



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Содержание*

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ



Барнаул • 2019

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Алтайский государственный педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

# **Актуальные вопросы педагогики и психологии образования**

Материалы X Всероссийской научно-практической конференции  
молодых ученых, магистрантов, студентов  
(с международным участием)

---

г. Барнаул, 24–25 апреля 2019 года

---

Под научной редакцией О.Г. Холодковой, Ю.В. Алеевой, Л.И. Сигитовой

Барнаул  
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»  
2019

УДК 371(08)+37.015.3(08)  
ББК 74.04я431+88.6я431  
А437

Актуальные вопросы педагогики и психологии образования [Электронный ресурс] : материалы X Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, магистрантов, студентов (с международным участием), г. Барнаул, 24–25 апреля 2019 года / под науч. ред. О.Г. Холодковой, Ю.В. Алеевой, Л.И. Сигитовой. – Барнаул : АлтГПУ, 2019. – Систем. требования: PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

ISBN 978-5-88210-944-7

Редакционная коллегия:

Холодкова О.Г., кандидат психологических наук, доцент;  
Алеева Ю.В., кандидат педагогических наук, доцент;  
Сигитова Л.И., кандидат педагогических наук, доцент

В сборнике представлены материалы докладов X Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, магистрантов, студентов. На конференции были обсуждены проблемы генезиса детства, перспектив развития психологии образования, становления жизненного пространства человека. Предметом дискуссии стали и актуальные вопросы теории и практики специального образования и социально-педагогической деятельности. Были обсуждены современные технологии начального образования и возможности психолого-педагогического проектирования в образовательной среде. Обсужден широкий спектр педагогической теории и образовательной практики. Дискуссии шли в рамках методологии философии, социологии и психологии образования.

Сборник адресован бакалаврам, студентам, магистрантам, аспирантам, педагогам, психологам.

Текстовое (символьное) электронное издание.

*Системные требования*

PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

ISBN 978-5-88210-944-7

Электронное издание создано при использовании программного обеспечения Sunrav BookOffice.

Объём издания - 2 450 КБ.

Дата подписания к использованию: 17.09.2019

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

ул. Молодежная, 55, г. Барнаул, 656031

Тел. (385-2) 36-82-71, факс (385-2) 24-18-72

e-mail: [rector@altspu.ru](mailto:rector@altspu.ru), <http://www.altspu.ru>

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1. ГЕНЕЗИС ДЕТСТВА

<b>Ванюшина В.А.</b> Формирование коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста на пороге школы .....	3
<b>Власенко Ю.Р.</b> Формирование личности ребенка: нравственные мотивы и современность (по мотивам творчества В.Ф. Марченко) .....	6
<b>Вощенко Ю.С.</b> Использование проблемных ситуаций как средства повышения эффективности обучения детей 6-7 лет в дошкольном учреждении .....	7
<b>Гордеева Л.Н.</b> Управление процессом формирования имиджа дошкольной образовательной организации .....	10
<b>Денинг А.А.</b> Детско-родительские отношения в стихотворениях Такмаковой Ольги Владимировны .....	13
<b>Захарова Л.Е.</b> Образ детства в творчестве Валентины Александровны Новичихиной .....	14
<b>Карташова В.Ф.</b> А.С. Симонович – основательница общественного дошкольного воспитания в России .....	16
<b>Каталийчук О.П.</b> Применение проектной деятельности при создании основных способов решения теоретических и практических задач в определенных жизненных ситуациях .....	18
<b>Кривцова Р.И.</b> Бумагопластика как средство развития творчества детей старшего дошкольного возраста .....	19
<b>Крупина Ю.В.</b> Символический смысл имен героев «Хроник Нарнии» К.С. Льюиса .....	21
<b>Наумова А.Г.</b> Образовательные терренкуры на территории детского сада как средство физического развития детей .....	22
<b>Неклесова И.С.</b> Обучение хореографии детей в детском саду .....	23
<b>Плотникова Е.В.</b> Рисование нетрадиционными техниками как средство социализации детей старшего дошкольного возраста .....	24
<b>Поклонская П.Н., Шефер Н.Ю.</b> Сотрудничество с родителями воспитанников в контексте позиционирования имиджа МБДОУ в современном образовательном пространстве .....	26
<b>Пономаренко О.В.</b> Отцовский текст в творчестве Владимира Мефодьевича Башунова .....	29
<b>Прасолова Ю.А.</b> Мир детства и взрослый мир в поэзии Василия Марковича Нечунаева ...	30
<b>Рандэ Е.А.</b> Социокультурное проектирование в образовательном процессе современного дошкольного образовательного учреждения .....	32
<b>Рязанова Е.Е.</b> Организация учебно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста .....	33
<b>Симоненко Л.М.</b> Познавательный потенциал детской игры .....	34
<b>Токарева М.А.</b> Возможности и опыт применения лэпбука в проектной деятельности дошкольной образовательной организации .....	36
<b>Чеснокова Н.О.</b> Развитие психофизических качеств детей старшего дошкольного возраста средствами физического воспитания ДОУ .....	39
<b>Ядрышникова А.А.</b> Е.Н. Водовозова о воспитании детей дошкольного возраста .....	41

## РАЗДЕЛ 2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Барыбина Т.С.</b> Выявление уровня сформированности смыслового чтения у учащихся четвертого класса.....	44
<b>Беспаликова О.В.</b> Педагогические условия формирования сплоченности группы младших школьников в условиях внеурочной деятельности .....	46
<b>Боронина Н.В.</b> Динамика сформированности понимания значения слова у детей старшего дошкольного возраста по материалам констатирующего эксперимента.....	48
<b>Виганд М.А.</b> Формирование валеологических знаний у младших школьников на уроках окружающего мира .....	49
<b>Кобышева А.В.</b> Восприятие младшими школьниками образа-пейзажа в литературе (на материале стихотворения С.А. Есенина «Берёза»).....	51
<b>Лазарева Е.А.</b> Внеурочная деятельность как средство формирования начитанности.....	52
<b>Логина О.А.</b> Возможности использования исследовательской деятельности в качестве условия достижения требований федерального образовательного стандарта начального общего образования .....	54
<b>Ломакина А.В.</b> Формирование логических универсальных учебных действий: анализа, синтеза, сравнения у младших школьников в процессе обучения решению нестандартных задач .....	56
<b>Морозова С.С.</b> Организация учебного диалога на уроках русского языка в начальной школе .....	58
<b>Чтецова Е.С.</b> Формирование культурного поля младшего школьника на уроках литературного чтения.....	60

## РАЗДЕЛ 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<b>Бондаренко У.П.</b> Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением.....	63
<b>Волосевич М.А.</b> Компетентностный подход в контексте социализации обучающихся .....	65
<b>Гаас И.В.</b> Деятельность социального педагога по профессиональному самоопределению обучающихся старших классов в гимназии .....	67
<b>Гасанов З.З.</b> Социализация подростков девиантного поведения в общеобразовательной организации.....	69
<b>Горохов Н.Е.</b> Компетентностный подход в социально-педагогической деятельности .....	71
<b>Дейнес А.С.</b> Деятельность социального педагога с обучающимися группы риска в условиях современной школы .....	72
<b>Елизаров А.П.</b> Социально-педагогическая деятельность с родителями одарённого ребёнка .....	74
<b>Жерновская П.С.</b> Практика социально-педагогической деятельности (на примере социальной гостиницы) .....	76
<b>Ивлева А.В.</b> Социально-педагогическая профилактика интернет-зависимости обучающихся .....	78
<b>Кодинцева Я.М.</b> Формы и методы социально-педагогической поддержки детей из семей в ТЖС.....	80
<b>Крестина Е.В.</b> Социальное воспитание: теория и практика (на примере Алтайского края) .....	82

<b>Осетрова Е.В.</b> Социально-педагогическая деятельность по профилактике дромомании среди несовершеннолетних .....	84
<b>Самошина О.В.</b> Арт-терапия как средство коррекции девиантного поведения подростков в деятельности социального педагога .....	86
<b>Сирота Е.В.</b> Социально-педагогическая деятельность с семьями, находящимися в социально-опасном положении в условиях сельской местности .....	87
<b>Смолярик А.Ю.</b> Профилактика суицидального поведения среди детей и подростков в образовательной организации .....	89
<b>Теледекова Н.А.</b> Проблемы помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.....	92
<b>Токмашова Е.Е.</b> Социально-педагогическая деятельность в школе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей .....	93
<b>Угрюмова А.А.</b> Социально-педагогическая деятельность с семьями группы риска в условиях современной школы .....	95
<b>Шешеня К.Р.</b> Теоретические основы проблемы профилактики наркомании подростков ....	97

#### **РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА**

<b>Абильмажинова О.С.</b> К постановке проблемы творческой самореализации студентов.....	99
<b>Буркацкая Н.М.</b> Развитие креативности в процессе обучения специалистов народного художественного творчества .....	101
<b>Кицаева Н.А.</b> Формирование управленческой культуры современного руководителя дошкольной образовательной организации.....	103
<b>Кладько Л.В.</b> Внутренняя мотивация и ее место в самообразовании педагога дошкольной образовательной организации.....	106
<b>Кузьмичёва Л.В.</b> Организация деятельности старшего воспитателя по профилактике профессионального выгорания педагогических кадров в дошкольном учреждении.....	107
<b>Лидер О.И.</b> Причины неуспеваемости школьников .....	109
<b>Нефедкина М.О.</b> Особенности предпрофессиональной подготовки в учреждениях среднего полного образования и некоторые аспекты ранней профилизации обучающихся Алтайского краевого педагогического лица.....	111
<b>Нефедкина М.О.</b> Исследование связей между типом поведения в конфликтной ситуации и типом профессиональной направленности учащихся профильных классов КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей» .....	114
<b>Окулова А.В.</b> Методическое сопровождение педагогов, начинающих профессиональную деятельность в дошкольных образовательных учреждениях .....	116
<b>Тумашова Т.В.</b> Проблема мотивации учебной деятельности студентов .....	118
<b>Фишер А.Е.</b> Из опыта внедрения цифровых технологий в образовательных организациях Алтайского края .....	119
<b>Шабалина А.Г.</b> О проблеме гендерной толерантности подростков и старшеклассников.....	121

## ГЕНЕЗИС ДЕТСТВА

**В.А. Ванюшина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Г. Богославец,  
канд. пед. наук, доцент

### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПОРОГЕ ШКОЛЫ

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что коммуникативная готовность детей к обучению в начальной школе отражает определенные отношения ребенка и взрослого, а все отношения между ними формируются в общении. Поэтому, коммуникативную готовность к обучению в школе мы рассматриваем как результат определенного уровня развития общения детей старшего дошкольного возраста.

Как известно, коммуникативное развитие ребенка обусловлено обязательным общением ребенка с взрослыми и сверстниками. Понимание общения как коммуникативной деятельности, позволяет исследовать его во взаимодействии с другими видами детской деятельности и на основании этого отметить особую роль общения в общей структуре деятельности, а также уточнить в какой связи находятся общение формы взаимодействия взрослого и ребенка в деятельности.

Ученые отмечают, что общение с взрослыми у ребенка начинается раньше, чем общение со сверстниками (М.И. Лисина, Я.З. Неверович и др.). Ребенок начинает общаться с взрослыми уже с первых дней своей жизни, и на протяжении всей истории этого общения взрослый выступает как всезнающий и умеющий человек. Общение со старшими в ходе осуществления ребенком достигнутой им формы ведущей деятельности, позволяет ему накапливать новые знания и умения, и постепенно подготавливает его переход от ведущей деятельности игры к основной учебной деятельности [4, с. 88].

Е.Е. Кравцова и Е.О. Смирнова, отмечают, что готовность к осуществлению коммуникативной деятельности рассматривается в широком контексте социального поведения и его регуляции. В процессе развития ребенка, его социализации, овладении им предметными действиями, он овладевает общением с окружающими его людьми и языком, как основным средством осуществления речевой деятельности [3, с. 92].

Все количественные и качественные накопления дошкольного детства приводят к формированию уме-

ний высказывать свои собственные мысли в различных ситуациях, соотносимых с известными ребенку сферами общения. Наблюдения показывают, что высказывания ребенка в этом возрасте часто носят репродуктивный характер. Он предпочитает рассказать что-либо наизусть, пересказать прослушанный рассказ, чем построить свое собственное высказывание. Поэтому особенно важна речевая, языковая и смысловая правильность высказываний взрослого, которые повторяет ребенок, и который выступает для него в качестве эталона. Речь ребенка-дошкольника нередко связана с воспроизведением ранее услышанного или увиденного.

Например, при организации занятия по развитию речи мы используем такие приемы, как рассказ о маршруте выходного дня, то есть посещение ребенком вместе с родителями кино, библиотеки, музея и затем подробный рассказ о проведенном дне, или придумывание детьми загадок, считалок, название нового текста сказки: «как бы ты назвал новую сказку – о желтом одуванчике, золотой рыбке, грустном гномике». За счет чего и происходит обогащение речи, коммуникативного опыта ребенка. Наблюдения показывают, что у старших дошкольников постепенно происходит переход от ситуативного к контекстному высказыванию. Контекстная речь, то есть, связанная, характеризуется тем, что ее понимание собеседником возможно на основе одних только средств языка и не требует опоры на конкретную ситуацию [6, с. 202].

В этой связи контекстная форма речи требует развернутого, полного, логически стройного изложения, новых грамматических форм. По своей структуре контекстная речь приближается к письменной. Поэтому важной чертой контекстной речи является произвольность.

В своих творческих и коллективных рассказах дети опираются на имеющийся у них опыт, знания. Кроме фактического материала они используют и вымышленные факты, придумывая рассказы, носящие творческий характер: «чтобы я подарил красной Шапочке»,

«Что я видел в космосе». Актуально использовать в образовательном процессе ДОУ минутки – разговорки – общение, конкурс стихов о временах года, любимых игрушках, просмотры красочных слайдовых презентаций «Загадки на грядке», «Веселая вода», «Дорисуй предмет», «На что похоже», «Когда это бывает?» Наблюдения показывают, контекстная речь дошкольника не вытесняет полностью ситуативную. Ребенок пользуется то одной, то другой формой, в зависимости от характера общения и содержания.

Высказывания дошкольника могут быть достаточно связанными и логичными, а также выражать отдельные причинно-следственные связи. Однако, целостное связанное монологическое высказывание, как таковое у дошкольника еще не сформировано. В это время создается основа становления коммуникативных умений и, прежде всего, умений решать в процессе общения с людьми разные коммуникативные задачи, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, что связано с его коммуникативным развитием [2].

Соответственно будем считать, что основные принципы данной периодизации применимы к анализу коммуникативного развития дошкольника. Ведущая деятельность субъекта каждого возрастного периода оказывает решающее воздействие на формирование его коммуникативной зрелости, а возрастные психические и речевые новообразования непосредственно связаны с коммуникативными новообразованиями, создавая основу для их становления (Л.С. Выготский, В.С. Мухина).

При рассмотрении проблемы формирования коммуникативной готовности дошкольника к учебной деятельности в начальной школе следует отметить факторы, оказывающие существенное влияние на ее формирование.

Одним из центральных является характер коммуникативной деятельности ребенка, определяемый в первую очередь, совокупностью внешних и внутренних условий ее осуществления. Опыт практики свидетельствует, что к внешним условиям можно отнести круг общения детей, условия его формирования, характер и уровень взаимодействия взрослых, а также их профессиональную подготовленность к оказанию такого воздействия и взаимодействия, наличие или отсутствие целенаправленной работы по формированию речи мыслительной и коммуникативной деятельности ребенка в условиях ДОУ и семьи. И вновь опыт практики подтверждает, что к внутренним условиям относятся возрастные особенности дошкольника в целом, уровень развития его речи, мы-

слительной деятельности, а также специфика собственного коммуникативного развития ребенка. Внутренние условия формирования коммуникативной деятельности дошкольника связаны с возрастными особенностями общепсихического становления ребенка в целом, а также со спецификой развития таких психических функций, как мышление, память, воображение и других [1, с. 84].

Анализ психолого-педагогической, методической, литературы свидетельствует, что А. Арушанова, Г. Любина, Г. Цукерман выделяют следующие коммуникативные умения дошкольников, которые педагоги ДОУ могут учесть и использовать при организации речевой и коммуникативной деятельности [3, 6].

- договариваться (использование ребенком речевых техник, способствующих достижению результата; понимание и объяснение значения слова «договорились»; предложение способа и очередности действий, а также контрастного варианта выполнения предложенного задания; ребенок спрашивает о согласии или предлагает вариант, не капризничать и не обижаться, узнав о несогласии с ним партнера);
- инициативно высказываться (уверено и с интересом, сообщать информацию, сопровождать разговор живой мимикой и жестами, речь преобладает логичная, но непосредственная; ребенок старается рассказать все, что знает по теме разговора, сам обнаруживает ошибки в своем рассказе и исправляет их);
- быть вежливым критиком ребенок соотносит полученную от партнера информацию со своим опытом и знаниями, использует речевые техники критического содержания («Это неправда», «Так не бывает»), содержащие сомнения («А разве так делают?»), высказывает опровергающее суждение, задает призвать в спор взрослого, сам призывает взрослых рассудить спорящих; предлагает компромиссные решения спора, использует в речи элементарные объяснения и доказательства; использует сложно подчиненные предложения, причинного и условного характера (...потому что, если так сделать, то...);
- выполнять некоторые действия организатора, при указании задания, выполнения задания (дошкольник указывает на согласие с одним из партнеров) «Вот Витя правильно говорит»; проговаривает примеряющие реплики («Алеша, ты не кричи». «Оля, ты не права». «Я думаю, что Леша прав»); советует, как поступить спорящим (спросить у воспитателя, у родителей).

В таблице представлены коммуникативные формы взаимодействия взрослого и ребенка, которые имеют место быть и в системе деятельности ДОУ.

## Коммуникативные формы взаимодействия взрослого и ребенка

Характеристики обучения	Действия/примеры коммуникативных форм	
	ограничивающие (запрещающие)	побуждающие
Вербальные	Интонация громкая или раздраженная, эмоционально окрашенная. Негативная реакция. Резкая, озлобленная речь. Импульсивность в речи. Командный угрожающий, повышенный тон: «Ты не видишь, куда идешь?!», «Не трогай, только что все убрали!», «Нельзя! Хватит плакать! Как лялька ведешь себя!»	Мягкая, доброжелательная интонация. Спокойный тон, приятный, нежный голос. Четко, понятно сформулированное сообщение ребенку. Эмоциональная отзывчивость: «Помоги мне, пожалуйста», «Давай поиграем вместе», «Давай сделаем что-нибудь», «Как ты думаешь?», «Давайте посмотрим, что у нас лежит на полу? Где они должны лежать? Давай уберем вместе», «Что бы ты выбрал?», «Что у тебя в руках?»
Невербальные	Запрещающие действия (например, вытянутый указательный палец). Строгий, злой взгляд. Сердитое или индифферентное выражение лица. Губы плотно сжаты, скрежет зубами. Жесты идут сверху в низ, рубящие. Взгляд исподлобья, жесткий, брови, опущенные вниз, глаза прищурены. Руки и плечи напряжены. Взгляд сверху вниз, взрослый «стоит над ребенком». Угрожающие позы: замахивания рук, резкие жесты, руки на поясе или скрещены на груди	Открытая поза: руки открыты ладонями вверх, взрослый наравне с ребенком, присел, контакт «глаза в глаза». Глаза спокойные. Уголки губ приподняты вверх, улыбка. Мягкое радостное приветливое выражение лица. Мягкая, спокойная, доброжелательная интонация. Взрослый наравне с ребенком, присел, контакт «глаза в глаза». Мягкие, спокойные, искренние жесты. Поглаживание по голове, спине, рукам

Содержание данной таблицы представляет характеристики организации образовательного процесса, примеры коммуникативных форм взаимодействия – ограничивающие и побуждающие. Активное

использование побуждающих форм взаимодействий способствует положительному фону совместной деятельности педагога и ребенка в ходе развития его коммуникативных навыков и умений.

---

### Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Перспектива, 2018. – 224 с.
  2. Концепция ФГОС ДО. – Москва : ТЦ «Сфера», 2014.
  3. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова ; НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1991. – 150 с.
  4. Лисина, М. И. Общение и речь : Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1985. – 208 с.
  5. Мухина, В. С. Детская психология : учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 272 с.
  6. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников : учебное пособие / Ф. А. Сохин. – 2-е изд. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008. – 224 с.
-

**Ю.Р. Власенко**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Т.Г. Утробина,  
канд. филол. наук, доцент

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА: НРАВСТВЕННЫЕ МОТИВЫ И СОВРЕМЕННОСТЬ (ПО МОТИВАМ ТВОРЧЕСТВА В.Ф. МАРЧЕНКО)**

Проблема становления нравственности – одна из главных проблем, которую затрагивают многие поэты и писатели. Эта тема является актуальной во все времена. Так, в Советском Союзе, понятие нравственности отличалось от современных представлений. Во многом это обусловлено именно идеологической направленностью того времени. С детства людям прививалось понимание того, что человек – существо коллективное. С самого раннего возраста их учили не выделяться, быть таким как все, делать не то, что хочется, а то, что скажут. Все это говорилось советским детям с самого детского сада. Но существуют и те нравственные и моральные ориентиры, которые будут неизменны во все времена. К примеру, не обижать близких, быть патриотом своей страны, любить труд и уважать взрослых. Проблема нравственного воспитания детей затрагивалась в творчестве многих региональных поэтов и писателей. Важно отметить, что в современном мире данная проблема является очень актуальной. Необходимо создавать представления о нормах морали и нравственности в самом раннем возрасте.

Алтайский писатель Валерий Федорович Марченко является одним из авторов, чьи произведения непосредственно касаются темы нравственности подрастающего поколения. Валерий Федорович родился в селе Петропавловском Петропавловского района. Автором издано около пятнадцати сборников повестей и рассказов как для взрослых, так и для детей. Известны такие сборники детских произведений Марченко, как «Сёмка», «Люська», «Когда наступает весна», «Мишка». В детскую книгу «Писатели Алтая детям» входит три произведения: «Куст рябины», «Высокая температура», «Сёмка». Анализируя эти произведения, можно сделать вывод о том, что писатель большое внимание уделяет именно теме нравственности. Рассказы и повести могут научить маленьких читателей очень важным вещам.

В рассказе «Куст рябины» Валерий Федорович говорит о том, что даже простой сельский мальчишка может добиться своей мечты. Важно только желание, ну и конечно природный талант. Владик Пичугин, герой рассказа, учится в четвертом классе. Он ничем не отличается от других мальчишек, кроме одного, Владик

очень любит птиц, и в столь раннем возрасте знает их всех и понимает, что каждая птица любит и не любит, где живет и чем питается. Он даже скворечники умеет мастерить, в отличии от самого рассказчика.

«Ну Владик, ну дает малый, прямо на обе лопатки меня повалил. Он и во мне, здоровом мужике, неумеху увидел. Я было взялся отказываться от услуг паренька, мол, сам сделаю, да его, оказалось, на мякине не проведешь. Да еще и самолюбие мое щадить начал.

– Конечно, сделаете, только вам некогда. А у меня и инструменты все наготове. Давайте плашки».

Спустя годы, после того как Владик уехал из деревни, рассказчик получил письмо. В этом письме была фотография взрослого, уже с бородой, парня, который стоял весь в инее, а рядом с ним были пингины. И тут автор вспомнил, что главная мечта Влада Пичугина – увидеть пингинов. Вот на что способна сильная детская мечта! Мальчик стал орнитологом и всё-таки увидел заветных пингинов.

Очень поучительным для детей может оказаться шуточный, на первый взгляд, рассказ Валерия Марченко «Сёмка».

Сёмка Цыганов пришел в первый класс. В классе мальчик особо ни с кем не дружил, вечно был «в измятых брюках и неглаженной рубашке», ему с трудом давалась учеба. Всегда с мальчиком случались какие-то неприятные ситуации, то директора с ног собьет, то так в дверь стукнет, что та с петель слетает. В общем, его даже чуть из школы не исключили. Да и дома Сёмке приходилось нелегко, он страдал от отцовских методов воспитания. Плохая оценка, жалоба учителя – и мальчик, уже зажатый в коленях отца, кричит, что бить детей непедagogично. Жизнь мальчика была не сладкой, и, возможно, он всегда и был бы просто Сёмкой, если бы не один случай.

«Накануне Нового года в районном доме культуры проходил смотр юных талантов. Наталья Борисовна пришла болеть за своих. Кто выступает, она знала. А когда объявили русскую народную песню в исполнении Сёмена Цыганова, не поверила своим ушам: может другой какой.

Но вышел Сёмка, похожий и непохожий. В белой рубашке с бабочкой, в отутюженных брюках, в начищенных до блеска ботинках.

А когда Сёмка спел, зал аплодировал так, что ему пришлось повторно выходить на сцену...

После Нового года, когда ребята пришли в школу с каникул, Наталья Борисовна поздравила Семёна Цыганова с заслуженной наградой. Жюри единогласно решило отдать Цыганову диплом первой степени. Спросила:

– Где ты так научился петь?

– А дядя Петя меня научил. Он рядом с нами живет. Инвалид. Я ему по дому помогаю, а он меня петь учит.

С этого дня Сёмку перестали звать Сёмкой. Только Сёменом».

В этом рассказе автор затрагивает важную нравственную проблему – непонимание детьми ребят, непохожих на них. Насмешки со стороны других в детском возрасте – явление частое. Автор дает понять, что нельзя быть жестокими по отношению к тем, кого совсем не знаешь. Поэтому необходимо в самом раннем возрасте дать понять ребенку, что все люди разные, не стоит судить только по внешнему виду и успехам в учебе.

---

#### Библиографический список

1. Алтайские писатели – детям : антология : в 2 т. – Кемерово : Технопринт, 2017. – Т. 2. – 527 с.
  2. Марченко, В. Ф. Семка : рассказы для детей / В. Ф. Марченко. – Бийск : Изд. дом «Бия», 2010. – 47 с.
- 

**Ю.С. Вощенко**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Н.П. Сазонова,  
канд. пед. наук, доцент

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Каждое новое знание приоткрывает ребенку малоизвестные стороны познаваемого объекта, побуждает к вопросу, порождает догадки, стимулирует их анализ и поиск ответа. Эта образовательная потребность дошкольников может быть реализована в процессе использования элементов технологии проблемного обучения.

Раскрывая вопросы организации проблемного обучения дошкольников, важно определить сущность данного понятия. Существует множество определений понятия проблемного обучения. Так, В. Оконь пишет: «В наиболее общем виде под проблемным обучением мы разумеем совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем... оказания ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений, и наконец, руководство процессом систематизации знаний» [2, с. 74].

В.Т. Кудрявцев дал следующее определение: «Проблемное обучение заключается в создании перед учащимся проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций учащимися в ходе совместной деятельности учащихся с учителем при оптимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего» [3, с. 39].

По мнению М.И. Махмутова, основная идея проблемного обучения заключается в том, что знания в значительной части не передаются в готовом виде обучающимся, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации. Он дал следующее толкование: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом принципов проблемности; процесс взаимодействия преподавания и усвоения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащимися, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированной системой проблемных ситуаций» [4, с. 83].

Обобщая исследования авторов, первая особенность проблемного обучения состоит в том, что оно обеспечивает прочность знаний и особый тип мышления, вторая – глубину убеждений, третья – творческое применение знаний в жизни. Они имеют наибольшую социальную значимость. Остальные особенности, по мнению М.И. Махмутова, имеют специально-дидак-

тический характер и обуславливают эффективность действия первых трех [4, с. 88].

Основываясь на исследованиях авторов, можно сделать вывод, что проблемное обучение основывается на тех закономерностях мышления, которые характеризуют его творческие процессы и дают возможность принципиально иначе организовать обучение, включая ребенка в поисковую, исследовательскую деятельность с целью открытия, самостоятельного добывания новых знаний, а также в процессе решения субъективно новых для него проблем.

Таким образом, проблемное обучение направлено на формирование познавательной самостоятельности детей, развитие их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей. Опираясь на закономерности психологии мышления, логику научного исследования, проблемное обучение способствует развитию интеллекта ребенка, его эмоциональной сферы и формированию основ мировоззрения. В этом и заключается главное отличие проблемного обучения от традиционного – объяснительно-иллюстративного. Проблемное обучение предполагает не только усвоение результатов научного познания, но и самого пути познания, способов творческой деятельности. В основе проблемного обучения лежит личностно-деятельностный принцип организации процесса обучения, выявляется приоритет поисковой познавательной деятельности детей.

Занятия в ФГОС ДО прописаны только в старшем дошкольном возрасте, это не значит, что они не могут проводиться с детьми других возрастов. Но они (занятия) не должны быть приоритетной формой работы с детьми. Образовательные задачи должны решаться и в ходе режимных моментов, в совместной деятельности детей с педагогом (в беседах, на прогулках, в ходе индивидуальной работы педагога с ребенком), в самостоятельной деятельности детей и в совместной деятельности с родителями воспитанников.

Исследуемый нами старший дошкольный возраст предполагает проведение с детьми системных занятий, формирующих элементы будущей учебной деятельности, основы поведения на занятиях, что является элементами готовности детей к школьному обучению. Элементы проблемного обучения (проблемное изложение педагогом изучаемой темы, показ им способа решения ситуации, проблемные вопросы, создание специальных проблемных ситуаций) способствуют формированию у детей основ продуктивного и творческого мышления, учит устанавливать логику и причинно-следственные связи. Ребенок, обучающийся только репродуктивным путем, по принципу «сделай как я» не станет обладателем критического и продуктивного мышления при отсутствии опыта его применения, а не по причине интеллектуального недоразвития.

Занятие сегодня заменено термином – непосредственная образовательная деятельность (НОД). Однако

суть и назначение занятий при изменении методов их организации должны остаться неизменной. Занятие является формой системной, целенаправленной, планомерной организации обучения ребенка, начиная с младшего дошкольного возраста, ориентированная на специфику и возможности возраста, вместе с тем выводящая ребенка на зону его ближайшего развития по Л.С. Выготскому. Занятие не должно стать копией урока. Это интересное по своим методам форма обучения детей, проводимая ежедневно в режиме дня. Подбор занятий в течение дня должен включать разные виды умственной и двигательной активности, формировать разные виды знаний и способов деятельности [1, с. 46].

В целях определения путей и затруднений педагогов при внедрении элементов проблемного обучения в образовательный процесс в дошкольном учреждении нами была проведена опытно-экспериментальная работа.

В процессе наблюдений за деятельностью воспитателей старшей и подготовительной групп в дошкольном учреждении, нами были проанализированы их умения по управлению процессом разрешения проблемных ситуаций включающие в себя:

- умение предвидеть возможные проблемы на пути достижения цели в проблемной ситуации;
- умение мгновенно переформулировать проблемную ситуацию, облегчая или усложняя ее на основе регулирования количества неизвестных компонентов;
- умение выбрать проблемные ситуации в соответствии ходом мысли детей, решающих проблему;
- умение непредвзято оценить варианты решений детей, даже в случае несовпадения точек зрения детей и воспитателя.

В результате нашего анализа и самоанализа педагогов, мы пришли к следующим выводам:

1. Педагоги не достаточно четко ориентировались в возникающих проблемах на пути реализации проблемной ситуации.

2. Возникали затруднения при необходимости мгновенно переформулировать проблемную ситуацию, в целях ее усложнения или упрощения.

3. Меньшую степень затруднений испытывали при выборе проблемных ситуаций в соответствии с ходом мысли решающих проблему.

4. Педагоги объективно и непредвзято оценивали работу детей, испытывая незначительные затруднения в дифференцированной оценке деятельности детей в решении проблемных ситуаций.

Так же на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами был применен метод системных наблюдений за детьми старшего дошкольного возраста, целью которых являлось выявить их отклик на поставленную перед ними проблемную ситуацию, как на занятиях, так и в повседневной деятельности. Анализ изучения отклика детей старшего дошкольного возраста на проблемную ситуацию показало, что

повышение мотивации к познавательной деятельности было выявлено у тринадцати детей, что соответствовало 65% от общего количества наблюдаемых, а неизменившийся уровень активности познавательной деятельности был зафиксирован у семи детей, т.е. 35 % от общего количества наблюдаемых.

Так же в процессе наблюдения за деятельностью детей, нами были проанализированы умения детей разрешать проблемные ситуации, включающие в себя:

- умение видеть проблемы и ставить их самостоятельно;
- умение создавать гипотезу решения, оценивать ее, переходя к новой в случае непродуктивности первоначальной;
- умение направлять и изменять ход решения в соответствии со своими интересами;
- умение объективно и корректно оценить свое решение и решения собеседников.

В результате анализа, мы пришли к следующим выводам:

5. Дети не всегда умеют увидеть проблемы, не в состоянии в большинстве случаев поставить их самостоятельно.

6. Дошкольники испытывают затруднения при создании гипотез по решению проблемы, но способны выдвигать идеи при помощи педагога, и так же нуждаются в направлении и корректировке воспитателем при оценивании выбранной гипотезы и при переходе к новой, в случае непродуктивности первоначальной.

7. При незначительной помощи педагога, справляются с изменением хода решения проблемной ситуации.

8. Дети успешно справляются с оценкой полученного результата, анализируют выводы, полученные другими детьми, испытывая при этом незначительные

затруднения и не всегда корректно высказывают свою оценку.

Таким образом, проанализировав деятельность педагогов в создании развивающей среды обучения, т.е. внедрении проблемных ситуаций в познавательные занятия и повседневную деятельность детей старшего дошкольного возраста, и их отклик на использование проблемных ситуаций, можно сделать следующие выводы:

1. Необходимо учитывать индивидуальные особенности воспитанников для достижения эффективности использования проблемных ситуаций в обучении детей старшего дошкольного возраста.

2. Необходимо использовать различные методы и средства проблемного обучения не только на занятиях, но и в повседневной деятельности старших дошкольников (прогулки, беседы с детьми и т.д.), что приведет к повышению уровня познавательной активности.

3. Необходимо разработать примерные конспекты занятий, в которых отклик на проблемную ситуацию возникнет у максимально большого количества детей старшего дошкольного возраста и будет связан с их личным опытом, постепенно усложняя их содержание.

Анализируя эти факты, можно сделать вывод, что занятие, как единица организации системного и целенаправленного обучения, является наиболее благоприятной почвой для реализации элементов технологии проблемного обучения в решении задач развития познавательной сферы старших дошкольников в ДОО под руководством профессионально подготовленных специалистов. Проблемное обучение можно продуктивно использовать в обучении старших дошкольников, имеющих личностный, знаниевый и деятельностный опыт.

---

#### Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Перспектива, 2018. – 224 с.
  2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 464 с.
  3. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – Москва : Знание, 1991. – 80 с.
  4. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 367 с.
  5. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1997. – 371 с.
-

*Л.Н. Гордеева*  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
*Л.Г. Богославец,*  
канд. пед. наук, доцент

## УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В последнее десятилетие проблема формирования позитивного имиджа ДОО стала объектом внимания руководителей, общественности, родителей воспитанников. Если раньше имидж ДОО в основном был ориентирован на удовлетворение потребностей социального заказчика, т.е. родителей воспитанников, то сегодня ДОО стремится позиционировать себя еще и как успешных работодателей.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует: наиболее часто имидж организации определяют, как образ организации, сформировавшийся

в сознании общественности, в мнении социума [1]. Имидж организации – целостное восприятие организации различными группами общественности, формирующийся на основе хранящейся в их памяти информации о различных сторонах ее деятельности [2].

Организация, в том числе ДОО в своей деятельности сталкивается с самыми различными группами общественности, имеющими разнообразные интересы и предъявляющими к ней всевозможные требования. В некоторых исследованиях предлагается типология организационного имиджа в таблице [1].

Таблица 1

Типы организационного имиджа

Тип имиджа	Описание типа имиджа
<b>Зеркальный имидж</b>	Отражение взглядов руководителей и персонала на то, как их организация, как им кажется, воспринимается окружающими (зеркальный имидж часто неточен)
<b>Текущий имидж</b>	Реальное видение посторонними лицами организации
<b>Желаемый имидж</b>	Образ организации, которого хотели бы добиться руководство и персонал организации
<b>Корпоративный имидж</b>	Имидж организации, не включающий имидж ее услуг, брендов и т.п.
<b>Множественный имидж</b>	Совокупность имиджей, предоставляемых индивидуумами, взаимодействующими с организацией

Одной из разновидностей имиджа организации является имидж работодателя. Имидж работодателя стал предметом пристального интереса в России в 2003 году, когда начались первые масштабные исследования в этой области и позиционируется как новое направление в маркетинге, специализирующееся на работе с репутацией организации [4].

Уточним, что под имиджем работодателя мы будем понимать совокупность представлений об организации как работодателе на внутреннем и внешнем рынке труда. Существуют два вида имиджа работодателя – внешний и внутренний [2, 3, 4].

Взаимосвязь внешних и внутренних факторов определяют «мощность» имиджа организации как работодателя. Опыт практики свидетельствует что процесс формирования имиджа работодателя может быть управляемым, если он формируется сознательно, и неуправляемым, когда он формируется стихийно на внутреннем и внешнем рынке труда.

Задача субъектов формирования имиджа работодателя, в том числе руководителя ДОО, сделать процесс управляемым и целенаправленным. В этой связи необходимо провести анализ внутренней среды, влияющей на процесс формирования имиджа ДОО, и включает 5 критериев, которыми следует руководствоваться:

- 1) миссия, концепция и Программа развития ДОО, стратегические цели и задачи;
- 2) сильные стороны деятельности ДОО;
- 3) история создания ДОО;
- 4) отличительные черты, определяющие индивидуальность ДОО;
- 5) система корпоративных ценностей.

Тщательное исследование этих аспектов позволит формировать позитивный имидж ДОО на его начальном этапе. Следует отметить, что в процессе формирования имиджа ДОО задействованы управленческие функции: анализа и планирования. Механизм планирования в управлении имиджем ДОО включает позиции (табл. 2):

### Механизм планирования в управлении имиджем ДОО

<b>Структура: создание команды</b>
<b>Механизм: координация управленческих функций</b>
<p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• государственные гарантии уровня и качества дошкольного образования;</li> <li>• единство законодательной и нормативно-правовой базы;</li> <li>• ценностные ориентации, определяющие цели дошкольного образования, его содержание, модель педагогического взаимодействия, педагогические технологии;</li> <li>• реализация комплексной образовательной программы;</li> <li>• образовательная среда;</li> <li>• амплификация развития детей;</li> <li>• зона ближайшего развития, индивидуализация образования;</li> <li>• межведомственное взаимодействие и отношения в сфере образования;</li> <li>• ранняя помощь;</li> <li>• равенство возможностей;</li> <li>• преемственность основных образовательных программ;</li> <li>• методическая служба, инновационные процессы, условия для профессионального роста, самообразования;</li> <li>• эмоционально-положительное общение и условия для позитивной социализации, личностного развития, творческих способностей и инициативы детей</li> </ul>

В системе деятельности ДОО можно выделить группы субъектов, оказывающих влияние на процесс формирования имиджа: руководитель и старший воспитатель (методист), педагоги ДОО, персонал, учителя начальных классов (обучающие выпускников ДОО),

родители воспитанников, работники образования. Влияние данной группы субъектов на процесс формирования позитивного имиджа ДОО как работодателя важно и актуально. Уточним элементы внешнего и внутреннего имиджа ДОО в таблице [2].

Таблица 3

### Элементы внешнего и внутреннего имиджа ДОО как работодателя

<b>Имидж работодателя ДОО</b>	
<p><b>Внешний имидж</b> – представления, складывающиеся у представителей; потенциальных работников; организаций-конкурентов ДОО; представителей профессионального сообщества</p>	<p><b>Внутренний имидж</b> – представления об организации как работодателе у персонала и руководства, органов управления образованием</p>
<p>Элементы внешнего имиджа:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• качество услуг, создаваемых организацией;</li> <li>• умение поддерживать деловые отношения с партнерами и родителями;</li> <li>• вклад в развитие социума, консультативные пункты для родителей, организация с неорганизованными детьми в социуме, сайт-страницы, видеоролики «Наша Детсадия», конкурсные движения среди детей и педагогов;</li> <li>• взаимодействие в социуме;</li> <li>• финансовая стабильность организации;</li> <li>• внешний вид ДОО, удобство рабочих мест и т.п.;</li> <li>• информация о деятельности в СМИ;</li> <li>• PR – деятельность организации;</li> <li>• методические рекомендации из опыта работы по направлениям дошкольного образования (электронные порталы, портфолио детей и педагогов)</li> </ul>	<p>Элементы внутреннего имиджа:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• социально-психологический климат в коллективе;</li> <li>• отношение персонала к работе и его внешний вид;</li> <li>• лояльность персонала ДОО, их отношение к руководителям;</li> <li>• ориентация ДОО на развитие и обучение персонала, условия для профессионального роста;</li> <li>• система продвижения и вознаграждение работников за качественную работу и другие успехи;</li> <li>• единое образовательное пространство;</li> <li>• корпоративные ценности, деятельность профсоюзной организации, совместный отдых, концерты, спортивные праздники</li> </ul>

Вопросы создания имиджа ДОО всегда в той или иной мере интересовали его руководителей, вместе с тем, именно руководитель ДОО непосредственно транслирует

имидж учреждения при общении с работниками и родителями. Обозначим некоторый инструментарий исследования имиджа ДОО, в том числе и как работодателя.

Таблица 4

### Направленность проявления

Направленность проявления, т.е. информация о том, по каким признакам формируется имидж			
Внешний, т.е. проявляющийся в основном во внешней среде, ориентированной на потребителей (фирменный стиль, герб, логотип, девиз, интерьеры ДОО, внешний вид персонала и пр.)		Внутренний, формируемый как впечатление о работе и отношении персонала (корпоративные отношения, этика поведения, особенности делового общения, традиции и пр.)	
Эмоциональная окраска имиджа			
Позитивный имидж		Негативный имидж	
Целенаправленность деятельности по формированию имиджа			
Естественный имидж, складывающийся стихийно, без специальных PR-акций и рекламы в результате практической деятельности ДОО		Искусственный, создаваемый специально рекламой или PR-акциями, социальными опросами родительской общности, и не в полной мере соответствующий характеру и результативности деятельности ДОО	
Степень рациональности восприятия имиджа			
Когнитивный, дающий «сухую» специальную информацию (ориентирована главным образом на узких специалистов)		Эмоциональный, чувственный (ориентирован на широкую аудиторию и призван вызвать сильный эмоциональный отклик)	
Содержание имиджа, соответствие его специфике деятельности			
Имидж руководителя (его команды)	Имидж ДОО	Имидж территории (города, района)	Имидж идеи, проекта, концепция развития ДОО

Важным этапом работы руководителя творческой группы по формированию имиджа, является оцен-

ка эффективности мероприятий по определенным критериям.

