования и воспитания

Аббакумова М.Ю.

Творчество в деятельности современного педагога.....	9
--	---

Алиева М.А.

Аспекты правового регулирования физической культуры и спорта.....	14
---	----

Борачева М.А.

Обеспечение включенности учащихся в учебную деятельность как важный фактор ее успешности.....	17
---	----

Васканова А.А.

Психолого-педагогические условия формирования бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста.....	19
---	----

Грибцова А.Р.

Формирование познавательной деятельности младших школьников с ЗПР в процессе обучения.....	21
--	----

Емельянова Д.В.

Использование нестандартных уроков как способ реализации требований ФГОС ООО.....	25
---	----

Золотарева Л.Н.

Специфика психолого-педагогических воздействий, направленных на снижение уровня агрессивности у старших дошкольников.....	27
---	----

Исаева Л.Н.

Профессиональная и личностная самореализация современных воспитателей ДОУ.....	34
--	----

Кочерыгина Н.Н.

Организация внеклассной работы по физической культуре в школе.....	37
--	----

Кузнецова А.С.

Проблемы и перспективы инклюзивного образования.....	41
--	----

Магомедова А.Ч.

Взаимодействие семьи и школы в развитии интереса к обучению у младших школьников.....	46
---	----

Макарова А.В. Физкультурно-оздоровительные формы организации занятий физическими упражнениями в школе.....	50
Меджидов М.Р. Урок физического воспитания в соответствии с ФГОС.....	53
Меркина И.Д. Культура добровольчества в России.....	57
Морозова Н.В. Психолого-педагогические особенности участия старших подростков в современном волонтерском движении.....	61
Реуцкая Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности младшего школьника в условиях поликультурной образовательной среды школы.....	67
Сачакова Ф.Х. Личностные качества детей из неблагополучных семей.....	71
Селищева А.В. Гуманизация образования – веление времени.....	74
Стисенко А.Г. Личностные черты дошкольников, влияющие на их готовность к школьному обучению.....	77
Тихаев Г.М. Основы техники безопасности на уроках физической культуры.....	80
Усенко В.А. Самораскрытие личности в общении и его функции.....	83
Фёдорова Е.А. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными особенностями здоровья и инвалидностью.....	86
Хизриев И.Х. Формирование потребности у учителей физической культуры осуществления профессиональной деятельности.....	91
Эглинас Д.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации старших дошкольников в детском саду.....	94
Юрьева Ю.М. Психолого-педагогические основы формирования представлений старших дошкольников об этикетных правилах.....	98

Раздел II. Актуальные проблемы дошкольного и начального образования

Акаева Н.Р.

Развитие и коррекция мелкой моторики у детей дошкольного возраста..... 104

Алиева А.С.

Исследование профессиональной и личностной идентичности воспитателей дошкольных учреждений..... 107

Андрейченко А.Д.

Невербальные элементы общения в деятельности педагога в ДОУ..... 111

Барыльник Р.А.

О проблемах мотивации школьников на уроках физической культуры..... 114

Бондарев С.В.

Народные игры на уроках физической культуры для детей начальной школы..... 117

Гайворонский Д.Е.

Обучение на уроках физической культуры с применением нестандартных приемов..... 123

Горленко Т.А.

Влияние взаимоотношений в семье на формирование личности ребенка дошкольного возраста..... 125

Гусбанова З.Г.

Формирование пространственного мышления младших школьников на уроках математики..... 131

Духнова К.А.

Педагогическая поддержка развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста в предметно-пространственной среде ДОУ..... 135

Жилина Я.В.

Формирование межличностных отношений детей 5-7 лет в процессе игровой деятельности..... 139

Калайгорда Э.С.

Устное народное творчество как средство развития элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста..... 142

Каткова С.М.

Роль самооценки в коррекции социально-психологической адаптации младшего школьника с ЗПР..... 146

Ковалева Е.Г.

Целеполагание как первый этап в деятельности учителя начальных классов по развитию творческих способностей у детей младшего школьного возраста..... 152

Магомедов М.И. Развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста.....	154
Магомедова З.А. Формирование эмоциональной сферы у детей с повышенной активностью в начальной школе.....	156
Сагунова А.В. Взаимоотношения педагог-ученик в реалиях современной школы.....	161
Салихова Г.А. Социальная безопасность детей дошкольного возраста.....	164
Самарина В.С. Современные образовательные технологии в ДОУ.....	168
Самарина Е.С. Анализ основных подходов к использованию индивидуального и дифференцированного подходов как условия развития творческих способностей дошкольников в условиях ДОУ.....	175
Самарина Ю.С. Характер детско-родительских отношений в современных семьях.....	180
Чернов И.Е. Физическое развитие детей младшего школьного возраста, с использованием упражнений на скакалке.....	184
Шалбурова Ю.В. Психолого-педагогические условия формирования личностной саморегуляции у младших школьников.....	188
Шевякова Я.В. Исследование мотивации к обучению у дошкольников из семей с разным экономическим статусом.....	192
Язмухамбетова А.Ф. Основные направления работы по формированию эмоционально-волевой сферы в младшем школьном возрасте.....	195
Яровая Л.Д. Роль дидактической игры как средства развития детей дошкольного возраста.....	200

Раздел III. Новые информационные технологии в образовании и воспитании

Водолазко О.С. Основы формирования математического мышления младших школьников.....	204
---	-----

<i>Гребенникова А.Е.</i> Использование средств информационных технологий для контроля знаний.....	207
<i>Левадная Е.Д.</i> Изучение элементов информатики в начальной школе.....	211
<i>Мироненко Е.А.</i> Использование проблемных ситуаций на уроках информатики как средства развития логического мышления младших школьников.....	215
<i>Пустовалова А.Ф.</i> Интегративная концепция построения курса информатики в аспекте медиатизации.....	218
<i>Рачкова Р.Е.</i> Знакомство младших школьников с важнейшими информационными понятиями и элементарными действиями по работе с алгоритмами	222
<i>Стеценко Я.М.</i> Проблемная задача как средство развития познавательного интереса в процессе обучения на уроках информатики.....	224
<i>Талыкова А.Л.</i> Системно-деятельностный подход как методологическая основа обучения информатике в современной школе.....	227
<i>Твердохлебова Е.С.</i> Особенности развития ключевых компетенций на уроках информатики.....	236