Таблица 5

### Группы критериев оценки имиджа работодателя ДОО

Группа критериев оценки имиджа ДОО как работодателя			
<b>Экономические характеристики</b> наличие системы премий, вознаграждения, выполнение показателей муниципального задания, отсутствие текучести кадров, выполнение требований Роспотребнадзора	<b>Психологические характеристики</b> сильная корпоративная культура, заинтересованное отношение руководства к сотрудникам, здоровый психологический климат, объективность в оценке труда, условия для профессионального роста	<b>Функциональные характеристики</b> возможности обучения, перспективы кадрового роста, возможность в полной мере реализовать имеющиеся знания и навыки, инновационные процессы	<b>Организационные характеристики</b> условия работы, система управления, характер деятельности организации, конкурентоспособность ДОО, участие в профессиональных конкурсах разного уровня

Следовательно, для формирования положительного имиджа ДОО в информационном воздействии следует учесть ряд направлений:

- подавать информацию о деятельности ДОО (сайт, публичный доклад, материалы самообследования деятельности др.) в том виде, в котором она вызывает наибольшее доверие;

- представлять в ней те индикаторы престижности работы ДОО, которые отмечают родители воспитанников, общественность и персонал;

- позиционировать факторы деятельности, мероприятия из опыта работы, которые оказывают решающее влияние на выбор ДОО родителями среди других ДОО микрорайона;

- транслировать те каналы коммуникации о деятельности ДОО, которые раскрывают положительный образ ДОО в социуме.

Задача руководителя и субъектов ДОО при формировании позитивного имиджа учреждения – сделать этот процесс управляемым и целенаправленным.

#### Библиографический список

1. Бруковская, О. Работа с репутацией руководителя / О. Бруковская, Н. Платонова, Д. Кучеров, М. Платонов // Корпоративная имиджология. – 2008. – № 1 (02).
2. Герус, А. Формирование имиджа компании-работодателя [Электронный ресурс] / А. Герус, А. Шабловский. – Режим доступа: [www.bybanner.com](http://www.bybanner.com).
3. Имидж Вашей компании. Какой он? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.jobsmarket.ru](http://www.jobsmarket.ru).
4. Клемина, Т. Н. Имидж организации на рынке труда: теоретические и практические проблемы / Т. Н. Клемина, С. В. Кошелева // Российский менеджмент : теория, практика, образование / под ред. А. А. Демина, В. С. Катькало. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2001. – Вып. 1. – С. 137–142.
5. Мичурина, А. PR в формировании имиджа компании как работодателя [Электронный ресурс] / А. Мичурина. – Режим доступа: [ru.goopdf.com/eboog](http://ru.goopdf.com/eboog).
6. Томилова, М. В. Модель имиджа организации / М. В. Томилова // Маркетинг в России и за рубежом. – 1998. – № 1.

**А.А. Денинг**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Т.Г. Утробина,  
канд. филол. наук, доцент

## ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СТИХОТВОРЕНИЯХ ТАКМАКОВОЙ ОЛЬГИ ВЛАДИМИРОВНЫ

Ольга Владимировна Такмакова – алтайская поэтесса, автор многих детских произведений. Она с отличием окончила Барнаульский педагогический институт. Сейчас живет в городе Рубцовске. Ольга Владимировна – почетный работник общего образования Российской Федерации, автор ряда методических статей и разработок, имеет публикации в педагогических изданиях. С 2014 г. участвует в реализации городских литературных проектов в рамках творческой площадки «Перекрёсток». Ольга Владимировна принимает активное участие в различных литературных мероприятиях города и края.

Публиковалась в местной периодической печати, журналах «Алтай», «Барнаул», «Культура Алтайского края», «Звёздочка наша», «Счастливое детство», «Браво, Рубцовск!», коллективных сборниках. Редактор-составитель сборников стихотворений рубцовских поэтов «Проталины», «Незнакомая осень». Член Союза Писателей России с 2012 г. На стихи Ольги Владимировны различными авторами-исполнителями написано более 30 песен. В 2011 поэтесса стала победителем краевого конкурса на издание литературных произведений в номинации «Детская литература» с проектом книги «Большие тайны маленьких людей».

Ольга Владимировна много лет работает в сфере дошкольного образования. На данный момент она является заведующей детского сада, с чем свя-

зана её способность видеть мир по-детски ярким и радостным. Сюжеты многих работ поэтессы были подсказаны детьми или взяты из жизни, поэтому они так близки к читателям. Она считает, что чтение книг в кругу семьи помогает взрослым лучше понять своих детей, а детям насладиться совместным времяпрепровождением и незабываемыми минутами общения с близкими.

Детское стихотворение Ольги Владимировны «Выходной день» повествует нам о том, как мальчик со своим папой запускали в небо воздушного змея:

Мы с папой пускали воздушного змея.  
Он в небо просился: «Скорее! Скорее!»  
Мотал в нетерпенье бумажным хвостом,  
До самого солнца взлетел он потом!  
Мы с папой смеялись и следом бежали,  
И нашему змею руками махали.  
А я всё боялся, что нить оборвётся,  
И змей улетит, и ко мне не вернётся!  
Притихшего змея несём мы домой...  
Когда же у папы опять выходной?

Они веселились, смеялись, бегали за этим змеем, и мальчик боялся: «А я всё боялся, что нить оборвется, И змей улетит, и ко мне не вернется!»

Но на самом деле мальчик боялся того, что змей улетит или того, что скоро закончится это веселье с папой, и опять начнутся скучные будни? Для героя

стихотворения важно знать, что папа рядом. Вместе им комфортно, у них сложились близкие отношения и заняты они очень интересным делом. Как и у многих других детей, у главного героя примером является его отец.

Это стихотворение доказывает, как важна совместная деятельность родителей и детей. Ведь самое лучшее, что может сделать родитель – это провести время вместе со своим ребёнком. Поэтому мальчик, герой этого стихотворения, переживает: «Притихшего змея несем мы домой... Когда же у папы опять выходной?».

Стихотворение «Стихи для мамочки» очень трогательное. Оно показывает, какую важную роль мама занимает в жизни ребенка:

Разве без солнышка розы цветут?  
Разве без мамочки детки растут?  
С мамой любая игра веселей!  
С мамой – и хмурое утро светлей.  
Мама меня понимает всегда!  
С ней не страшна никакая беда.  
Если я ей по хозяйству помогу, скажет она:  
«Молодчина, сынок!»  
Если не слушаюсь – чуть погрустит,  
Чуть поругает, а после – простит.

Вместе смеёмся, гуляем, поём,  
Вместе с работы мы папочку ждём.  
Счастлива дружная наша семья!  
Солнышко в ней – это мама моя!

Видно, что главный герой очень любит свою маму, и они часто проводят время вместе. Это стихотворение наполнено хорошим настроением, светом и такой знакомой всем темой – любовь к маме. Дети, рядом с которыми находится мама, не боятся бегать, прыгать, играть, быть активными и заниматься обычными «детскими» делами, среди которых непременно есть и шалости.

Детские произведения Ольги Владимировны пронизаны беззаботностью, весельем, радостью, таким забавным ребячеством, которое испытывали все. Во многих детских, в частности в тех, что представлены выше, стихотворениях Ольги Владимировны поднимается проблема семьи, а именно того, какую роль играют родители в жизни их ещё пока маленьких детей.

Прочитав любое детское стихотворение Ольги Владимировны, найдешь в этих строчках себя, своих детей, ведь все эти ситуации знакомы всем и происходили с каждым! Эти стихотворения вовлекают в воспоминания, могут разбудить мечты, страсть к путешествиям, увидеть чудо в обычных делах.

---

#### Библиографический список

1. Большие тайны маленьких людей: стихи для малышей и взрослых / худож. О. Матушкина. – Барнаул : Алт. дом печати, 2011. – 95 с.
  2. Литература Алтая в детском чтении. Читайка раннего детства : хрестоматия / сост. Л. Н. Зинченко. – Барнаул : Алт. дом печати, 2011. – 477 с.
  3. Литературное образование дошкольников : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / З. А. Гриценко. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2014. – 352 с.
- 

**Л.Е. Захарова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Т.Г. Утробина,  
канд. филол. наук, доцент

## ОБРАЗ ДЕТСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ ВАЛЕНТИНЫ АЛЕКСАНДРОВНЫ НОВИЧИХИНОЙ

Литература и весь окружающий мир формирует в нашем сознании образы. Особый мир детской литературы рисует образ детства, характерный для той или иной эпохи, времени. Рассматривая образ детства, невозможно обойти творчество алтайской поэтессы В.А. Новичихиной. Она смотрит на мир детскими глазами, отражая действительность «с высоты роста ребёнка». В.А. Новичихина чувствует ритм детской речи и знает правила языковой игры. Она меняет речевые маски, создаёт новые звуко- и словообразы. Она создаёт свой образ детства, но в каждом из них доминанта счастья.

Общий образ детства собирается из частных образов. Она пишет о предметах и явлениях, знакомым

детям: о листочках, одуванчике, облаках и небе, морозе, кактусе. Её «детство» привлекает сочными красками, радуется яркими лицами, удивляет неожиданными сравнениями, помогают ребёнку по-иному взглянуть на окружающий мир.

Зима – со снега,  
Весна – с капель,  
Прыжок – с разбега,  
Полёт – с качели.

Стихотворения В.А. Новичихиной хорошо воспринимаются детьми, благодаря заключённым в них задушевной доброте, жизнерадостности. Сюжеты стихотворений эмоционально напряжены, развитие

происходит по законам детской логики, которую поэтесса хорошо чувствует.

В.А. Новичихина раскрывает в своих стихотворениях читателям реальный мир в «дразнилках». К дразнилкам поэтесса обращается не ради осмеяния конкретного ребёнка, а для ироничного изображения недостатков, свойственных в той или иной степени всем детям (и большим и маленьким): неряшливости, капризности, непоседливости, трусости, жадности и пр. При этом автор использует средства словесной изобразительности.

«Рёва-рёва-рёвушка,  
Дойная коровушка!  
Если ты не замолчишь,  
То и в правду замычишь!»

Образ детства в творчестве В.А. Новичихиной не касается социальных проблем. Стихотворения пропитаны легкостью, наивностью. Они покоряют своей искренностью и чистотой. Душевные, светлые стихи автора несут теплоту, радость и гармоничность видения мира.

На наш взгляд, именно стихи В.А. Новичихиной воспитывают патриотизм. Она пишет о самом простом и дорогом для всех так, что невольно скрепляется в общем представлении о малой Родине – о родителях, о любви, о дружбе, о природе... Всё это очень понятно и привлекательно, и поэтому находит отклик в душе как маленького слушателя, так и большого читателя. Мы так легко заряжаемся настроением автора, так доверчивы к нему, что нам становится близкой влюблённость поэтессы в край, где она родилась, в людей, с которыми она выросла.

Я воду родниковой  
Напою коня –

Зазвенят его подковы,  
Вдаль умчат меня,  
В край, где розовым туманом  
Клевер на лугу,  
Где клубнику ела с мамой  
Я на берегу.  
Мама тихо напевала и плела венки.  
Я весь мир воспринимала –  
Как любви поток...  
Сколько лет уж пролетело!  
Помню до сих пор  
Аромат клубники спелой,  
Мамин разговор...  
«Аромат детства» помог В.А. Новичихиной сохранить, несмотря на перипетии судьбы, оптимистичный взгляд на мир, стремление дарить добро и согревать теплом окружающих людей. Безграничная доброта, доверчивость, открытость миру и людям – вот те краски, которыми В.А. Новичихина рисует «радугу в своей судьбе» – это и есть образ детства.

В небе радуга горит –  
Яркая тропинка!  
«Посмотрите, – говорит  
Девочка Аринка, –  
Там, за речкой, на лугу,  
Я достать её смогу!  
По цветной дорожке  
Проведу ладошкой!»

Мне представилась возможность лично познакомиться с В.А. Новичихиной. Наша пусть даже очень короткая встреча доставила мне множество впечатлений. Доброжелательность и искренность поэтессы струились от неё, а её милая улыбка, не сходящая с лица, радовала всех окружающих.

---

#### Библиографический список

1. Новичихина, В. А. Библиографический указатель / В. А. Новичихина ; Упр. Алтайского края по культуре и арх. делу, Гос. учреждение «Алтайская краевая дет. б-ка им. Н. К. Крупской» ; [сост.: И. А. Неvejeва, Л. В. Санкина]. – Барнаул, 2010. – 63 с.
  2. Новичихина, В. А. Планета детства : стихотворения для дошкольного и младшего школьного возраста / В. А. Новичихина. – Барнаул : ОАО «Алтайский дом печати», 2010. – 104 с.
  3. Журнальный мир [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://журнальныймир.рф/sites/zhurm/ files/pdf/20\\_homich\\_vndlak.pdf](http://журнальныймир.рф/sites/zhurm/ files/pdf/20_homich_vndlak.pdf) (дата обращения: 15.04.2019).
-

**В.Ф. Карташова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
О.И. Васильева,  
канд. пед. наук, доцент

## **А.С. СИМОНОВИЧ – ОСНОВАТЕЛЬНИЦА ОБЩЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ**

Дошкольный возраст в становлении человека – очень важный, сензитивный период для полноценного формирования различных сфер личности. Он характеризуется быстрыми изменениями в физическом, языковом, социальном и эмоциональном развитии. До семи лет происходит значительное развитие мозга ребёнка, особенно в первые три года жизни, когда формируются нейронные связи. Поэтому в этот период важно уделять особое внимание правильному обучению ребёнка. Дошкольное образование – первая ступень общего образования. Если воспитание и образование детей дошкольного возраста организовано правильно, у ребёнка своевременно формируются базовые качества личности и психические процессы (мышление, память, внимание, воображение и речь), что позволяет ему успешно обучаться не только в начальной школе, но и на последующих ее ступенях. Грамотное решение современных проблем предшкольной подготовки детей возможно только на основе глубокого знания и использования опыта и идей педагогов прошлого.

Разработка вопросов теории первоначального воспитания и обучения детей в России началась в начале XIX века. Общественное дошкольное воспитание развивается во второй половине XIX века, в этот период происходит разработка его организационных основ, содержания, методов, средств и форм. Становление российской национальной системы общественного дошкольного образования связано с именами А.С. Симонович, Е.Н. Водовозовой, Е.И. Конради и других последователей идей К.Д. Ушинского.

Видным представителем дошкольного воспитания в этот период, его теоретиком и практиком является Аделаида Семеновна Симонович, последовательница К.Д. Ушинского, участница общественно-педагогического движения 60-х гг. Несмотря на то, что со дня её рождения прошло 175 лет, её идеи об общественном дошкольном воспитании интересны и актуальны в наше время.

Аделаида Семеновна родилась в Москве в 1844 году в еврейской семье, ее родители являлись владельцами лавки, в которой продавали колониальные товары. После окончания пятиклассной школы, занимаясь самостоятельно, сдала экзамен на звание домашней учительницы. Однако этого ей показалось мало, девушка стремилась учиться дальше и просила разрешения на посещение лекций в Московском университете. Исследователи биографии А.С. Симонович пишут о том, что ей отказали, однако, не отступив от

своей мечты, она уехала в Швейцарию, где в то время в институты принимали учиться женщин.

Ознакомившись и проанализировав работу детских садов Швейцарии, в 1866 г. при поддержке своего супруга Якова Мироновича А.С. Симонович открыла первый в истории России детский сад. В это же время вместе с мужем они начинают издавать журнал «Детский сад», который знакомил российскую педагогическую общественность с новаторскими идеями в области общественного дошкольного образования. Основной целью журнала являлось обоснование необходимости создания детских садов, планомерного развития детей дошкольного возраста, их подготовки к школьному обучению. В журнале публиковались педагогические статьи зарубежных и отечественных авторов, разработки уроков по разным предметам, педагогическая хроника, существовал раздел критики и библиографии детской, учебной и педагогической литературы, печатались рассказы для детского чтения и многое другое. Через четыре года Симоновичи по семейным обстоятельствам переселились в Тифлис и там открыли детский сад, можно сказать «международный», т.к. его посещали дети из русских, армянских и грузинских семей.

Значимым направлением в работе А.С. Симонович было подробное изучение и критический анализ педагогической системы Фридриха Фребеля, его методики проведения игр и занятий. А.С. Симонович, исследуя особенности детей дошкольного возраста, пришла к выводу о невозможности заимствования в целостном виде системы Фридриха Фребеля, и обратилась к принципу народности, разработанному К.Д. Ушинским. Высоко оценивая положительные стороны фребелевской системы, Аделаида Семеновна творчески переработала её, отказалась от точного следования его методике, от педантичных, формально классифицированных видов деятельности.

А.С. Симонович считала, что до трёх лет дети должны получать воспитание в семье при активном и грамотном руководстве матери, а с трёх до восьми лет семье в развитии ребёнка должен помогать детский сад.

Разрабатывая и фактически решая вопросы организации, содержания и методики образовательно-воспитательной работы в детском саду, А.С. Симонович опиралась на антропологический принцип, разработанный К.Д. Ушинским, учитывая специфические возрастные и индивидуальные особенности детей. Основой общественного дошкольного воспитания,

по убеждению А.С. Симонович, должна быть организация деятельности малышей, т.к. «дети – самый деятельный работник во всем мире: целый день он движется и движет, строит, режет, лепит, рисует, красит, клеит, словом, видоизменяет попавший ему в руки материал» [1, с. 172].

Заслугой А.С. Симонович является разработка внутренней организации детского сада, рациональное распределение занятий и игр с детьми 5-7 лет по недельному расписанию. Деятельность дошкольного учреждения по ее плану должна быть гибкой и предполагать изменения и приспособление к новым событиям, настроению воспитанников. В систему работы с детьми педагог ввела новый вид занятий – родиноведение – «систематический ряд бесед, прогулок и наблюдений, предварительно хорошо обдуманных воспитательницей, ведущих к сознательному знакомству с родиной и подготавливающих ребенка к дальнейшему пониманию географии, космографии и астрономии» [4, с. 229].

А.С. Симонович подготовила методические разработки по родиноведению, подвижным играм и гимнастике, рассказыванию, рисованию и выкладыванию, конструированию, вырезыванию, плетению и другим видам работы. Она считала важным привлекать детей к выполнению некоторых обязанностей (например, к дежурствам), приучать к взаимопомощи и товариществу, к ограничению своих желаний.

Успех работы детского сада во многом зависит от личности воспитателя, к которой А.С. Симонович предъявляла высокие требования, т.к. «от степени умственного и нравственного развития садовницы зависит нрав и направление детского сада» [1, с. 180]. По ее мнению, «детская садовница – должна быть образованное лицо, преданное воспитанию детей; она должна быть энергична, бодра, свежа, весела, строга, но не злопамятна, взыскательна, но не придирчива» [1, с. 180].

Рассматривая детский сад как «связующее звено между семьей и школой», Аделаида Семеновна выдвинула идею о том, что он должен готовить детей к школьному обучению. Для реализации этой функции, систематической и планомерной подготовки она предлагала организовать элементарный класс. Воспитание в этом классе и школе должно иметь свою специфику, обусловленную возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста. В статье «Связь детского сада со школой» автор обосновала предназначение элементарного класса, рассматривая его как «переход от детского сада к школе» в целях окончательной психологической и практической подготовки детей к учению и обучению.

По глубокому убеждению А.С. Симонович, занятия в детском саду в отличие от школы должны иметь характер игры. В элементарном классе ребенок старшего дошкольного возраста, продолжая играть,

постепенно привыкает к усидчивости, знакомится с азбукой, письмом и счетом, учится отличать признаки предметов, верно выражать свои мысли. Цель и особая организация занятий в элементарном классе заключаются в том, чтобы сформировать у детей счастливое предвкушение школьных уроков, создать предпосылки для того, чтобы они стали «способными быть хорошими (не в обыкновенном смысле слова) учениками в школе» [4, с. 224]. А.С. Симонович в своих работах неоднократно акцентирует внимание на том, что приучение к учению в элементарном классе должно быть постепенным, не подменять игры, понемногу сокращая время игровой деятельности и увеличивая время учения. Переходя в школу, дети не должны ощущать резкого перехода от одного режима жизнедеятельности к другому. Эта идея связи и преемственности детского сада и школы, плавного и естественного перехода из дошкольного учреждения в школу получила свою дальнейшую разработку в трудах Петра Фёдоровича Каптерева, педагогов советского периода, в работах современных ученых по дошкольной педагогике и начального образования.

Говоря современным языком, А.С. Симонович выдвинула и разработала идею создания подготовительной к школе группы, выступила инициатором дошкольной подготовки.

А.С. Симонович оказала серьезное влияние на становление отечественной дошкольной педагогики как выдающийся педагог-теоретик, практик-новатор, методист. Идеи и принципы дошкольного воспитания, заложенные К.Д. Ушинским, были ею развиты и детализированы.

А.С. Симонович – основатель общественного дошкольного воспитания в России, создатель дошкольного образовательного учреждения – детского сада. Сегодня существует классификация дошкольных образовательных организаций по категориям и видам, (например детский сад с предметным уклоном (где углубленно изучается какая-либо дисциплина: иностранный язык, физкультура, рисование, пение и т.д.); оздоровительные, ориентированные на часто болеющих дошкольников, не имеющих патологий в развитии и другие). В наше время появилась возможность выбора между образовательными учреждениями и можно найти именно то, которое наилучшим образом подходит конкретному ребенку. Однако, как и в XIX веке, дошкольный возраст – период сензитивного развития многих физических и психических функций, становления нравственных ценностей и развития интеллекта, соответственно главная задача общественного дошкольного образования – создать благоприятные условия для развития ребенка. Многие идеи А.С. Симонович о подготовке к школе в стенах детского сада являются актуальными до сих пор, хотя реализуются в новых условиях XXI века.

1. История дошкольной педагогики / М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев и др. / под ред. Л. Н. Литвина. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1989. – 352 с.
  2. Князев, Е. А. Аделаида Симонович и детство в садах / Е. А. Князев // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 9. – С. 109–118.
  3. Предшкольная подготовка детей : содержание, формы, проблемы и пути их решения : сборник научных статей / под ред. Л. С. Колмогоровой. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – 461 с.
  4. Симонович, А. С. Связь детского сада со школой / А. С. Симонович // История дошкольной педагогики в России : хрестоматия : учебное пособие / сост. Н. Б. Мчедлидзе и др. ; под ред. С. Ф. Егорова. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 221–224.
  5. Чувашев, И. В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России / И. В. Чувашев. – Москва, 1955. – 358 с.
  6. Симонович, А. С. Внутренняя организация жизни детского сада / А. С. Симонович // Детский сад – управление. – 2001. – № 13. – С. 2–9.
  7. Шкляева, Н. М. Основные направления развития содержания дошкольного образования в практике детских садов России конца XIX – начала XX века / Н. М. Шкляева // Вестник педагогического опыта. – 2010. – Вып. 12. – С. 7–11.
- 

**О.П. Каталийчук**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Т.В. Поданева,  
канд. пед. наук, доцент

## **ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СОЗДАНИИ ОСНОВНЫХ СПОСОБОВ РЕШЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ОПРЕДЕЛЕННЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ**

Мир открывается ребенку с рождения. Все без исключения дети с раннего детства стремятся наблюдать, изучать, исследовать окружающий мир. Однако без помощи взрослых в дошкольном возрасте сделать это не просто. Педагог ориентирует ребенка, вовремя дает подсказку, направляет его на самостоятельный поиск необходимой информации. В результате такого сопровождения со стороны взрослого у ребенка формируется определенный алгоритм действий, направляющий его познавательно-исследовательскую деятельность.

Большие возможности для развития познавательной активности дошкольников открывает проектная деятельность, представляющая собой способ исследования проблемы с утвержденным результатом, достижение которого происходит разными способами.

Опыт практики показывает, что проектная деятельность помогает воспитанникам в определенных жизненных ситуациях найти способ решения теоретических и практических задач, аргументировать результат. Проанализируем, как педагог направляет на каждом этапе проектной деятельности воспитанников для нахождения способов решения теоретических и практических задач на примере проекта «Вода – источник жизни».

На первом (поисковом) этапе формулируется проблема-цель – узнать для чего нужна вода, ее значение в жизни человека и окружающем мире. Определяется

объект исследования – вода. Вода – важнейшая составляющая нашего мира. Вода не имеет ни цвета, ни запаха, но является источником жизни на земле. Детей вводят в игровую сюжетную ситуацию: «С помощью волшебного листочка начинаем путешествовать с Капелькой». Совместно со взрослым дети должны отыскать ответ на вопрос: «Для чего нужна вода?». Поиск необходимой информации способствует расширению представлений детей об искомом объекте (например, дети узнают о загрязнении рек и озер человеком, о природоохранной деятельности и пр.). В процессе проектной деятельности развиваются социально-коммуникативные навыки дошкольников – умение общаться, вести диалог не только со сверстниками, но и со взрослыми, принимать помощь, если она необходима, выслушивать не перебивая другого, соотносить свои устремления с интересами других людей.

На втором и третьем этапах разработки проекта педагог направляет детей на решение поставленной перед ними проблемы различными способами. Изучение свойств воды осуществляется при помощи опытной деятельности. Дети выражают свои мысли, выдвигают гипотезы, ищут ответы на свои вопросы в разных источниках: в художественных книгах, энциклопедиях, интернете. В процессе совместной поисковой деятельности дети учатся организовывать рабочее место, договариваться между собой о распределении поручений.

На четвертом (презентационном) этапе дети договариваются о способе защиты проекта. В помощники им приглашаются родители. Презентация проекта выливается в праздничный день, посвященный воде. Все без исключения поют, танцуют, загадывают загадки.

На заключительном (контрольном) этапе воспитателем совместно с детьми выдвигается новая проблема: «Нужно охранять не только воду, но и окружающую природу!». Постановка новой проблемы способствует организации нового поиска, развитию умения находить верные способы решения поставленных задач, приходя к нужному результату. Подобная деятельность помогает ребятам лучше ориентироваться в окружающем мире и находить верные способы решения возникающих проблем.

Использование проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста ориентирует их на решение практических и познавательных задач. Поставленная проблема исследуется в логической последовательности: выдвижение гипотез о способах ее решения; обсуждение методов исследования; организация сбора и анализ полученных данных; подведение итогов и оформление результата. Содержательная часть проекта основывается на самостоятельной (индивидуальной, парной, групповой) деятельности детей, спланированной ими на подготовительном этапе работы.

В работе с дошкольниками чаще используются проекты **исследовательско-творческого типа**: дети экспериментируют, а затем результаты исследований оформляют в виде газет, плакатов и пр.

Отличительной чертой проектной деятельности является независимый сбор информации, что способствует социально-коммуникативному развитию всех участников проекта. Для того чтобы отыскать и использовать материал дошкольник должен понять инструкцию и руководствоваться ею, наметить этапы собственной работы, определить причинно-следственные взаимосвязи, найти необходимый материал, ориентируясь в потоке разной информации, получить информацию при общении, научиться принимать помощь и осуществлять поддержку сверстников в процессе совместной деятельности.

Важной особенностью проектной деятельности является самостоятельный поиск и сбор информации, который влияет на формирование технологической, информационной и коммуникативной деятельности участников проекта. Чтобы найти материал ребенок должен понять инструкцию, проанализировать этапы своей деятельности, установить причинно-следственные связи, суметь найти нужный материал, ориентируясь в различных источниках. На всех этапах проектной деятельности у детей любого возраста формируется почти все способы решения теоретических и практических задач, которые можно применить в определенных жизненных ситуациях.

Таким образом, проектная деятельность дает возможность экспериментировать, получать знания, находить и применять ответы на теоретические и практические задачи самостоятельно, которые могут встречаться в определенных жизненных ситуациях, развивать способности в социально-коммуникативной деятельности, что позволит ему успешно адаптироваться в окружающем мире.

---

#### Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244>.
2. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/>.

**Р.И. Кривцова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
**Н.П. Сазонова,**  
канд. пед. наук, доцент

## БУМАГОПЛАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном дошкольном учреждении конструирование и моделирование из бумаги стало достаточно распространенным видом изобразительного творчества. Конструирование и моделирование из бумаги дает возможность ребенку увидеть в простой бумаге

художественный образ, и творчески выразить свои замыслы. Детское творчество – явление уникальное. Многие педагоги и психологи, как отечественные, так и зарубежные, отмечают большое значение занятий художественным творчеством во всестороннем раз-

витии личности ребенка. Создание изделий своими руками – это один из универсальных видов деятельности, способный дополнить интеллектуальное развитие ребенка и сделать его всесторонним. Занятия рисованием, лепкой, резьбой, создание поделок из бумаги и др., воздействуют на чувства, эмоции детей, способствуют их наиболее полному самовыражению [4, с. 3].

Художественное творчество является неотъемлемой частью обучения и воспитания дошкольника. На занятиях применяются разные виды и техники бумагопластики.

Проектирование системы занятий кружка по бумагопластике решают главную цель – воспитание гармонично развитой личности с художественно-эстетическим восприятием и гуманистическими ценностями. Основные задачи обучения связаны с развитием творческого начала, формированием художественно-эстетического восприятия.

1. Обучение детей различным приемам работы с бумагой, умению следовать устным инструкциям, оперировать понятиями, обозначающими пространственные характеристики, знакомство с материалом и техниками моделирования и конструирования из бумаги.

2. Развитие мелкой моторики, глазомера и художественного вкуса.

3. Развитие концентрации внимания, пространственного воображения.

4. Формирование навыков сосредоточивания на главном.

Стимулом к творчеству служит желание ребёнка создать фигурку из бумаги, а процесс превращения листа бумаги в игрушку способствует созданию дидактической проблемы, для решения которой детям необходимо активизировать мыслительные процессы, самостоятельно понять и сформулировать её суть, найти пути решения и оценить полученный результат.

Особенно важно демонстрировать приемы работы с пластическими материалами, в которых образ рождается непосредственно на глазах у детей. Также, поощряя проявление фантазии и творчества, рекомендуется не забывать о закреплении уже освоенных техник. Демонстрация педагогом способов работы стимулирует формирование знаний, умений и навыков в области практической деятельности, учит уверенному владению работой с различными материалами, оставляя при этом за учащимся право творческого выбора.

Для планирования занятий важно учитывать следующие параметры работы с детьми 5–7 лет:

1. Условия работы: кабинет, доска, рабочее оборудование, аудиовизуальные средства, компьютер. (В зависимости от цели и задач обучения).

2. Общий уровень подготовки детей.

3. Возрастные и психологические особенности детей дошкольного возраста.

4. Материалы, инструменты и приспособления для работы.

5. Время работы, погодные условия и многие другие факторы, влияющие на освоение целевых ориентиров в дошкольном учреждении.

Созданы все необходимые условия для работы с детьми дошкольного возраста, удовлетворяющие требованиям первого пункта. Общий уровень подготовки детей выявляется на первом занятии, для дальнейшего обучения, что соответствует второму пункту. Возрастные и психологические особенности определяются педагогом на основе теории Л.С. Выготского, как до, так и во время занятий. Учитываются любые показатели во время работы с детьми, дети, требующие особого внимания, могут работать в группах и индивидуально, важно уделять внимание и привлекать в работу с коллективом. Материалы, инструменты и приспособления для работы готовятся педагогом предварительно перед занятием, в случае недостаточности материалов и инструментов педагог должен предусмотреть все средства для разрешения ситуации.

Факторы, влияющие на работу с детьми достаточно многочисленны, поэтому педагог должен обладать компетенциями в соответствии с ФГОС ДО, чтобы уметь разрешать любые проблемы, при работе с детьми.

Для того чтобы успешно обучить детей, необходимо, прежде всего, владеть необходимыми знаниями, умениями и навыками изготовления разнообразных доступных и посильных для детей данного возраста изделий, имеющих практическую значимость [2, с. 306].

Важно отметить, что творческие способности не развиваются в стихийных условиях, а требуют специально организованного процесса обучения и воспитания. Целенаправленное, комплексное включение бумагопластики в структуру занятий по развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста должны стать неотъемлемой частью образовательного процесса детского сада.

---

#### Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Сазонова, Н. П. Лекционные и семинарские занятия по дошкольной педагогике : учебное пособие / Н. П. Сазонова. – Барнаул : АлтГПУ, 2014. – 381 с.
3. Соловьева, Н. Г. Знакомство детей дошкольного возраста с окружающим миром с помощью техники бумагопластики / Н. Г. Соловьева. – Москва : Айрис-Пресс, 2004. – 166 с.
4. Флёрина, Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е. А. Флёрина. – Москва : Просвещение, 2012. – 213 с.

**Ю.В. Крупина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Т.Г. Утробина,  
канд. филол. наук, доцент

## СИМВОЛИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ИМЕН ГЕРОЕВ «ХРОНИК НАРНИИ» К.С. ЛЬЮИСА

Возможности современной массовой культуры (телевидение, кинопродукция, интернет, компьютерные игры и т. п.) создают ирреальный фантазийный мир. Истоками многих современных фантазий можно считать творчество Д.Р. Толкина и К.С. Льюиса, в частности уже классикой стали «Хроники Нарнии». Весь творческий путь К.С. Льюиса, автора «Хроник Нарнии», связан с религией. Исследователи (Н.Н. Гиллеспи [3]; М.В. Родина, Н.Л. Потанина [2]) его творчества считают, что отправной точкой понимания смысла этого произведения является то, что автор признает существование Бога, а именно легенды об Иисусе. Иносказание, как принцип «Хроник Нарнии», основано на символах и номинации. Иногда загадка в именах героев, иногда в том, что он говорит или как действует в той или иной ситуации.

Автор придавал огромное значение выбору имен для своих персонажей, связывая конкретных героев с различными событиями, образами, фактами. Произведение имеет двойственный характер: в «Хрониках Нарнии» существуют пути-перемещения персонажей в сакральном пространстве, отделяющих реальный мир, в котором живут главные герои книг, от других миров. В процессе своего пути персонажи К.С. Льюиса проходят через очень тяжелые испытания, которые помогают каждому из героев оправдать свое имя, обрести истинное лицо и приблизиться к «верхним полосам» своих имен, при этом реализовав их высокую символику сначала в Нарнии, а потом в Мире Людей.

Опираясь на исследования М.В. Родиной и Н.Л. Потаниной [2], имя «Дигори» (Digory), которое носит главный герой первой сказки, «The Magician's Nephew» («Племянник чародея»), в переводе с английского «dignity» означает «достоинство» и «благородство». Дигори был человеком глубокого и благородного сердца, настоящим «рыцарем духа». Еще ребенком Дигори преодолевает очень тяжелое испытание: у героя неизлечимо больна мама, и чтобы ее спасти, ему нужно было нарушить слово, которое он дал Аслану. Аслан – царь царей в Нарнии, представленный в образе льва.

Однако «рыцарская» сущность персонажа помогла ему устоять и выйти из этой ситуации победителем. Фамилия персонажа – «Кёрк» (Kirke), которая с древнесаксонского «се(d)ric» означает «воин» и «победитель сражений», также отражает его доблестную сущность.

Имя царя всех царей, льва Аслана, в тюркских языках обозначает «лев». Во время путешествия в Османскую империю, К.С. Льюис был очень впечатлен охраной султана, которая народ назвал «Аслан» из-за своей храбрости и верности султану и стране.

Имя одной из главных героинь третьей сказки «Лев, Колдунья и платяной шкаф» («The Lion, the Witch and the Wardrobe») – Люси, происходит от латинского слова «lux», что обозначает «свет». Это так же указывает на то, что героиня причастна к Свету. Люси Певенси отличается от других героев внутренней зоркостью, она единственная, кто мог увидеть то, чего до какого-то времени не могли увидеть остальные. Также прототипом Люси Певенси считается Джун Флонт, которая во время воздушных налетов на свой город была вынуждена эвакуироваться, и в 1943 году она оказалась в доме К.С. Льюиса.

Имя самого старшего из детей Певенси Питера, или же Петра, в переводе обозначает «камень, скала». Значение имени показывает на главные качества героя – стойкость и надежность. Ведь, именно таким мы видим Питера – мальчика, на плечи которого легла огромная ответственность заботиться о своих младших сестрах и брате, заступаться за слабых и больных, за тех, кто не может сам постоять за себя. Герой очень достойно оправдал свое имя: в трудных ситуациях он предотвращал панику, заступался за свою младшую сестру, когда другие обижали ее, всегда брал всю ответственность на себя.

Исследователи творчества К.С. Льюиса доказали, что помимо реального мира существуют и другие сакральные миры, в которых героям легче соответствовать символике своего имени, доказывая ее с помощью подвигов и сражений. Так посредством соответствующих имен персонажей писателем провозглашается приоритет вечных истин и ценностей.

### Библиографический список

1. Льюис, К. С. Хроники Нарнии: Вся история Нарнии в 7 повестях / К. С. Льюис. – Москва : Эксмо, 2017. – 912 с.
2. Родина, М. В. Имена персонажей как способ выражения их внутренней сущности в «Хрониках Нарнии» К. С. Льюиса / М. В. Родина, Н. Л. Потанина // Концепт. – 2013. – Т. 3. – С. 891–895.
3. Gillespie, N. N. Believing in Narnia: A Kid's Guide to Unlocking the Secret Symbols of Faith in C.S. Lewis' The Chronicles of Narnia / N. N. Gillespie // Thomas Nelson Inc, 2008. – 192 с.

**А.Г. Наумова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
А.С. Воронцова,  
ассистент

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕРРЕНКУРЫ НА ТЕРРИТОРИИ ДЕТСКОГО САДА КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ**

В настоящее время для большинства уровней и ступеней образования, включая дошкольное, установлены федеральные государственные образовательные стандарты, в которых сформулированы требования к развивающей предметно-пространственной среде. Согласно требованиям, среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности дошкольников и взрослых, способствовать развитию двигательной активности детей, а также возможность для уединения; быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [4].

Значительный акцент при этом уделяется на территорию, прилегающую к образовательной организации или находящуюся на небольшом расстоянии от нее, пригодную для реализации образовательной программы дошкольного образования и включающую материалы, оборудование и инвентарь для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья и т.д.

Одним из способов создания единого образовательного пространства развития детей, включая прилегающую территорию, является разработка нескольких специальных маршрутов, или образовательных терренкуров. Они разрабатываются совместно педагогами всех возрастных групп, инструктором по физической культуре, методистом, музыкальным руководителем и другими специалистами [3]. Данные маршруты различные по сложности в зависимости от группы здоровья детей, их возраста, а также интересов.

Образовательные терренкуры представляют собой специально организованные маршруты для дошкольников по территории детского сада с посещением игровой зоны на асфальте, центров познавательно-исследовательской деятельности, прохождением экологических и оздоровительных тропинок [2, с. 17]. Целью создания образовательного терренкура является оздоровление детей, повышение уровня их двигательной активности, познавательно-исследовательской деятельности. Задачи образовательного терренкура: упражнение дошкольников в основных видах движений; развитие у детей физических качеств; воспитание любознательности, ответственного отношения к природе, чувства коллективизма и взаимопомощи.

Особенностью таких прогулок является то, что они проводятся в естественных природных условиях, на свежем воздухе, с постепенным наращиванием

темпа и двигательной активности. Все это будет способствовать закаливанию, повышению физической выносливости и нормализации психоэмоциональной деятельности детей [1].

Маршрут терренкура включает в себя специально организованные центры, а также спортивную площадку, игровую зону на асфальте, тропинку здоровья, экологическую тропинку, клумбы с разнообразными цветами, огород и др. Как правило, участки каждой группы оформлены в определенном стиле. В этом случае маршруты терренкура могут включать посещение данных участков, если это отвечает поставленным задачам или интересам. Маршрут распределяется на несколько «станций». Каждая «станция» имеет свое название: «В стране героев», «Поляна музыки», «Птичья столовая» и т.д. При этом не все «станции» являются неподвижными, расположение некоторых из них можно периодически изменять. В летний период может появиться «Водное царство» (надувной бассейн), зимой – снежный городок и др.

Прогулки по терренкуру должны проводиться систематически, в нежаркое время суток в первую половину дня за счет времени, отведенного для физкультурного занятия на свежем воздухе. Продолжительность пешеходного маршрута для старших дошкольников составляет 1,5 ч, для младших дошкольников 1 ч. Они начинаются с построения на улице. Инструктор по физической культуре или воспитатель идут впереди, тем самым определяя темп движения. Также возможно привлечение родителей (законных представителей).

Содержание образовательного терренкура зависит от выбранной тематики, времени года и погодных условий. В пешие прогулки можно включить познавательные беседы, наблюдения за насекомыми, птицами, растениями, сбор природного материала, подвижные, спортивные и дидактические игры, а также комплекс физических упражнений [2, с. 18].

Алгоритм проведения пеших прогулок:

- сбор детей и движение до следующей «станции»;
- остановка, совместная познавательно-исследовательская деятельность детей и взрослых;
- проведение оздоровительных игр и физических упражнений;
- самостоятельная деятельность дошкольников;
- сбор и возвращение в группу.

Из опыта работы МБДОУ ЦРР «Детский сад № 217» представляем примерный маршрут для младшего дошкольного возраста.

Начинается маршрут с построения детей парами у детского сада.

1-я остановка. Оформлен участок «Цветочный сад: многолетние растения». Дети рассматривают, что есть на участке, называют знакомые цветы, в зависимости от времени года рассказывается, как за цветами нужно ухаживать. Время остановки 5 минут.

2-я остановка. Спортивная площадка «Будущие олимпийцы». Время остановки 30 минут. Во время

этой остановки инструктор проводит с детьми игры и физкультминутки.

3-я остановка. Зона отдыха. Дети рассматривают, какие растут деревья. Остановка длится 5 минут. Выбор темпа зависит от возраста детей [2, с. 25–28].

Таким образом, образовательный терренкур на территории детского сада способствует закаливанию организма, а красота природы, спокойная обстановка создают предпосылки для снятия нервно-эмоционального напряжения. Такое построение работы способствует физическому, интеллектуальному и психоэмоциональному развитию ребенка.

---

#### Библиографический список

1. Вавилова, Е. Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость : пособие для воспитателя детского сада / Е. Н. Вавилова. – Москва : Просвещение, 1981. – 96 с.
2. Давыдова, О. И. Формируем предметно-развивающую среду. Образовательные терренкуры на территории детского сада / О. И. Давыдова // Справочник старшего воспитателя. – 2015. – № 11. – С. 17–30.
3. Мануйлова, В. А. Физкультурно-оздоровительная деятельность в дошкольном образовательном учреждении : учебно-методическое пособие / В. А. Мануйлова, Л. Г. Богославец. – Барнаул : АлтГПА, 2012. – 64 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : действует с 01 января 2014 г. – Москва : Перспектива, 2014. – 32 с.

---

**И.С. Неклесова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Ю.В. Алеева,  
канд. пед. наук, доцент

## ОБУЧЕНИЕ ХОРЕОГРАФИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

В настоящее время идет непрерывный процесс совершенствования всей системы образования. Достаточно важное звено в этой системе занимает дошкольное образование – первая ступень в развитии детей.

Для новой образовательной парадигмы характерна ориентация на личность каждого ребенка, выявление и развитие его творческих способностей, поэтому перед педагогической наукой стоит проблема поиска путей, способствующих максимальному развитию индивидуальных потенциалов каждого индивида. Воспитание творческой индивидуальности означает, что растущий человек является носителем креативного начала. Основой при этом становится идея уникальности ребенка.

Дошкольники любят искусство танца, проявляют настойчивость и усердие в приобретении танцевальных знаний и умений. Используя специфические средства искусства танца, заинтересованность детей, преподаватели ритмики и хореографии имеют возможность проводить большую воспитательную работу.

Танцы – это не только движение телом. Они развивают ребенка умственно. Танцевальные движения отражают многие жизненные процессы, которые обо-

гащают представления детей об обществе, о природе, о быте и традициях. Педагог поддерживает, формирует даже незначительные еще творческие проявления, которые заставляют активизировать восприятие и представление, пробуждают фантазию и воображение, придают деятельности ребенка поисковый характер, а поиск всегда требует умственной активности.

Развивая эмоции, интересы, мышление, воображение, вкусы ребенка, мы формируем почву его танцевальной культуры в целом. Формирование танцевального мышления содействует общему интеллектуальному развитию ребенка.

Сравнение, сопоставление, выделение черт общего и различного – активность этих умственных операций происходит при помощи восприятия музыкальной формы. Возможность формирования в процессе его осуществления творческого потенциала личности – это одна из самых главных достоинств воспитания ребенка через танец.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие танцевальных способностей, формирование основ музыкальной культуры нужно начинать в дошкольном возрасте. Значение музыкаль-

но-ритмической деятельности для нравственно-эстетического воспитания ребенка-дошкольника заключается в том, что занятия танцами проходят в коллективе детей, и это соответствует особенностям детской исполнительской деятельности и развитию чувства коллективизма, а также умению выстраивать взаимоотношения со сверстниками и мальчику с девочкой.

При условии исполнения движений всеми детьми совместно, более спокойно себя чувствуют и неуверенные дети. При помощи этого создаются оптимальные условия для развития абсолютно каждого ребенка.

С первых занятий у детей должна активизироваться связь между музыкой и движением. Они запоминают простые правила, которых придерживаются на каждом занятии по хореографии:

Музыка – хозяйка на занятиях, без неё не может существовать музыкальная игра, музыка руководит в музыкальных упражнениях и самостоятельной работе.

Музыку нужно «беречь», во время звучания нельзя шуметь, говорить, смеяться, без музыки не разрешается двигаться.

Музыку нужно уметь слушать с начала до конца, начинать двигаться с началом музыки и прекращать движение с окончанием звучания.

На каждом занятии проходятся все разделы программы – слушание музыки, учебно-тренировочная и постановочная работа, импровизация. Специфика обучения хореографии связана с постоянной физической нагрузкой, но физическая нагрузка сама по себе не имеет для ребенка воспитательного значения. Она обязательно должна быть совместима с творчеством и эмоциональным выражением. Задача педагога-хореографа – воспитать в детях стремление к творческому самовыражению, пониманию прекрасного.

Любое движение представляет собой рефлекс, и на овладение любым танцевальным движением требуется время. Таким образом, танцевально-двигательный навык вырабатывается не сразу, а постепенно и процесс усвоения материала предполагает последовательные этапы которые соответствуют возрастным особенностям детей.

Занятия хореографией – основа для развития всех видов детского творчества. Воздействие музыкального произведения, под звуки которого ребенок двигается, устанавливает баланс между процессами возбуждения и торможения, а также способствует эмоциональной гибкости ребенка, переключаемости с отрицательных эмоций на положительные. С раннего детства ребенок учится управлять своими эмоциями благодаря процессу творчества. Умение понимать музыку – неотъемлемая часть общей культуры, к которой нужно приобщать детей с юных лет.

Таким образом, в хореографической деятельности содержатся потенциальные возможности для развития и проявления творчества. Выражаются в умении создавать простейшие импровизации; комбинировать знакомые танцевальные движения, создавая новые варианты танцев, находить выразительные игровые движения для передачи различных образов. Интерес детей к танцевально-исполнительской деятельности, который имеет очень важное значение для всестороннего развития личности ребенка, с годами не ослабевает, а все более увеличивается. Педагогам следует стремиться приобщать детей к удивительному миру музыки и танца, способствовать их эстетическому развитию, а также способствовать оздоровлению и сохранению их здоровья.

---

#### Библиографический список

1. Пуртова, Т. В. Учите детей танцевать : учебное пособие / Т. В. Пуртова, А. Н. Беликова, О. В. Кветная. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
2. Пасютинская, В. Волшебный мир танца : книга для учащихся / В. Пасютинская. – Москва : Просвещение, 1985. – 223 с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва, 1968. – 317 с.

---

**Е.В. Плотникова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
О.И. Давыдова,  
канд. пед. наук, доцент

## РИСОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫМИ ТЕХНИКАМИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольное детство является важным и ответственным периодом в жизни человека, время становления личности. По мнению учёных, возраст от 3

до 7 лет – период, когда психические процессы развиваются наиболее интенсивно, формируются основные черты характера человека. В дошкольном возрасте

ребёнок активно знакомится при помощи взрослых с окружающим миром, осваивает различные виды деятельности, а также познаёт мир социальных отношений, учится общаться с другими людьми: со взрослыми и сверстниками, усваивает культуру, ценности, традиции общества. Иными словами, дошкольный возраст – период социального развития.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, для успешного развития ребёнка дошкольного возраста необходимо создавать такие условия, которые будут способствовать его позитивной социализации, личностному развитию, развитию инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками, а также при организации видов деятельности, соответствующих возрасту. В связи с этим, проблема социализации ребёнка, обусловленная его личностными и возрастными особенностями, является актуальной на современном этапе.

Понятие «социализация» долгое время понималась педагогами и учёными критически. Проблема заключалась в недостаточно чётком разграничении процессов «развитие» и «социализация» [2, с. 11]. Учёные-социологи определяли социализацию, как развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Позднее, исследователи пришли к выводу, что сложный и многогранный процесс социализации, или, говоря словами Л.С. Выготского, «процесс вхождения в человеческую культуру», длится на протяжении всей жизни человека [2, с. 13]. Таким образом, социализация – это сложный двусторонний процесс, который, с одной стороны, представляет собой усвоение индивидом социального опыта путём вхождения в социальную среду, с другой стороны, «процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивида за счёт его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с. 338].

Слово «социализация» произошло от латинского *socialis*, что означает «общественный». Общественный, социальный – лексемы, производные от существительного «общество». Процесс социализации представляет собой усвоение индивидом определённой системы знаний, норм, традиций, процесс «вхождения в общество».

Процесс социализации проникает во все сферы человеческой жизни, так как представляет собой многогранное явление, включающее в себя не только усвоение этических норм, следование традициям, нормы общения и взаимоотношения между людьми, воспитание нравственных чувств, а также формирование представлений о Родине, Отчизне, родном доме, чувства патриотизма, знакомство с культурой, духовной и материальной, знание о труде, источнике лучших качеств человека, о природе – нашем втором доме. Воспитание патриотических чувств – важная составляющая социализации человека, одна из её ступеней, которая способствует формированию личности. По мнению И.М. Краснобаева, для детей стар-

шего дошкольного возраста такие важные понятия, как патриотизм, долг, честь, нередко «задерживаются на уровне элементарных эмпирических знаний», не имеют социальной значимости [3, с. 12].

Каждый период в жизни ребёнка характеризуется определённым социальным развитием, индивидуальными особенностями, а также характерными особенностями возраста. Таким образом, для включения ребёнка в систему социальных отношений, усвоения им социального опыта, норм и ценностей, необходимо использовать социально-психологические способы социализации, характерные возрастным особенностям детей, иными словами, включать воспитанников в деятельность, которая является ведущей для их этапа дошкольного детства. По мнению исследователя А.Н. Леонтьева, ведущей называется такая деятельность, которая «обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии его развития» [6, с. 506]. Деятельность способствует не только усвоению индивидом социального опыта, но и служит основой для развития высших психических функций человека, выступает «ведущим институтом социализации на данном этапе». Исследователи считают, что человек не рождается социальным, а лишь в процессе деятельности становится таковым [5, с. 13]. Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. По мнению учёных, игрой является форма деятельности, которая «в условных ситуациях» направлена «на воссоздание и усвоение общественного опыта». С нашей точки зрения, формированию у детей патриотических чувств, как важной составляющей процесса социализации, способствует создание педагогических условий с использованием нетрадиционных средств рисования. Рисование необычным способом для детей является своеобразной игрой с использованием разнообразных материалов. Рисовать можно пальчиками, ладошками, ватными палочками, мыльными пузырями, на воде, песком, сахаром и солью, мятой бумагой и поролоновым штампом. Создание образа необычным способом представляет собой одновременно и занятие художественно-творческой деятельностью, и экспериментирование, а также своеобразную игру, что соответствует возрастным особенностям детей и тем самым позволяет заинтересовать их, познакомиться с чем-то новым, способствует позитивной социализации. Среди педагогов существует точка зрения, что именно в процессе работы над образом происходит развитие мышления, личностных качеств дошкольника, формируются высшие психические процессы, а также усваиваются ребёнком социальные нормы поведения.

С раннего детства рисование является одним из любимых занятий ребёнка. Как только малыш научился держать карандаш в руке, он учится проводить им по бумаге. Ребёнок следит за разноцветными точками и штрихами, которые появляются от карандаша. И этот

процесс наблюдения также можно назвать познавательной деятельностью. Рисование для детей – это не только одно из любимых занятий, но и своеобразная «речь». По мнению учёных, рисование – это возможность выразить то, что в силу возрастных ограничений ребёнок не может выразить с помощью речи, слов. Использование разнообразных вариативных техник позволяет заинтересовать ребёнка, процесс рисования превратить в игру, снять психологическое напряжение. Подобная форма деятельности создаёт основу для освоения ребёнком мира социальных отношений, с помощью различных выразительных средств позволяет создавать конкретные образы, выражать свои чувства, передавать свои переживания, учиться сочувствовать, сопереживать, а значит, понимать взаимоотношения между людьми. Именно через использование рисования нетрадиционными средствами осуществляется знакомство детей с основными культурными ценностями и традициями общества, проходит процесс приобщения к родной природе, воспитывается любовь к Родине. Погружение в мир творчества позволяет ребёнку, «играя средствами

рисования» освоить первую ступень целостной картины мира, усвоить через деятельность, мышление, воображение, эмоции моральные и нравственные ценности общества.

В процессе рисования нетрадиционными методами, ребёнок играет, общается со взрослыми и сверстниками, учится жить рядом с окружающими людьми, учитывая их мнение и интересы, принимает правила поведения, принятые в обществе. Иными словами, становится социально-компетентным.

Рисование разнообразными средствами изображения насыщено разнообразными эмоциями: удивлением, любопытством, радостью, интересом. Это даёт возможность использовать изобразительную деятельность для обогащения социально-нравственного и эмоционально-коммуникативного опыта ребёнка. Таким образом, нетрадиционные методы рисования являются эффективным средством позитивной социализации дошкольников, усвоения норм и ценностей общества, формирования нравственно-патриотических основ личности, осознания ребёнком себя в социальном мире.

---

#### Библиографический список

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : МГУ, 2002. – 376 с.
  2. Беличева, С. А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. – 380 с.
  3. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет / Р. С. Буре. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012. – 80 с.
  4. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 224 с.
  5. Культурология. История мировой культуры : учебник для вузов / под ред. проф. А. Н. Марковой. – 2-е изд., стер. / А. Н. Маркова. – Москва : ЮНИТА – ДАНА, 2015. – 600 с.
  6. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики : монография / А. Н. Леонтьев. – Москва : МГУ, 1972. – 584 с.
  7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : действует с 01 января 2014 г. – Москва : Перспектива, 2014. – 32 с.
- 

**П.Н. Поклонская,  
Н.Ю. Шеффер**

*г. Барнаул, МБДОУ «Детский сад № 67»*

*Научный руководитель:  
Ю.В. Атемаскина,  
канд. пед. наук, доцент*

## **СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ИМИДЖА МБДОУ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

На современном этапе детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, где педагоги ориентируются на сотрудничество с родителями воспитанников.

Работа с родителями – одна из важнейших сторон деятельности МБДОУ. Формы взаимодействия с семьёй, применяемые педагогическим коллективом МБДОУ «Детский сад №67» показывают положительные результаты. Но характеристика современного родителя заставляет искать всё более новые формы активного

взаимодействия с семьёй для вовлечения их в образовательную деятельность дошкольного учреждения. Поэтому деятельность ДОО тесно связана с кардинальной перестройкой работы с семьёй в ДОО: переход от монологических традиционных форм работы к диалогу, размышлению, непосредственному вовлечению родителей в образовательное сотрудничество.

Проблема взаимодействия детского сада с семьёй всегда была актуальной. В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ одной из основных задач, стоящих перед детским дошкольным учреждением является «взаимодействие с семьёй для обеспечения полноценного развития личности ребенка». Разработан новый федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который отвечает новым социальным запросам и в котором большое внимание уделяется работе с родителями. В ФГОС говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОО, повышение культуры педагогической грамотности семьи. Основное условие ФГОС ДО: сотрудничество организации с семьями воспитанников, а одним из принципов ФГОС ДО является принцип партнёрства с семьёй. Стандарт открывает широкие возможности для включения в процесс данного сотрудничества всех «заинтересованных субъектов» взрослого сообщества. В нём говорится: «Детство обеспечивается – и это главное – поддержкой семьи как ключевого института развития и социализации ребенка». Также в последнее время остро стоит вопрос, так называемых, проблемных родителей и детей, их становится все больше, повышается процент семей, относящихся к «группе риска».

Основные принципы организации работы с семьёй:

- открытость детского сада для семьи (каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть, как живет и развивается его ребенок);
- сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей;
- создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе;
- установление доверительных и партнерских отношений с родителями;
- дифференцированный подход к различным семьям, учет их индивидуальных особенностей.

Направления работы по вовлечению родителей в образовательную деятельность:

1. Информационно-аналитическое – сбор информации и обработка данных о детях и семьях воспитанников (анкеты, целенаправленные наблюдения, беседы с детьми, родителями).

2. Познавательное – ознакомление родителей с особенностями, методами и приёмами воспитания

(родительские собрания, консультации, тематические выставки детских работ, НОД с привлечением родителей, «Дни открытых дверей», совместное создание развивающей предметно-пространственной среды, рекомендации по поиску необходимой информации в сети Интернет и т.д.).

3. Наглядно-информационное – ознакомление родителей с условиями, содержанием и методами воспитания детей в условиях ДОО через оформление наглядных материалов (информационные стенды, папки-передвижки, фотоотчёты, фотовыставки, газеты и т.д.).

4. Информационно-просветительское – наличие у детского сада собственного сайта в сети Интернет, предоставляет родителям возможность оперативного получения информации о методах воспитания и обучения дошкольников, о жизни детского сада и группы, о проводимых мероприятиях, праздниках и развлечениях.

5. Досуговое – установление доверительных отношений между педагогами, родителями и детьми (совместные мероприятия, праздники).

Интеграция образовательных областей в работе с родителями:

«Познавательное развитие»

- Привлекать родителей к совместной с детьми исследовательской, проектной и продуктивной деятельности в детском саду и дома, способствующей возникновению познавательной активности.

- Проводить совместные с семьёй конкурсы, фотовыставки, «Дни открытых дверей» с посещением разных режимных моментов и открытых мероприятий совместной образовательной деятельности с детьми.

«Социально-коммуникативное развитие»

- Побуждать родителей помогать ребёнку устанавливать взаимоотношения со сверстниками; подсказывать, как легче решить конфликтную ситуацию.

- Консультировать родителей по вопросам обучения и воспитания.

- Привлекать родителей к разнообразному по содержанию и формам сотрудничеству, способствующему развитию свободного общения взрослых с детьми в соответствии с познавательными потребностями дошкольников.

- Привлекать к обогащению развивающей предметно-пространственной среды в группе посредством изготовления пособий, атрибутов.

- Участвовать в создании экологизированного пространства территории детского сада.

- Сотрудничать с родителями по вопросам охраны жизни и здоровья воспитанников.

«Физическое развитие»

- Знакомить с лучшим опытом физического воспитания дошкольников в семье и детском саду.

- Создавать совместно с родителями благоприятные условия для воспитания потребности в двигательной деятельности детей.

- Знакомить с оздоровительными мероприятиями, проводимыми в группе.

- Совместно с родителями укреплять физическое и психическое здоровье детей.

«Речевое развитие»

- Помогать родителям правильно подбирать произведения для чтения в кругу семьи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребёнка.

- Привлекать родителей к участию в акции «Подари книгу».

«Художественно-эстетическое развитие»

- Поддерживать стремление родителей развивать художественную деятельность в детском саду и дома.

- Привлекать их к совместному созданию с детьми творческих работ для оформления выставок.

- Заинтересовать родителей к участию детей в конкурсах разного уровня и направленности.

- Привлекать родителей к совместным музыкальным праздникам, к участию в подготовке и проведении их.

- Оказывать родителям помощь в приобретении художественных средств для развития творческих способностей детей.

Не оправдывают себя и традиционные методы, и формы работы с родителями. Все эти противоречия и требования современной действительности легли в основу совершенствования работы с родителями путем вовлечения их в образовательное сотрудничество через разные формы образовательной деятельности.

Совершенствовать работу с родителями путем вовлечения их в образовательное сотрудничество будет эффективнее, если традиционные формы образовательной деятельности будут использоваться в комплексе с нетрадиционными формами работы.

Родителям не просто быть активными участниками образовательных отношений из-за нехватки времени, занятости, недостаточности компетентности в вопросах семейных отношений. С целью решения данной проблемы в нашем ДООУ был создан родительский клуб «Ответственное родительство».

Были поставлены следующие задачи:

- Обучение межличностному взаимодействию с детьми.

- Информирование о влиянии отца на развитие ребенка и возможных последствий нарушений отношений в диаде: «отец – ребенок».

- Формирование и сохранение семейных ценностей и традиций молодой семьи через нравственно-патриотическое воспитание ребенка.

- Оказание информационно-консультативной помощи.

- В деятельности клуба были выделены основные направления:

- школа адаптации;

- школа ответственного родительства;

- школа общения;

- школа материнства;

- школа отцовства;

- школа семейных ценностей и традиций;

- досуговая деятельность;

- творческая деятельность.

В работе с родителями мы используем традиционные формы работы с включением интерактивных методов (мозговой штурм, case-study, «6 шляп», «Займи позицию», «Фишбоун», мастер-класс), которые позволяют значительно углубить воздействие педагога на родителей, которые получают опыт непосредственного проживания и реагирования, что способствует интеграции психолого-педагогических знаний и навыков.

Обязательными условиями организации мероприятий с использованием интерактивных методов являются:

- позитивные отношения;

- демократический стиль;

- сотрудничество в процессе общения;

- опора на личный опыт родителей, их яркие примеры, факты, образы;

- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации родителей.

Тематика мероприятий варьируется в зависимости от социального запроса родителей. Каждый родитель имеет возможность высказать свои предложения и пожелания. Такое сотрудничество с родителями обогащает всех участников, создает положительную эмоциональную атмосферу, как для детей, так и для взрослых.

Участие в работе клуба помогает родителям снять эмоциональное напряжение, появляется желание взаимодействовать, пересмотреть устоявшиеся нормы в связи с вновь возникшими обстоятельствами и двигаться в направлении улучшения сложившихся ситуаций. Повышается педагогическая культура родителей, которая способствует сохранению целостности семьи и полноценного развития детей в семье, гармонизации семейных отношений, формированию равноправных и равноответственных партнёров.

Создание клуба – это перспективная форма работы с родителями, которая учитывает актуальные потребности каждой семьи и способствует формированию активной жизненной позиции участников образовательных отношений, их сотрудничеству, передаче опыта в воспитании детей, укреплению института семьи.

Таким образом, сложившаяся деятельность позволила вовлечь родителей (законных представителей) воспитанников в образовательное сотрудничество, объединить педагогов, родителей и детей на основе общих интересов, привлечь взрослых к проблемам детей, тем самым, способствуя повышению качества образовательного процесса и имиджа МБДОУ. Деятельность в данном направлении будет иметь продолжение с использованием данных форм сотрудничества и поиском новых нетрадиционных форм.

1. Байбородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи / Л. В. Байбородова : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Академия развития, 2003. – 224 с.
2. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей как с главным партнером в организации воспитательного процесса (методические рекомендации) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://bank.orenipk.ru/Text/t49\\_11.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t49_11.htm).
3. Долинина, Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т. Долинина // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 1. – С. 41–49.
4. Доронина, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т. Н. Доронина // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 60–68.
5. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития / Т. Н. Доронина, Е. В. Соловьева, А. Е. Жичкина и др. – Москва : Линка-Пресс, 2001. – 224 с.

**О.В. Пономаренко**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Т.Г. Утробина,  
канд. филол. наук, доцент

## ОТЦОВСКИЙ ТЕКСТ В ТВОРЧЕСТВЕ ВЛАДИМИРА МЕФОДЬЕВИЧА БАШУНОВА

На одной из встреч с читателями В.М. Башунов сказал, что его идеал семьи – это большая семья из нескольких поколений, где жили бы бабушки и дедушки, дети и внуки. Для него не было ничего выше и святее, чем семья и дети.

Актуальность выбранной темы заключается в необходимости формирования детско-родительских отношений.

Творчество алтайского поэта В.М. Башунова, ориентированное на детскую аудиторию, представляет собой феномен, названный исследователем его творчества В.В. Дубровской как «отцовский текст». Организованный лирическим субъектом, отцовский текст рефлексирован над событием порождения другого (ребенка или поэтического произведения) и научившимся любить порожденное. Как пишет М. Эпштейн, в отцовстве «всякий проявляется с самой милосердной, божеской своей стороны, которая могла бы задать меру обращения человека с человеком вообще» [5, с. 189].

Отец, как поясняет В.И. Даль, «тот, кто имеет детей». Строеие «отцовского текста» определяет детская тема, представленная в поэзии В.М. Башунова достаточно сильно и многообразно. О чем свидетельствуют в первую очередь стихотворения со знаковыми заглавиями – «Детские места», «Детская радость», «Детский вопрос», «Детское желание». Особое положение в контексте «отцовских мотивов» занимает книга, созданная специально для детей, – «Деревенская тетрадка» (1985), прекрасно изданная с картинками, которые хочется рассматривать.

В «Деревенской тетрадке» В.М. Башунов воссоздает место своего детства в его идеальном варианте, здесь упомянуты дедушка и бабушка, папа и мама, их дети и приятель детей. Отцовский текст моделирует мир замкнутый, домашний, где дитя – причина существования мира. Так, в нем тихо, потому что спит ребенок:

И папа ходит шепотом,  
И пол не заскрипит,  
И мама ходит шепотом,  
Когда Наташа спит.  
Весь смысл домашнего мироустройства в том:  
Чтоб отдохнувшая Наташа  
Вставала по утру легко,  
Съедала суп,  
Съедала кашу  
И выпивала молоко!

В целом, целью родительского текста, цель которого являются обычные бытовые проблемы – заставить ребенка съесть предложенную ему вкусную и здоровую пищу. Кроме каши, супа и молока никаких продуктов питания в «Деревенской тетрадке» не упомянуто. Присутствуют ягоды, но их только собирают.

Еще один аспект отцовского текста – заговор от болезни, развлечение больного ребенка. Стихотворение «Сороки – вороны» отсылает к известному бытовому заговору «У сороки заболи». Текст стихотворения представлен как магический. Здесь сорочий разговор о болезни:

– У р-ребенка нынче жар!  
– У него несчастный вид.  
– Скарр-латина!  
– Корррр!  
– Катаррр!

– Нужен срочно стрептоцид! – переводит все страшные диагнозы в область сорочей болтовни и лишает их реальной основы. Таким образом, болезнь отводится, обманывается, как и родительская тревога.

Одна из функций отцовского текста – дать возможность ребенку ориентироваться в окружающем мире. Здесь у В.М. Башунова на первом месте правила поведения в лесу, среди живой природы. В «Деревенской тетрадке» детство неотделимо от леса, а лес требует к

себе бережного и уважительного отношения. Стихотворение «Лесные сторожа» о том, как следует вести себя в лесу, чтобы не вызвать гнева лесных сторожей:

Тонкую ветку зря не крути –  
пусть она вьется.

Синюю речку зря не мути –  
пусть она льется.

Даже не вольно  
Сделаешь больно –

Словно живой  
По-над травой

Слышится вздох: - ох!

Наказание за неправильное поведение в лесу, не  
в отцовской руке, а в лесу:

Снизу мох укажет твой след.

Сверху коршун закроет свет.

Снизу колючка в пятку войдет.

Сверху гром на тебя упадет.

– Ух!

Лес в «Деревенской тетрадке» населен сказочными  
существами, один из самых коварных – Лесная Дрема.

Дрема может захватить детей на время в обмен на  
дары леса:

Земляники вам нарву,

Принесу в ладошке белой

крупной-крупной,

спелой – спелой

с чуть запекшимся бочком...

В поэтических произведениях упомянут еще один  
мифический обитатель леса – Эхо.

Ходит Эхо по лесу,

поверху

и

понизу,

собирает голоса,

называет адреса.

Как часть отцовского текста лес, как будто, специ-  
ально устроен для детей.

Поэтические произведения В.М. Башунова рас-  
крывают внутренние теплые, душевные качества,  
не смотря на суровый климат, так присущие си-  
бирякам.

#### Библиографический список

1. Башунов, В. М. Деревенская тетрадка : стихи / В. М. Башунов. – Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1985. – 32 с.
2. Башунов, В. М. Детская радость : книга для детей / В. М. Башунов. – Барнаул, 2016. – 32 с.
3. Воробьева, В. В. Серебряный ковшик памяти (Тема детства и отчего дома в творчестве В. М. Башунова): обзор стихов / сост. В. В. Воробьева ; ред. С. В. Калинина. – Барнаул, 2008. – 24 с.
4. Отблеск твой мою память колышет... Воспоминания о поэте Владимире Башунове / под ред. С. В. Бузмакова. – Барнаул, 2010. – 176 с.
5. Эпштейн, М. Отцовство / М. Эпштейн. – Санкт-Петербург, 2003. – 320 с.

**Ю.А. Прасолова**

г. Барнаул, АлтГПУ

Научный руководитель:

Т.Г. Утробина,

канд. филол. наук, доцент

## МИР ДЕТСТВА И ВЗРОСЛЫЙ МИР В ПОЭЗИИ ВАСИЛИЯ МАРКОВИЧА НЕЧУНАЕВА

Василий Маркович Нечунаев родился 4 апреля 1939 г. в деревне Кислухе Первомайского района Алтайского края. В 1970 г. окончил Литературный институт им. А.М. Горького. Во время учебы в пединституте стал активно печататься. В 1966 г. вышел первый сборник стихов В.М. Нечунаева «Красная линия». С 1981 г. является членом Союза писателей. В Алтайском книжном издательстве в разные годы вышли его книги для детей: «Небывалый самолет», «Сказка о заводной лягушке», «Красный день», «Мама, посмотри!», «Скворушкин дворец», «Учили азбуке козу». «Ожерелье» и другие.

В.М. Нечунаев был редактором-составителем детских сборников стихов «Сверчок» и «Кто тут живёт?». В.М. Нечунаев – автор многочисленных поэтических

книг для взрослых и детей. Его поэзию отличает наблюдательность, помогающая отразить многообразие мира, емкость и содержательность образов. Стихотворения сборников «Ученая коза», «Фантазия-чудотазия», «Скворушкин дворец», «Воробьиные качели», «Полино поле» объединяет иронично-серьезная интонация, интонационное разнообразие, наблюдательность, исходящая из детского мировоззрения.

Его стихи для детей вырастают из народного творчества. Прибаутки, загадки, пословицы, поговорки незримо присутствуют в ритмической организации его стихотворений, в интонационном построении. Это своего рода взаимодействие современной поэзии с национальной традиционной. Каждое слово тщательно отобрано, свежо, наполнено светом, ясностью детского

мировосприятия. Поэтому мы рассмотрим проблему мировосприятия в книге «маленькие радости», в стихотворениях «Осенью» и «Зимний свет».

Осенью  
Душа оттаяла от бед,  
Заполонилась светлой грустью.  
Опять шуршит велосипед  
По золотому захолустью.  
Повсюду божья благодать.  
И ощущение такое,  
Как будто в детстве я опять,  
Как будто где-то далеко я.  
Зимний свет  
На земле не бывало и нет  
Утомительных сереньких будней.  
Над землею серебряный свет,  
И ему улыбаются люди.  
От него на земле так тепло,  
Словно снова нагрянуло лето.  
Ах, как много его намело,  
Искрометного звонкого света.  
Рассыпное- куда ни взгляни-  
Серебро на дорогах, на крышах.  
Да рябиновых ягод огни  
Догорают на веточках рыжих.

В.М. Нечунаев отмечает, что пишет стихи для детей и постоянно помнит о взрослых. Детская литература должна вызывать у тех, и у других интерес к осмыслению жизни, ко всему, что происходит. Ведь сегодня он ребёнок, а завтра – взрослый человек, станет ли вполне самостоятельной личностью, способной реально оценивать мир, в котором живёт?

Поэтический мир В.М. Нечунаева густонаселен: среди героев – не только взрослые и дети, но и животные, птицы, цветы, игрушки и т. д. Практически в каждом стихотворении можно встретить перенесение присущих человеку свойств на неодушевленные и одушевленные объекты. Герои как бы «очеловечиваются», обретают дар речи, характер, имена, наряжаются в платья и ботинки.

Окружающий мир, отраженный в поэзии В.М. Нечунаева, представлен через восприятие ребенка.

По-детски объясняется внешний облик птиц – праздничность сороки: «Видно, сегодня / У ней день рождения», ставится знак равенства между ребенком и цветком: «Кактус мактус-кактусенок, / Он, как я, еще ребенок», «Одуванчик-одуванчик, / Ты какой-то странный мальчик». Само «очеловечивание» предметного мира естественно для ребенка.

Стихи В.М. Нечунаева полны динамических картин: что ни строка, то новый поворот темы, сопровождающийся изменением стихотворного ритма, интонации. Игра ритма содействует рождению яркого сюжета, расстановке нужных акцентов, выделению семантических центров стиха. Оптимистичное мироощущение, прихотливость наблюдений, детское видение привычных вещей, ритмико-интонационное и жанровое разнообразие поэзии В.М. Нечунаева обеспечивают непрерывный читательский успех.

Отрывок из стихотворения «Скворушкин дворец»:

На дворе щебечут птицы,  
И скворец из-за границы  
В свой дворец является,  
Смотрит, удивляется:  
– Это кто тут рыжий–пыжий  
Под моей пригрелся крышей?  
Вор забрался! Вора бей!  
– я не вор! Я – воробей!  
И пошла, пошла потеха,  
Куры падали от смеха,  
Шуму, крику на весь двор:  
– Сам ты рыжий! Сам ты вор!  
– Ах ты наглый воробьишка!  
Забывайся, да не слишком!  
Обзывать меня! Певца!  
Убирайся из дворца!  
Падал пух. Летели перья.  
Воробей уже за дверью  
Чистил хвост подбитый  
И ворчал сердито:  
– Больно грозен граф Скворозен!  
Ишь, певец! А на морозе  
Что-то петь не захотел,  
В край заморский улетел.

---

#### Библиографический список

1. Литература Алтая в детском чтении. Читайка раннего детства : хрестоматия / сост. Л. Н. Зинченко. – Барнаул : Алтайский дом печати, 2011. – 447 с.
  2. Нечунаев, В. М. Маленькие радости / В. М. Нечунаев. – Барнаул : А.Р.Т., 2006. – 28 с.
  3. Нечунаев, В. М. Скворушкин дворец : стихи для детей дошкольного возраста / В. М. Нечунаев. – Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1979. – 12 с.
-

**Е.А. Рандэ**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Ю.В. Атемаскина,  
канд. пед. наук, доцент

## **СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Дошкольное детство – это период, когда ребенок активно входит в мир социального взаимодействия. Именно тогда устанавливаются различные взаимоотношения не только своими сверстниками, но и с взрослыми людьми. У дошкольников формируется мировоззрение, происходит активное познание и восприятие культуры.

Социокультурное воспитание дошкольников – одна из наиболее сложных и актуальных проблем. В процессе социокультурного развития дошкольник приобретает определенные знания, умения, навыки, необходимые для полноценной жизни в социуме, а также ориентируется в общепринятых социальных нормах и правилах [2].

Одним из эффективных методов социального развития дошкольников является проектная деятельность. Социокультурное проектирование в ДОУ – это технология, с помощью которой дошкольники приобщаются к культурному наследию страны и получают знания, умения и навыки применения общепринятых социальных норм, без которых не может происходить развитие и становление личности [1, с. 3].

Организация работы по социокультурному проектированию в ДОУ осуществляется в различных направлениях актуальных в современной социокультурной среде.

Любознательность ребенка, его активность в познании окружающего мира иногда становится весьма небезопасной для него. Поэтому эффективным является реализация проекта «Безопасность ребенка». Основной целью работы этого проекта является формирование у дошкольников правил поведения на дорогах, в быту, умения адекватно действовать в чрезвычайных ситуациях. Для эффективности данного проекта важно выработать правильную стратегию сотрудничества с семьей. Родителям воспитанников необходимо указать на актуальность, важность проблемы безопасности детей, обозначить круг правил, с которыми необходимо знакомить дошкольника, прежде всего в семье.

В результате проделанной работы по реализации проекта «Безопасность ребенка» дети не только приобретают новые знания об общепринятых нормах безопасного поведения на дороге, на улице, в быту, но и активно применяют их на практике, а также умеют объяснять необходимость их применения.

Цель экологического воспитания – формирование личности с новым экологическим мышлением, способность ребенка осознавать последствия своих действий по отношению к окружающей среде и уметь жить в относительной гармонии с природой. Экологическая культура является частью общей культуры личности. Дошкольный возраст – это благоприятный возраст для развития экологической культуры личности. Именно поэтому большую популярность получил проект «Природа и ребенок». В ходе реализации такого проекта воспитанники и их родители с радостью участвуют в праздниках и развлечениях, выставках поделок и рисунков. В результате деятельности экологического проекта у дошкольников формируются знания о природе, воспитывается любовь к природе через непосредственное общение с ней, восприятие ее красоты и многообразия.

В наше время большое значение уделяется физическому воспитанию детей. В связи с этим в ДОУ реализуются проекты «Детский сад и спорт». В рамках этого проекта реализуются мероприятия как на уровне дошкольного учреждения, так и на уровне города. По рекомендации педагогов и самостоятельно родители совместно с детьми посещают стадионы, спортивные площадки, соревнования, участвуют в массовых спортивных мероприятиях, проводимых в городе. Привлечение родителей повышает их компетентность в области физического воспитания и вызовет интерес к совместному досугу. Реализация проекта «Детский сад и спорт» по физическому воспитанию позволит решить актуальные задачи по физическому развитию: у детей происходит обогащение знаниями в области физической культуры и спорта, расширение кругозора в вопросах спортивной жизни страны, развитие положительной мотивации к здоровому образу жизни и спорту.

Дети в современном мире имеют недостаточные знания об истории своей страны, о родном городе, о народных традициях. Они иногда с равнодушием относятся к своим близким людям, а также к сверстникам, не проявляют сострадания чужой беде. Взаимодействие с семьями воспитанников по проблеме нравственно - патриотического воспитания является не совсем отработанной. Поэтому является необходимым реализация проекта «Я - патриот». В рамках этого проекта педагоги и родители реализовывают ряд

задач, а именно: сформировать у дошкольников такие черты характера, которые помогут стать достойным гражданином своей страны; воспитание у детей любви и уважения к родному дому, детскому саду, родному городу, Родине; сформировать чувство гордости за свою страну, любовь и уважение к армии, гордость за отважных воинов нашей страны.

Проект «Живем вместе» направлен на воспитание общечеловеческих нравственных ценностей, а также на формирование самооценки. В рамках данного проекта происходит приобщение к основным социокультурным ценностям воспитателей, детей и их родителей. Создается единая система воспитания и развития в ДОУ и семье, повышается культура родителей. В результате эффективной работы проекта «Живем вместе» участниками осваиваются социо-

культурные ценности, развиваются и закрепляются коммуникативные умения (умение слушать друг друга, выражать свое мнение, договариваться, приходить к согласию); развиваются способности к самоконтролю, самостоятельности; развиваются мотивации к общению у детей и взрослых.

В дошкольном возрасте происходит активное социальное развитие ребенка. Во время игры, занятий, общения с взрослыми и сверстниками дошкольник учится жить в обществе, учитывать свои и чужие интересы, соблюдать правила и нормы поведения в обществе. В завершении можно сказать о том, что для полноценного развития личности в современном дошкольном образовательном учреждении наиболее распространенным и эффективным становится применение метода социокультурного проектирования.

---

#### Библиографический список

1. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
  2. Иоффе, А. Н. Социальное проектирование в правовом образовании / А. Н. Иоффе // Организация внеурочной работы по праву : сборник статей. – Москва : Новый учебник, 2002. – 240 с.
- 

**Е.Е. Рязанова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Ю.В. Алеева,  
канд. пед. наук, доцент

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сегодня дошкольное образование рассматривается как необходимая предпосылка для качественного дальнейшего образования ребенка. На современном этапе развития системы образования одной из стратегических задач является реализация личностно-ориентированной модели организации педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения, основной целью которого является ребенок как самоценность, развитие его самостоятельности. Определяя основные направления политики в области дошкольного образования, О.А. Скоролупова подчеркивает, что у ребёнка дошкольного возраста формируются базисные качества личности, которые в начальной школе и на последующих ступенях позволяют ему успешно обучаться по любой программе. При этом автор отмечает, что реализация задач, поставленных государством перед дошкольным образованием, возможна только в обществе сверстников, через грамотно организованные специфические виды детской деятельности – игру, конструирование, изобразительную, познавательную деятельность [1, с. 6].

Изучение теоретических основ организации учебно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста побуждает нас обратиться к таким понятиям как «познавательная деятельность» и «учебная деятельность».

Относительно дошкольного возраста в ряде психологических и педагогических исследований более широким понятием является познавательная деятельность, так как познание осуществляется не только в целях учения, но и для открытия новых процессов, явлений, факторов и закономерностей. Другими словами, данная деятельность ориентирована на освоение новых знаний и способов действий, а ее результатом выступают изменения идеальных образов, предметов познания. Учебная деятельность обязательно включает в себя акты познания, однако её результатом является изменение самого субъекта деятельности.

Анализ исследований (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Н.А. Менчинская, Н.Н. Поддьяков и др.) позволил выявить в старшем дошкольном возрасте предпосылки развития учеб-

но-познавательной деятельности. Например, у дошкольников появляются познавательные потребности и интересы, предпосылки произвольности и способности к саморегуляции, качества личности, такие как самостоятельность, инициативность и другие.

В дошкольной педагогике и психологии учебно-познавательная деятельность исследуется с разных позиций:

- познавательной деятельности, формирования структурных компонентов деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.И. Логинова, Г. Лямина и др.);
- становления предпосылок учебной деятельности у дошкольников (А.Н. Давидчук, Н.Н. Поддъяков, А.П. Усова и др.);
- готовности ребёнка к обучению в школе (О.Н. Анищенко, Т.И. Бабаева, Р.С. Буре, А.Н. Давидчук, Т.Н. Доронова и др.);
- управления учебно-познавательной деятельностью детей (В.В. Абашина, Т.М. Бабунова и др.);
- становления личностных качеств: самостоятельности, субъектности, настойчивости и других (Т.И. Бабаева, Д.А. Гогоберидзе, Н.А. Горлова и др.).

Задачи становления учебно-познавательной деятельности в старшем дошкольном возрасте и её организации в условиях образовательного учреждения, несмотря на разносторонность выполненных исследований и их несомненную теоретическую и прикладную значимость, остаются открытыми для дальнейшего теоретического осмысления и экспериментального изучения. Полученные данные показали ряд противоречий, связанных с организацией учебно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Одно из них, это противоречие между значимостью становления первоначального опыта учебно-позна-

вательной деятельности детей и недостаточностью теоретической разработанностью ее сущности, содержания и организации в дошкольной образовательной организации.

Отсюда вытекает проблема исследования: какой должна быть организация учебно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, позволяющая им овладеть способами познания и основными предпосылками учебной деятельности.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная разработанность в педагогической науке и практике послужили основанием для выбора нами темы исследования: «Организация учебно-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста».

Учебная, познавательная и учебно-познавательная деятельность достаточно хорошо исследованы в педагогике с точки зрения школьников и студентов. Однако, исследований категории учебно-познавательная деятельность в области дошкольной педагогики крайне мало, поэтому мы видим необходимость рассмотреть проблему в целом и поскольку организация учебно-познавательной деятельности детей является задачей воспитателя дошкольного образовательного учреждения, он в системе педагогического образования также должен быть подготовлен к этому аспекту профессиональной деятельности. В связи с этим в дальнейшем считаем необходимым проанализировать существующие подходы в определении данных понятий не только в научной, но и в учебной и методической литературе, а также проанализировать теоретические и практические предпосылки совершенствования подготовки будущих специалистов ДОО к формированию учебно-познавательной деятельности старших дошкольников.

---

#### Библиографический список

1. Скоролупова, О. А. Об основных направлениях государственной политики в сфере дошкольного образования / О. А. Скоролупова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 5–13.
- 

*Л.М. Симоненко*  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
*Л.Г. Богославец,*  
канд. пед. наук, доцент

## ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

Игра – добрый спутник детства, средство развития творчества, обучение детей их самовыражение, обогащение личного опыта и ценностных отношений.

Именно игровая деятельность создает основы развития творческих и познавательных способностей детей, раскрывает их возможности.

Опыт практики свидетельствует, что отдельные виды игр по-разному оказывают воздействие на познавательное развитие детей:

- сюжетно-ролевые игры обогащают представление об окружающем мире, способствуют развитию речевого общения;

- игры-драматизации способствуют более полному пониманию произведений детской художественной литературы, стимулируют речевое развитие;

- строительно-конструктивные игры развивают конструктивные способности, расширяют знание о геометрических фигурах пространственных отношениях.

- Данные положения актуализируют активное использование игровых приемов в организации образовательного процесса, детских видов деятельности.

- Анализ психолого-педагогической литературы и опыт практики позволил обозначить ряд активно применяемых в ДОО игровых приемов:

- сюрпризные моменты («Мы получили письмо. Что в конверте?» (открытие, рисунок и т.д.), «А что у меня в шкатулке?» (шкатулка закрыта), «Я загадаю вам загадку, а вы отгадайте»);

- создание воображаемой ситуации с приглашением детей («Ребята сегодня нас приглашают в гости животные жарких стран, мы поедим в Африку», «На ракете мы полетим в космос»);

- использование сказочных персонажей («В гости пришла Красная шапочка с нами поиграть», «Веселый Чиполино расскажет об овощах и витаминах»).

Однако наблюдения показывают, что обозначенные игровые приемы кратковременны и рассчитаны на произвольное внимание детей, а передачу новых знаний осуществляет педагог. В этих случаях игра у детей отсутствует, они только наблюдают, слушают. При этом свободная игровая самостоятельная деятельность отсутствует.

С.Н. Николаева отмечает: «Хрупкость дидактической игры быстрое разрушение под натиском учебных задач, направленность главным образом на закрепление имеющихся у детей знаний, а не общение новой информации, побуждает расширить поиск связей обучения дошкольников с игрой» [2]. Ученые психологи убедительно доказали, что мышление детей дошкольного возраста действительно и образно [1, 3].

Наблюдения показывают, если педагог рассказывает и показывает детям сам, а им отводит в образовательном процессе роль слушателя, пассивного зрителя, возрастные возможности действительного, образного, и логического мышления не используются.

В этой связи активизация игровых методов в ходе организации занятий с детьми стимулирует процессы их познавательного развития.

Практика свидетельствует, что для детской игры характерно:

- ребенок чувствует себя свободным, не ощущает за собой контроля;

- действует самостоятельно, по своим интересам и желаниям;

- испытывает положительные эмоции и удовольствие от своих действий;

Анализ литературных источников и личный опыт позволяет утверждать, что игровые методы обучения в ходе познавательного развития дошкольников включает две составляющие: самостоятельную исследовательскую деятельность детей; их способность к логическим рассуждениям; в дошкольном возрасте значима роль самостоятельности, которая развивается через игру.

При организации познавательно-исследовательской в условиях ДОО важно учитывать действия с предметами: складывать, рассматривать, переливать, раскрашивать, вырезать, склеивать. Манипулирование с предметами первая стадия познавательно-исследовательской деятельности.

Вторая стадия – это любопытство; детские вопросы; «Что это?», «Кто там?», «Что там?».

Третья стадия – любознательность. Мы практикуем в старших возрастных группах серию опытов: «Свойства воды, магнита, песка, глины, электричества, зеркал, звука и т. д.». Опыты проводятся фронтально, многие опыты организуются попарно: «Сможет ли Лиза определить, что ей положили на язычок?» (кусочек лимона), «Найдет ли Никита с завязанными глазами, ориентируясь только по звуку, звенящий колокольчик?».

Особый интерес вызывает у детей игры, основанные на натуралистических иллюстрациях «Найди животное, где оно живет, чем питается, можно ли с ними дружить?», «Экологическое лото», «Третий лишний», «Что сначала – что потом». В ходе занятий познавательного цикла используем решение проблемно-экспериментальных задач и ситуаций: «Что будет, если...», «Как доказать, что...».

Таким образом, игровые приемы обучения включают значительный познавательный материал.

---

#### Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–77.
  2. Николаева, С. Н. Место игры в экологическом воспитании дошкольников : пособие для специалистов по дошкольному воспитанию / С. Н. Николаева. – Москва : Новая школа, 1996. – 128 с.
  3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
-

**М.А. Токарева**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
О.Г. Холодкова,  
канд. психол. наук, доцент

## **ВОЗМОЖНОСТИ И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЭПБУКА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Для современного Российского образования главным критерием считается «научить учиться самому», следовательно, перед педагогом ставится цель – научить ребенка ставить перед собой цели и задачи, соответственно и решать их, а именно уметь находить нужную информацию в большом потоке реальности, чтобы ответить на поставленные ранее цели и задачи.

Содержание образовательного процесса в нашем детском саду выстраивается на основе комплексно-тематического планирования. При реализации содержания образовательных областей в рамках планирования, мы обозначили одну из проблем – это организация инновационных мероприятий по закреплению материала темы, т.е. в конце каждой тематической недели мы должны представить какой-либо продукт – мероприятие в виде развлечения, творческая выставка детских работ, мастер-класс с родителями, досуг и другое.

В поисках новых форм взаимодействия с детьми и изучения педагогического опыта мы обратили внимание на такую форму работы, как интерактивная папка-лэпбук [1, с. 23].

«Лэпбук» (lapbook) – в дословном переводе с английского языка значит «наколенная книга» (lap – колени, book – книга).

По мнению В.Н. Брусенцева, Л.Н. Скурятин, лэпбук – это современное пособие, являющееся результатом проектной, а также самостоятельной деятельности детей, предусмотренной основной образовательной программой дошкольного образовательного учреждения.

Лэпбук – новейший способ организации образовательной деятельности с дошкольниками и младшими школьниками, это игра, творчество, познание и исследование нового, повторение и закрепление изученного, систематизация знаний и просто интересный вид совместной деятельности взрослого и ребенка [3, с. 89].

Опыт практики свидетельствует что, лэпбуки помогают быстро и эффективно усвоить новую информацию и закрепить материалы темы в занимательно-игровой

форме, его можно использовать не только при обобщении изученного, но и при освоении детьми нового содержания. Так, при создании «Лэпбука» ребенок учится самостоятельно собирать и систематизировать познавательную информацию.

Вместе с тем, работа с лэпбуком осуществляется по-разному, в зависимости от образовательных задач программы ДОО.

Отметим, что лэпбук - тематическая или интерактивная папка, которая имеет вид книжки-раскладушки или самодельной папки из бумаги с большим количеством деталей, разрезных кармашков различных форм, а также может быть в виде мини-книжки или книжки-гармошки, может быть в виде конверта опять же разных форм. Соответственно такая форма дает ребенку возможность самому находить, перекладывать, складывать материалы так, как хочется ему. В таких папках можно собрать интересный материал по конкретной тематике образовательной области.

Опыт педагогической практики и разделов содержания свидетельствует, что стандартный размер такой игрушки должен быть А4 в закрытом виде и А3 в развернутом виде. Именно с таким размером работать педагогу с детьми удобнее, объясняется это тем, что в развернутом виде его можно уместить на коленях, а если сложить его, то лэпбук удобно войдет в сумку или рюкзак. Это оптимальный способ выполнить, например, исследовательскую работу (провести наблюдения или опыты на природе, зарисовать увиденное), в процессе которой ребенок самостоятельно систематизирует изученный материал, а рассматривание материалов папки в дальнейшем позволит быстро освежить в памяти пройденные темы. Следующая форма-это представление итогов проекта или тематической недели в рамках лэпбука, позволяющая привлечь родительское сообщество к совместному сотрудничеству детей и взрослых и активному включению их в образовательный процесс [2, с. 183]. Схематично изобразим значение и преимущества лэпбука в проектной деятельности ДОО (табл.).

## Значение и преимущества лэпбука в проектной деятельности ДОО для развития познавательного интереса детей дошкольного возраста

Значение и роль лэпбука	Помогает организовать информацию по изучаемой теме, лучше понять и запомнить материал
	Способ для повторения пройденного (ребенок открывает лэпбук и с радостью повторяет пройденное)
	Учится самостоятельно собирать и организовывать информацию
	Вид активной совместной деятельности взрослого и детей
	Может быть содержательным элементом развивающей предметно-пространственной среды группы
	Можно использовать как особый вид детско-родительского проекта (сделан ребенком совместно со взрослым, с родителями не только для повторения пройденного материала, но и общения информации)
Преимущества лэпбука	Может использоваться в индивидуальной работе с ребенком (с целью развития речевой и познавательной активности)
	Является одной из форм организации совместной деятельности ребенка и родителей
	Активно используется детьми в самостоятельной деятельности
	Представляет собой совокупность заданий и упражнений по определенной теме
	Является диагностическим инструментарием для педагога

Таким образом, главная особенность организации образовательного процесса в ДОО на современном этапе – это игровые занятия, с основным видом познавательной деятельности детей в процессе эффективных форм работы в ходе проектов, включающих проблемно-обучающие ситуации.

Следует отметить, что важным в работе любого педагога дошкольного образовательного учреждения будет не только сохранение и укрепление физического и психического здоровья воспитанников, но их творческое и интеллектуальное развитие, что способствует гармоничному развитию личности детей старшего дошкольного возраста.

Детям нужны такие занятия, которые интересны им и организованы воспитателем в формате таких видов детской деятельности, которая несет в себе познавательную активность и деловое взаимодействие, общение среди сверстников, а также накопление детьми определенной информации об окружающей действительности, формирующая определенные знания, навыки и умения, ценностные ориентиры у детей старшего дошкольного возраста.

Применение лэпбука для развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста является относительно инновационным, помогает не только учитывать творческие особенности воспитанников и повышать их мотивацию, но и, прежде всего, добиваться качественных результатов образовательного процесса.

Вместе с тем, при работе с детьми в ходе изготовления лэпбука можно отметить некоторые трудности, которые связаны не только с содержанием работы, сколько с умением работать совместно. К ним мы отнесли, -во-первых, многие дети не всегда идут на кон-

такт со сверстником, именно в такие моменты, часто возникают конфликты и недопонимание; во-вторых, большая доля молодых специалистов в ДОО, зачастую не имеют достаточного педагогического опыта, чтобы разрешить в полной мере конфликт.

Таким образом, лэпбук – это отличный способ обобщения информации по определенной теме с дошкольниками, повторение пройденного материала, который способствует активизации общения друг с другом и со взрослыми, при создании такой книги, дошкольник учится обобщать информацию и применять ее так, чтобы использование ее было полезно и понятно.

Лэпбук отвечает всем требованиям ФГОС ДО:

- обладает методическими свойствами;
- имеет разные формы;
- обеспечивает исследовательскую и проектную деятельность;
- развивает память и коммуникативные навыки;

Отметим, что лэпбуки можно разделить на учебные, игровые, поздравительные и автобиографические.

Как осуществляется процесс работы с лэпбуком? При создании данной книги, детей можно разделить на группы, которые будут создавать определенную часть лэпбука. По окончании работы, они могут показывать друг другу те элементы, которые у них получились, и объяснять их.

Во время изготовления лэпбуков задействуются все виды деятельности: сенсорная, коммуникативная, игровая, исследовательская и познавательная.

В ходе изготовления лэпбука, у детей развиваются следующие умения и ценностные отношения: работать в команде, ставить цель, кооперировать совместную деятельность, самостоятельно объяснять материал, принимать точное решение.

Обозначим алгоритм работы с лэпбуком:

I этап. Педагог определяет тему. Объем материала будет зависеть от темы, которую хотят изучить воспитанники. Далее материал размещается в кармашках, мини-книгах, рисунках или же в микро-схемах. Этот этап требует подготовки макета лэпбука. Он должен быть здоровьесберегающего содержания, то есть изготавливаться из таких материалов как, бумага или картон. Все детали соединяются воедино с помощью клея.

II этап. После окончания создания основы лэпбука, воспитанники переходят к наполнению его интересными материалами; например, размещают песенки, стихотворения, правила и справочный материал. Этот процесс происходит постепенно, по мере изучения материала в рамках конкретной тематики. Обучающийся также может самостоятельно добавлять дополнительную информацию: фотографии, иллюстрации, загадки.

III этап. В ходе работы над лэпбуком, дети учатся общаться в детском коллективе, выстраивать партнерские взаимоотношения, развивать память, развивать коммуникативные навыки и внимание. Через преодоление поставленных целей и задач, у детей формируется целостное представление об изучаемом предмете или явлении, возникает интерес узнавать дальше, находить материал материал. Именно поэтому актуальным стало использование инновационных форм работы, в том числе использование возможностей лэпбука в проектной деятельности для развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Преимуществом использования лэпбука в образовательном процессе ДОО является его информативность, вариативность и полифункциональность, способствующая развитию творчества, воображения, активного интереса к познанию.

Вместе с тем, структура и содержание проектной деятельности при помощи использования лэпбука доступно детям дошкольного возраста. Соответственно, проектная деятельность при помощи использования

лэпбука обеспечивает их игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность.

Следует отметить, что тема для лэпбука формулируется исходя из интересов ребенка дошкольного возраста. Это может быть:

- Традиционные образовательные темы.
- События страны, города, семьи.
- Виды детской деятельности.
- Интересные события, происходящие с ребенком (рождение брата, отдых на море, появление домашнего питомца).
- Увлечения детей.
- Литературные произведения.
- Мультипликационные герои и т. д.

Вместе с тем в лэпбуке могут присутствовать задания для детей, предполагающие практические действия, задания предусматривающие совместную деятельность со взрослым и ребенком, должны присутствовать знаки и символы.

Итак, анализ педагогических наблюдений по организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников через создание лэпбука показал, что дети стали активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, проявлять устойчивый интерес к участию в совместной деятельности.

Значительно вырос познавательный интерес, любознательность, стремление к исследовательской деятельности, самостоятельность и инициативность в решении поставленных задач, накопленный материал успешно используется в повседневной жизнедеятельности воспитанников.

Положительная динамика деятельности была достигнута благодаря целенаправленной работе по обеспечению активности и разнообразию тематики лэпбука, его содержания и практической деятельности, использования методов, стимулирующих познавательную, умственную, речевую активность детей посредством использования современных средств обучения – лэпбука.

---

#### Библиографический список

1. Аблитарова, А. Р. Педагогические возможности организации проектной деятельности детей дошкольного возраста в процессе развития их познавательного интереса / А. Р. Аблитарова, Н. А. Ревинская // Научный форум: Педагогика и психология : сборник статей по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. – Москва : МЦНО, 2017. – № 2 (4). – С. 22–27.
  2. Новикова, Е. В. Лэпбук как средство обучения детей дошкольного возраста в условиях ФГОС / Е. В. Новикова // Молодой ученый. – 2018. – № 11 (197). – С. 182–185.
  3. Нурисламова, А. Д. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования / А. Д. Нурисламова, Н. С. Давыдова, Ю. С. Тазова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара : Асгард, 2016. – С. 89–91.
-

**Н.О. Чеснокова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Н.П. Сазонова,  
канд. пед. наук, доцент

## РАЗВИТИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОУ

По мнению учёных, здоровье населения на 75 % определяется условиями его формирования в детском возрасте [3, с. 90]. Состояние здоровья детей дошкольных образовательных учреждений вызывает крайнюю обеспокоенность. Ведь полученные и обнаруженные в дошкольном возрасте нарушения здоровья приводят к тому, что в школу приходят только 20–25 % здоровых детей. Между тем, школа в жизни ребёнка является переломным этапом: существенно изменяется умственная нагрузка, образ жизни, правила и принципы поведения и движения. Для преодоления этих трудностей требуется высокий уровень готовности к ним, который необходимо начинать формировать заранее, в дошкольном возрасте.

Дошкольное детство, несмотря на свою непродолжительность, является очень важным этапом первоначального становления личности, индивидуальности ребёнка, формирование основ его самосознания. В первые годы жизни ребёнок проходит сложный путь развития: закладываются основы его здоровья, физического развития, формируются и укрепляются двигательные навыки, создаётся фундамент для воспитания физических качеств.

Важную роль в процессе комплексного развития ребёнка играет физическое воспитание. Опираясь на возрастные, анатомо-физиологические и психологические особенности детей дошкольного возраста, физическое воспитание позволяет решать оздоровительные, воспитательные и образовательные задачи.

Сложно переоценить значимость воспитания психофизических качеств у детей дошкольного возраста, так как оно является необходимым условием полноценного физического и психологического развития дошкольников. Чтобы ползать, бегать, ходить, прыгать, бросать, необходимо иметь соответствующий уровень развития психофизических качеств. Воспитание психофизических качеств посредством физического воспитания позволяет сформировать у дошкольников рациональные, осознанные движения, а также накопить двигательный опыт, который будет использован в дальнейшей повседневной жизни.

Психофизические качества (физические качества) – это сложная совокупность биологических и психических свойств организма человека, который определяет силовые, скоростно-силовые и временные характеристики движения человека [1, с. 288]. Над изучением

сущности психофизических качеств трудились такие исследователи как Е.Н. Вавилов, В.М. Зациорский, Н.А. Ноткина, Л.В. Волков, Э.С. Вильчковский, М.Ю. Кистяковская, Р.Е. Мотылянская и др. На сегодняшний день существует несколько понятий, которые принято объединять под именем психофизических качеств: сила, быстрота, выносливость, ловкость и гибкость. Все эти качества находятся в тесной взаимосвязи и в равной степени значимы для развития детского организма.

Под силой понимается способность в процессе двигательных действий преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему посредством мышечного напряжения. Развитие мышечной силы ребёнка влияет на формирование правильной осанки, укрепление мышечного корсета и положительно отражается на состоянии всего здоровья. Для развития силы у дошкольников активно используются общеразвивающие упражнения (утренняя гимнастика, физкультурные занятия и др.) [4, с. 68].

Как психофизическое качество быстрота – это способность совершать двигательные действия в минимальный для данных условий отрезок времени. [4, с. 76]. Выделяют три основные формы проявления быстроты: латентное время двигательной реакции, скорость отдельного движения, частота движений. Следует заметить, что эти формы быстроты относительно независимы друг от друга. Ребёнок может иметь хорошую быструю реакцию, но наряду с этим быть медлительным в своих движениях, и наоборот. Быстрота развивается в процессе обучения ребёнка основным движениям. Для развития скоростных качеств Е.Н. Вавилова предлагает чередовать упражнения в быстром и медленном выполнении.

К определению выносливости учёные подходят по-разному. В.М. Зациорский понимает под выносливостью способность противостоять утомлению. Обобщив различные мнения на этот счёт, Р.Е. Мотылянская определяет выносливость как способность организма совершать продолжительную мышечную работу мощностью от 60 % до 80–90 % от максимальной (в зависимости от характера двигательной деятельности и физической подготовленности). Выносливость помогает воспитать силу воли, терпение, упорство.

Ловкость является сложным качеством, которое включает в себя такие понятия как способность ов-

ладевать координацией движений, учитывая заданные характеристики пространства, времени и силы. Наиболее активно изучением ловкости занимались Н.А. Бернштейн, В.М. Зациорский, Е.П. Ильин и другие. Особое внимание заслуживают труды советского психофизиолога Н.А. Бернштейна. В своей книге «О ловкости и её развитии» автор даёт одно из первых конкретных определений данного качества – «способность двигательной выйти из любого положения», т. е. способность справиться с любой поставленной двигательной задачей с максимальной пользой для себя: быстро, правильно, находчиво и целесообразно.

Л.П. Матвеев даёт наиболее полное толкование гибкости определив её как «многофункциональные свойства опорно-двигательного аппарата, которые обуславливают степень подвижности его звеньев относительно друг друга» [2, с. 74]. Гибкость определяется эластичностью мышц, суставов и связок. Особую важность приобретает развитие гибкости именно в дошкольном возрасте, так как в этот период опорно-двигательный аппарата, а в частности позвоночник, отличается особой пластичностью. Для воспитания гибкости используют упражнения с увеличенной амплитудой движения (упражнения на растягивание). Выделяют активную и пассивную гибкость. Активная гибкость характеризуется способностью достигать больших амплитуд движения в каком-либо суставе за счет активности мышечных групп, проходящих через этот сустав. Пассивная активность определяется наивысшей амплитудой, которую можно достичь за счет внешних сил.

Все вышеперечисленные психофизические качества наиболее эффективно воспитываются и развиваются именно в дошкольный период, так как на этот период приходится активный рост и развитие организма. Воспитание психофизических качеств в дошкольном возрасте происходит в тесной связи с формированием двигательных навыков, что позволяет справляться с различными задачами в более взрослом возрасте и совершенствоваться, к примеру, в спорте.

В процессе физического воспитания дошкольник приобретает систему знаний о физических упражнениях и их структуре, начинает познавать своё тело, его возможности, осознавать свои двигательные действия, а также усваивать различную физкультурную и пространственную терминологию.

Для воспитания психофизических качеств дошкольников активно используются средства физического воспитания, которые подразделяются на три вида: физические упражнения, оздоровительные силы природы и гигиенические факторы. Физические упражнения включают себя такие группы упражнений как:

1) основная гимнастика, которая может иметь форму танцевальных, общеразвивающих, строевых упражнений и основных движений. Танцевальные упражнения представляет собой зарядку для детей под музыку или танцевальные упражнения. Такие упражнения носят избирательный характер и позволяет раз-

вивать любые физические качества или конкретные группы мышц. Общеразвивающие упражнения – направлены на развитие всех групп мышц, оздоровление и укрепление детского организма, формирование правильной осанки. Такие упражнения бывают без предметов и с предметами, строевые (упражнения в колонне, шеренге). Основные движения включают в себя те движения, которые используются детьми ежедневно (ходьба, бег, лазание, ползание, прыжки, метание и др.);

2) подвижные игры, которые занимают центральное место в физическом воспитании дошкольников, так как в дошкольном возрасте игра – ведущий вид деятельности. Подвижные игры позволяют осуществлять комплексное развитие психофизических качеств ребёнка. Можно подбирать целевые игры, направленные на развитие выносливости, ловкости, силы и т. д.

3) спортивные упражнения (летние и зимние), которые представляют собой упрощённые формы спортивных упражнений. К ним относятся: катание на коньках, лыжах, катание на самокате, велосипеде, плавание и простые элементы некоторых спортивных игр (футбол, волейбол). Помимо развития психофизических качеств эта группа упражнений воспитывает ещё и интерес к спорту;

4) детский туризм (пеший, велосипедный, лыжный) который является очень интересной и увлекательной разновидностью физических упражнений. Такие упражнения сочетают в себе несколько физических упражнений, что позволяет комплексно развивать мышцы и физические качества [5, с. 228].

Гигиенические и природные факторы хоть и считаются вспомогательными средствами физического воспитания, но их роль в гармоничном и всестороннем развитии ребёнка и его психофизических качеств очень велика. Гигиенические факторы включают в себя общий режим смены деятельности, здоровое и сбалансированное питание, воспитание культурно-гигиенических навыков, гигиену одежды, обуви, физкультурного оборудования, режим дня дошкольника. К природным факторам относят естественные силы природы, которые благоприятно влияют на развитие ребенка и укрепление его здоровья: солнце, вода и воздух. При использовании природных факторов как средства физического воспитания дошкольников, необходимо помнить о том, что только умелое и грамотное их использование способствует укреплению детского здоровья и закаливанию. В физическом воспитании дошкольников необходимо эффективно сочетать друг с другом все средства физического воспитания: проводить гимнастику на свежем воздухе, проводить гимнастику после дневного сна и т. д.

Таким образом, рассмотрев классификацию, виды, особенности и потенциал средств физического воспитания можно сделать вывод, что их роль в развитии психофизических качеств дошкольника очень велика. Важно помнить, что основное правило развития психофизических качеств у детей дошкольного воз-

раста – это комплексное использование различных форм и методов занятий, которые способствуют всестороннему воспитанию ребёнка и направлены

на физическое, интеллектуальное, эмоциональное развитие, а также психофизическую готовность к учебе в школе и труду.

---

#### Библиографический список

1. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – Москва : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
  2. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры : учебное пособие / Л. П. Матвеев. – Москва : Физкультура и спорт, 1991. – 74 с.
  3. Нестеров, В. А. Двигательная деятельность и физическое состояние детей и подростков : учебное пособие / В. А. Нестеров. – Хабаровск : ДВГАФК, 2009. – 90 с.
  4. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебное пособие / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2010. – 480 с.
  5. Энциклопедия физической подготовки : методические основы развития физических качеств / под ред. А. В. Карасева. – Москва : Лептос, 1994. – 368 с.
- 

**А.А. Ядрышников**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
О.И. Васильева,  
канд. пед. наук, доцент

## Е.Н. ВОДОВОЗОВА О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года нацелена на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивацию к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально-значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, общество и профессии [1, с. 2]. Фундаментальные основы личности закладываются в дошкольном детстве. Решение поставленных задач возможно на основе глубокого изучения и творческого использования богатого историко-педагогического наследия. В связи с актуализацией национальных ценностей в сфере воспитания, а также 175-летием со дня рождения Е.Н. Водовозовой, представляется значимым изучение её оригинальных трудов по воспитанию детей дошкольного возраста.

Елизавета Николаевна известна отечественным педагогам как ученица и последовательница К.Д. Ушинского. Благодаря своим разносторонним педагогическим и литературным трудам она внесла значительный вклад в развитие дошкольной педагогики в России.

Мировоззрение Елизаветы Николаевны Водовозовой, как видного представителя прогрессивной педагогической мысли второй половины XIX века и, соответственно, её социально-педагогические взгляды формировались под влиянием просветительских идей 60-х годов. Середина XIX в. – период пристального внимания к вопросам воспитания и развития детей дошкольного возраста представителей общественно-педагогического движения, возникшего в связи разнообразными социально-экономическими

факторами. Анализируя отечественный педагогический опыт и изучая зарубежные системы воспитания, выдающиеся российские и общественные деятели и педагоги (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, В.И. Водовозов и др.) искали новые пути образовательной работы с детьми, разрабатывали вопросы содержания и методики их воспитания, чем способствовали выделению дошкольной педагогики в отдельную область педагогического знания. Елизавета Николаевна Водовозова, развивая идеи К.Д. Ушинского в области дошкольного воспитания, способствовала становлению дошкольной педагогики в России как самостоятельной науки.

Свою педагогическую деятельность она начала в тот период, когда в России появляются первые детские сады, а в профессиональных кругах общества усилился интерес к вопросам семейного воспитания. С молодости Е.Н. Водовозова включилась в общественно-педагогическое движение, горячо восприняла прогрессивные идеи 60-х годов.

Елизавета Николаевна Водовозова (Цевловская) родилась в семье помещика в имении Поречье Смоленской губернии. Окончила Смольный институт, где общение с преподавателем педагогом-реформатором К.Д. Ушинским сформировало её педагогическое мировоззрение.

Е.Н. Водовозова помогала мужу – известному российскому педагогу и писателю В.И. Водовозову в организации в Петербурге воскресной школы, давала частные уроки, участвовала в заседаниях Санкт-Петербургского педагогического собрания. В 1863 г. Написала статью «Что женщине мешает быть самостоятельной?» под влиянием романа Н.Г. Чернышевского «Что

делать?». Эта статья была голосом русской женщины, искавшей пути «духовного освобождения» от крепостного гнёта, предрассудков, суеверий, желавшей вступить на путь общественного служения.

В конце 60-х годов XIX в. Супруги Водовозовы приняли заграничную поездку для изучения опыта детских садов, школ, а также семейного воспитания. В 1871 г. вышла в свет известная книга Е.Н. Водовозовой «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста».

Главная цель воспитания, сточки зрения Е.Н. Водовозовой, - «воспитывать человека — будущего общественного деятеля и гражданина своей родины, проникнутого идеей человечества» [5, с. 173]. Вслед за К.Д. Ушинским она считала, что воспитатель, воспитание и обучение играют ведущую роль во всестороннем развитии ребёнка, самым действенным образом влияют на развитие всех его задатков, физических и умственных сил и способностей. Воспитание, указывала Е.Н. Водовозова, должно начинаться с колыбели. В своём труде автор обосновала идеи о том, что развитие детей дошкольного возраста должно быть всесторонним и комплексным. «Физическое, нравственное и умственное воспитание должны идти рука об руку и помогать друг другу в достижении возможно полных всесторонних воспитательных результатов [2, с. 76].

Условием правильного и гармоничного развития ребёнка Е.Н. Водовозова считала организацию разумной деятельности ребёнка, соответствующей его возрасту, при которой происходило бы всестороннее развитие его чувств. В основу разработанной системы семейного воспитания детей дошкольного возраста, как и К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова положила идеи народности воспитания. Использование при работе с детьми с раннего возраста народных песен, загадок, пословиц, сказок и игр должно обеспечить воспитание у них чувства любви к народу, родине. Эта идея автора созвучна потребностям современного воспитания дошкольников.

Е.Н. Водовозова придавала важное значение физическому воспитанию детей. В то время главное внимание уделяли уходу за малышами (сон, пища, воздух, внешняя обстановка и т. д.) и часто недооценивали свободные, естественные движения детей как средства физического воспитания. Е.Н. Водовозова же обращала особенное внимание именно на двигательную активность, значимую для развития ребёнка. Она разработала практические указания для родителей и воспитателей о том, как следует развивать моторику ребёнка, обосновывая это тем, что «Чем свободнее упражняет ребёнок свои мускулы, — тем скорее крепнет его организм и он становится смелым и самостоятельным» [2, с. 78].

Е.Н. Водовозова первая в дошкольной педагогике полно раскрыла проблемы умственного и нравственного воспитания детей начиная с раннего возраста. В 1873 г. Елизавета Николаевна опубликовала иссле-

дование по дошкольному воспитанию «Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста», где она представила новую концепцию дошкольного воспитания. В первую очередь, по её убеждению, мать, заботясь о нравственности своего ребёнка, должна развивать в нём любовь и сопереживание к окружающим, причём важно не упустить время, не дожидаться того, когда он проявит себя эгоистом в общении с кем-либо. Следует наставлять ребёнка положительными примерами, а не запретами, указанием на то, чем он может помочь другому, что может сделать приятного. Важно воспитывать в ребёнке любовь к окружающим людям, научить состраданию, чтобы он мог прийти на помощь товарищу в трудную минуту. Е. Н. Водовозова делала акцент на том, что развивать в детях нравственные качества возможно только с использованием гуманных методов, без всяких наказаний, исключив принуждение и насилие.

Следуя антропологическому принципу, разработанному К.Д. Ушинским, Е.Н. Водовозова подробно, на основе научных достижений своего времени раскрыла психологические основы умственного развития. Одним из важнейших условий умственного воспитания детей дошкольного возраста Е.Н. Водовозова считала своевременное и правильное развитие органов чувств посредством различных упражнений, игр и специальных занятий. Она считала необходимым также научить детей наблюдать доступные им явления общественной жизни, учить понимать взаимоотношения людей, замечать, как трудно живётся людям труда.

Поэтому одной из сторон нравственного воспитания детей, с её точки зрения, является трудовое. Е.Н. Водовозова считала полезным как можно раньше начинать воспитывать у детей деятельную любовь к людям труда, чувства, связывающие детей с народом, развивать у них «тёплое участие и горячую привязанность к ближнему». «Необходимо указать детям образцы трудовой жизни, которой живут миллионы людей» [3, с. 45].

Е.Н. Водовозова внесла вклад в разработку вопросов эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Особое значение она отводила пению, которое развивает слух ребёнка, способствует развитию речи. Автор настаивала на тщательном отборе детских песен, как важного воспитательного средства. «По возможности надо выбирать народные песни или написанные в народном духе правильным русским языком на какой-нибудь обыденный предмет, на известное явление детской жизни» [1, с. 352]. Рисование педагог рассматривала не только как средство эстетического воспитания, но и как одно из средств подготовки детей к письму.

Следуя указаниям К.Д. Ушинского Е.Н. Водовозова рекомендовала начинать подготовку детей к школьному обучению уже в дошкольные годы. Такая подготовка должна заключаться в правильной организации жизни детей, своевременном развитии их сил и спо-

собностей, в пробуждении у них интереса к учению, что не утратило своей актуальности и в наше время.

Анализ идей Е.Н. Водовозовой позволяет сделать вывод о том, что, развив основные идеи К.Д. Ушинского, она внесла большой вклад в разработку ведущих вопросов дошкольной педагогики.

Многие положения Е.Н. Водовозовой, касающиеся нравственного и умственного воспитания не потеряли актуальности для современного дошкольного

образования, ключевой задачей которого является формирование личности, умеющей доверять себе, окружающим людям и миру в целом, способной мыслить, интересоваться происходящим, быть патриотом своего Отечества. Творческое использование педагогических идей Е.Н. Водовозовой в новых условиях позволит найти ответы на эти актуальные и важные вопросы и, соответственно, будут полезны для современных практиков дошкольного образования.

---

#### Библиографический список

1. История дошкольной педагогики : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» / М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев, под ред. Л. Н. Литвина. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1989. – С. 352.
  2. Плеханов, А. П. Е. Н. Водовозова об умственном и нравственном воспитании детей / А. П. Плеханов // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 11. – С. 76–80.
  3. Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : Распоряжение Правительства Российской Федерации № 996-р. – Москва, 2015. – С. 2.
  4. Рыбаков, В. Из педагогического наследия Е. Н. Водовозовой: научить детей любить / В. Рыбаков // Семья и школа. – 1971. – № 10. – С. 45–48.
  5. Симонова, Т. Р. Идеи Водовозовой в современном воспитательном процессе / Т. Р. Симонова // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 6. – С. 52.
  6. Фролова, О. А. Е. Н. Водовозова о воспитании детей дошкольного возраста / О. А. Фролова. – Москва : Учпедгиз, 1949. – С. 173–185.
  7. Чувашев, И. В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) / И. В. Чувашев. – Москва : Учпедгиз, 1955. – С. 370.
-

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Т.С. Барыбина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Н.Н. Лукьянова,  
канд. филол. наук, доцент

### ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЕРТОГО КЛАССА

Одной из главных задач начального общего образования является задача научить детей осознанному, беглому, правильному, выразительному чтению. Поскольку чтение играет весомую роль в развитии, образовании человека, данная задача очень актуальна.

На протяжении длительного времени на уроках литературного чтения в начальной школе особое внимание уделялось правильности чтения и увеличению его темпов, а работа с текстом, его анализ имели лишь поверхностный характер. Такой метод работы позволял формировать у учеников беглое, но бессознательное чтение, которое не даёт возможности полноценно извлекать информацию и понимать прочитанное.

В современном мире умение учеников читать не должно ограничиваться только техникой чтения. Образовательные стандарты нового поколения убеждают нас по-иному взглянуть на определение понятия «чтение». Чтение необходимо воспринимать как качество, присущее человеку и совершенствующееся в деятельности, общении на протяжении всей жизни. Поэтому техническая сторона должна рассматриваться как подчинённая смысловой, «обслуживающая» её.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования в метапредметных результатах освоения основной образовательной программы предполагает в качестве обязательного компонента «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [4].

Что понимается под смысловым чтением?

В литературе понятие «смысловое чтение» рассматривалось Т.П. Сальниковой в учебно-методическом пособии для преподавателей и студентов, а также в Примерной основной образовательной программе начального общего образования. Смысловая сторона процесса чтения проявляет себя как сложное умение, которое связано с переработкой и усвоением содержания читаемого текста, который чаще всего предстаёт

перед читателем как нечто новое по лексике, по расположению слов, построению фраз и предложений, по смыслу [3, с. 37].

Смысловое чтение не имеет ограничений в уровнях развития, совершенствуется и углубляется. При вторичном восприятии текста мотив и цель такого чтения связаны с нахождением в тексте каких-то не замеченных ранее элементов, деталей, ситуаций, поворотов мысли.

В Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения смысловое чтение рассматривается как «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей», при этом происходит понимание читателем языка средств массовой информации и его адекватная оценка [2, с. 47].

В связи с этим возникает необходимость уже в начальной школе приложить усилия к формированию смыслового чтения, а не к увеличению темпа чтения учащихся. Так как программы по учебным предметам направлены на умение преобразовывать информацию, которая представлена в разных формах, то эта проблема является актуальной в современной школе и решать её нужно уже в начальной школе (вариант работы с текстом, формирующей метапредметные результаты обучения, представлен в статье Н.Н. Лукьяновой и И.В. Федоровой [1]), где и предполагается формирование основ смыслового чтения.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать основные умения смыслового чтения, развитие которых должно обеспечиваться всей образовательной деятельностью:

- умение определять тему текста;
- умение озаглавливать текст;
- умение составлять план текста;

- умение отвечать на вопросы по содержанию текста, когда информация представлена в явном виде;
- умение отвечать на вопросы по содержанию текста, когда информация представлена в неявном виде;
- умение работать с терминами, объяснять новые (незнакомые) слова, опираясь на контекст;
- умение устно высказывать своё отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний.

Для выявления уровня сформированности смыслового чтения научно-познавательной литературы нами была разработана диагностика, которая поможет также спроектировать программу коррекции умений каждого ученика.

В ходе констатирующего эксперимента исследовался уровень сформированности смыслового чтения научно-познавательной литературы на материале к текста Л.Н. Толстого «Зайцы». Задания к тексту выполняли 7 учащихся четвёртого класса МБОУ «Златополинская СОШ».

Школьникам было предложено ряд заданий, каждое из которых позволило бы выявить конкретное умение:

1. Прочитай текст, определи и запиши тему текста.
2. Озаглавь текст.
3. Составь план текста
4. Найди в тексте подтверждение, почему трусость спасает зайца.
5. Что автор называет гумнами?
6. Объясни значение слова «гуменники», опираясь на содержание текста.
7. Выскажи своё личное отношение к содержанию текста.

Анализ результатов работ школьников показал следующее:

У большей части четвероклассников не вызывает трудностей определение главной темы текста, 71,43 % учащихся верно определяют и записывают тему текста; лишь 28,57 % учеников не справились с данным заданием.

С заданием, которое требовало озаглавить текст, справились 100 % учащихся. Составили простой план текста, в котором отразили все смысловые части, 100 % школьников. 42,86 % учащихся находят информацию, данную в тексте в явном виде. Но есть учащиеся, у которых данное задание вызвало затруднение. Они урывочно выхватывают информацию из текста, не всегда правильно связывая её с вопросом. 42,86 % учащихся могут извлекать информацию, которая дана в неявном виде, а это значит, что они прослеживают причинно-следственные связи, могут делать выводы и обобщения.

Учащиеся обращают внимание на непонятные слова и стараются объяснить их значение, но в итоге прибегают к посторонней помощи. И только 57,14 % учеников, исходя из контекста текста, смогли объяснить значение; 42,86 % учащихся неверно выполнили задание.

Высказали отношение к тексту, объясняя своё мнение, 85,71 % школьников; 14,29 % учеников не смогли оценить полезность информации для себя, высказали своё отношение на уровне «нравится / не нравится».

Анализ диагностики показал, что большинство учащихся 4 класса (71, 43%) находятся на высоком уровне сформированности смыслового чтения научно-познавательной литературы. Эти дети понимают прочитанное, определяют тему текста, подбирают заголовок к тексту, составляют план, отражая все смысловые части, обладают развитым словарным запасом, объясняют значение слова, опираясь на содержание текста или на личный опыт, но частично, иногда допускает ошибки в ответах на вопросы по тексту, когда информация представлена в явном или неявном виде.

Меньше в классе детей со средним уровнем сформированности смыслового чтения научно-познавательной литературы (28,57 %). Эти дети отличаются тем, что они неверно определяют тему текста, допускают ошибки, давая ответы на вопросы по содержанию текста, когда информация представлена в явном и неявном виде, неверно определяют значение слов, высказывают своё отношение к прочитанному на уровне «нравится/не нравится».

Учеников с низким уровнем сформированности смыслового чтения научно-познавательной литературы не выявлено.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что смысловое чтение научно-познавательной литературы у четвероклассников сформировано. При проведении диагностики были учтены возрастные особенности развития познавательного интереса учащихся. Также в тексте, отобранном для диагностики, речь идёт о конкретных героях и событиях, и фактором, повлиявшим на правильное восприятие, было наличие у учащихся стереотипов, в связи с которыми у них сформировалась установка на поиск определённых черт, связанных с героем. Поэтому возникает необходимость проведения диагностики с использованием текста, в котором заяц не выступает олицетворением трусости. Такую диагностику мы планируем провести в дальнейшем на тексте сказки С. Козлова «Чёрный Омут», что позволит проверить, влияют ли убеждения, установки, стереотипы на восприятие идеи текста.

---

#### Библиографический список

1. Лукьянова, Н. Н. Организация работы с текстом в процессе формирования метапредметных результатов [Электронный ресурс] / Н. Н. Лукьянова, И. В. Федорова // Инновации в
-

дошкольном и начальном образовании : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2015. – С. 197–199. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: [http:// elibrary.ru/download/elibrary\\_23226489\\_40902840.pdf](http://elibrary.ru/download/elibrary_23226489_40902840.pdf), свободный (дата обращения: 19.04.2019).

2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Электронный ресурс] / [сост. Е. С. Савинов]. – 4-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2013. – 223 с. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: <https://clck.ru/FoCUC>, свободный (дата обращения: 19.04.2019).

3. Сальникова, Т. П. Методика обучения чтению : учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений / Т. П. Сальникова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2000. – 240 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/FoCi5>, свободный (дата обращения: 19.04.2019).

**О.В. Беспаликова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.И. Сигитова,  
канд. пед. наук, доцент

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПЛОЧЕННОСТИ ГРУППЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Процесс становления и развития личности невозможен вне общества. Именно в совместной деятельности человек познает окружающий мир, перенимает опыт выстраивания социальных отношений, традиции, характерные для того или иного социума. Поэтому вопрос о постижении способов и форм взаимодействия в коллективе является одним из актуальных для современного человека.

Необходимо отметить, что в разные возрастные периоды обучение процессу взаимодействия с окружающими складывается по-разному. Одним из наиболее благоприятных периодов, является младший школьный возраст. Это обусловлено, тем, что в данный возрастной период ребенок уже может контролировать собственные эмоции, на смену игровой деятельности в качестве ведущей выступает учебная, в то же время в этот период у ребенка повышенная потребность к получению новой информации, заинтересованность в выстраивании взаимоотношений с окружающими.

В связи с отмеченным выше, можно говорить о том, что роль педагога в развитии коммуникативных компетенций младших школьников, формировании сплоченного детского коллектива, довольно высока. Во многом от того, как ученик начальных классов научится взаимодействовать с другими учениками, выбирать методы и формы такого взаимодействия, будет зависеть его дальнейшее существование в рамках коллектива [2, с. 657].

Следует констатировать, что формирование сплоченности группы младших школьников со стороны педагога может осуществляться как во время урочной, так и во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью деятель-

ности учащихся в образовательном учреждении. В настоящее время выделено большое множество форм и методов организации внеурочной деятельности. К ним относятся участие в спортивных секциях, кружках, творческих мастерских, участие в олимпиадах, конкурсах, в различных творческих классных вечерах. Игры, походы, занятия в библиотеке также относят к внеурочной деятельности.

Осуществление внеурочной деятельности с коллективом учащихся необходимо выполнять разнообразными способами. Важно организовать деятельность ребят в школе под целесообразным руководством учителей, которые выстраивают ее, соблюдая педагогические условия, такие как: предъявление требований, организация движения и роста коллектива, создание традиций в группе и организация самоуправления [1, с. 44].

Формирование и сплочение ученического коллектива во внеурочной деятельности направлено на работу в соответствии с воспитательным планом и включением в программу внеурочной деятельности специальных упражнений.

Обязательно следует учитывать особенности младших школьников, а также индивидуальные личностные особенности детей. Нужно формировать нравственные чувства и позицию личности в коллективе, формировать познавательный интерес, совершенствовать учебные творческие навыки. Особо важен индивидуальный психологический подход в воспитании младших школьников при формировании навыков сотрудничества и группового взаимодействия. При этом рекомендуется использовать особенно эффективные формы внеурочной деятельности, способствующие раскрытию способностей детей и их индивидуально-

сти при формировании интереса к различным видам деятельности.

Только при таком комплексном разностороннем подходе, возможно, сформировать ценностное отношение ребенка к сверстникам и коллективу, в котором он учится.

И.В. Страхова выделяет следующие показатели психологии учебного класса: морально-психические особенности общественного мнения в классе; отношение к учителям; наличие взаимопомощи в учебной работе, чуткости и заботливости в повседневной жизни; наличие неформальных групп в коллективе; участие в общешкольной жизни; наличие конфликтов и др. [цит. по: 5]. Следует отметить, что в любой учебной группе присутствуют данные показатели, но в разных коллективах они могут существенно отличаться.

Внеурочная деятельность обладает огромным потенциалом развития разных сторон личности учащихся, в том числе и формирования его коммуникативной компетенции. Эффективность выстраивания взаимодействия с окружающим миром младшего школьника особенно ярко будет проявляться во внеурочной деятельности. Это обусловлено тем, что во внеурочной деятельности нет такого уровня формализации как при обычном уроке, используются разнообразные методы и средства, позволяющие осуществить более эффективное взаимодействие между учениками, например, игровые технологии, коллективные дела, работа в рамках кружка или клуба и много другое. При этом стоит отметить, что именно во внеурочной деятельности у ученика могут наиболее ярко проявиться его черты характера, позволяющие ему выстраивать эффективное взаимодействие с другими учащимися, или затрудняющие его.

Выстраивание взаимоотношений в группе младших школьников осуществляется всегда. Во многом от того, какую роль в этом процессе играет педагог, будет зависеть направленность коммуникативного процесса, используемые методы и средства, а также общий уровень сплоченности группы младших школьников. Прежде чем разработать проект по сплочению группы учеников начальных классов, необходимо провести соответствующие диагностические процедуры, которые могут осуществляться как в виде анкетирования, диагностирования, так и наблюдения [4, с. 45].

После того, как будут понятны проблемы и возможности существующего коллектива младших школьни-

ков, целесообразно приступать к разработке проекта по его сплочению. Вполне вероятно, что сплочение группы учащихся начальных классов позволит решить не только эту проблему, но и многие другие, в частности, проблему изолированности некоторых детей от школьного коллектива, будет способствовать более эффективному разрешению конфликтных ситуаций в классе. Кроме того, у младших школьников могут сформироваться дружеские связи на длительный период времени.

Выбор педагогом методов и средств по сплочению коллектива школьников будет ограничиваться возрастными особенностями учеников, техническими возможностями образовательного учреждения, профессионализмом учителя.

После реализации проекта по сплочению школьного коллектива необходимо провести повторную диагностику. Это позволит выявить эффективность внедренных мероприятий, выявить решенные проблемы и определить будущие перспективы деятельности. Отметим, что результаты сплочения группы младших школьников могут не быть видны сразу, выстраивание взаимоотношений представляет собой длительный процесс, на который оказывают влияние разнообразные факторы как внешнего, так и внутреннего порядка, поэтому говорить о линейной зависимости в данном случае не приходится. В то же время целенаправленная работа по формированию учебного коллектива позволит заложить основу для дальнейшего выстраивания взаимоотношений среди учащихся, определит направления данного взаимодействия [3, с. 823].

При этом необходимо констатировать, что формирование сплоченности группы младших школьников в урочной и во внеурочной деятельности не должно противоречить друг другу. Урочная и внеурочная деятельность должны выступать частями единого процесса формирования сплоченного коллектива учащихся, выстраивания между ними доброжелательных и уважительных отношений.

Таким образом, можно говорить о том, что в младшем школьном возрасте идет процесс активного познания действительности, выстраивания взаимоотношений с окружающими. Во многом от того, какими методами и средствами научится младший школьник выстраивать взаимоотношения с другими, будет зависеть его дальнейшее существование в социуме.

---

## Библиографический список

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2014. – 223 с.
2. Колоненко, Ю. В. Особенности формирования межличностных отношений младших школьников на игровых занятиях / Ю. В. Колоненко // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 657–659.
3. Оспанова, А. А. Формирование коллектива на первых этапах его становления / А. А. Оспанова, Р. В. Миронченко // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 822–825.
4. Пашкова, А. М. Формы организации внеурочной деятельности в начальной школе / А. М. Пашкова // Начальная школа. – 2015. – № 11. – С. 45.
5. Фархшатова, И. А. Воспитание ученического коллектива: результаты исследования [Электронный ресурс] / И. А. Фархшатова // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 2. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/32PDMN216.pdf>, свободный.

**Н.В. Боронина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель  
Л.А. Никитина,  
д-р пед. наук, доцент

## ДИНАМИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО МАТЕРИАЛАМ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В старшем дошкольном возрасте завершается дошкольный период развития ребенка. Исследователи отмечают, что словарь ребенка в данном возрасте состоит из 3500 - 4000 слов. Но его речь все равно может быть бедной и скудной. Ребенок может испытывать затруднения в построении высказываний и рассуждений. Не всегда может правильно подобрать синонимы или антонимы к словам. В чем же может быть причина? Мы считаем, что данные трудности ребенка кроются в непонимании значения слова. В последствие чего, он не может употреблять слово в своей речи.

Процесс усвоения детьми значений слов, их семантики был изучен Л.С. Выготским. Он отмечал, что значение слова – это единство обобщения и общения, коммуникации и мышления. В процессе развития ребенка значение слова изменяется. Оно приобретает новые оттенки в контексте.

Понимание ребенком значения слов – сложный умственный процесс. В нем он учится употреблять слова в соответствии с контекстом, сочетать их друг с другом и тем самым выражать мысль. Как показывает практика, дети испытывают трудности в объяснении значения слова, в замене слова другим похожим словом по значению, в составление предложений с непонятным значением слова.

Возникает актуальная проблема, как педагогу организовать работу с детьми, чтобы помочь им понять значение слова? Какие педагогические условия будут способствовать пониманию значения слова детьми? По нашему мнению, чтобы ответить на данные вопросы необходимо провести диагностику, направленную на выявление начального уровня сформированности понимания значения слова детьми.

Нами были разработаны критерии для определения уровня сформированности понимания значения слова детьми 6–7 лет: умение объяснять значение слова; умение понимать и употреблять в речи многозначные слова; умение понимать и употреблять в речи слова, противоположенные по значению; умение понимать и употреблять в речи слова близкие по значению; умение понимать значение фразеологизмов и употреблять их в речи; умение составлять предложения со словами подходящими по смыслу; умение понимать переносное значение слова.

Диагностика состояла из 5 заданий (на основе диагностики О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной). Все предложенные задания выполнялись с детьми индивидуально. Участвовали в диагностике 10 детей.

Первое задание было направлено на выявление уровня сформированности понимания многозначных слов и умение употреблять данные слова в речи. Детям было нужно объяснить, как они понимают значение слова «ручка» и составить предложения с данным словом.

Второе задание диагностики направлено на выявление уровня сформированности умения подбирать антонимы, понимать их значение и употреблять их в речи. Детям был предложен ряд из 10 слов, которые нужно было заменить антонимами. Составить предложения со словами.

Четвертое задание было направлено на умение понимать значение фразеологизмов и употреблять их в речи. В ходе задания детям нужно было объяснить значение фразеологизмов «Мастер на все руки», «Ни свет, ни заря». Также детям предлагали составить предложение с данным фразеологизмом.

Пятое задание помогает увидеть, как понимают дети слова с переносным значением. Детям были предложены словосочетания: злая зима; золотые руки; колючий ветер; легкий ветерок. Им было нужно объяснить словосочетание.

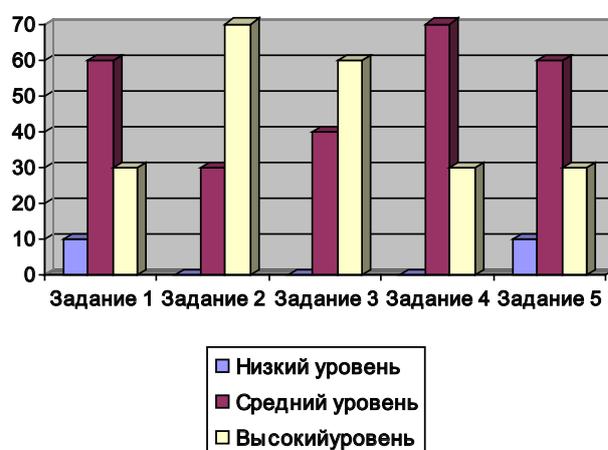


Рис. 1. Уровни сформированности понимания значения слова детьми старшего дошкольного возраста по каждому заданию

Анализ результатов диагностики показал, что затруднение у детей вызвало первое задание. Большинство детей не могли объяснить значение многозначного слова самостоятельно. Один ребенок не справился с заданием. Самыми распространенными ответами были «ручка дверная» и «ручка, которой пишут». При составлении предложения, используют одно – два значения слова.

Со вторым и третьим заданиями почти все дети справились. Трое детей затруднялись в замене слов антонимами. Дети испытывали трудности с заменой таких слов как «трудолюбивый», «правда», «добро».

По результатам четвертого задания мы увидели, что дети не понимают фразеологизмы. Практически все дети нуждались в контекстной подсказке (7 детей). При объяснении значения фразеологизма дети опирались на прямое значение знакомых слов. Дети затруднялись составить предложение с данными фразеологизмами.

Пятое задание показало, что дети не понимают переносное значение слова. При объяснении обращаются за помощью взрослого (6 детей). Больше всего у детей возникли затруднения с объяснением таких словосочетаний как злая зима, колючий ветер.

По результатам данной диагностики были выявлены следующие трудности у детей:

- непонимание значения многозначных слов;
- непонимание слов с переносным значением;
- непонимание значения фразеологизмов;

В последствие чего дети не могут объяснить значение слова и употребить его в речи.

Для организации работы по формированию значения слова у детей старшего дошкольного возраста необходимо:

- использовать наглядные методы и приемы;
- особое внимание уделять словам многозначным и переносным значениями, а также фразеологизмам;
- учить детей использовать слова в разных речевых ситуациях;
- учитывать особенности состояния словаря каждого ребенка.

Старший дошкольный возраст является ядром речевого развития. У ребенка богатый запас слов, определенный багаж знаний, на основе которых ребенка можно формировать понимание значения слова. От того как сформировано понимание значения слова зависит дальнейшее обучение ребенка в школе.

---

#### Библиографический список

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей : книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 272 с.
2. Корниенко, А. Ф. Значение и смысл слова и речи [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – Электрон. журн. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/03/10297>.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

**М.А. Виганд**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Ю.С. Ананьева,  
канд. хим. наук, доцент

## ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

В последние годы наблюдается огромный интерес к проблеме индивидуального здоровья человека, что подтверждается большим количеством исследований ведущих учёных России и мира. В детстве человек осуществляет более напряжённую, более сложную, чем взрослый, работу по саморефлексии, самопостроению и самоконтролю. И.И. Брехман утверждает, что обучение здоровью нужно начинать с самого раннего возраста человека [1, с. 55]. При этом непосредственным помощником младших школьников в формировании необходимых знаний в области здоровья и его сохранения становится учитель начальных классов. Валеологические знания – это совокупность понятий, знаний в области здоровьесбережения для сохранения и развития своего здоровья, а также умение использовать данные знания на практике.

Проведение уроков, классных часов и внеурочных мероприятий следует включать познавательный материал и игровую деятельность, которые соответствуют возрастным особенностям учащихся, а также подбирать практические задания, необходимые для формирования валеологических знаний, умений и навыков. К ним относятся: упражнения для глаз, зрения, правильной осанки ребенка, дыхательные упражнения, для предотвращения плоскостопия и другие [2, с. 56]. Различные, игры, задания и упражнения, предлагаемые учителем будут способствовать развитию навыков и умений, позволяющих успешно взаимодействовать с окружающим ребенком миром и людьми. Дети научатся понимать и определять, при каких условиях среда обитания, где он находится, безопасны для жизнедеятельности

и здоровья, как его личного, так и окружающих его людей [3, с. 21].

С целью обоснования педагогических условий формирования валеологических знаний младших школьников в процессе изучения предмета окружающий мир нами был проведен эксперимент в первом классе на МБОУ Вылковская СОШ Тюменцевского района Алтайского края. Данный класс занимается по УМК «Школа России». Мы предположили, что, уровень сформированности валеологических знаний у младших школьников на уроках окружающего мира повысится, если при организации уроков о здоровом образе жизни учитель будет вовлекать учащихся в деятельность по созданию мини-проектов, групповую работу; на различных этапах урока будет использован занимательный материал.

Исследовательская работа на первом этапе эксперимента включала в себя анкетирование и тестирование, которые были направлены на выявление уровня сформированности валеологических знаний младших школьников, а именно: знание правил пользования средствами гигиены; осведомленность о правилах организации режима питания; знание правил личной гигиены; знание о правилах оказания первой помощи и другие. Анализ полученных данных показал, что многие младшие школьники не придает необходимое значение личному здоровью, не способны придерживаться определенному режиму дня и рационально планировать свою деятельность в соответствии с требованиями здорового образа жизни, не знают о правилах организации режима питания, а также о том, что поведенческий фактор в охране и укреплении здоровья играет важную роль.

Опираясь на результаты констатирующего этапа эксперимента, нами был разработан и реализован на практике формирующий этап. В рамках раздела «Почему и зачем?» нами были разработаны и проведены уроки окружающего мира, а также классный час. На уроке «Зачем мы спим ночью?» была организована работа детей в группах по созданию мини-проектов, каждая из групп создавала свою памятку по подготовке ко сну. На уроке «Зачем нужно есть много овощей и фруктов?» была организована небольшая исследовательская работа в группах, в ходе которой учащимся были предложены образцы овощей и фруктов, с целью выделения их характерных особенностей и формулировки выводов о пользе и значимости для организма человека. Также, на уроке «Твое здоровье» дети участвовали в создании мини-проектов, в ходе

которых была создана общая памятка «Здоровый образ жизни». При проведении классного часа был использован занимательный материал «Лэпбук». Это самодельная интерактивная папка с различного рода и вида заданиями, созданная в качестве дополнения к учебной программе.

Также, при проведении других уроков, были организованы пятиминутки здоровья и работа детей в группах по созданию мини-проектов по разнообразным темам, касающимся здоровья, например: «Почему нужно есть кашу?», «Я хочу красивые зубы», «Лук от семи недуг», дети создавали небольшие памятки, предварительно подготовив информацию дома. В ходе деятельности были организованы небольшие выступления групп с продуктом их деятельности. Созданные памятки детьми вывешивались учителем на доску.

Для проверки эффективности проведенных мероприятий нами была проведена повторная диагностика. При этом использовались те же задания анкеты, что и на констатирующем этапе эксперимента. Сравнительные результаты анкетирования представлены в таблице.

**Уровень сформированности валеологических знаний, % учащихся**

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	15	65
Средний	65	25
Низкий	20	10

После проведенной работы степень сформированности уровня валеологических знаний у большинства первоклассников высокая и средняя. С низким уровнем сформированности всего два человека из класса (на первом этапе было 4 человека). Проведенная работа на уроках окружающего мира позволяет учащимся не только расширить имеющиеся знания о собственном здоровье, но и овладеть следующими умениями: работать в группе, взаимодействовать с одноклассниками, развивать свою речь, составлять мини-проекты, рассуждать, обобщать и делать необходимые выводы.

Таким образом, можно рекомендовать учителям начальных классов для повышения валеологических знаний у младших школьников вовлекать детей в создание мини-проектов направленности, использовать занимательный материал, включая «Лэпбук».

#### **Библиографический список**

1. Брехман, И. И. Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман. – Москва : Изд-во ФиС, 2000. – 208 с.
2. Чумаков, Н. Б. Валеология / Н. Б. Чумаков. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 407 с.
3. Щедрина, А. Г. Педагогические условия формирования основ здорового образа жизни как основа валеологии и педагогики / А. Г. Щедрина. – Новосибирск, 2006. – 244 с.

*А.В. Кобышева*  
г. Барнаул, АлтГПУ.  
Научный руководитель:  
*О.И. Плешкова,*  
канд. филол. наук, доцент

## **ВОСПРИЯТИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ОБРАЗА-ПЕЙЗАЖА В ЛИТЕРАТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ С.А. ЕСЕНИНА «БЕРЁЗА»)**

По утверждению теоретиков литературы, образ – главная эстетическая категория любого вида искусства; внешний мир, попавший в произведение через осмысление автора [1, с. 209; 4, с. 90]. В каждом виде искусства художественный образ создаётся по-разному: в живописи – при помощи красок, в музыке – звуков, в хореографии – путём движений, в кино – с помощью сменяющихся во времени пространственных композиций, в литературе – с помощью слов» [3, с. 28].

Именно с помощью словесного образа человек понимает сущность литературного произведения: синтезирует, анализирует поступки и действия персонажа. Понимание образа, заложенного автором, у человека – своё, личное, индивидуальное: он синхронизирует и сравнивает поступки главного героя на протяжении всей истории и, таким образом, у разных людей возникают различные мнения о главном персонаже.

Для того, чтобы младшим школьником было легче воспринимать образы, зафиксированные автором, важно уметь их выделять, обращать на них внимание. Для младших школьников наиболее доступны следующие разновидности художественного образа: а) образы людей и антропоморфных сказочно-волшебных существ; б) образы предметов; в) образы природы, растений, природных явлений, животных и пр. [3, с. 29].

Одной из главных задач литературного образования видится формирование у младших школьников умения видеть и воспринимать художественный образ, созданный писателем. Немаловажно, чтобы дети учились видеть не только облик, но и детали персонажа, т.е.:

- внешнее описание (зачастую именно такое описание характеризует внутренние качества человека);
- действие героя (именно от выбора поступка персонажа зависит его сущность, по которой можно интерпретировать его характер);
- описание места, где находится действующее лицо (место нахождения может быть также связано с внутренними характеристиками героя);
- мельчайшие подробности того, с кем и как общается персонаж;
- сравнения с природными образами и явлениями, влияющими на изображение главного героя.

При знакомстве младших школьников с искусством литературы особое внимание стоит уделять работе с

пейзажем, который не всегда замечают начинающие читатели. Однако, природа (растения, поля, камни, деревья, небо и др.) может помочь раскрытию характера и даже внешности героя в произведении.

Образы природы, её описание часто создаёт общее впечатление о человеке. Например, если писатель описывает в спокойном тоне, с нежностью просторное светло-зелёное поле, создаётся впечатление, что и герой внутри спокоен и умиротворен, возможно – даже одинок (если рассмотреть с позиции того, что рядом никого нет). Пример – стихотворение М.Ю. Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива», стихотворение С.А. Есенина «Берёза», сказки С. Козлова «Ёжик в тумане» и «Ёжикина гора», и др.). Так же через образы растений автор может показать путь главного героя. Например, как действующее лицо с трудом пробиралось через тернистый путь, и кто встречался на его пути (С.Т. Аксаков «Аленький цветочек», Братья Гримм «Можжевеловый» и др.).

Нами было проведено экспериментальное исследование в МБОУ СОШ №120 во 2 «Ж» классе. При отборе литературного материала для нашего экспериментального исследования мы руководствовались характером литературного текста (стихотворения), который должен был отвечать возможностям восприятия младшего школьного возраста. В качестве основного экспериментального материала было выбрано стихотворение С. Есенина «Берёза» (1913), так как в произведении максимально простая линейная композиция, что хорошо подходит для анализа восприятия младших школьников образа-пейзажа. На наш взгляд, именно этот поэтический текст удовлетворял вышеперечисленным критериям. Целью диагностики являлось выявление уровня сформированности восприятия детьми образа-пейзажа в художественных произведениях. Диагностика проводилась на учениках с разным уровнем восприятия. Диагностирование записывалось на диктофон, затем ответы младших школьников вписывались в протокол.

Ребёнку предлагалось прочитать лирическое стихотворение про себя, так как это будет его личное восприятие, то, как он поймёт смысл (если будет читать студент, то ребёнок будет воспринимать только его интонацию, так же читающий выделяет интонацией главные моменты в произведении). Вопросы направ-

лены на анализ стихотворения, на то, чтобы ученик вышел на образ олицетворённой берёзы

Результаты данной диагностики мы определяли по системе М.П. Воюшиной – выявление уровня сформированности восприятия художественного произведения младшего школьного возраста (фрагментарный уровень, констатирующий уровень, уровень «персонажа», уровень «идеи»). Диагностическое исследование показало, что в данном классе преобладают 2 уровня – констатирующий и уровень «персонажа» [2, с. 41].

Констатирующий уровень проявляется у 53,3 % детей, которые эмоционально реагируют, а также способны «почувствовать смену настроения», но высказать свои эмоции, ощущения, предположения младшим школьникам достаточно трудно, так как «они не владеют соответствующей лексикой». Например, ребята говорили о том, что поэт описывает вечернее или ночное время суток; некоторые ученики говорили, что видят зелёные краски в лирическом стихотворении. Некоторые школьники не смогли ответить на вопрос: почему именно берёзу описывает поэт? Данный вопрос был призван вывести

учащихся на осмысление олицетворения берёзы, символизирующей Россию.

Уровень «персонажа» выявился у меньшей части детей – 46,6 %. В отличие от предыдущего уровня, на этом уровне читатель отличается «точной и яркой эмоциональной реакцией». На уровне «персонажа» ученик способен увидеть эмоциональность в тексте, заинтересоваться героями произведения, отследить их поступки и мотивы действий. Учащиеся на данном уровне смогли увидеть раннее время суток, олицетворение берёзы, показали интерес к описанию берёзы и к тому, что для чего поэт обращается к описанию именно этого дерева.

Таким образом, диагностика показала, что проблема формирования восприятия образа-пейзажа у младших школьников актуальна. Второклассники нашей группы находятся на двух уровнях художественного восприятия – констатирующем и уровне «персонажа». Мы можем сказать, что образ-пейзаж очень важен в литературе. Учитель помогает младшим школьникам увидеть детали и конструктивные элементы с помощью внешнего описания героя, окружающего природного мира или действия персонажа.

---

#### Библиографический список

1. Введение в литературоведение. Литературное произведение : Основные понятия и термины / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, С. Н. Бройтман и др. – Москва : Высшая школа ; Академия, 2000. – 556 с.
2. Методика обучения литературе в начальной школе : учебник для студентов вузов / [М. П. Воюшина и др.] ; под ред. М. П. Воюшиной. – Москва : Академия, 2010. – 284 с.
3. Плешкова, О. И. Теория литературы и практика читательской деятельности : учебное пособие / О. И. Плешкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2016. – 208 с.
4. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – Москва : Высшая школа, 2000. – 405 с.

**Е.А. Лазарева**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
**Т.В. Богуцкая,**  
канд. пед. наук, доцент

## ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЧИТАННОСТИ

Обучение чтению – это процесс формирования у младших школьников личностных качеств и умений. Чтение наделяет учащихся не только определенными знаниями, но и развивает в детях мыслительные способности. По данным психологов и наблюдениям педагогов, наиболее эффективным для приобщения детей к книге и чтению является дошкольное детство и младший школьный возраст: 3-5 лет при индивидуальных занятиях в семье и 6-7 лет в системе всеобщего. Это период так называемого детского чтения. Он завершается к 9-11 годам жизни ребенка.

Подход к чтению с психологической точки зрения выделяет библиопсихологию, как отрасль науки, в которой значительное место отводится исследованию читательской деятельности. По мнению,

Л.И. Беляевой, читательская деятельность, как вид речевой деятельности, характеризуется трехфазовым строением [7, с. 225]. Первая фаза представлена связью потребностей, мотивов и цели чтения. По содержанию эта фаза читательской деятельности – потребностно-мотивационно-целевая. Вторая фаза читательской деятельности – ориентировочно-исследовательская, на которой осуществляется отбор средств и способов для восстановления мысли, созданной и выраженной автором и представленной в письменной форме языковыми средствами. Данная фаза даёт возможность ученику на материале имеющихся знаний, создать программу действий работы с текстом, найти требующиеся стратегии чтения. Третья фаза – исполнительно-контрольная. На этой

фазе реализовывается процесс чтения и работа с текстовой информацией.

Читательская деятельность характеризуется такими умениями и качествами личности, как техника чтения, уровень самостоятельности и начитанность. Для подробного изучения мы остановились на таком качестве личности как начитанность. Начитанность – особенность личности читателя, наличие у него знаний, умений, эрудиции, полученных в результате чтения. Процесс чтения помогает развивать речевую деятельность – аудирование, говорение, письмо [1, с. 39].

Начитанность содействует расширению кругозора детей, позволяет усваивать сложные литературные произведения. Начитанность, как компонент читательской деятельности характеризуется, по мнению Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман следующими показателями: знанием названий детских книг, произведений, с которыми часто сталкивались на протяжении года; знанием содержания произведений, иллюстраций, заголовков книг, фамилий авторов; умением узнавать сюжет знакомых книг по иллюстрациям, осмысливать с помощью учителя заголовки произведения (почему книга так названа) [1, с. 57].

Для формирования начитанности младших школьников важно использовать различные ресурсы образовательного процесса. Одним из таких ресурсов, на наш взгляд, является внеурочная деятельность.

Вопрос организации внеурочной работы младших школьников с книгой возникает у каждого учителя, во-первых, в связи с необходимостью найти формы, полезные для учащихся, но показательные, по результатам контроля за продвижением в читательской деятельности и, во-вторых, общение с книгой путем чтения по собственному выбору – это обязательная часть жизни ребенка. Что касается этого вопроса, то к настоящему времени накоплен опыт проведения так называемых нестандартных занятий, мероприятий обучения чтению: утренники, отчеты, разного рода литературные игры, устные журналы, встречи с писателями, КВН, парады литературных героев и т.п., о которых нам следует знать для того, чтобы ввести их в личную профессиональную практику. Все названные формы работы проводятся во внеурочной деятельности, причем они позволяют учителю и детям одновременно в занимательной форме осуществлять контроль себя и эффективность своей работы, а учителю, кроме того, убеждаться, что он формирует у детей умение и интерес к самостоятельному инициативному чтению [8, с. 47].

Внеурочная деятельность по литературному чтению выстраивается на базе программного обеспечения. Чтобы понимать потенциал использования программы, нами были рассмотрены учебники по литературному чтению, в которых мы выделили методы и формы для организации внеурочной деятельности по чтению книг. Современный учебник является надежным и сложным инструментом в руках учителя. Современному педагогу необходимо анализировать инструментальные новинки, которые предлагаются

авторскими коллективами учебников, и понять, как пользоваться содержательными элементами учебников при организации внеурочной деятельности для формирования такого качества, как начитанность младших школьников.

Мы проанализировали две линии учебников, разработанных в издательстве «Просвещение»:

1. Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. Литературное чтение: учебник. 1–4 класс (УМК «Школа России») [2, 3].

2. Климанова Л.Ф., Виноградская Л.А., Горецкий В.Г. Литературное чтение: учебник. 1–4 класс (УМК «Перспектива») [4, 5, 6].

В учебнике «Литературное чтение» (УМК «Школа России») представлены следующие рубрики: «Наши проекты», «Разноцветные страницы», «Как хорошо уметь читать», «Из старинных книг», «Проверим себя и оценим свои достижения», «Советуем прочитать».

В учебнике «Литературное чтение» (УМК «Перспектива») выделяются: «Шутки-минутки», «Читалочка-обучалочка», «Мы идём в библиотеку», «Самостоятельное чтение», «Семейное чтение», «Наш театр», «Маленькие и большие секреты страны Литературии».

Внимание к заголовкам рубрик учебников позволит учителю организовать с их помощью внеурочную работу.

Например, с помощью рубрик «Разноцветные страницы», «Шутки-минутки» и «Читалочка-обучалочка» можно создать кружок «Увлекательное чтение» в рамках внеурочной деятельности для учеников, имеющих затруднения с обучением чтению. В упражнения включаются скороговорки, чистоговорки, пословицы, поговорки, веселые стихи и рифмовки, работа с которыми позволит в увлекательной форме повысить интерес к чтению, улучшить технические навыки чтения.

Материал рубрик «Как хорошо уметь читать» и «Самостоятельное чтение» поможет в организации кружка «Увлекаемся чтением» во внеурочной деятельности для хорошо подготовленных учащихся. В этих рубриках имеется более сложный материал для чтения и обсуждения с читающими учениками. Подобные занятия способствуют расширению кругозора читателей, развитию эрудиции, формированию художественного вкуса, эстетической и эмоциональной впечатлительности, т.е. все, что необходимо для воспитания настоящего читателя и ценителя книг.

Рубрика «Наши проекты» предоставляет учителю возможность организовать занятия по проектной деятельности. К работе над проектами следует привлечь родителей, и учащихся более старших классов. Тематику проектных занятий достигнимо расширить в соответствии с литературным материалом, который предлагается в учебнике, что непременно оставит отпечаток на общем уровне развития школьников и повышении их интереса к чтению.

Материалы рубрики «Наш театр» предназначены для развития творческих способностей школьников и развития интереса к литературе. Материалы комплек-

тованы таким образом, что учащиеся имеют возможность разыграть спектакль, сценку, сделать своими руками маски или костюмы, нарисовать декорации. Все это возможно, организовав театральный кружок «В мир театра».

При организации внеурочной деятельности с использованием материалов рубрики «Маленькие и большие секреты страны Литературии» младшие школьники в практической работе изучают литературные жанры и их особенности, стили текстов и типы текстов, изобразительно-выразительные средства литературного языка и литературные приемы изображения.

Важным звеном и объективным показателем успешного формирования у учащихся читательской деятельности, их литературного развития является

добровольное участие детей во внеурочных формах работы с детской книгой: появление у них желания в читательском самовыявлении, осознание своих возможностей для включения в ту или иную деятельность, желание посвящать этой деятельности часть своего свободного времени.

Таким образом, формирование самостоятельной читательской деятельности младших школьников отражено в каждой образовательной программе, но формы и методы для достижения данной цели предлагаются разные. Чтобы пронаблюдать за формированием начитанности младших школьников, учителю необходимо разносторонне изучать каждого ребенка с точки зрения процесса его усвоения требований школьной программы и анализировать совместно с детьми формы работы над книгой во внеурочной деятельности.

---

#### Библиографический список

1. Бугрименко, Е. А. Чтение без принуждения / Е. А. Бугрименко, Г. А. Цукерман. – Москва : ИНТОР, 1998. – 172 с.
2. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение : 2 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / [сост.: Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова]. – Москва : Просвещение, 2013. – Ч. 1. – 223 с.
3. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение : 3 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений : в 2 ч. / [сост.: Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова]. – 6-е изд. – Москва : Просвещение, 2013. – Ч. 1. – 223 с.
4. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение : 2 класс : учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, Л. А. Виноградская. – Москва : Просвещение, 2016. – Ч. 1. – 159 с.
5. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение : 3 класс : учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, Л. А. Виноградская. – Москва : Просвещение, 2016. – Ч. 1. – 159 с.
6. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение : 4 класс : учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, Л. А. Виноградская. – Москва : Просвещение, 2015. – Ч. 1. – 159 с.
7. Сапрыгина, Н. В. Психолингвистика художественного текста: коммуникация автора и читателя : монография / Н. В. Сапрыгина. – Одесса : Астропринт, 2012. – 336 с.
8. Стефаненко, Н. А. Возможности современных учебников «Литературное чтение» для организации внеурочной деятельности / Н. А. Стефаненко // Начальная школа. Сер. Внеурочная деятельность. – 2015. – № 9. – С. 67–69.

---

*О.А. Логинова*  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
*Л.А. Каирова,*  
канд. пед. наук, доцент

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАЧЕСТВЕ УСЛОВИЯ ДОСТИЖЕНИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изменения в современном мире, связанные с переходом к информационному обществу, привели к изменениям в системе образования: введение федерального государственного стандарта начального об-

щего образования, основой которого является переход от знаниевого к деятельностному подходу и система требований включающих не только группу предметных и личностных результатов, но и метапредметные

результаты, которые предполагают формирование умений, позволяющих быстро ориентироваться в большом потоке информации, умений способствующих быстрому овладению новыми знаниями и технологиями, организации и контролю собственной деятельности.

В качестве средств достижения требований к группе метапредметных результатов выступают: использование различных форм организации деятельности, использование методов как «пассивного», так и «активного» обучения, реализация принципа учета индивидуальных особенностей ребенка, активизация мыслительной деятельности младших школьников, включение учащихся в различные виды деятельности (проектную, творческую, исследовательскую) и формирование у них личностных смыслов образования.

Большим потенциалом для достижения целей группы метапредметных результатов обладает исследовательская деятельность, ведь каждый ребенок любопытен, а его тяга к исследованиям, экспериментам и наблюдениям обусловлена биологически.

Понятие исследовательской деятельности трактуется по-разному, А.В. Леонтович под исследовательской деятельностью понимает деятельность обучающихся, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы; изучение теории, посвященной данной проблематике; подбор методик исследования и практическое овладение ими; сбор собственного материала, его анализ и обобщение; выводы [1].

А.С. Обухов исследовательскую деятельность рассматривает как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения [2, с. 17].

А.И. Савенков под исследовательской деятельностью понимает особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения. Но если исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в ситуации неопределенности, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования [5, с. 14].

Анализ литературы показал, что методика организации исследовательской деятельности определяет последовательность включения в нее ребенка, деятельность которого сначала носит информационно-рецептивный характер и постепенно доходит до самостоятельной исследовательской практики, что позволяет открыть субъективно новое знание, способствует формированию метапредметных умений и развитию личности ребенка [4].

При этом исследовательская деятельность рассматривается как «особый как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [5, с. 17]. Следует отметить, что она характеризует структуру функционирования субъекта в условиях неопределенной ситуации, включающая в себя:

- мотивирующие факторы исследовательского поведения (поисковую активность);
- механизм его осуществления;
- анализ получаемых результатов;
- оценку на их основе динамики ситуации;
- прогнозирование (построение гипотез) дальнейшего ее развития;
- моделирование и реализацию своих будущих, предполагаемых действий – коррекцию исследовательского поведения.

Осуществление данных компонентов на практике приводит поисковую активность на новый уровень [6].

На основе исследовательской деятельности была создана теория исследовательского обучения, в которой исследование выступает не в качестве наборов и приемов обучения, а является его содержанием и смыслом [3]. При этом задача развития исследовательских умений и навыков рассматривается как основной путь формирования особого стиля жизни, при котором поисковая активность занимает ведущее место. В условиях исследовательского обучения работа по развитию исследовательского поиска для учащихся несет самостоятельную ценность.

В контексте организации исследовательского обучения деятельность ребенка выходит на первое место, давая возможность выбрать и действовать самостоятельно и творчески, тем самым ученик занимает субъектную позицию, из этого вытекает понимание образования как образование личных смыслов. Процесс обучения перестает носить характер «учение для учения», а приобретает целевую установку на открытие субъективно нового знания.

В процессе участия младших школьников в исследовании помимо умений и навыков, имеющих прямое отношение к опытному познанию, происходит формирование умений и навыков формально выходящих за его пределы, такие как: умение видеть и находить проблемы; систематизировать полученную информацию, находить в ней принципиально новые идеи и знания; мыслить критически; задавать и отвечать на вопросы; аргументировать и защищать свои идеи [3].

Данные умения соотносятся с группой метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, формирование которых обеспечивает достижение требований федерального государственного стандарта к результатам освоения основной образовательной программы и достижению главной цели современного образования – развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий,

познания и освоения мира [7]. Возможности использования исследовательской деятельности как условия повышения качества начального образования, а также

анализ возможности организации и включения младших школьников в исследование, являются перспективной нашей работы.

---

#### Библиографический список

1. Леонтович, А. В. Учебно-исследовательская деятельность школьника как модель педагогической технологии / А. В. Леонтович // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 152–158.
2. Обухов, А. С. Проблема оценки качества образования / А. С. Обухов // Исследовательская работа школьников. – 2008. – № 2. – С. 17–23.
3. Савенков, А. И. Исследовательское обучение школьников / А. И. Савенков // Практика образования. – 2011. – № 3. – С. 14–18.
4. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников : учебное пособие / А. И. Савенков. – Самара : Учебная литература, 2004. – 80 с.
5. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков // Фізика: проблеми викладання. – 2007. – № 3. – С. 14–24.
6. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебное пособие для студентов вузов / А. И. Савенков. – Москва, 2013. – 480 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2011. – 41 с.

---

**А.В. Ломакина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
А.Ю. Тимошенко,  
канд. пед. наук, доцент

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ: АНАЛИЗА, СИНТЕЗА, СРАВНЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ**

Одна из важнейших задач современной школы – создание в системе обучения таких условий, которые бы способствовали развитию у ребенка логических универсальных учебных действий. Анализ содержания начального курса математики, показал, что задания в учебниках представлены в виде текстов, что усложняет младшему школьнику их выполнение, так как у детей на данный период преобладает наглядно-образное мышление.

В современной школе продолжает занимать репродуктивная деятельность. На уроках математики дети чаще решают типовые задания тренировочного плана, которые направлены на то, чтобы поисковая деятельность детей постепенно свертывалась, что значительно тормозит развитие интеллекта учащихся. Поэтому, дети затрудняются в ситуациях, когда задача имеет несколько решений, либо совсем не имеет решений. Это связано с тем, что дети привыкли решать задачи, которые всегда имеют решения, причем, только одно. Кроме того, дети привыкают решать задачи на основе выученного правила, поэтому возникают трудности в самостоятельном поиске плана решения задачи.

Всегда важнейшей задачей школы было вооружение учащихся глубокими знаниями, умениями и

навыками, сегодня же задачи несколько изменились. На первый план встает необходимость формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, формирование способности отобрать нужное в большом количестве информации, а также возможность саморазвиваться и самосовершенствоваться. В Федеральных образовательных стандартах общего образования, отмечено, что главной целью образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. В соответствии со стандартом познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы. К логическим универсальным действиям относятся: анализ и синтез объектов, сравнение объектов по признакам и другим основаниям, выделение следствий и причинно-следственных связей, построение логических цепочек рассуждения.

Таким образом, уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий. Одной из главных задач, которые стоят перед учителем начальных классов, является развитие всех качеств и видов мышления, которые позволили бы детям строить

умозаключения, при этом обосновывая свои суждения, делая выводы, и самостоятельно приобретая знания и решать [1].

Одним из путей развития у младших школьников основных видов мыслительных операций (составляющих логического мышления) является – использование на уроках математики нестандартных задач, которые выходят за рамки учебного материала. Под нестандартными задачами подразумевают задачи на осуществление мыслительного процесса, задачи с использованием понятий, операций над ними, создание различных логических конструкций. При введении таких задач мы формируем у детей способность выполнять логические операции и одновременно развиваем их. Они рассчитаны на наличие исследовательского характера. Также под нестандартной понимается задача, при решении которой учащийся не знает ни способа ее решения, ни то, на какой учебный материал нужно опираться при ее решении [3].

Ниже представлены приемы, способствующие развитию логического мышления младших школьников. К ним можно отнести использование на уроках математики задач на смекалку, головоломок и других заданий подобного вида. Использование поисковых действий приобретает целенаправленность, и у детей появляется интерес обосновывать свои действия. Например, изучив действия умножения и деления, возможно использование следующего задания: «между цифрами поставить знаки арифметических действий, при необходимости скобки, чтобы получилось верное равенство:  $2\ 1\ 1\ 3\ 1\ 1\ 1=7\ 6\ 5\ 7\ 5\ 5=21$ ».

Решение следующего задания предполагает использование младшими школьниками операций: анализ, сравнение и обобщение рядов фигур: Даны 3 ряда изображений кошек. Недостающую в третьем ряду фигуру надо найти по признакам: форма туловища, головы, количество усов и направление хвоста. Изображения, расположенные справа, используются только для подтверждения ответа, найденного на основе анализа фигур. Эти 6 фигур не следует показывать ребенку в ходе поиска решения задачи. Только после того как ребенок опишет недостающую фигуру, он может найти ее среди 6 предложенных.

Для того, чтобы выполнить это задание верно нужно развивать у детей умение обобщать свойства фигуры, сопоставлять общие признаки одной фигуры с признаками другой, при этом обосновывать и доказывать свои суждения. В процессе решения таких задач у детей формируются такие операции логического мышления как анализ, синтез, сравнение. Главные трудности в представленных задачах состоят в постепенном повышении требований к детям, в развитии, скорости решения, умений обосновывать его. Особый интерес и активизацию мыслительной деятельности учащихся при вычислениях создают числовые ребусы и лабиринты, представляющие со-

бой деформированные примеры. Все предложенные задания, безусловно, направлены на формирование нескольких операций мышления одновременно.

Нестандартные задачи требуют особого внимания к осуществлению анализа условия задачи и построения цепочки взаимосвязанных логических рассуждений. Предлагая учащимся нестандартные задачи, мы формируем у них способность выполнять логические операции. Критерием отбора данных задач является их учебное назначение, соответствие теме урока или серии уроков. Такие задачи можно решать и при объяснении нового материала, и при закреплении пройденного, что является одной из основных задач в современном образовании.

Проблема развития логических универсальных учебных действий очень актуальна на данном этапе с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт [4]. Стандарт поддерживает традиции начального обучения математике, но имеет иные акценты и определяет другие приоритеты.

В стандарте обозначено, что в ходе освоения программы, соответствующей ФГОС школьник должен получить возможность овладеть основами логического и алгоритмического мышления, записи и выполнения алгоритмов, но если организовывать работу только с готовыми алгоритмами арифметических действий, эпизодическим решением логических задач, то реальной основы для развития логического мышления не произойдет, а именно это и предполагают учебники математики и учителя не стремятся развивать логическое мышление у детей.

Поэтому, мы считаем, что очень важно, чтобы современные формы и методы обучения математике способствовали формированию умения следовать инструкции, алгоритму; учили рассуждать, правильно использовать математическую терминологию, строить высказывания, проверять их истинность и формулировать вывод.

В ходе регулярных занятий у детей формируются не только познавательные способности, но и качества личности как выдержка, настойчивость, трудолюбие, но говоря о программах по математике в начальной школе, можно сказать, что большое внимание развитию логического мышления младших школьников уделяет Н.Б. Истомина, также в своих работах она подробно описывает возможности его развития на уроках математики [2].

Таким образом, можно сказать, использование на уроках математики нестандартных задач с одной стороны – раскрывает большие возможности для формирования у младших школьников всех видов логических действий, с другой – определяет проблему поиска условий организации работы над задачей. Рациональное сочетание обозначенных направлений представляет большой потенциал для развития учащихся начальной школы.

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 152 с.
2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н. Б. Истомина : учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений и фак-тов начальных классов педвузов. – Москва : LINKA – PRESS ; Академия, 1998. – 288 с.
3. Моро, М. И. 3 класс / М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. – Москва : Просвещение, 2015. – 112 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с.

**С.С. Морозова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Г.Ф. Свиридова,  
канд. филол. наук, доцент

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Учебный диалог в современной начальной школе приобретает особую значимость. Способы организации учебного диалога сегодня известны, они разнообразны. Однако поиск оптимальных форм, приемов, средств этой деятельности продолжается, потому что изменения системы образования в Российской Федерации требуют новых подходов к обучению младших школьников. В научной литературе учебный диалог определяется по-разному. Так, Н.Ф. Виноградова характеризует его как «диалогическую форму обсуждения, целью которой является коллективное «открытие истины» [3, с. 45]. С.Ю. Курганов дает такое определение «учебный диалог – это особая форма обучения, при которой учебные задачи ставятся в виде нерешенных проблем» [4, с. 34]. С.В. Белова рассматривает учебный диалог как «особую форму обучения, с помощью которой обеспечивается движение участников к общему для всех познавательному результату» [1, с. 55]. Большинство ученых признается, что учебный диалог – это особая форма обучения, целью которого является коллективное «открытие истины» учащимися. В основе учебного диалога лежит взаимодействие с помощью коммуникативно-речевых действий.

Взаимодействие и коммуникативно-речевые действия являются группами коммуникативной деятельности на уроках, как и сотрудничество, которое служит для продуктивного решения общей проблемы, когда формируются у младших школьников коммуникативные универсальные учебные действия (УУД), которые являются базой коммуникативной компетентности. По мнению О. Васильевой, коммуникативная компетентность представляет собой «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми и умение изменять круг общения, понимать и быть понятым партнерами по общению» [2, с. 10]. Развитие коммуникативной компетентности необходимо для становления личности младшего школьника (ФГОС

НОО), которая формируется и развивается, прежде всего, в правильно организованном учебном диалоге. Следовательно, коммуникативные УУД ребенка необходимо формировать, ориентируясь на три группы коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как сотрудничество и коммуникация как интериоризация.

По нашим наблюдениям, учителя мало обращают внимание на организацию учебного диалога, что приводит к эгоцентризму и репродуктивной работе на уроках: организуется только вопросно-ответная форма работы, учащиеся не учитывают мнения других ребят, не умеют аргументировать свой ответ и строить свое высказывание правильно, чтобы все понимали его содержание. В качестве примера мы представим уроки учителя, работающего в репродуктивной деятельности (3 «Б» класс, фрагмент №1), и наш урок, который был проведен в 3 «А» классе (фрагмент № 2).

Фрагмент №1 урока русского языка по теме: Изложение текста-рассуждения с творческим дополнением «Врач – благородная профессия». Формируемые коммуникативные УУД: взаимодействовать друг с другом; слушать и слышать собеседников; высказывать свои мысли, аргументировать их, подбирая точные языковые средства.

1.Актуализация знаний и постановка УЗ. Уч.: Ребята, мы будем писать изложение. Какие виды изложений вы знаете? Д.: Подробное, краткое, выборочное, с творческим дополнением. Уч.: А, что вы знаете про изложение с творческим дополнением? Д.: Это изложение, в котором необходимо добавить дополнение в определенную часть текста? Уч.: Сегодня мы с вами будем писать изложение с творческим дополнением. Значит, наша задача – написать текст изложение с творческим дополнением в соответствии с темой, главной мыслью и типом текста. Прием: проявление знаний и умений учащихся по теме изложение; по-

становка темы и учебной задачи учителем. 2. Чтение текста учителем. 3. Беседа по содержанию. Уч.: Как можно его озаглавить? Дети называют, учитель выбирает вариант сам. Уч.: разделим текст на части. Дети читают и выделяют части текста. Работа осуществляется фронтально. Уч.: Что мы еще с вами не сделали? Д.: Мы не дополнили наш текст. Учитель сам предлагает фрагменты дополнения. После прослушивания учащиеся пишут изложение.

Фрагмент №2 урока русского языка по теме: Изложение текста-рассуждения с творческим дополнением «Врач – благородная профессия». Формируемые коммуникативные УУД: взаимодействовать друг с другом; слушать и слышать собеседников; высказывать свою мысль, аргументировать ее, подбирая точный языковой материал.

1. Актуализация знаний и постановка УЗ. Учитель (Уч.): Ребята, сегодня мы с вами будем работать в тетрадях по развитию речи. Как вы думаете, что мы будем делать? Дети (Д.): Мы будем писать сочинение или изложение. Уч.: Действительно, мы будем писать изложение. Какие виды и типы изложений вы знаете? Д.: Подробное, краткое, выборочное, с творческим дополнением. Уч.: Что значит изложение с творческим дополнением? Д.: Это изложение, в котором необходимо добавить дополнение в определенную часть текста. Уч.: Какую учебную задачу мы поставим? Д.: Мы будем писать изложение с творческим дополнением, значит, наша задача – написать изложение с творческим дополнением в соответствии с темой, главной мыслью и типом текста. Уч.: Какие этапы необходимо соблюдать при написании творческого изложения? Дети рассуждают о том, как будет организована подготовка к написанию изложения. 2. Создание ситуации для рассуждения о профессии врача. Уч.: Ребята, что вы знаете о профессии врача? Д.: Профессия врача, очень ответственное дело, к нему нужно подходить серьезно; Лера: Я тоже так думаю, но хотелось бы добавить, что... и т.д. Уч.: Какими качествами, на ваш взгляд, должен обладать врач? Дети высказываются. Уч.: Как вы думаете, почему у нас шел разговор на эту тему? Д.: Наш текст изложение будет про профессии врача. Уч.: Сейчас мы проверим ваши доводы. Прием: обращение к жизненному опыту учащихся. 3. Чтение текста и его осмысление. Уч.: Итак, я буду читать текст, а вы определите тему, главную мысль текста и его тип. 4. Беседа по содержанию. Дети определяют тип текста, тему и главную мысль и доказывают сказанное. (Учитель фиксирует на доске) Д.: Врач – благородная профессия. Такое заглавие подходит, потому что в тексте приводятся примеры и доказываются благородные качества врача. Уч.: Все согласны? (да) Какой следующий шаг при подготовке написания творческого изложения? Д.: разделить текст на части и озаглавить их. Уч.: Посмотрите на текст, какие части вы предлагаете выделить (минута на размышление в парах). Уч.: Итак, сколько частей у вас получилось? (4 части) Дальше организуется беседа по озаглавливанию частей, при

этом выслушиваются разные точки зрения, для точного определения названия части. Уч.: Ребята, предлагаю вам взглянуть на текст с орфографической точки зрения. Зачем я предлагаю вам над этим поработать? Дети рассуждают. После орфографической минутки ученики определяют место вставной конструкции и ее содержание в тексте изложения, затем организуют повторное чтение текста и его пересказ в парах. Таким образом, в первом фрагменте урока русского языка можно увидеть, что учебный диалог был организован в вопросно-ответной форме, использована репродуктивная деятельность на уроке. Во-первых, коммуникация как сотрудничество определялась позицией учителя и учащихся – учитель-лидер, учащиеся-со-участники. Пример из фрагмента: «Я буду читать текст, а вы следите и определите главную мысль текста и его тип». Ученики предлагают разные варианты озаглавливания, а учитель выбирает сам названия. Дети сами не находят дополнительный материал, учитель им предлагает, что можно написать в дополнении. Во-вторых, взаимодействие осуществлялось фронтально, учитель задавал вопросы, а учащиеся отвечали на них, причем вопросы односложные, они не заставляют думать. Ученики отвечали на эти вопросы и не задумывались, кто и что сказал. Учебный диалог был организован с помощью только вопросов учителя и ответов учащихся, т.е. использована вопросно-ответная форма работы, которая не развивает такие коммуникативные действия, как учет позиции собеседников, умение договариваться, осуществлять взаимопомощь, взаимоконтроль, ощущение достижения общего результата. В-третьих, учащиеся отвечали полным, но не всегда внятным ответом, не аргументировали собственное высказывание. Причем учитель осознает, чего не хватает в организации учебного диалога на уроке, но все равно не меняет свою деятельность.

Во втором фрагменте урока русского языка можно увидеть, что учебный диалог был организован как взаимодействие, сотрудничество учителя с учащимися, а также учащимися между собой. Во-первых, ученики учитывали позицию собеседников: Уч.: Ребята, что вы знаете о профессии врача? Д.: Профессия врача - очень ответственное дело, к нему нужно подходить серьезно; Лера: Я тоже так думаю, но хотелось бы добавить, что... и т.д. Взаимодействие осуществлялось с помощью постановки проблемного вопроса в коллективном обсуждении. При этом у детей формируется умение слышать и слушать друг друга, а также точно высказывать свою мысль и учитывать позицию другого собеседника (отступление от эгоцентризма). Во-вторых, коммуникация как сотрудничество организовывалась на протяжении всего урока: учащиеся положительно относились к сотрудничеству как в коллективной, так и в парной работе. Они рассуждали, дополняли собеседников, при работе в паре договаривались, совместно достигали общей цели и комментировали ее в процессе коллективной работы. При этом все уча-

щиеся слушали и оценивали разные высказывания, что способствует формированию взаимоконтроля, взаимопомощи в процессе достижения общей цели на уроке. В-третьих, коммуникация как интериоризация помогала учащимся в свободном изложении собственных мыслей, а также их аргументации. Для доказательства учащиеся использовали вставные конструкции, а именно: например, значит, я тоже так думаю, но хотелось бы добавить, на мой взгляд, и другие. Учитель и учащиеся слушали разные мнения и приходили «вместе» к общему результату. Это необходимо в организации продуктивного учебного диалога. Кроме этого, важно присутствие проблемных вопросов, помогающих учащимся рассуждать в коллективной, парной, индивидуальной формах работы. На уроке был организован продуктивный учебный диалог в частично-поисковой форме работы, учитывалась позиция учителя-партнера и учащихся-партнеров (собеседников).

Итак, анализируя уроки на одну и ту же тему в разных классах (3 «А» и 3 «Б»), можно сделать вывод о том, что формирование коммуникативной компетентности зависит от позиции учителя, от того, как он организует учебный диалог. Именно поэтому важность

и значимость продуктивного учебного диалога велика и сегодня.

Очевидно, что методическими рекомендациями для продуктивной организации учебного диалога, с точки зрения формирования коммуникативной компетентности младшего школьника, могли бы стать:

- создание внутреннего мотива у учащихся, при котором наблюдается побуждение к осознанию темы урока;
- использование проблемных (открытых, частично-поисковых, исследовательских) вопросов для создания дискуссии, обсуждений, к результату которых учащиеся приходят вместе (совместное открытие истины в ходе учебного диалога);
- организация разных форм работы на уроке – коллективной, парной, групповой и индивидуальной, чтобы учащиеся были заинтересованы в учебной деятельности и имели положительное эмоциональное отношение к совместной деятельности;
- учет позиции учителя и учащихся на уроке.

На наш взгляд, подобные методические рекомендации помогут в организации учебного диалога на уроках, который способствует формированию коммуникативных УУД у младших школьников – одной из главных целей ФГОС НОО.

---

#### Библиографический список

1. Белова, С. В. Диалог – основа профессии педагога / С. В. Белова. – Москва : АПКИПРО, 2014. – 148 с.
2. Васильева, О. Роль учителя младших классов в формировании коммуникативной компетентности учеников / О. Васильева // Учитель. – 2014. – № 4. – С. 15–17.
3. Виноградова, Н. Ф. Учебный диалог – эффективный метод развития младших школьников / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2016. – № 1. – С. 45–47.
4. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С. Ю. Курганов. – Москва : Просвещение, 2014. – 128 с.

---

**Е.С. Чтецова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Г.Ф. Свиридова,  
канд. филол. наук, доцент

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПОЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Идею воспитания и развития человека в контексте культуры разрабатывали и описывали в своих трудах такие ученые, как Е.Н. Ильин, Е.В. Бондаренко, М.С. Каган, В.Я. Нечаева, Д.С. Лихачев, А.М. Курганов и другие. Впервые понятие «культурное поле» младшего школьника было введено М.П. Воюшиной, которая отмечала, что вхождение младшего школьника в культуру, освоение культурной среды – это одна из главных задач образования. Ребенок постепенно осваивает пространство культуры, присваивая его и формируя свое собственное культурное поле. При этом непосредственным помощником школьнику становится учитель [1, с. 9].

Для того чтобы разобраться в сущности понятия «культурное поле», необходимо выяснить, что такое культура. По нашему мнению, наиболее точное определение было дано английским культурологом Э. Тайлором: «Культура – это некоторое сложное целое, которое включает в себя знания, верования, искусство, мораль, законы, обычаи и другие способности и привычки, приобретенные и достигнутые человеком, как членом общества» [4, с. 10]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод, что культура – весьма широкое понятие, которое включает в себя различные аспекты жизнедеятельности общества и человека как личности.

Культурное поле ученика не исчерпывается объемом знаний, которые младший школьник может получать на уроках. Формирование культурного поля личности предполагает, прежде всего, создание ситуаций, побуждающих ребенка к поступку, к активной деятельности, в процессе которой формируется личность.

Таким образом, вслед за М.П. Воюшиной, под культурным полем будем понимать «совокупность потребностей, ценностей, мотивов, интересов, знаний, умений, которая проявляется в активности. Соответственно, можно говорить о том, что «культурное поле» есть совокупность духовного и материального мира, творческих способностей учащегося и его нравственных установок» [1, с. 9].

Анализ научной литературы по теме позволил выделить следующие компоненты культурного поля:

- первичные потребности; мотивы и цели деятельности;
- познавательная активность;

- знания и умения;
- уровень восприятия художественного произведения (или уровень собственной творческой работы);
- кругозор в области литературоведческих знаний;
- интерес к определённым видам деятельности;
- наличие вторичной потребности;
- способность к рефлексии.

Кроме того, изучение методической литературы помогло определить, что наиболее продуктивным уроком для формирования культурного поля является литературное чтение.

В ходе исследования перед нами встал вопрос: какие методические приемы и способы обучения формируют культурное поле младшего школьника? На наш взгляд, одним из таких способов является проектная деятельность. Целесообразность использования её на уроках литературного чтения можно обосновать путем сравнения компонентов культурного поля и этапов проектной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

**Соотношение компонентов, составляющих культурное поле младшего школьника, и этапов проектной деятельности**

Компоненты культурного поля младшего школьника	Этапы проектной деятельности младшего школьника
1. Первичные потребности; мотивы и цели деятельности	1. Этап выбора темы проекта 2. Этап постановки целей и задач
2. Познавательная активность	3. Этап планирования проектной деятельности  4. Этап реализации проекта
3. Знания и умения	
4. Уровень восприятия художественного произведения (или уровень собственной творческой работы)	
5. Кругозор в области литературоведческих знаний	
6. Интерес к определённым видам деятельности	
7. Способность к саморефлексии	5. Этап оценки и самооценки проекта
8. Наличие вторичной потребности	6. Этап презентации

Проектная деятельность рассматривается как способ формирования культурного поля младшего школьника в рамках предмета «Литературное чтение», поэтому содержание и организация проектной деятельности в нашем исследовании направлены:

- на выявление и формирование литературоведческих потребностей младших школьников и развитие эстетических интересов;
- развитие мотивации культуротворческой деятельности;
- обучение приемам анализа различного рода текстов;
- повышение уровня восприятия художественного произведения;
- развитие способностей к самоанализу и саморефлексии.

Экспериментальная работа по формированию культурного поля учащихся 3 класса включала знакомство с тремя художественными текстами: А.И. Куприн «Синяя звезда», С.А. Есенин «Я покинул родимый дом...», К.Г. Паустовский «Стальное колечко».

Дети разрабатывали и выполняли следующие проекты:

- Разработка путеводителя «Достопримечательности родного края».
- Изготовление иллюстрированного пособия для учащихся других классов по произведению К.Г. Паустовского «Стальное колечко».
- Составление портрета «идеально красивого» человека.
- Подготовка индивидуальных самостоятельных проектов.

Данное исследование проведено в 3 «А» классе МБОУ «Усть-Калманская СОШ» Усть-Калманского района Алтайского края.

Выбор текстов обусловлен тем, что, во-первых, художественные произведения входят в круг чтения учащихся и является частью учебной программы курса «Литературное чтение» под ред. Л.А. Ефросининой и М.И. Омороковой в рамках УМК «Начальная школа 21 века»; во-вторых, содержание текстов посвящено сложным нравственным, моральным проблемам, а также взаимодействию человека и культуры.

В ходе работы над данными проектами мы стремились к тому, чтобы проблема, поставленная перед младшим школьником, была ему не только интересна и близка, но и понятна, чтобы конечный продукт проекта был связан не только с пространством культуры, но и с личностью самого ученика.

Наиболее удачным и интересным, на наш взгляд, оказался проект «Достопримечательности родного края», целью которого было создание учащимися путеводителя по значимым местам Алтайского края. Основной задачей учащихся было изготовить не только понятный, но и интересный для остальных детей путеводитель. Ученики объединились в группы в зависимости от выбранного вида достопримечательности, а именно: театры и музеи, памятники архитектуры, природные памятники. План работы был составлен совместно учителем и учащимися и выглядел следующим образом:

- Распределение ролей в группе;
- Разработка условных обозначений;
- Обсуждение внешнего вида будущего путеводителя (создание наброска);
- Поиск необходимой информации;
- Нанесение на карту объектов при помощи условных обозначений;
- Представление проекта;
- Анализ и оценка проекта и хода его выполнения.

Для выявления результатов проектной деятельности и ее влияния на формирование культурного поля нами были проведены несколько диагностик, направленных на выявление уровня развития тех или иных компонентов культурного поля у учащихся 3 класса: диагностика А.А. Горчинской «Познавательная активность младших школьников», диагностика М.П. Воюшиной «Уровень восприятия художественного произведения», опросник (табл. 2).

Таблица 2

### Результаты диагностики

Уровень сформированности культурного поля	Количество (%) учащихся, у которых выявлен соответствующий уровень	
	Констатирующий срез	Контрольный срез
Высокий уровень	4 (18,18 %)	5 (22,73 %)
Средний уровень	7 (31,8 %)	11 (50 %)
Низкий уровень	11 (50 %)	6 (27,27 %)
	<b>Всего 22 (100 %)</b>	<b>Всего 22 (100 %)</b>

Из таблицы 2 видна положительная динамика уровня сформированности культурного поля в процессе выполнения учениками проектов.

Таким образом, исследование показало, что проектная деятельность - эффективный способ формирования культурного поля у младших школьников на уроках литературного чтения. При ее организации на уроке учителю необходимо соблюдать следующие рекомендации:

- создать условия для развития положительной мотивации у учащихся на выполнение проекта;
- тема проекта должна быть близка, интересна и понятна учащимся;
- деятельность должна иметь четкую и понятную для учащихся цель и задачи;

- должна быть организована оценка и самооценка предметного результата проекта, а также самой деятельности по реализации проекта;

- вся проектная деятельность должна строиться на принципе позитивных приоритетов; принципе позитивного наполнения жизни; принципе перспективы; принципе замещения негативного позитивным [2, с. 10].

При соблюдении этих рекомендаций проектная деятельность станет верным помощником не только в формировании культурного поля у младших школьников, но и в воспитании, формировании различных универсальных учебных действий, позитивной и творческой атмосферы в классном коллективе.

### Библиографический список

1. Воюшина, М. П. Культурное поле школьника как объект метаметодического исследования / М. П. Воюшина // *Метаметодика как перспективное направление развития частных методик : материалы второй всероссийской научно-практической конференции 1-2 декабря 2004 года.* – Санкт-Петербург : Изд-во «Сударыня», 2005. – С. 9–13.
2. Колесова, С. В. Позитивная педагогика в начальной школе / С. В. Колесова : учебное пособие. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – 231 с.
3. Тайлор, Э. Б. Первобытная культура / Э. Б. Тайлор. – Москва : Книга по Требованию, 2011. – 577 с.
4. Феоктистова, В. Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников : рекомендации, проекты / авт.-сост. В. Ф. Феоктистова. – Волгоград : Учитель, 2015. – 154 с.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**У.П. Бондаренко**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гиенко,  
канд. пед. наук, доцент

### СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В связи с тем, что в настоящее время происходят изменения в общественном строе и общественном сознании, на развитие детей и подростков оказывают влияние многие неблагоприятные факторы.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы по проблеме социально-педагогической реабилитации подростков, позволил нам уточнить сущностную характеристику данного понятия и дать более точное его определение.

Социально-педагогическая реабилитация – это сложный процесс, включающий в себя такие компоненты как восстановление психического, физического и нравственного здоровья, ориентирующий подростка на восстановление собственной значимости.

Основа понятия «социально-педагогическая реабилитация» заключается в её социальности, как результате приобретения подростком социального опыта общения, взаимоотношения и поведения. Педагогическая направленность понятия реабилитация указывает значимость определенных способов, приёмов, технологий по восстановлению утраченных или несформированных механизмов в процессе социализации личности.

В настоящее время активно проводится деятельность по активизации социально-педагогической реабилитационной работе с подростками, имеющими проявления различной формы девиантного поведения. Однако стойкой и логичной системы ещё нет. Это может объясняться определенной неопределённостью, а также проработанностью методологических основ такой системы, которая требует междисциплинарного и системного подходов.

Проблема реабилитации подростков изначально была только психолого-педагогической. В современных условиях она стала социально-педагогической. И доказательством тому является утверждение в 1998 г. ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка» и в 1999 г. Федерального закона «Об основах системы

профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

Право ребёнка на получение образования, закреплённое законом «Об образовании», на первый взгляд даёт возможность всем без исключения учащимся пройти курс обучения в общеобразовательном учреждении с получением гарантированного стандарта знаний и умений.

Процесс социально-педагогической реабилитации подростка с проявлением девиантного поведения обладает рядом особенностей.

Многоплановое педагогическое исследование этой проблемы осуществлялось такими учёными как Г.М. Андреевой, В.В. Занковым, рассматривались вопросы девиантного поведения подростков (М.А. Апе-маскин, С.А. Беличева, Г.М. Миньковский, И.А. Невский и др.). Например, с позиции системно-деятельностного подхода, разработка которого представлена исследованиями И.А. Беляевой, О.С. Газман, социальный принцип исследует знания о социально-педагогической реабилитации. Вопросы реабилитации рассматривают различные науки: педагогика, психология, медицина, социология, философия и ряд других.

Социально-педагогическая сторона реабилитации содержит в себя меры, позволяющие решать вопросы социального воспитания, обучения и всестороннего развития личности, имеющей те или иные девиации в поведении. Результатом такой деятельности должна являться положительная установка к освоению профессиональных навыков, жизни в обществе в целом.

Ряд учёных: Т.А. Власовой, Л.П. Носковой, М.С. Певзнер и др., в своих трудах описывают «реабилитацию» как психолого-педагогический процесс воздействия на пациента, трудно обучаемого или трудновоспитуемого ребёнка, с целью исправления его поведения, повышения эффективности эмоционального состояния, интеллектуальной деятельности, уничтожения педагогической запущенности.

Социально-педагогическая реабилитация предусматривает организацию мер педагогической помощи и поддержки, при нарушении способности личности к получению образования, в соответствии с состоянием здоровья, интересами, психическими и физическими возможностями личности.

Для конкретизации понятия «социально-педагогическая реабилитация» относительно нашей темы следует обратить внимание на отличительную черту, которая состоит в определении «реабилитация». Здесь имеется много общего. С одной стороны, «реабилитация» и «социально-педагогическая реабилитация» направлены на восстановление механизмов социализации личности. Очень трудно увидеть социализацию вне формирования коммуникативных свойств личности, адаптации к микросоциуму, без определённых умений выстраивать отношения с другими людьми. Всё же эти механизмы социализации не развиты у подростков, имеющих отклонения в поведении. Поэтому процесс реабилитации предполагает совместные усилия семьи и таких специалистов, как социальные педагоги, врачи, психиатры, психологи, по восстановлению физического, психического, нравственного здоровья подростков.

С.А. Беличева подчеркивает, что не каждая семья имеет педагогический потенциал реабилитации подростка девиантного поведения. Именно поэтому, особая роль в процессе реабилитации отводится общеобразовательному учреждению, которое прежде всего обладает большим реабилитационным потенциалом. Прежде всего, это обеспечивается специально подготовленными педагогическими кадрами, позволяющими развить и укрепить нравственное и физическое здоровье семьи и ребёнка, превращая их в субъект реабилитационного процесса [2, с. 27].

Г.М. Андреева отмечает, что социально-педагогическая реабилитация не занимается поиском виноватых в педагогической запущенности подростка, а занимается поиском его преодоления. Процесс реабилитации может быть завершён только в том случае, если в подростковом возрасте удастся пробудить потребность самосовершенствования, самовоспитания. Самовоспитание личности начинается с самоанализа, самокритичного отношения к себе [1, с. 143].

Для того чтобы создать социально-педагогические условия реабилитации девиантного подростка, необходимо помнить, что для решения проблем нужно воспитание общей культуры личности. В этой связи важна разработка гибких технологий воспитания общей культуры, представляющих собой корректное вмешательство в личностный суверенитет обучающегося. Для этого, безусловно, необходимо знание личности и её важных характеристик (интересов, мотивов, запросов). Информация о запросах детей должна учитываться в организации воспитательных воздействий. Диагностика интересов подростков и их ориентация на среду (учреждения, организации и т. д.), где интересы могут быть удовлетворены, даст возможность для научно-обоснованных изменений

среды, направленных на воспитание общей культуры. К тому же знания запросов способствуют спрогнозировать их развитие и целенаправленно воздействовать на развитие культуры личности.

Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением чаще всего осуществляется в специализированных учреждениях, которые в свою очередь называются реабилитационными центрами. Задачи данных учреждений:

1) профилактика безнадзорности, бродяжничества дезадаптированных детей и подростков;

2) оказание медико-психологической помощи детям, попавшим по вине родителей или в связи со сложными обстоятельствами в трудную жизненную ситуацию;

3) создание положительного опыта социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми;

4) осуществление патронажных функций по отношению к тем, кто остался без попечения родителей или средств к существованию;

5) психологическая и педагогическая поддержка, позволяющая ликвидировать кризисное состояние личности;

6) помощь в возвращении в семью;

7) обеспечение возможности получать образование, нормально развиваться;

8) забота о дальнейшем профессиональном и бытовом устройстве.

Иными словами, основная цель деятельности таких учреждений – социальная защита и поддержка нуждающихся детей, их реабилитация и помощь в жизненном самоопределении.

Социально-педагогическая реабилитация подростков девиантного поведения заключается в том, что этот процесс состоит из нескольких элементов, которые мы объединили в блоки:

диагностический блок – исследование индивидуальности подростка девиантного поведения;

реабилитационно-коррекционный блок – организация медико-психолого-педагогической помощи;

блок социально-педагогической поддержки – выбор приёмов, общепедагогических методов коррекции и лечебно-педагогические технологии.

Программа социально-педагогической реабилитационной работы реализуется следующим образом:

1. Проведение диагностической работы.

2. Анализ диагностической работы.

3. Проведение реабилитационной работы.

4. Проведение контрольного среза.

5. Корректировка реабилитационной работы.

6. Подведение итогов реабилитационной работы.

Таким образом, социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением имеет определённый алгоритм, соблюдение которого обеспечивает решение социально-педагогических задач процессе организации социально-педагогической деятельности.

1. Андреева, Г. М. Социальная педагогика / Г. М. Андреева. – Москва : Изд-во МГУ, 1997. – 415 с.
  2. Беличева, С. А. Социально-психологические основы предупреждения несовершеннолетних / С. А. Беличева. – Москва, 1989. – 42 с.
- 

**М.А. Волосевич**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гиенко,  
канд. пед. наук, доцент

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Отличительные для конца XX – начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучающихся, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов.

В Концепции модернизации отечественного образования на период до 2020 года обозначены основные компетенции, актуальные в воспитательной деятельности школы и составляющие основу личностного потенциала учащегося: формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания; содействие самоопределению ребенка в сфере духовности и культуры; воспитание и самовоспитание инициативности, самостоятельности, толерантности; развитие способностей к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда; воспитание конкурентоспособной личности, способной к самостоятельной деятельности.

Современные реалии требуют личность открытую, подвижную, инициативную, готовую успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям быстро развивающегося мира. Поэтому школа должна являться основной ступенью подготовки такой личности.

Ряд авторов определяют понятие «компетентность» как способность результативно действовать, эффективно решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей (О.В. Акулова, Г.К. Селевко, С.Е. Шишов). Д.А. Иванов определяет компетентность как способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять сложное задание [2].

Компетентностный подход в образовании в настоящее время является актуальным. Рассмотрим первый этап в истории становления компетентностного подхода в образовании (1960–1970 гг.). Он характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле

трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность».

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию (был начат в 90-е годы прошлого века). Этот период значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования [1, с. 7–11].

Компетентностный подход в образовании в противоположность концепции усвоения знаний предполагает освоение учащимися умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причём особое значение придаётся умениям, позволяющим действовать в новых неопределённых проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Их нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов.

Фактически в этом подходе понимание знания как наращивания субъектной предметной информации противопоставляется знанию, как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причём часто в неопределённых, проблемных ситуациях Д.Б. Эльконин пишет: «Мы отказались не от знания как культурного «предмета», а от определённой формы знаний (знания «на всякий случай», то есть сведения). Что такое знание в нашем подходе? Что такое понятие? 1. Знание – это не сведения. 2. Знание – средство преобразования ситуации. 3. Если знание – средство мысленного преобразования ситуации, тогда это понятие. Мы пытаемся строить понятия так,

чтобы они стали средствами преобразования ситуаций действия» [2, с. 18-19].

В Профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» рассматривается социально-педагогическая деятельность по формированию социальной компетентности [4].

Для диагностики уровня социальной компетентности обучающихся используется методика «Шкала социальной компетентности». Шкала разработана по типу шкалы социальной компетентности Е. Долла и направлена на выявление уровня социальной компетентности подростков и позволяет выявить как общий уровень социальной компетенции подростка в соответствии с возрастом, так и компетентность в отдельных областях:

- Уверенность в себе.
- Самостоятельность.
- Организованность, развитие произвольности.
- Развитие общения.
- Интерес к социальной жизни, наличие увлечений, владение современными технологиями.
- Отношение к своим обязанностям [2, с. 46].

Особого внимания в данном контексте заслуживает толерантность, формированию которой способствует развитие личности, становление социальной компетентности и опыт позитивных социальных контактов с различными людьми. При этом личность сочетает в себе следующие важнейшие характеристики: гуманность (предполагает внимание к внутреннему миру личности, человечность межличностных отношений, отказ от методов и форм подавления достоинства человека); рефлексивность (глубокое знание особенностей личности, недостатков и достоинств, переосмысление их через призму толерантности); свобода (выражается в дисциплине и долге); ответственность (ответ за свои действия и поступки); защищенность (понимание и поддержка, ощущение безопасности в условиях объединения с другими); многоаспектный и многомерный подход к оценке жизни и принятию адекватных решений; перцепция (умение уделять внимание различным особенностям окружающих людей, стараться проникать в их внутренний мир);

эмпатия (возможность к сопереживанию проблемам других людей).

В качестве опыта работы можно рассмотреть исследование сотрудников ЛАСС (Лаборатории субъектной самореализации, действующей на базе Самарского государственного педагогического университета). В своей экспериментальной работе сотрудники ЛАСС создали различные ситуации, которые способствовали самореализации субъектов воспитывающей среды в процессе освоения ими в такой среде роли лидера. В экспериментальных целях были использованы различные варианты разработки субъектами технологического решения ситуаций, созданных в воспитывающей среде школы. Среди школьников в ситуациях – аналогиях (когда технологию ситуации разрабатывают по аналогии с уже знакомыми вариантами) стремятся принимать на себя роль лидера около 57,3%, школьников. В незнакомых же ситуациях роль лидера возлагают на себя лишь 21,4 % школьников, практически в три раза меньше [3].

Следовательно, можно утверждать, что приобретаемый школьниками опыт в практической ситуации воспитывающей среды школы, в два раза увеличивает их стремление к самореализации в этой среде в роли лидера. Стремление педагогов максимально эффективно использовать возможности воспитывающей среды школы, оказывая профессиональную социально-педагогическую поддержку, позволит успешно осуществить субъектную самореализацию ученику.

Определяемая через способность действовать на основе полученных знаний и умений, через меру включенности человека в деятельность социальная компетентность является понятием процессуальным, то есть она формируется и проявляется в деятельности. Отсюда важнейшим в школе является становление обучающегося как субъекта образовательного процесса и социальной деятельности [1, с. 42].

Таким образом, социально-активная позиция обучающихся и участие в таких общественных организациях, как Волонтерские центры, «Российское движение школьников», различные поисковые, педагогические отряды – эффективный способ повышения уровня их социальной компетентности.

---

#### Библиографический список

1. Гиенко, Л. Н. Реализация компетентностной модели образования средствами социально-педагогической деятельности / Л. Н. Гиенко. – Барнаул : АлтГПУ, 2016. – 115 с.
  2. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – Москва : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
  3. Тихомирова, Е. И. Субъектная самореализация личности в воспитывающей среде как условие формирования социальных компетенций [Электронный ресурс] / Е. И. Тихомирова. – Режим доступа: <http://www.pgsga.ru/structure/laboratory/trudy/page2.php>, свободный (дата обращения: 20.04.19).
  4. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ppt.ru/docs/profstandarts/view/880>, свободный (дата обращения: 12.05.2019).
-

**И.В. Гаас**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Е.И. Обрывко,  
ст. преподаватель

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ГИМНАЗИИ**

Трудовая деятельность представляет собой важнейшую сферу самореализации и самовыражения личности, играет большую роль в раскрытии потенциала и способностей личности человека. На сегодняшний момент существует около 7 000 различных профессий, но среди школьников популярностью пользуются только десятки из них. Зачастую обучающихся интересует не столько содержание профессиональной деятельности, сколько её престиж в обществе [3].

Федеральная служба по труду и занятости в РФ в 2017 году заявила, что только 27 % людей трудоустроены соответственно полученной ими специальности в учебном заведении. Кроме того, согласно результатам опроса, 67 % людей выбирали профессию самостоятельно, 19% по совету близких и только 2,5 % людей помогла в выборе профориентационная работа [2]. Обусловлено это, прежде всего, на наш взгляд, тем, что при выборе профессии люди не ориентировались в тот момент на положение рынка труда и не смотрели на его перспективы. Вероятно, причиной тому послужила недостаточно полноценная профориентационная работа.

Вопросы профориентации, как показывает анализ социально-педагогической практики, решаются бессистемно и со слабой координацией деятельности всех субъектов профориентационной деятельности в общеобразовательной организации. В этой связи возникают противоречия между потребностью обучающихся общеобразовательной организации в профессиональной ориентации в современных условиях, недостаточной разработанностью методического обеспечения профессиональной деятельности социального педагога в условиях общеобразовательной организации; между существующей системой профориентации в общеобразовательной организации и требованиями современного рынка труда.

Указанные противоречия определяют проблему исследования, которая заключается в выявлении организационно-педагогических условий, способствующих повышению эффективности деятельности социального педагога по профессиональному самоопределению обучающихся старших классов.

Для рассмотрения понятия «профориентационная деятельность» нам, прежде всего, необходимо определить круг других определений. В первую очередь это понятие «профессия». Мы рассмотрели определение данного слова в словарях С.И. Ожегова, Д.Н. Ушако-

ва, а также в современном экономическом словаре 1999 года, что позволило нам сформировать общее определение этого слова. Таким образом, профессия – вид трудовой деятельности, являющейся источником дохода для человека.

Понятие «профессиональное самоопределение» рассматривается Е.А. Климовым как одно из самых важных проявлений психического развития человека, как процесс его включения в профессиональное общество и более широко – в социальное общество [5].

Профессиональное самоопределение проявляется в эмоционально окрашенном отношении личности к своему месту в мире профессий. Таким образом, профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и культуре вообще.

Такое важное понятие в этой работе как «профессиональная ориентация» по-разному трактуют в психолого-педагогической науке. Прежде всего, это система мероприятий по ознакомлению молодежи с миром профессий или комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, нацеленных на оптимизацию трудоустройства молодежи согласно их желаниям, склонностям и сформировавшимся способностям. Бесспорно, что система мероприятий, в которой молодежь знакомится с миром профессий, или комплекс психолого-педагогических и медицинских услуг в этой области, – это только часть системы работы с молодежью, связанной с выбором профессии и жизненного пути. Ориентировать, значит направлять человека на достижение некоторой цели или же помогать ему разобраться в чем-либо.

Процесс формирования профессионального самоопределения в школьном возрасте имеет определенные трудности. И это связано с тем, что становление обучающихся происходит в условиях неопределенности и невозможности корректно оценить обстановку на рынке труда. Перед ними возникает множество возможностей, но оценить свои способности и уровень притязаний они не могут. Они выбирают профессию, опираясь на популярные тенденции или мнение родителей и сверстников. По мнению Е.А. Климова, для того чтобы обучающиеся смогли грамотно определить, какой профессиональной деятельностью они хотели бы заниматься, их необходимо проинформировать о нюансах, которые необходимо учитывать.

Во-первых, необходимо обращать внимание на потребности в кадрах интересующей профессии квалификации в зависимости от экономики региона. Во-вторых, стоит оценить требования, предъявляемые профессией к здоровью человека, его психофизиологическим свойствам и психологическим качествам. В-третьих, необходимо оценить профессиональные и образовательные возможности человека. Также важно рассмотреть перспективы и возможности профессионального роста в профессии, возможности карьеры и, повышения квалификации. Не стоит пренебрегать особенностями выбираемой профессии, а именно предлагаемыми условиями труда и оплаты. А также важно изучить противопоказания и ограничения по возрасту и полу для реализации в выбранной профессиональной деятельности. Также на самоопределение школьников сказывается большое влияние наличия жизненных целей, перспектив и планов. Формирование жизненного плана возникает в случае, когда предметом размышлений является не только результат, но и возможности и способы достижения, путь по которому будет идти человек. В том числе, ресурсы, которые понадобятся человеку для достижения цели [6].

Большая роль в обеспечении самостоятельного и осознанного выбора профессии принадлежит социальному педагогу. В целом он должен являться центром в системе профориентационной деятельности. Его главная задача – помочь ребёнку найти своё призвание, познать мир и самого себя, стать самостоятельной и всесторонне развитой личностью.

Профориентационная деятельность социального педагога в гимназии будет эффективной, если, в первую очередь, будут своевременно выявлены и в дальнейшем развиты склонности и предрасположенности обучающихся старших классов к какому-либо виду деятельности. На данном этапе, социальному педагогу рекомендовано использовать в своей деятельности такие диагностические методики как «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова, который предназначен для выявления предрасполо-

женности человека, выражающейся в его ценностных ориентациях, к определённым типам профессий [4]; методику «Профиль» А.Е. Голомштока, адаптированную Г.В. Резапкиной, которая также направлена на изучение интересов и склонностей человека [9]; а также методику Л.А. Йовайши [2].

Также на эффективность деятельности социального педагога в профессиональном самоопределении обучающихся старших классов в гимназии будет влиять разработанная и реализуемая программа по улучшению организации профессионального самоопределения.

При оказании помощи в профессиональном самоопределении обучающихся старших классов социальному педагогу следует учитывать следующее:

- необходимо ориентироваться в современных профессиях, которые востребованы в регионе и в стране в целом, оценивать их перспективы на будущее,
- профориентационную работу необходимо проводить на протяжении всего периода обучения в школе,
- важно сочетать групповые, коллективные и индивидуальные формы деятельности по профориентационной работе с учениками и их родителями,
- необходимо не забывать об индивидуальном подходе к каждому ученику в зависимости от возраста, индивидуальных особенностей, интересов и различий в жизненных планах,
- необходимо поддерживать межведомственное взаимодействие во время профориентационной работы [10].

Таким образом, в деятельности социального педагога по профессиональному самоопределению обучающихся старших классов, важно соблюдение социально-педагогических принципов, включение обучающихся в различные виды социально-полезной деятельности, направленной на информирование их о мире профессий и помощь в выборе будущей сферы профессиональной деятельности с учетом развития региона и потребностей рынка труда.

---

## Библиографический список

1. Волков, Б. С. Основы профессиональной ориентации : учебное пособие для вузов / Б. С. Волков. – Москва : Академический проект, 2007. – 331 с.
2. Врублевская, М. М. Профориентационная работа в школе : методические рекомендации / М. М. Врублевская, О. В. Зыкова. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 80 с.
3. Гусева, Е. И. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников / Е. И. Гусева // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 43–48.
4. Истратова, О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 375 с.
5. Климов, Е. А. История психологии труда в России / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. – Москва : МГУ, 1992. – 221 с.
6. Махаева, О. А. Я выбираю профессию : комплексная программа активного самоопределения школьников / О. А. Махаева. – Москва : УЦ Перспектива, 2012. – 51 с.
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – Москва : Азбуковник, 1997. – 994 с.
8. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – 6-е изд. – Москва : ИНФРА-М, 2017. – 512 с.

9. Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки : учебное методическое пособие для психологов и педагогов / Г. В. Резапкина. – Москва : Генезис, 2005. – 208 с.

10. Салаватова, О. А. Особенности работы социального педагога по профессиональному самоопределению старшеклассников / О. А. Салаватова // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 3 (8). – С. 180–183.

**3.3. Гасанов**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
С.Г. Четвертных,  
гл. специалист КДНиЗП  
Железнодорожного района,  
г. Барнаул

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Актуальность темы социализации подростков девиантного поведения в общеобразовательной организации на сегодняшний день ни как есть важна. Для начала следует понять, что такое «социальная норма» что бы разобраться в понятии «девиантное поведение».

Социальные нормы – это всеобщие постоянно действующие предписания, регламентирующие человеческое поведение, которые прямо или косвенно ориентируют индивидов на распространенные в данном обществе ценностные представления и предполагают их практическую реализацию. Нормы призваны регулировать поведение людей в различных ситуациях. Они формируют социальные ожидания по отношению к индивидуальному поведению каждого члена общества и поддерживаются санкциями [3, с. 93].

Широкую трактовку определения «девиации» дает Г.А. Аванесов: «Под отклоняющимся поведением следует понимать действия, не соответствующие заданному обществом нормам и типам», то есть речь идет о нарушении любых социальных норм» [1, с. 257].

В психолого-педагогической литературе используется понятие «девиантное поведение» как отклоняющееся поведение подростков и детей от социальных норм общества, в котором он проживает. Наличие подростков группы риска характерно для каждой общеобразовательной организации. Для защиты подростков с девиантным поведением и успешной их интеграции в обществе, требуется поиск современных методов, форм и технологий педагогической деятельности с ними.

Каждый подросток – это будущий гражданин нашего общества. Здоровый гражданин – это будущее нашей страны. На сегодняшний день современное общество быстро развивается во всех направлениях. Открываются новые горизонты наук, из-за чего растут объемы должных знаний в общеобразовательных организациях. В эпоху цифровых технологий ускоряется темп прививания знаний в общеобразовательных организациях. Требования к подросткам в области образования, навыков и умений растут, от этого растет

умственная, психологическая нагрузка. Некоторые подростки не справляются в связи с некоторыми особенностями жизни. В качестве важнейшего фактора отклоняющегося поведения подростков в науке называется рост семейного неблагополучия.

Исследователи данной проблемы условно объединили характеристики семей в три группы:

- семьи, члены которых имеют психические или другие тяжелые заболевания, пристрастие к наркомании, алкоголю или асоциальное поведение;
- семьи, в которых во взаимоотношениях между родителями существует непонимание, дефицит любви, враждебность, доминирующее влияние одного из родителей, проявление насилия;
- семьи, в которых процесс воспитания характеризуется следующими особенностями:
  - острая ролевая дихотомия, когда отец является авторитетным представителем общественных норм и в то же время не интересуется личностным развитием ребенка, а мать отвечает за воспитание ребенка;
  - дефицит заботы и любви у родителей к ребенку; преобладание штрафного воздействия на поведение ребенка;
  - ограничивающий характер требований к ребенку, которые высказываются часто в форме запретов, что приводит к дефициту конструктивных элементов в детском поведении;
  - чрезмерная опека над ребенком [5, с. 27].

Защитный механизм отчуждения у подростка появляется чаще всего в том случае, если подростку не хватает родительского внимания, любви. В случае несформированности системы нравственных ценностей подростков сфера его интересов начинает принимать преимущественно корыстную, насильственную, паразитическую или потребительскую направленность. Эгоцентрическая позиция подростка с демонстрацией пренебрежительного отношения к существующим нормам и правам другого человека приводит к «отрицательному лидерству», браваде криминальным поведением, оправдыванию своих действий внешними обстоятельствами, низкой ответственностью за свое

поведение. Так же к причинам асоциализации можно отнести переезд с привычного места проживания. Деструктивные изменения и нарушения в процессе социализации делают невозможным интеграцию личности в обществе.

В.А. Сухомлинский считал, что неадекватность реакций во взаимоотношениях с окружающими, противоречивость в действиях и поступках, которая воспринимается взрослыми как аномалия, отклонение от общепринятых правил представляет собой естественное явление для развития личности в подростковый период [2, с. 213]. Однако многие исследователи проблемы отмечают, что такое поведение подростка может усиливаться, а в некоторых случаях обостряться рядом психо-физиологических причин, обусловленных возрастными изменениями.

В работе с девиантными подростками главной задачей является формулировка гипотезы, в которой объясняется механизм возникновения девиантного поведения. Необходимо акцентировать внимание на основные проблемы, требующие решения, на основные причины, вызвавшие девиации. При работе с девиантным подростком мы должны знать возможные причины девиантности в каждом индивидуальном случае, а также грамотно подбирать эффективные стратегии воспитания или при необходимости подключать к работе смежных специалистов.

В правильной построенной работе с девиантным подростком мы должны оказать эффективную социальную поддержку, помочь подростку справиться со стрессами, адаптироваться и быть более устойчивым к развитию отклонений в поведении.

В предупреждении девиантного поведения в подростковой среде участвует множество субъектов. Что представляет собой единую систему, связанную общностью целей и задач. Одним из центральных звеньев в системе органов общей профилактики является общеобразовательная организация.

В общеобразовательных организациях подросток проводит большую часть своего времени, взаимодействуя не только со сверстниками, но и со взрослыми. В связи с этим педагоги имеют максимальную возможность при проведении профилактики девиации подростка. Так как педагоги в постоянном контакте с подростками, они могут уловить нюансы их состояния и поведения, которые чаще всего не замечают родители.

Школа является основным официальным институтом воспитания, через который транслируются принятые в социуме правила, нормы, ценности.

Профессиональный коллектив школы – это специалисты не только в области преподавания отдельных предметов, но и специалисты в области воспитания и развития личности.

Общеобразовательные организации охватывают практически всех детей, поскольку они обязаны посещать школу. Даже если несовершеннолетний не посещает школу, общеобразовательная организация имеет возможность и полномочия выявлять таких детей в микрорайоне, который обслуживает. Именно поэтому школа может обеспечить наиболее полное выявление несовершеннолетних, оказавшихся в социально опасной ситуации и оказать им необходимую помощь.

Выделяется ряд условий, составляющих основу эффективной работы школы по профилактике девиантного поведения обучающихся и их успешной социализации:

- успешность учебной деятельности;
- эмоционально-положительная, удовлетворяющая подростков система их взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- включенность подростков в созидательно-творческую деятельность в социуме и, прежде всего, в самой школе;
- психологическая защищенность подростков, связанная, прежде всего, с социальной защищенностью: знанием подростками своих прав и обязанностью, их неукоснительное соблюдение взрослыми;
- открытость школы, наращивание ее контактов с другими социальными институтами.

Исходя из этого, деятельность общеобразовательной организации по профилактике девиантного поведения подростков и их социализации должна быть направлена, с одной стороны, на педагогизацию окружающей среды подростка, с другой стороны, на создание воспитывающей среды в самой школе, на реализацию в полной мере собственных воспитательно-профилактических функций непосредственно в учебно-воспитательном процессе, на формирование позитивных жизненных установок, ценностей, просоциального опыта подростков.

Именно такой подход школы к организации профилактической деятельности и успешной социализации подростков с девиантным поведением предполагает ее превращение в открытую социально-педагогическую систему, которая характеризуется взаимодействием со всеми социальными институтами защиты детства: семьей, культурно-просветительским учреждениями, общественными организациями, другими органами социальной защиты и профилактики.

---

#### Библиографический список

1. Аванесов, Г. А. Криминология и социальная профилактика / Г. А. Аванесов. – Москва, 1980. – 526 с.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учебное пособие для вузов / А. Д. Гонеев ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва, 2002. – 272 с.

3. Касьянов, В. В. Социология права : учебное пособие для вузов / В. В. Касьянов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 480 с.
4. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие для вузов / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург, 2005. – 445 с.
5. Шахзадова, Н. В. Социальная работа как средство профилактики девиантного поведения подростков : учебное пособие для вузов / Н. В. Шахзадова. – Нальчик, 1999. – 72 с.

**Н.Е. Горохов**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гиенко,  
канд. пед. наук, доцент

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В нашем современном обществе знания не имеют большого веса, если не сопряжены с навыками, умениями и их использованием на практике, поэтому на первый план выходит компетентностный подход, который направлен на ключевые компетенции преподавателей и обучающихся. Появление и развитие компетентностного подхода берёт своё начало во второй половине XX века, и даёт новый толчок в развитие государственного образования на основе предъявляемых требований.

И.А. Зимняя выделяет три этапа развития компетентностного подхода [3]. Первый этап (1960–1970 гг.). В научный аппарат вводится категория «компетенция», образование предпосылок разграничения понятий компетентность/компетенция. В этот период трансформационная грамматика и теория обучения языкам начинает изучение различных видов языковой компетенции, включение понятия «коммуникативная компетентность».

Второй этап – 1970–1990 гг. – связан с использованием категорий «компетенция/компетентность». В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции / компетентности». В труде Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», написанном в Лондоне в 1984 г., предоставляется детальное объяснение компетентности. Это явление содержит в себе большое число компонентов, из которых большая часть относительно независимы друг от друга одни компоненты, относятся к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут служить заменой друг для друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Третий этап – 1990–2000 гг. – характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где предметом специального рассмотрения в психологии труда становится профессиональная компетентность. В материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования [1].

Компетентностный подход – это подход, основанный на концентрации внимания на результате образования, в качестве результата рассматривается умение

человека работать в различных проблемных ситуациях, что является актуальным, в контексте инклюзивного образования. Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

Учёные выделяют четыре направления реализации компетентностного подхода в образовании: ключевые компетентности, обобщенные предметные умения, прикладные предметные умения, жизненные навыки и знания.

Первое направление – формирование ключевых компетентностей. К этому направлению относятся технологии формирования умений осмысливать тесты и педагогические техники в которых происходит обработка информации разного рода, а также умения взаимодействовать в группе.

Второе направление реализации компетентностного подхода связано с формированием обобщенных умений предметного характера. К ним относятся, например, способность решать определённые классы задач, оценка произведений искусства (музыки, изобразительного искусства), познание и понимание иноязычной речи (для иностранного языка), умение интерпретировать таблицы и диаграммы (для математики, физики и др.).

Третьим направлением реализации компетентностного подхода является интенсификация прикладного, практического характера всего школьного образования. В ходе дискуссии на вопрос – какими результатами школьного образования ученик может воспользоваться после того как окончит школу возникло третье направление реализации компетентностного подхода.

Четвертым направлением реализации компетентностного подхода является корректировка содержания образования для решения задачи с целью освоения «жизненных навыков» т.е специализируется на разнообразном спектре простых умений, которыми современные люди пользуются в жизни, на работе. Эти навыки полезны для детей после окончания школьного, например, умение считать деньги, писать простые документы, и т.д. Обучение жизненным навыкам становится мощной мировой тенденцией. Кроме того, сюда можно отнести занятия по подготовке к

экстренным ситуациям, подготовка грамотных потребителей, простая компьютерная грамотность. Остается открытым вопрос, как «вписать» необходимые жизненные навыки в учебные предметы, в идеологию изучения основ наук. Для выполнения этой задачи будет эффективным применение в педагогической деятельности планирования отдельной индивидуальной программы [4].

В социально педагогической деятельности планирование индивидуальной программы осуществляется посредством диагностики, организации деятельности по развитию социальной компетентности обучающихся. А.М. Прихожан выделяет критерии и показатели диагностики социальной компетентности [4]:

- Самостоятельность (умение мыслить самому и выполнять поставленные задачи без посторонней помощи).
- Уверенность (иметь чёткую позицию, мнение о чём-либо).
- Отношение к своим обязанностям (осознание и принятие на себя тех правил, которые необходимо выполнять).
- Общение (взаимодействие с другими людьми).
- Организованность, произвольность (планирование, реализация и выполнение задач для достижения целей).

- Интерес к социальной жизни (активное участие в социальной жизни коллектива).

- В Алтайском крае успешно реализуются программы по развитию социальной компетентности обучающихся, например, программа “Забота”, направленная на развитие социальной компетентности посредством развития личностных характеристик обучающихся:

- Социализированность (способность к адаптации к социальным условиям, к социуму и к правилам принятые в нём).
- Коммуникативность (умение эффективного взаимодействия с людьми).
- Правомерность (знания своих прав и обязанностей в обществе).

Таким образом, компетентностный подход, не образует собственную концепцию и логику применительно к российской теории и практике социально-педагогической деятельности, но подразумевает заимствование или опору понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин. Его актуальность и важность основана на требованиях, прописанными в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» должность – социальный педагог.

---

#### Библиографический список

1. Аспекты и тенденции педагогической науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/> (дата обращения: 20.03.2019).
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–36.
3. Прихожан, А. М. Шкала социальной компетентности [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан. – Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met35/node43.html> (дата обращения: 24.03.2019).

**А.С. Дейнес**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гуенко,  
канд. пед. наук, доцент

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В современных условиях, развитие детского неблагополучия в России, стимулируется, в первую очередь, проблемами в социальной политике государства, способствующих размыванию границ ответственности между семьей и обществом в воспитании и полноценном развитии детей в условиях современной школы [2].

Одним из наиболее важных, и в то же время наиболее сложных областей профессиональной деятельности является деятельность социального педагога с обучающимися группы риска, в связи с этим мы считаем, что такой феномен как деятельность социального

педагога с обучающимися группы риска в условиях современной школы недостаточно изучен.

Сущность социально-педагогической деятельности с обучающимися группы риска исследуются относительно давно, общие положения в области предупреждения и решения данной проблемы в значительной мере предопределили направления их рассмотрения.

Существенный вклад в определение и разработку социально-педагогической деятельности с обучающимися группы риска внесли работы ученых, например, Л.В. Тарасенко, О.А. Нор-Аревян (изучили формы и методы работы с обучающимися группы

риска), Н.И. Медведева, А.С. Собильская (дали оценку эффективности мероприятий, реализуемых в рамках системы социальной защиты детей, нуждающихся в особом внимании), С.А. Бадмаев, Л.Н. Гиенко, О.Л. Захарова, Е.В. Змановская, Л.Я. Олиференко (определили аспекты социально-педагогической деятельности с обучающимися группы риска) [1, 3].

По данной проблеме, был проведен эксперимент на базе МБОУ «Лицей «Сигма» г. Барнаул.

В лицее обучаются 1452 учащихся. В начале учебного года с целью изучения контингента учащихся школы и их семей, составляется социальный паспорт школы. Основной задачей социального педагога лицея является социальная защита прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и школой.

Деятельность социального педагога в лицее осуществляется в соответствии с Положением и Уставом образовательного учреждения.

Основные направления деятельности социального педагога:

- просветительская и профилактическая работа с обучающимися;
- социально-педагогическое сопровождение обучающихся различных категорий, нуждающихся в особом внимании образовательного учреждения;
- просветительская и профилактическая работа с родителями;
- работа с педагогическим коллективом, организационная и методическая работа.

Для определения педагогических условий эффективности социально- педагогической деятельности с обучающимися, было проведена социально- педагогическая диагностика учеников 7 «А» класса.

На констатирующем этапе проведены методики: «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова) и «Социометрия» (Д. Морено).

По итогам проведенных методик, был сделан вывод, что группа достаточно сплоченная, хотя и имеются обучающиеся, которых коллектив не принимает. Не смотря на это, уровень толерантности в классе высокий.

С целью организации социально-педагогической деятельности по улучшению ситуации с обучающимися группы риска разработана и апробирована программа «Стать успешным!».

Целью программы является социально-педагогическое сопровождение учащихся, нуждающихся в повышенном внимании, непосредственной помощи или контроле в связи с различными особенностями психики или социального статуса, создание благоприятных условий для личностного развития ребенка (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание ему комплексной психолого-педагогической помощи.

Основные задачи в процессе сопровождения обучающихся группы риска, следующие:

- помощь в решении личностных трудностей и проблем социализации, в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками;
- психологическая помощь в профессиональном самоопределении и профориентации;
- профилактика учебной и социальной дезадаптации, случаев девиантного поведения;
- работа с учащимися класса по повышению социального статуса ребенка из неблагополучной семьи.
- профилактика безнадзорности, правонарушений и употребления ПАВ.

В рамках данной программы работа с учащимися, входящими в группу риска выстраивается следующими направлениями:

1. Индивидуальная работа с ребенком, предполагающая его психолого-педагогическую поддержку.
2. Работа с семьей, направленная на повышение психологической и педагогической компетентности родителей, развитие мотивационного и воспитательного ресурса, оптимизацию детско-родительских отношений.
3. Работа с педагогическим коллективом (индивидуальное консультирование, проведение обучающих семинаров, тренингов). Основная задача в работе с педагогами - формирование толерантности в отношении ребенка, повышение психологической компетентности во взаимодействии с детьми и родителями.

Ожидаемые результаты и способы оценки:

- Выявление основных причин появления детей «группы риска».
- Повышение уровня воспитанности, навыков общения и культуры поведения.
- Создание благоприятной образовательной среды, способствующей сохранению здоровья, воспитанию и развитию личности детей «группы риска».
- Изменение отношения к своему здоровью: выработка способности противостоять вредным привычкам и отрицательным воздействиям окружающей среды, желания и умения вести здоровый образ жизни.

В процессе исследования разработаны практические рекомендации для социального педагога. При работе с обучающимися группы риска рекомендуется использовать в качестве диагностических признаков следующие факторы риска:

- сочетание инфантилизма с более высокой возбудимостью, возбудимость, в результате поведения неуправляемости;
- раннее половое развитие в связи с ростом интереса к сексуальным проблемам, что приводит к истероидному поведению, злоупотребление алкоголем, наркомания, бродяжничество, агрессивность;
- переориентация интересов в школьной среде, склонность «впитывать» внешние формы поведения подростков, его имитацию антисоциальных норм в качестве ссылки на его неудачную адаптацию к окружающей среде, деформациям;
- личностное развитие и угроза антиобщественного поведения.

В процессе организации деятельности необходимо:

- четко определить для себя, что вы можете сделать для семьи, что необходимо узнать;
- не принимайте все на себя, чтобы обеспечить независимость семьи, не обязательно контролировать и оценивать её на каждом шагу;
- не давайте готовые рецепты и рекомендации;
- показывайте возможные пути преодоления трудностей, чтобы понять правильные и неправильные решения, которые ведут к цели.

В основе работы с учащимися заложен индивидуальный и групповой подходы, например, индивиду-

альные беседы, совместные беседы с администрацией школы, с привлечением инспектора ПДН, с детьми. Поведение детей, относящихся к «группе риска», рассматривалось на Совете профилактики правонарушений и на заседаниях комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Таким образом, учитывая большое количество детей в лицее, разработанная программа является актуальной и востребованной в данном образовательном учреждении. По результатам апробации программы отмечено сокращение случаев девиантного поведения обучающихся.

## Библиографический список

1. Гиенко, Л. Н. Социальная педагогика / Л. Н. Гиенко ; Алтайский государственный педагогический университет. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – 251 с.
2. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс] : Приказ Минтруда России от 10.01.2017 № 10н. – Режим доступа: [http://schoolint24.ru/docs/profstandart/specialist\\_v\\_oblasti\\_vospitanija.pdf](http://schoolint24.ru/docs/profstandart/specialist_v_oblasti_vospitanija.pdf) (дата обращения: 04.03.2019).
3. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства: муниципальная система / Л. Я. Олиференко. – Москва : Народное образование, 2002. – 112 с.

**А.П. Елизаров**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гиенко,  
канд. пед. наук, доцент

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С РОДИТЕЛЯМИ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА

Актуальность данной темы связана прежде всего с малоизученностью явления одарённости, как следствие – отсутствие методической основы для психологического и социально-педагогического взаимодействия с такими детьми в образовательном учреждении. Однако можно выделить несколько направлений социально-педагогической деятельности, направленных на семьи с одарёнными детьми:

- информационное обеспечение семьи с целью наиболее полной реализации потенциала одаренности ребенка;
- педагогическая помощь родителям в понимании и выстраивании взаимоотношений с одаренным ребенком;
- психологическая поддержка ребенка в установлении его взаимоотношений со сверстниками и профилактика возможных конфликтов с ними;
- материальная и организационная поддержка семьи с целью удовлетворения потребностей одаренного ребенка в самореализации.

При воспитании и обучении одарённых детей родители и педагоги в первую очередь делают уклон на развитие познавательной сферы ребёнка. Но что если у такого ребёнка кроме познавательных способностей

больше не будет механизмов приспособления для жизни в обществе? Мы считаем, что в современном мире для раскрытия задатков одарённых детей в способности, необходимо не первоначально, но очень внимательно развивать социальный интеллект детей.

В структуре социального интеллекта выделяют следующие компоненты:

- способность общаться с людьми (M. Hendriks, 1969);
- социальная компетентность (M. Ford & M. Tisak, 1983);
- уровень сочувствия и сопереживания (R. Hogan, 1986).

В рамках социально-педагогической деятельности знания, умения и навыки формируются в области социального обучения и воспитания. Результатами такой деятельности мы считаем сформированную социальную компетентность у подростков.

По мнению Н.В. Калининой, следующие характеристики составляют модель социальной компетентности в юношеском возрасте: сформированность мотивации достижения и высокий уровень самоуважения, самопринятия; выстраивание временной перспективы, достаточный уровень развития ценностных жизнен-

ных представлений; достаточный уровень развития волевой сферы, самостоятельности и ответственности; способность осуществлять личный самостоятельный и свободный выбор, освоения практически полезных навыков планирования, соотнесение ближних и дальних перспектив; высокий уровень рефлексии и эгоидентичности; интернальный локус контроля.

Н.В. Калинина считает, что «формирование выделенных составляющих социальной компетентности призвано обеспечить возможности адаптации и самореализации личности молодого человека в обществе и тем самым способствовать укреплению его психического здоровья» [1, с. 21].

В рамках социально-педагогического подхода [3] важным фактором развития членов коллектива (в нашем случае семьи) является психологический климат. К нашему мнению присоединяется В.С. Юркевич и считает, что «психологический климат в семье – принципиальная основа для развития познавательной деятельности, которая является одной из ведущих характеристик одарённости. Но сам по себе климат очень часто является лишь отражением более глобальной системы, окружающей ребёнка, – своего рода семейной педагогической системы, которая во многом зависит от наличия познавательной потребности у родителей».

Психологический климат – более или менее устойчивый эмоциональный настрой, который складывается как результат настроений членов семьи, их душевных переживаний, отношений друг к другу, к другим людям, к работе, к окружающим событиям [2].

В качестве показателей состояния психологического климата семьи выделяются следующие:

- степень эмоционального комфорта,
- уровень тревожности,
- степень взаимного понимания,
- уважения, поддержки, помощи,
- сопереживания и взаимовлияния;
- место проведения досуга (в семье или вне ее),

открытость семьи во взаимоотношениях с ближайшим окружением.

Социальный педагог в данном случае может оказать помощь семье как консультант по некоторым вопросам, предложить совместное проведение досуга семье в рамках образовательного учреждения или

учреждения дополнительного образования. Исходя из выявленных показателей психологического климата семьи, для формирования благоприятной атмосферы, разработаны следующие рекомендации для родителей одарённого ребёнка, при консультировании их социальным педагогом:

Для формирования познавательной деятельности ребёнка родителям надлежит проявлять познавательную активность как пример. Но при этом ни в коем случае не навязывать ребёнку свои интересы, а лишь ненавязчиво следовать за ним в развитии.

Сформировать положительную установку у родителей об одарённости, как о явлении в целом и как об уникальности их чада. Очень часто случается так, что сфера интересов ребёнка не совпадает со сферой интересов родителей, что может привести к отрицательному, либо попустительскому отношению к задаткам ребёнка.

Интеллектуальная нагрузка на ребёнка должна быть чуть выше нормы, но соответствовать возрасту и психическому состоянию ребёнка. При частом утомлении ребёнка надлежит из нагрузки оставить только самое для него необходимое.

В быту следует использовать инструктивный стиль общения (Р. Хесс и В. Шипман), который подразумевает, что требования родителей всегда имеют разъяснительный характер и положительные для ребёнка последствия. Однако постоянное предоставление возможности выбора для ребёнка в любой жизненной ситуации может в дальнейшем создать у него неустойчивые нравственные и моральные ценности, особенно это касается одарённых детей.

Если в семье несколько детей с разницей в возрасте до двух лет, то формировать тесный эмоциональный контакт стоит именно родителю противоположного пола одарённого ребёнка (Р. Зайонц). Детям же в случае успеха родителей будет свойственна андрогиния, т. е. сочетание женских и мужских черт характера и поведения. Такая гибкость и многоплановость даёт им возможность осваивать самые разнообразные сферы деятельности.

Таким образом, использование в социально-педагогической деятельности разработанных нами рекомендаций способствует результативной работе социального педагога с родителями одарённого ребёнка.

---

## Библиографический список

1. Калинина, Н. В. Формирования социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н. В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 30–37.
  2. Миллер, А. Драма одарённого ребёнка в поисках собственного я / А. Миллер. – Москва : Прогресс, 2013. – 110 с.
  3. Торохтий, В. С. Социально-педагогический подход к деятельности образовательного учреждения / В. С. Торохтий // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2014. – № 2. – С. 102–107.
-

*П.С. Жерновская*  
*г. Барнаул, АлтГПУ*  
*Научный руководитель:*  
*Л.Н. Гиенко,*  
*канд. пед. наук, доцент*

## **ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ГОСТИНИЦЫ)**

Социальная педагогика как практика – направленная деятельность субъекта по диагностике и прогнозированию социального развития, коррекции и воспитанию, перевоспитанию человека, группы. Направленная деятельность по управлению массами, различными группами, мобилизации их на определенные действия, сдерживанию активности в интересах достижения определенных политических и иных целей.

Остается актуальной проблема в поддержке и развитии системы социально-психологического сопровождения детей. Данная цель является очень сложной, но благодаря ей формируется высокий спрос на специалистов – социальных педагогов, социальных служб, которые могут решить эти проблемы. Поэтому сейчас становление и развитие социальной педагогики и системы подготовки специалистов в области социальной педагогики является одной из самых важных задач.

Н.А. Константинов, описывая социально-педагогическую деятельность, обращает особое внимание на немецкого педагога Ф. Дистервега (1790–1866), который является прогрессивным представителем германской буржуазно-демократической педагогики середины XIX века. Он решил посвятить себя делу образования народа и длительное время возглавлял учительские семинарии. Ф. Дистервег преподавал в семинариях педагогику, математику и немецкий язык и одновременно являлся учителем опытных начальных школ при этих семинариях. Плодотворную педагогическую деятельность немецкий педагог успешно совмещал с большой литературной и методической работой. Он издал «Руководство к образованию немецких учителей» (1835), в котором изложил свои прогрессивные взгляды на общие задачи и принципы обучения. В России его работы были известны при жизни автора. Например: в 1862 году была издана на русском языке его «Элементарная геометрия», которая была признана нашими педагогами. С 1827 года он издавал «Рейнские листки для воспитания и обучения». В этом журнале он поместил свыше четырехсот статей по самым разнообразным педагогическим вопросам. Ф. Дистервег был поборником коренного улучшения дела подготовки учителей начальных школ. Он очень много сделал для профессионального объединения немецких народных учителей [4, с. 85].

Становление социальной педагогики в России ученые, например Л.Н. Гиенко, А.В. Мудрик и др. связывают с развитием благотворительной деятельности.

Исследователи выделяют несколько этапов развития благотворительности в России:

I этап – IX–XVI вв. В этот период благотворительность начиналась с деятельности отдельных лиц и церкви и не включалась в обязанности государства.

II этап – с начала XVII в. до реформы 1861 г. В этот период происходит зарождение государственных форм призрения, открываются первые социальные учреждения.

III этап – с 60-х гг. XIX в. до начала XX в. В этот период времени наблюдается переход от государственной благотворительной деятельности к частной благотворительности.

IV этап – с 1917 г. до середины 80-х гг. XX в. Переломным моментом в развитии благотворительности в России стала Октябрьская революция 1917 г. Большевики осудили благотворительность как буржуазный пережиток, а поэтому благотворительная деятельность была запрещена [1, с. 43].

Русь всегда была богата примерами благотворительности, попечительства, призрения страждущих, данные заботы брали на себя государственные, общественные организации и частные лица. Порывы помощи не ослабли в нашей стране и по сей день. Ниже в статье рассмотрим один из примеров опыта социально-педагогической деятельности.

В 1989–1991 гг. проводился широкомасштабный эксперимент «Школа-микрорайон». В нем участвовали более 100 региональных научно-практических групп непосредственно на местах, на экспериментальных площадках, представляющих собой разнотипные городские и сельские микрорайоны. Были апробированы модели социально-педагогической деятельности, содержание, формы и методы работы социального педагога, обоснованы профессиональные требования к нему. Этому вопросу много своих работ посвятили В. Березина, Г. Ермоленко посвятили ряд статей социально-педагогической работе в школе. Рассматривались Опыт организации социально-педагогической работы, новая профессия в социальной сфере, социальный педагог в системе общественного воспитания [2, с. 20].

Многие ВУЗы России приступили к подготовке специалистов по социально-педагогической деятельности. В средних и высших специальных учебных заведениях уже введены такие специальности как: «Социальная педагогика» и «Социальная работа». Как и любой работник, социальный педагог выполняет определенный стандартный профессиональный объем

работы. Его клиентами являются не только ученики, но и их семья.

Изучив опыт социально-педагогической деятельности в России, считаем, что особого внимания заслуживает работа «Социальной гостиной».

В 2016/17 учебном году в Москве начала работу «Социальная гостиная» для детей начальной школы, так как ранее ее посещали обучающиеся среднего звена. Считаем, что целесообразно начинать профилактическую и реабилитационную работу в школе уже в начальных классах, а не ждать, когда накопившиеся проблемы приведут ребёнка к серьёзным правонарушениям или, когда вытесненный из семьи и школы, он окончательно окажется на улице. Однако, подростки с девиантным поведением не остаются без внимания педагогов. Они являются помощниками, организаторами и порой наставниками для детей, посещающих не только социальную гостиную.

Сейчас в «Социальной гостиной» насчитывается 25 обучающихся, 20 % – это дети, находящиеся в социально-опасном положении. Такие дети систематически опаздывают в школу или беспричинно пропускают занятия, имеют трудности в обучении, агрессивны, имеют неопрятный внешний вид, плохие взаимоотношения со сверстниками и родителями.

В «социальной гостиной» проводятся индивидуальные и групповые занятия, которые направлены на удаления трудностей в обучении. На занятиях решаются задачи по развитию познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), развитию психологических предпосылок овладения учебной деятельностью. Опыт педагога-психолога прошлых лет показывает, что работа по формированию коммуникативных навыков способствовала уменьшению конфликтных ситуаций в отношении со сверстниками и улучшению межличностных отношений с родителями и сверстниками. Коррекция нарушений личностной сферы позволила обучающимся стать более уверенными, уравновешенными, самостоятельно справляться с различными трудностями.

Учителя в «социальной гостинице» помогают школьникам в подготовке домашнего задания, а также проводят работу по преодолению пробелов в знаниях. Благодаря данному социальному проекту, повысился уровень успеваемости обучающихся по учебе. Особое внимание уделяется организации занятости и досугу детей, вовлечению их в кружки и секции с учетом интересов и способностей. Социальный педагог, при взаимодействии с другими специалистами, организует досуг детей. Регулярно организуются выставки работ обучаю-

щихся, где каждый ребенок представляет свою работу [5]. Оказывает помощь различным категориям детей в различных учреждениях. Практическая актуальность заключается в том, что практика и теория социальной педагогики связаны не только с социально-экономическими развитиями государства, но и историко-культурными особенностями народа, и опираются на религиозные и нравственно-этические представления о человеке и человеческих ценностях. Поэтому нужно изучать практическую социально-педагогическую деятельность опытных социальных педагогов.

Главная цель и работа социального педагога – это создание социальных условий, компенсирующих неблагоприятный опыт социализации и неблагоприятные условия жизни детей и их семей.

Подобно тому, как культурная деятельность ребенка начинается с его первыми поступками и действиями (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик и др.), считаем, что образовательная деятельность студента должна выстраиваться в контексте тех трудовых функций и видов деятельности, в которые включается современный педагог. Эта мысль чрезвычайно существенна в плане подтверждения ведущей роли субъекта образовательной деятельности, т. е. самого студента, который неизбежно будет в ней создавать образ профессионального «Я» и определять профессиональные перспективы, находить профессионально-личностные ценности и формировать собственную педагогическую позицию

Вовлечение студентов педагогического направления подготовки в социально-педагогическую практику направлено на решение следующих задач:

- формирование общепрофессиональных и профессионально-педагогических компетенций на основе привлечения студентов к профессионально значимой деятельности;
- развитие коммуникативной культуры в процессе осуществления различных социальных взаимодействий;
- знакомство с конкретными условиями и содержанием профессионально-педагогической работы;
- формирование педагогического мышления и личной педагогической позиции, индивидуального стиля педагогической деятельности;
- приобретение опыта педагогической деятельности, творческого решения педагогических задач в сфере образования [3, 5].

Таким образом, социальный педагог постоянно изучает инновационные формы социально-педагогической деятельности и применяет их в своей работе.

---

## Библиографический список

1. Гиенко, Л. Н. Социальная педагогика : учебное пособие / Л. Н. Гиенко. – Барнаул : Алт-ГПУ, 2017. – 252 с.
2. Березина, В. Социальный педагог в школе / В. Березина, Г. Ермоленко // Воспитание школьников. – 2004. – № 2. – С. 205.

3. Бурмистрова, М. Н. Социальная практика как ресурс профессиональной подготовки педагога [Электронный ресурс] / М. Н. Бурмистрова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-praktiki-kak-resurs-professionalnoy-podgotovki-pedagogov> (дата обращения: 21.03.2019).

4. Константинов, Н. А. История педагогики : учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1982. – 447 с.

5. Матовникова, Ю. А. Опыт работы социального педагога [Электронный ресурс] / Ю. А. Матовникова. – Режим доступа: <https://infourok.ru/opit-raboti-socialnogo-pedagoga-1530704.html> (дата обращения: 21.03.2019).

**А.В. Ивлева**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гуенко,  
канд. пед. наук, доцент

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ- ЗАВИСИМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Развитие информационно-коммуникационных технологий все больше влечет за собой их внедрение во все сферы жизнедеятельности каждого человека. Особенно ярко на фоне активного развития этих технологий выделяется всемирная глобальная сеть Интернет.

Интернет можно использовать практически в любых сферах человеческой деятельности. Для многих обучающихся на сегодняшний день интернет является неотъемлемой частью жизни, при этом они зачастую не могут представить свой день без применения гаджетов и иных технологий, что может привести к определенной зависимости. Исследованиями в этой области занимаются ученые, например, В.М. Матвиук, Н.Г. Пьянкова, С.В. Романова, А.В. Мудрик и др.

А.В. Мудрик дает следующее определение понятию интернет – глобальная телекоммуникационная сеть, объединяющая множество компьютерных сетей, предоставляющая возможности всем пользователям компьютерами поиска и получения различной информации, обмена сообщениями по электронной почте, общения, совершения покупок, использования развлекательных ресурсов, получения интерактивных финансовых и иных услуг.

Интернет относится к социализации. Рассмотрение Интернета как мегафактора социализации в современном мире вполне обосновано. Сам Интернет в целом может рассматриваться как феномен культуры, ресурсы Интернета представляют собой новые культурные средства жизни современного человека, способные оказать влияние на формирование и его личности, и его высших психических функций.

Говоря о влиянии интернета на социализацию людей, можно отметить, что оно распространяется косвенным образом на людей, которые сами не пользуются услугами интернета, но в их ближайшем

окружении есть регулярные пользователи Сети. Интернет играет существенную роль в социализации его пользователей. Однако эта роль может быть двойственной, т.е. и позитивной, и негативной.

Невозможно отметить достоинства интернета, которые позволяют ему входить в число самых влиятельных социальных институтов. Среди *положительных эффектов* можно назвать создание условий для удовлетворения познавательных и информационных потребностей индивида. Также интернет позволяет людям с ограниченными возможностями «не выключаться» из жизни. В частности, сеть может предложить специальные адаптированные программы для доступа к ресурсам.

Нужно сказать, что интернет раздвигает границы для общения между людьми. Люди из самых разных уголков планеты могут беспрепятственно общаться друг с другом. Здесь стоит отметить позитивные аспекты личностного развития при общении посредством интернета: преодоление коммуникативного дефицита; расширение круга общения; повышение информированности в обсуждаемых вопросах [3, с. 87].

*Отрицательной стороной* интернета, как института социализации можно назвать интернет-зависимость и замену реальности мира на реальность киберпространства.

В Глобальной Сети так же содержится большое количество ресурсов, имеющих порнографическое содержание, сцены насилия и т.п. В пространстве Интернета присутствует определенная криминальная составляющая, которая включает в себя разные, в том числе и запрещенные, ресурсы: сайты террористических организаций, групп и различных экстремистских и радикальных движений. Что негативно влияет на человека.

Самой распространенной проблемой является интернет-зависимость.

Интернет-аддикция представляет собой широкое понятие, которое позиционирует под собой проблемы поведения личности и потерю контроля над влечениями. У пользователей, которые бесконтрольно пользуются Интернетом, отмечаются от одного до десяти симптомов, отражающих Интернет-зависимость. Как правило, это нарастание возбудимости при нахождении в Сети, необоснованное беспокойство или безучастное функционирование при нахождении в реальном мире, патологический обман или укрытие фактического времени, проведенного в киберпространстве [2, с. 84].

Исследователи выделяют три основных вида зависимости у детей:

- зависимость от различных онлайн-игр;
- пристрастие к виртуальному общению;
- беспорядочный переход с одного сайта на другой [1, с. 568].

Онлайн-игры широко распространены среди детей. В мире известны смертельные случаи после многочасовых и многосуточных игр без отрыва даже на биологические потребности. Игры настолько сильно захватывают человека, что ему уже не интересно общаться с друзьями и близкими, ему легче делать это на расстоянии. Виртуальный мир сильно влияет на психику обучающихся так, что в дальнейшем он не может найти замену любимой игре.

Детская интернет-зависимость в своем развитии проходит три стадии:

- на первой стадии зависимости ребенок изучает возможности интернета;
- вторая стадия захватывает человека своими возможностями, и он начинает проводить больше времени в сети;
- на третьей стадии окружающим становится видно, что ребенок проводит много времени в сети и реагирует на замечания агрессивно [5, с. 153].

Причины зависимости от интернета:

- психологические особенности ребенка;
- социально-педагогическая запущенность;
- склонность к общению по сети;
- постоянная необходимость поиска информации и т. д.

Причем некоторые родители безответственно относятся к тому, что дети уделяют много внимания гаджетам и сети Интернет, при этом не устанавливают должного контроля, что формирует у детей безграничную возможность использовать перечисленные средства в рамках свободного времени. Возможна реализация двух стратегий поведения со стороны родителей. Первая из них представляет собой тотальный контроль над жизнью детей, что препятствует развитию и формированию личности ребенка и ведет к цифровой изоляции, лишая возможности детей пользоваться информационным потоком, а вторая противоположна – связана со вседозволен-

ностью и полной свободой, что выражается в развитии многочисленных рисков в контексте информационной среды.

Для предупреждения интернет-зависимости и предотвращения возможных последствий социальный педагог проводит социально-педагогическую профилактику в условиях общеобразовательной организации. Социально-педагогическая профилактика – это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности.

Решение любой проблемы начинается с ее диагностирования, которое включает обязательный этап сбора, анализа и систематизации информации, на основании которой может быть сделано заключение. Далее происходит поиск путей решения этой проблемы: ставится цель и в соответствии с ней выделяются конкретные задачи. Потом происходит решение проблемы с применением уже разработанной технологии либо она самостоятельно разрабатывается социальным педагогом. По окончании работы социальный педагог анализирует результаты и прогнозирует дальнейшую деятельность.

Выполняя профилактическую функцию социально-педагогической деятельности, специалист:

- организует систему профилактических мероприятий по предупреждению отклонений в поведении;
- влияет на формирование морально-правовой устойчивости личности;
- организует систему мер социально-педагогического оздоровления детей, молодежи и неблагополучных семей.

Социальный педагог осуществляет профилактику в межведомственном взаимодействии:

- социально-педагогических служб образовательных учреждений;
- социальных служб специальных учреждений (центров реабилитации, социальных приютов);
- служб муниципальных органов (органы опеки и попечительства, центров социально-психолого-педагогической помощи) [4, с. 39].

Сущность социально-педагогической профилактики заключается в том, что она направлена на опережающее формирование позитивных жизненных установок, ценностей, опыта обучающегося, в том числе из числа тех, которые оказались в трудной социально-опасной жизненной ситуации, получивших негативный опыт или не могут самостоятельно справиться со своими проблемами.

Таким образом, рассмотрев сущность, причины, виды интернет-зависимости среди обучающихся можно сделать вывод, что социальному педагогу необходимо проводить социально-педагогическую профилактику интернет-зависимости и использовать инновационные технологии.

1. Матвиюк, В. М. Интернет-зависимость и проблемы ее проявления в детском возрасте / В. М. Матвиюк // Научный альманах. – 2015. – № 8 (10). – С. 567–569.
2. Пьянкова, Н. Г. Социальные сети и их влияние на человека / Н. Г. Пьянкова, В. М. Матвиюк // Информационные технологии в экономике, образовании и бизнесе : материалы международной научно-практической конференции. – 2014. – № 2. – С. 83–86.
3. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2014. – 479 с.
4. Романова, С. В. Начинаящему социальному педагогу о социально-педагогической профилактики / С. В. Романова // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2016. – № 3. – С. 37–43.
5. Чернухина, Н. В. Компьютерная и интернет зависимость как проблема современного общества / Н. В. Чернухина // Социально-гуманитарные и психологические науки: теоретико-методологические и прикладные аспекты : материалы всероссийской научно-практической конференции. – 2015. – № 2. – С. 153–155.

**Я.М. Кодинцева**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гиенко  
канд. пед. наук, доцент

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ В ТЖС**

Фактические и статистические данные, опубликованные в ежегодных докладах государства «О положении детей в Российской Федерации», показывают, что часть детей находится в кризисном социально-экономическом положении. По данным докладов обозначилось, что главные качественные показатели жизнеобеспечения детей остаются низкими. Это утверждение вытекает из следующих фактов: увеличение числа бедности российских семей; ухудшение здоровья детей и подростков, резкое ухудшение показателей физического развития; особо трудное положение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей-инвалидов. Увеличиваются масштабы социальной патологии в детской среде: отмечается тенденция роста детской преступности, безнадзорности и беспризорности детей; увеличивается количество социальных сирот в связи с ростом числа родителей, злостно не выполняющих свои обязанности.

Основными проблемами социально-педагогической поддержки и помощи детям из семей в трудной жизненной ситуации, становится помощь:

- в преодолении социальной беспомощности детей,
- в формировании самостоятельности жизненного самоопределения,
- в поддержке получения качественного образования,
- в прохождении успешной адаптации и социализации,
- в развитии социальных знаний и умений,
- в осведомленности своих прав и обязанностей,

- в умении адекватно реагировать на жизненные ситуации.

Для этого требуется создание в общеобразовательных и социальных учреждениях развивающей образовательно-воспитательной среды, построенной на:

- принципах уважения личности ребенка,
- фундаментальных потребностях и интересах,
- собственной активности детей в общении,
- мотивации на успех и благополучие в самостоятельной жизни,
- обогащение социального опыта;
- целенаправленной подготовки детей к самостоятельной жизни в процессе реализации комплекса программ.

О необходимости оказания социально-педагогической поддержки детям из семей в трудной жизненной ситуации в своих работах рассматривают учёные Л.Н. Гиенко, Л.Я. Олифиренко, Т.И. Шульга, С. Юсфина, Н. Михайлова [1–4].

По мнению Р.В. Овчаровой социализация личности детей в обществе возможна только при взаимодействии всех социальных институтов, обеспечивающих ее. Помощь детям требует координации всех ведомств и построения единой системы социально-педагогической помощи и поддержки, основанной на единых принципах социального воспитания:

- оказание индивидуальной помощи в устранении конфликтных и критических ситуаций в социальном окружении ребёнка, ценностном становлении его жизненных отношений;
- предоставление групповой поддержки ребёнку из семей в ТЖС и его ближайшему микросоциуму

во всех становлениях индивидуально-творческих начал личности (физических, психических, социальных началах);

- помощь в защите прав ребенка, независимо от его социального положения, статуса, физического и умственного развития;

- помощь в заботе о здоровье и его сохранении (как психического, так и физического) в данной среде;

- постепенное формирование у детей личностной и социальной компетентности;

- организация разносторонней социально-досуговой деятельности в различных направлениях: физическая, познавательная, коммуникативная, индивидуально-творческая деятельность;

- поддержка в успешном субъект-субъектном взаимодействии ребенка из семей в ТЖС с окружающим социумом;

- помощь в формировании позитивного отношения к жизни и созданию условий жизнедеятельности, при которых, несмотря на кризис, человек сможет жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважения к себе.

Учёные считают, что среди условий эффективности социально-педагогической поддержки следует назвать развитие социальной инфраструктуры семьи, формирование адаптационной мобильности, внедрение технологического компонента профессиональной деятельности специалиста.

Трудная жизненная ситуация для каждой отдельно взятой семьи характеризуется индивидуальными сложностями и проблемами. Данные проблемы возникают под воздействием определённых факторов и требуют индивидуального и конкретного подхода к разрешению. Рассмотрим основные *формы и методы* социально-педагогической поддержки для многодетных семей в трудной жизненной ситуации:

- социально-правовое консультирование по вопросам, связанным с получением льгот и пособий, которые предусмотрены для данной категории семей на федеральном, региональном и муниципальном уровнях;

- предоставление информации о социальных магазинах, такси, других социальных службах, рассчитанных на обслуживание данной категории семей по специальным ценам;

- помощь родителям в поиске работы, имеющей гибкий график и обеспечивающей возможность получения дополнительного заработка;

- поиск совместных решений в определении детей и многодетной семьи в учреждениях допол-

нительного образования на основе частичной или компенсирующей оплаты, а также в их обучении в кадетских корпусах, организации летнего отдыха или их временной трудовой занятости;

- содействие деятельности некоммерческих юридических лиц, действующих в социальной сфере и осуществляющих функции социальной помощи гражданам;

- профилактика внутрисемейных конфликтов, которые могут быть вызваны неудовлетворенностью детей и их родителями низким уровнем жизни;

- преодоление самоощущения психологической ущербности в связи со снижением уровнем материального достатка в семье;

- мобилизация внутрисемейного потенциала при решении задач повседневной жизнедеятельности, что предусматривает обучение родителей и детей технологии взаимопомощи.

При первичном изучении семьи в ТЖС специалист использует такие методы как: наблюдение семьи вне дома, анкетирование, тестирование, беседа с членами семьи и т. д. Требования к проведению беседы, как к основному методу социально-педагогического исследования:

- определить цель беседы;
- определить основные вопросы, которые будут заданы;

- собеседник должен быть уверен, что беседа приносит ему пользу;

- важно следить за точностью формулировок.

Особое внимание отводится совместному с ребёнком проектированию путей в преодолении трудностей, разрешении проблем, усилению жизненных ресурсов личности, их целесообразном использовании в новых условиях жизнедеятельности для самореализации, самозащиты, самовоспитания.

Опыт социально-педагогической деятельности показывает, что наиболее эффективными формами и методами педагогической поддержки детей из семей в трудной жизненной ситуации являются: консультация, беседа, групповое консультирование, групповые тренинги для родителей, имеющих схожие проблемы в воспитании ребенка, тематические собрания, вечера вопросов и ответов, родительские конференции, доверительная беседа, акцент на достоинства ребенка, проекция результата.

Таким образом, применение рассматриваемых в статье форм и методов социально-педагогической поддержки способствуют улучшению социально-педагогических ситуаций и разрешению центральных проблем детей из семей в трудной жизненной ситуации.

## Библиографический список

1. Гиенко, Л. Н. Технология работы социального педагога с семьями группы риска / Л. Н. Гиенко ; Алтайский государственный педагогический университет. – Барнаул : АлтГПУ, 2016. – 187 с.

2. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки : учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – Москва : МИРОС, 2001. – 208 с.
3. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 480 с.
4. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учебное пособие для студентов / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Деменьтьева. – Москва : Академия, 2002. – 267 с.

**Е.В. Кретинина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гиенко  
канд. пед. наук, доцент

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

Проблема социального воспитания является актуальной в современном мире, ведь воспитание – относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека, последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления в соответствии со спецификой целей групп и организаций, в которых оно осуществляется [2, с. 16].

Цель воспитания заключается в формировании гармонически развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей. Ведь гармония личности – это мера, уровень освоения и выполнения ею системы социальных ролей. Гармоничным может и должен быть человек в любом возрасте: и дитя, и подросток, и юноша, и зрелый человек, и старик. В каждом возрасте существует определенная возможность освоения и выполнения социальных ролей, и мера соответствия этой возможности реальному достижению и есть показатель этой гармонии [1, с. 141].

В социальном воспитании существует ряд концепций, как: личностно-ориентированная; философско-антропологическая; синергетическая; системно-ролевая; системного построения процесса воспитания; формирования образа жизни, достойной человека; воспитание ребенка как человека культуры; концепция педагогической поддержки ребенка; концепция воспитания на основе потребностей человека [1, с. 137].

В современных условиях являются актуальными системно-ролевая концепция, концепция системного построения процесса воспитания, воспитание ребенка как человека культуры, концепция воспитания на основе потребностей человека.

В системно-ролевой концепции социального воспитания рассматривается формирование личности, которое происходит благодаря социальному механизму наследования и приумножения социальных ценностей. Человек наследует социальные ценности тогда, когда он входит в состав какого-то сообщества людей, т. е. социума, и выполняет в нем определенные социальные роли. Осваивая систему ролей в пере-

численных социумах, человек приобретает качества, позволяющие ему стать личностью. Он становится тем, кем и должен объективно стать в жизни [1, с. 140].

Концепция воспитания на основе потребностей человека. Она была разработана В.П. Созоновым, который выступает против существовавшей многие годы социоцентрической модели воспитательной деятельности. Он пишет: «Предлагаю другой подход к воспитанию: не от общества, а от ребенка, не от коллектива, а от самосознания отдельного члена, не от общественных потребностей, а от потребностей и внутренних проблем человеческого индивида, который пришел в человеческое сообщество и страстно стремится познать себя, непонятого и непокорного, найти в мире свое место, единственное, но законное, выразить, реализовать себя, уникального и неповторимого. И не надо его «формировать», пытаться сделать из маленького человека – вселенского чуда – болванку, унылый стандарт, повторяющий нас самих. Необходимо доверять человеческой природе».

Более подробно остановимся на концепциях, которые используются в процессе организации воспитательной деятельности в летних детских образовательных учреждениях, например, воспитание как педагогический компонент социализации ребенка, самовоспитание школьников.

Самовоспитание школьников. Эту концепцию разработал ярославский профессор Г.К. Селевко. Главную роль в становлении личности человека, по мнению Г.К. Селевко, играют процессы саморазвития. Он полагает, что основное предназначение внешних воздействий на школьника (в том числе и воспитательных) и процесс его развития заключается в том, чтобы вывести личность ребенка в режим саморазвития, на каждом возрастном этапе поддерживать и стимулировать этот режим, формировать веру в себя. Под самовоспитанием понимается как процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности.

На успешную социализацию подрастающего поколения влияют определенные факторы. Так, А.В. Мудрик, Л.Н. Гиенко и др. определяют виктимогенные условия, в которых воспитываются дети. В концепции виктимности обозначены объективные обстоятельства социализации, черты опасности, влияние которых может сделать человека жертвой этих обстоятельств, например, виктимогенная группа, виктимогенный микросоциум и т. д. Виктимогенные факторы объединяют: природно-климатические условия; экологические особенности местности; общество и государство; специфические особенности тех поселений, конкретного микросоциума; группу сверстников; семью [1, с. 101–104].

Виктимные условия способствуют тому, что дети попадают в разные субкультуры, из которых потом трудно выйти, например, гопники, организованные преступные группировки и т.д. Или же, у детей появляются разные комплексы из-за того, что их принижают сверстники, которые находятся на более высоком социальном статусе. Или же, у детей появляются вредные привычки (наркомания, алкоголизм, сигареты), причинами появления которых может быть социально-педагогическая запущенность.

Одним из факторов виктимизации, с нашей точки зрения, являются социальные сети в интернете. Так, в 2016–2018 году в Алтайском крае была распространены такие игры в социальных сетях, как «Синий кит», «Разбуди меня в 4:20», «F57», «Собачий кайф», которые были направлены на навязывание антивиталяного поведения подросткам. Были случаи, когда школьники г. Барнаула пострадали от игры «Синий кит», например, семиклассница одного из лицеев города не смогла выйти из этой игры еще на 1 уровне по причине шантажа куратора игры и угрозы в адрес родителей. Благодаря своевременному взаимодействию специалистов в процессе организации социально-педагогической деятельности ситуация успешно разрешена.

В современных условиях реализации национального проекта, который действует до 2024 года, в социальной педагогике реализуются 10 проектов: современная школа, успех каждого ребенка, современные родители, цифровая школа, учитель будущего, молодые профессионалы, новые возможности для каждого, социальная активность и т. д. [4].

С нашей точки зрения, более интересен по направлению социально-педагогической деятельности проект «социальная активность». В нем говорится о том, что реализация проекта направлена на создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере волонтерства; основными мероприятиями в рамках данного проекта являются: актуализация действующей нормативно-правовой базы; разработка целевой модели развития наставничества; разработка стандарта функционирования отрядов поддержки в образовательных организациях; разработка стандарта функционирования объединений полезного действия по популяризации здорового образа жизни на базе образовательных организаций; создание единой информационной платформы коммуникационного и содержательного взаимодействия для отрядов и полезного действия по популяризации здорового образа жизни в образовательных организациях; разработка образовательных программ подготовки или переподготовки специалистов по работе в сфере добровольчества и технологиям работы с волонтерами в образовательных организациях, в том числе в формате онлайн-курсов; результатами реализации проекта является то, что > 60 % образовательных организаций охвачены деятельностью добровольческих объединений [4].

Таким образом, знание теоретических аспектов и изучение практики социального воспитания позволяет заинтересовать обучающихся социально-полезной деятельностью и решает вопросы их успешной социализации в процессе организации социально-педагогической деятельности.

---

#### Библиографический список

1. Гиенко, Л. Н. Социальная педагогика / Л. Н. Гиенко. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – 252 с.
  2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2005. – 200 с.
  3. Направления социального воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberpedia.su/9x3668.html> (дата обращения: 24.03.2019).
  4. Национальный проект в сфере образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kiro-karelia.ru/nr> (дата обращения: 10.03.2019).
-

*Е.В. Осетрова*  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
*Е.А. Шаталова,*  
канд. пед. наук, доцент

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДРОМОМАНИИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В настоящее время увеличиваются масштабы социального сиротства несовершеннолетних. Беспзорные несовершеннолетние занимаются мелким воровством, попрошайничеством, употребляют спиртные напитки и наркотические средства, занимаются проституцией и совершают другие противоправные действия. В связи с этим в современной социологии и социальной психологии часто встречается термин «дромомания».

Термин «дромомания» в социально-педагогической науке неразрывно связан с термином «бродяжничество». Б.Н. Алмазов и А.В. Гоголева определяют дромоманию как «системное перемещение лица в течение длительного времени из одной местности в другую либо в пределах одной местности (например, города) без постоянного места жительства с существованием при этом на нетрудовые доходы» [3, с. 63].

С точки зрения психологической науки, дромомания является самостоятельным психическим расстройством. Под дромоманией понимается тяга к перемене мест, скитанию. Проявление данных симптомов возможно и при других психических расстройствах. Как правило, первый уход из дома связан с психической травмой, далее уходы становятся неожиданными и безмотивными.

Однако понятие дромомании включает в себя не только проявление бродяжничества как такового. Как показывает практика, побег из дома может и не состояться, а ощущаться как импульсивно возникающее неодолимое влечение. При этом подросток характеризует свое состояние как неожиданное желание уехать далеко и без всяких раздумий [2, с. 83]. Важно отметить, подростки убегают из дома в одиночку, без построения планов и раздумий о возможных трудностях и лишениях.

Рассматривая данное понятие, особое внимание необходимо уделить специфической группе несовершеннолетних – «уличные дети», т.е. несовершеннолетние, по разным причинам покинувшие дом.

Результаты социологических исследований указывают на следующие основные типы и причины побегов несовершеннолетних из дома:

1. Эмансипационные побег. Они совершаются, в целях избавления от опеки и контроля родных или воспитателей, от ненавистных обязанностей и принуждений, ребенок желает свободной и легкой

жизни. Первый подобный побег приходится в основном на возраст 12–15 лет.

2. Демонстративные побег. Этот тип побегов является следствием реакции оппозиции. Особенность этих побегов в том, что убегают недалеко – туда, где наверняка быстро найдут. Убежав, ведут себя так, чтобы привлечь внимание окружающих. Причина такого поведения – гиперпротекция, уменьшение внимания со стороны значимых взрослых или стремление получить какую-либо материальную выгоду, иногда желание сформировать авторитет у сверстников. Возраст демонстративных побегов 12–17 лет.

Изложенная выше информация дает существенные основания для организации и проведения комплексной социально-педагогической работы с несовершеннолетними, склонными к дромомании. Не вызывает сомнения тот факт, что для профилактики дромомании среди несовершеннолетних должен быть разработан комплекс мероприятий, который необходимо составить с учетом психологических, социальных, педагогических факторов.

В рамках написания курсовой работы нами была организована опытно-экспериментальная работа, которая включала выявление особенностей внутрисемейных отношений учащихся образовательной организации и проведение комплексной оценки социально-педагогической деятельности, направленной на профилактику дромомании среди учащихся средних и старших классов в МБОУ «Родинская Средняя общеобразовательная школа №1».

Для выявления особенностей обстановки в семье и особенностей взаимодействия родителей и подростков мы посчитали необходимым оценить отношение родителей к собственным педагогическим и воспитательным возможностям. С этой целью нами была составлена анкета, состоящая из двадцати вопросов об их семье, об особенностях воспитания в семье, ценностных ориентациях родителей, особенностях взаимоотношений родителей с педагогическим составом. В ходе анализа была получена важная информация по изучаемым вопросам, которая позволила выявить проблемы, с которыми столкнулись родители в воспитании проблемных подростков. В анкетировании приняли участие 32 респондента – родителей подростков, уже совершивших как минимум один побег из дома.

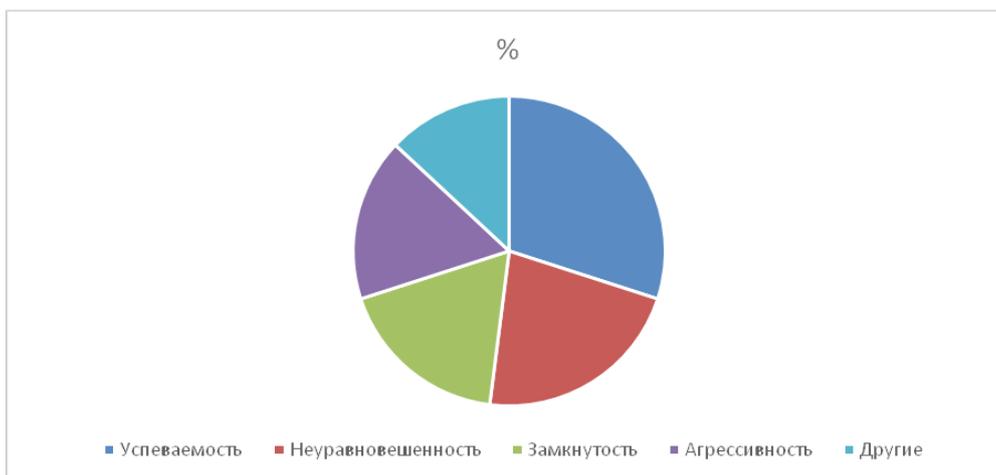


Рис. 1. Основные проблемы подростка, по мнению родителей

На рисунке обозначено процентное распределение проблем, вызывающих наибольшее волнение родителей подростков группы риска. Первое место занимает проблема успеваемости – 30 %. Многих родителей волнует неуравновешенность, вспыльчивость подростков (22 %), замкнутость и скрытность (18 %). Также в число наиболее часто встречающихся отрицательных черт родители включают: агрессивность (17 %).

Отметим, что типичные ошибки, допускаемые родителями в воспитании подростков, осознаются, однако, для исправления этих ошибок родителям не хватает знаний и опыта. В этой связи считаем особенно важным, стимулирование родителей к самообразованию. С этой целью в школе организована традиция проводить конференции отцов и матерей по обмену опытом воспитания. Это заставит родителей обращаться к педагогической литературе, строить логические цепочки с фактами в их семье, думать о своих воспитательных действиях.

Следующим этапом нашего исследования явилось проведение комплексной оценки социально-педагогической деятельности, направленной на профилактику дромомании среди учащихся совершившими один и более побега. На каждого такого учащегося в базе службы имеется характеристика, отражающая его личностные особенности на данный момент, а также изменения, происходящие в формировании его личности за последние годы. С целью профилактики повторения эпизодов побега из дома для родителей проблемных подростков созданы специальные памятки.

В рамках реализации социально-педагогической программы по профилактике проявлений дромомании социально-педагогической службой организована форма работы с родителями «курация случая». Данная программа представляет собой индивидуальное консультирование родителей, чьи дети совершили побег из дома. Программа включает в себя диагностику психологического и личностно-

го развития подростка, анализ ситуации в семье и условий воспитания.

В школе успешно реализуются и групповые методы работы с родителями проблемных подростков (родительский семинар). Эффективность коррекции семейного воспитания имеет большое влияние на эмоциональную сферу подростка, а основной элемент успеха коррекции – расширение знаний родителей о педагогике и психологических этапах развития несовершеннолетнего.

В ходе работы нами было выявлено, что для успешной реализации программ по социально-педагогической профилактике дромомании среди подростков необходим всесторонний подход к данной проблеме, в том числе необходимым является вовлечение в работу родителей трудных подростков.

Основной задачей социально-педагогической коррекции в родительских группах является коррекция неэффективных родительских установок, коррекция стиля взаимодействия с подростком, развитие осознанности воспитания в семье, оптимизация форм родительского воздействия. Особое внимание уделяется коррекции эмоциональных основ воспитания, что повышает участников группы в своих родительских ролях, в своих воспитательных возможностях, усиливает способность родителей к пониманию.

Таким образом, по результатам проделанной работы мы можем сделать вывод, что для успешной профилактики дромомании среди несовершеннолетних важен всесторонний подход к данной проблеме, в том числе необходимым является вовлечение в работу родителей трудных подростков. Основной задачей социально-педагогической коррекции в родительских группах является коррекция неэффективных родительских установок, коррекция стиля взаимодействия с подростком, развитие осознанности воспитания в семье, оптимизация форм родительского воздействия.

1. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика. Воспитание ребенка в любви, свободе и творчестве / Ю. П. Азаров. – Москва : Эксмо, 2015. – 496 с.
  2. Алмазов, Б. Н. Психология проблемного детства / Б. Н. Алмазов. – Москва : Эксмо, 2014. – 86 с.
  3. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика : учебно-методическое пособие / А. В. Гоголева. – Москва : МПСИ, 2015. – 190 с.
  4. Дивицына, Н. Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками : учебное пособие / Н. Ф. Дивицына. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. – 288 с.
  5. Клейберг, Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков / Ю. А. Клейберг. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 133 с.
  6. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А. В. Мудрик. – Москва : ИЦ Академия, 2015. – 240 с.
- 

**О.В. Самошина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
**Е.А. Шаталова,**  
канд. пед. наук, доцент

## **АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

С каждым годом отмечается рост преступности, наркомании среди подростков, прослеживается тенденция к увеличению числа детей и подростков с девиантным поведением. Отклонения в поведении детей возникают в результате политической, социально-экономической и экологической нестабильности общества, усиления влияния псевдокультуры, изменений в содержании ценностных ориентаций молодежи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствие контроля за поведением и других причин. Эти и другие факторы вызывают социально–психологические проблемы в поведении подростков.

Актуальность проблемы применения новых и современных технологий в образовательном процессе вызвана интеграционными и информационными процессами, происходящими в обществе, становлением новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство.

Согласно резолюции Российской арт-терапевтической ассоциации, принятой 16 мая 2009 года, «Арт-терапия – это система психологических и психофизических лечебно-коррекционных и профилактических воздействий, основанных на занятиях клиента (пациента) изобразительной деятельностью, при построении и развитии психотерапевтических отношений» [3, с. 7].

В России в социально-педагогической деятельности на современном этапе арт-терапия понимается в узком смысле – как воздействие на психоэмоциональное состояние в ходе занятий детей изобразительным искусством, декоративно-прикладным творчеством (изотерапия) [2, с. 123]. Но также активно используются музыка, танец, театрализация, сочинение сказок и т.д. Такое комплекс-

ное сочетание называется мультимедийным и часто используется в арт-педагогической практике [1, с. 23].

Имеется широкий спектр показаний для проведения арт-терапевтической работы в системе образования, среди них: негативная «Я-концепция», дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия; трудности эмоционального развития, импульсивность, повышенная тревожность, страхи, агрессивность и другие [4, с. 13].

Среди большого спектра методов в работе с девиантными подростками, социальный педагог в рамках профилактической деятельности использует арт-терапию.

В рамках написания курсовой работы мы разработали социально-педагогическую программу с использованием элементов арт-терапии «Кто, если не я?» для подростков с девиантным поведением. Исследование было организовано на базе МБОУ «СОШ № 3» г. Камень-на-Оби. В эксперименте приняли участие 23 человека, учащиеся 7 класса. Работа была организована в рамках внеурочной деятельности.

Экспериментальное исследование предполагает три этапа:

1. Подготовительный этап – проведение методики «Диагностика враждебности» (по шкале Кука – Медлей), предназначенной для диагностики склонности к неявному агрессивному и враждебному поведению.
2. Основной этап – реализация социально-педагогической программы.
3. Заключительный этап – повторное проведение методики «Диагностика враждебности».

На констатирующем этапе эксперимента нами было организовано изучение эмоциональной сферы

подростков на базе МБОУ «СОШ №3» по следующей методике – «Диагностика враждебности». Результаты получились следующие: высокие показатели по шкале цинизма – у 7 человек, по шкале агрессивности – у 11 человек, по шкале враждебности – у 6 человек. Данные показатели свидетельствуют о необходимости работы с данной категорией подростков и явились основанием для разработки социально-педагогической программы.

Второй этап нашего исследования включал непосредственно реализацию социально-педагогической программы.

Цель программы: создание условий для раскрытия творческого потенциала подростков и гармонизации их личности.

Задачи:

1. Стабилизировать эмоционально-волевую сферу подростков.

2. Содействовать повышению самооценки.

3. Развить творческие способности, фантазию, воображение.

Принципы, на которых строится программа: учет индивидуальных особенностей и склонностей ребят, а также безоценочное восприятие всех работ.

Программа состоит из 9 тематических занятий, каждое из которых направлено на решение определенного круга задач. Критерии оценки степени достижения цели данной программы, и решения поставленных задач будет выявляться по результатам проведения итоговой диагностики воспитанников направленной

на: изучение эмоционального состояния; изучение уровня самооценки; изучение креативности.

Программа включает занятия с элементами: изотерапии, куклотерапии, музыкальной терапии, игротерапии, маскотерапии, коллажирование.

Для более полной наглядности, хотелось бы подробнее остановиться на самих упражнениях. Например, в упражнении «Какого цвета музыка?» из тематического блока «Творить – это просто» группе предлагается, слушая музыку, рисовать, пользуясь полной свободой в передаче своих впечатлений. Здесь нет ограничений: изображены могут быть любые образы, линии или что-либо конкретное.

В упражнении «Что говорят газеты?», целью которого является избавление от комплексов и повышение самооценки, ребятам предлагается создать коллаж из вырезок из газет и журналов на тему «Как на нас или на наш образ жизни влияют изображения прессы? Как они влияют на наше понятие того, как мы должны выглядеть?». После чего обязательно нужно провести обсуждение.

Необходимо добавить, что в данный момент работа на основном этапе ещё идет и планируется повторный срез результатов методики на заключительном этапе.

Таким образом, полученные результаты дают основания предполагать, что предложенная социально-педагогическая программа с использованием элементов арт-терапии «Кто, если не я?» будет эффективна в работе с детьми девиантного поведения.

#### Библиографический список

1. Агарагимова, В. К. Особенности развития социализации подростков средствами арт-терапии / В. К. Агарагимова, Б. М. Гасанова // Известия Дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 4. – С. 20–25.
2. Забара, Л. И. Арт-терапия как инновационная технология социально-педагогической деятельности с детьми: к проблеме теории и методологии / Л. И. Забара, Л. Н. Якина // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 122–131.
3. Копытин, А. И. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / А. И. Копытин. – Москва : Когито-Центр, 2012. – 286 с.
4. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 256 с.

**Е.В. Сирота**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
**Е.А. Шаталова**  
канд. пед. наук, доцент

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО- ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Как человек смотрит на мир, строит отношения с людьми, зависит от состава его семьи и отношений внутри нее. Всё это влияет на будущее чело-

века, его карьеру, дальнейший жизненный путь. Очень важно, в какой семье растёт ребенок: в семье благополучной или в той, которая находится в со-

циально-опасном положении, потому что именно семья для ребенка становится источником первого жизненного опыта.

Важнейшая социальная функция семьи – воспитание и развитие детей, социализация подрастающего поколения. Воспитательный потенциал семьи включает в себя не только ее возможности в сфере духовно-практической деятельности родителей, направленной на формирование у детей определенных качеств, но и те, которые закладывает семейная микросфера, образ жизни семьи в целом.

По мнению М.М. Мартыновой, семья – это «малая социальная группа, основанная на браке или кровном родстве, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью» [3, с. 17].

Падение уровня жизни большинства населения, урбанизация и усиление потребительского отношения в обществе, а также снижение роли семьи являются главными факторами, влияющими на появление асоциальных семей.

Увеличение числа семей, которые находятся в социально-опасном положении (СОП) зависит от социально-экономической обстановки в нашей стране. Так, в Федеральном законе № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24 июня 1999 г. в статье 1 п. а закреплено понятие семьи, находящейся в СОП. Таковой считается семья, дети которой находятся в СОП или же семья, а в которой родители не выполняют свои обязанности по воспитанию детей, а их содержанию и (или) обучению; и (или) дурно влияют на поведение несовершеннолетних; и (или) жестоко с ними обращаются [2].

Согласно данным статистики за 2017 г., приведенной в исследовании И.О. Комаровой, в современной России более 64 тыс. семей находятся в социально-опасном положении, что составляет в общей сложности около 200 тыс. человек. Образовательными организациями в уполномоченные службы направлено 779 сигналов о выявлении детей с признаками семейного неблагополучия, жестокого обращения, пренебрежения их нуждами со стороны родителей (законных представителей).

Семьи, находящиеся в социально-опасном положении, требуют особого внимания со стороны специалистов и образовательных организаций. Большой пласт работы ложится на плечи школьного социального педагога, главной задачей которого выступает ранняя профилактическая работа с такими семьями. В условиях сельской местности данная работа осложняется тем, что в большинстве школ ставка социального педагога отсутствует, что очень сказывается на взаимодействии семьи и школы. Взаимодействие институтов социального воспитания нарушено, так как нет конкретного специалиста, занимающегося социально-педагогической деятельностью с данной категорией семей и в следствии чего вся работа ложится на плечи классных

руководителей, которые не до конца выполняют данную работу в силу большой занятости.

Проблема отсутствия социальных педагогов и большое количество семей в социально-опасном положении в условиях сельской школы вызвало у нас особый интерес, что послужило основой данного исследования. В рамках написания выпускной квалификационной работы нами была организована опытно-экспериментальная работа в условиях сельской школы – Воронихинской СОШ Ребрихинского района Алтайского края.

В ходе эксперимента было проанализировано текущее положение школы, составлен социальный паспорт, выявлены семьи, находящихся в социально-опасном положении – их 7, семьи, попадающие в группу риска – 5. В исследовании приняли участие учащиеся 1–4 класса и их родители.

Исследование проблемы социально-педагогической деятельности с семьями, находящимися в социально-опасном положении в условиях сельской местности проходило в 3 этапа:

1. Подготовительный этап (поиск литературы по теме исследования; разработка программы по работе с семьями СОП; разработка анкет и диагностических методик для выявления взаимоотношений в семье).
2. Основной этап (выявление семей, находящихся в социально-опасном положении; диагностика детей и родителей; реализация программы).
3. Аналитический этап (анализ диагностических данных; разработка рекомендаций для школы, родителей).

На основном этапе нашего исследования была апробирована социально-педагогическая программа «Лучик света».

Цель программы: создание условий социально-педагогической помощи семьям, находящимся в социально-опасном положении.

Задачи программы:

4. Выявить семьи СОП.
  5. Определить этапы работы с семьями.
  6. Осуществить психолого-педагогическую помощь семьям, находящимся в социально опасном положении.
  7. Проанализировать эффективность программы.
- Основные направления программы: Диагностика, профилактика, просветительство.

Ожидаемые результаты:

1. Положительная динамика развития взаимодействия между детьми и родителями.
2. Повышение психолого-педагогической культуры родителей.

Программа включала в себя совместные занятия родителей и детей, направленные на внутрисемейное взаимодействие, беседу с родителями по правовому информированию, а также тренинги и календарно – тематические мероприятия.

На констатирующем этапе нашего эксперимента была использована методика «Семейная социограм-

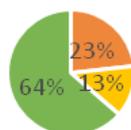
ма» (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис) которая, позволяет выявить положение субъекта в системе межличностных отношений и, кроме того, определить характер коммуникаций в семье [4, с. 54].

На рисунке 1 представлены результаты на констатирующем этапе эксперимента (методика «Семейная социограмма»), которые показывают, что у 23 % учащихся нарушены взаимоотношения с родителями в том числе дети из семей, находящихся в социально – опасном положении, 13 % показывают удовлетворительный контакт и 64 % учащихся не имеющие нарушенного контакта с родителями.

Сравнивая результаты диагностики констатирующем (сентябрь 2018 г.) и формирующем этапе эксперимента (апрель 2018 г.) можно сказать, что проведенная

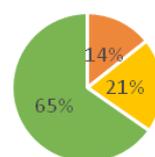
нами работа с семьями, находящимися в социально опасном положении дала положительные результаты по критерию «взаимодействие между детьми и родителями», о чем наглядно говорят представленные результаты.

Таким образом, проведенное нами исследование по работе с семьями, находящимися в социально-опасном положении, свидетельствует о необходимости социально-педагогической работы в условиях сельской школы, так как школа является воспитательным институтом, испытывающим потребность в сотрудничестве и налаживании контакта между семьей и школой. Там, где состоится сотрудничество, произойдет взаимообогащение школы и семьи, что в дальнейшем позитивно скажется на социализации детей.



- Нарушен контакт
- Удовлетворительный контакт
- Положительный контакт

Рис. 1. Результаты по методике «Семейная социограмма» на констатирующем этапе эксперимента



- Нарушен контакт
- Удовлетворительный контакт
- Положительный контакт

Рис. 2. Результаты по методике «Семейная социограмма» на формирующем этапе эксперимента

## Библиографический список

1. Гурьянова, М. П. Сельская школа и социальная педагогика : пособие для педагогов / М. П. Гурьянова. – Минск : Амалфея, 2000. – 447 с.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 24 июня 1999 № 120 – ФЗ // СЗ РФ. – 1999. – Ст. 1.
3. Мартынова, В. В. Социально-педагогическая работа с семьей : пособие для социальных педагогов учреждения образования, специалистов органов учреждения образования / В. В. Мартынова. – Москва : Национальный институт образования, 2015. – 216 с.
4. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 321 с.

**А.Ю. Смолярик**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Е.А. Шаталова,  
канд. пед. наук, доцент

## ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Как отличить несчастный случай от самоубийства? Всякую ли смерть, можно назвать самоубийством, причиной которой становится сам человек? Прежде всего, человек должен иметь намерение убить самого

себя и исполнить его, чтобы причину смерти признать как самоубийство.

Аспекты самоубийства и проблема суицидального поведения широко освещена в зарубежной и отече-

ственной литературе. Ее изучением занимались такие ученые, как: А.Г. Амбрумова, Э. Дюркгейм, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В. Штерн, И.В. Дубровина, А. Бека и др. Не менее важно и то, что профилактические аспекты в данных исследованиях недостаточно структурированы и мало изучены. Поэтому возникают противоречие: между необходимостью профилактики суицидального поведения у детей и подростков и недостатком соответствующих научно-обоснованных концепций, программ, методических пособий.

Э. Дюркгейм: «Самоубийством называется всякий смертный случай, являющийся непосредственным или опосредованным результатом положительного или отрицательного поступка, совершенного самим пострадавшим, если этот пострадавший знал об ожидавших его результатах...» [3, с. 7].

В основе суицидального поведения лежит конфликт, в котором существуют: объективные требования, предъявляемые к человеку ситуацией; субъективное осознание значимости, осмысление этих требований и степени их сложности для личности; оценка личностью своих возможностей для преодоления, снятия фрустрирующей ситуации; реальные действия личности в такой ситуации. Придавая значение вышеизложенному, следует отметить, что проблема профилактики суицидального поведения детей и подростков является серьезной и актуальной, требующей дальнейшего детального изучения.

При возникновении вопроса о суицидальном поведении детей и подростков первым делом мы обращаемся за помощью к педагогам-психологам и социальным педагогам образовательной организации, к их профилактической работе.

Нами было организовано исследование, целью которого явилось изучение работы по профилактике

суицидального поведения у детей и подростков в школах г. Барнаула. Базой нашего исследования явилась МБОУ «СОШ №103» г. Барнаула. В данной организации мы детально проанализировали деятельность социального педагога по профилактике суицидального поведения детей и подростков.

В первую очередь, нами было отмечено то, что профилактика суицидального поведения детей и подростков не выделена в качестве отдельного направления работы социального педагога. Однако им проводятся мероприятия, способствующие профилактике суицидального поведения обучающихся, такие, как: диагностика (тест «Выявление суицидального риска у детей» А.А. Кучер, В.П. Костюкевич) учащихся, с целью определения у них склонности к аддиктивному поведению; проведение профилактических бесед с учащимися и родителями детей и подростков «группы риска», склонных к суицидальному поведению; вовлечение учащихся данной категории во внеурочную деятельность.

Методика «Выявление суицидального риска у детей» (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич) была проведена среди учащихся среднего и старшего звена (384 чел.) совместно с педагогом-психологом данного учебного заведения в течение первой четверти учебного 2018/19 года.

При анализе полученных результатов тестирования, а в частности, в колонке теста «Добровольный уход из жизни», мы видим, что самые тревожные результаты были получены по 11 учащимся (3 %). Данным учащимся требуется особое внимание со стороны социального педагога и педагога-психолога школы. Требуется формирование антисуицидальных факторов у 7 учащихся (2 %). У остальных учащихся по данной колонке теста не было выявлено выраженных суицидальных рисков (95 %) (рисунок).

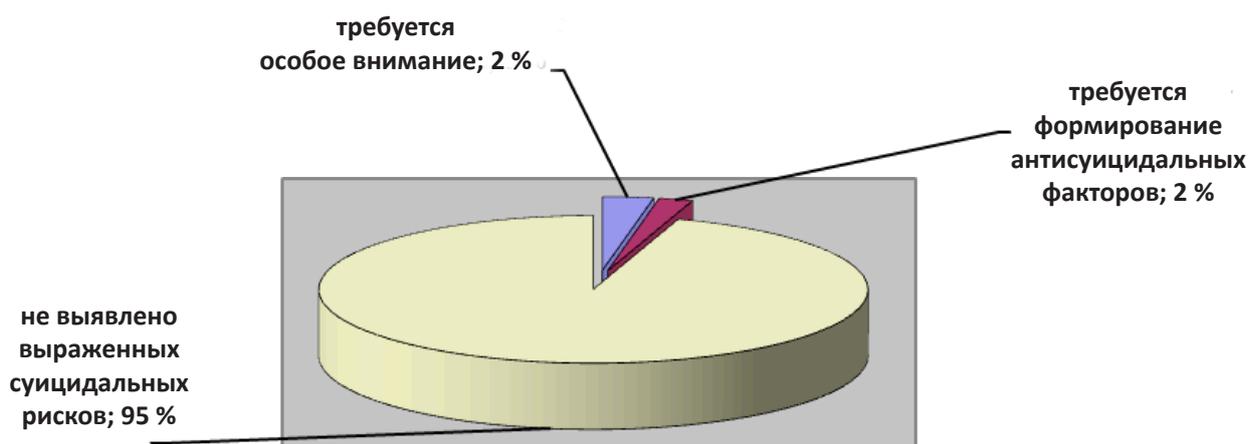


Рис. 1. Суицидальный риск у учащихся среднего и старшего звена МБОУ «СОШ № 103» г. Барнаула по колонке «Добровольный уход из жизни» теста «Выявление суицидального риска у детей» (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич), в %

**Ранжирование факторов, провоцирующих суицидальное поведение детей и подростков по тесту  
«Выявление суицидального риска у детей» (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич)  
у учащихся среднего и старшего звена МБОУ «СОШ № 103» г. Барнаула**

№	Факторы	Количество / чел.	Количество / %
1	Школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути	45	12
2	Отношения с окружающими	41	11
3	Семейные неурядицы	41	11
4	Потеря смысла жизни	35	9
5	Чувство неполноценности, ущербности, уродливости	32	8
6	Противоправные действия	19	5
7	Несчастливая любовь	17	4
8	Алкоголь, наркотики	17	4
9	Деньги и проблемы с ними	12	3

Из таблицы мы видим, что наиболее значимыми в плане провоцирования суицидального поведения детей и подростков по тесту являются:

- школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути актуальны для 12 % учащихся среднего и старшего звена МБОУ СОШ № 103 г. Барнаула,
- отношения с окружающими стрессогенными являются для 11 % учащихся среднего и старшего звена МБОУ СОШ № 103 г. Барнаула,
- семейные неурядицы усиливают степень социального риска у 11 % учащихся данной школы,
- потеря смысла жизни является провоцирующим суицидальным фактором для 9 % учащихся данной школы,
- чувство неполноценности, ущербности, уродливости может стать суицидальным фактором для

8 % учащихся среднего и старшего звена МБОУ СОШ 103 г. Барнаула.

Таким образом, рассмотрев проблему суицидального поведения, можно прийти к выводу, что совершаются самоубийства по различным мотивам и поводам, но всегда вытекают из конфликта либо внутри личности, либо личности и окружающей среды, когда индивид не может разрешить такой конфликт иным, более позитивным путем. И хотя нами были рассмотрены далеко не все пласты данного явления, все же очевидно, что суицидальное поведение – явление негативное, требующее разработки способов борьбы с ним, уделяя особое значение организации помощи в разрешении конфликтов на формировании предсуицидальной стадии.

---

#### Библиографический список

1. Волкова, А. Н. Психолого-педагогическая поддержка детей-суицидентов / А. Н. Волкова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – № 2. – С. 36–38.
  2. Вроно, Е. Смерть как выход из тупика? / Е. Вроно // Воспитание школьников. – 1994. – № 5. – С. 41–45.
  3. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд / С. Дюркгейм ; пер. с фр. с сокр.; под ред. В. А. Базарова. – Москва : Мысль, 1994. – 399 с.
  4. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Академический проект, 2007. – 336 с.
-

**Н.А. Теледекова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Е.И. Обрывко,  
ст. преподаватель

## **ПРОБЛЕМЫ ПОМОЩИ ДЕТЯМ-СИРОТАМ И ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

В России, как и за рубежом, проблема помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, стоит особенно остро. Большее количество воспитанников в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей – не сироты, а дети, которые имеют родителей, но лишенных родительских прав или ограниченных в них. В соответствии с Федеральным законом «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21 декабря 1996 г. детьми-сиротами признаются лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель. Дети, оставшимися без попечения родителей, также являются лица в возрасте до 18 лет, которые остались без попечения единственного или обоих родителей в связи с отсутствием родителей или лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), находящимися в лечебных учреждениях, объявленными умершими, отбывающими наказания в виде лишения свободы [4].

Назвать все причины появления детей, оставшихся без попечения родителей достаточно сложно, потому что этой проблемой занимаются ученые разных наук: психологи, социологи, педагоги и многие другие, но не стоит забывать, что появляются все новые причины появления такой группы детей. Г.Н. Штинова в совместной работе с М.А. Галагузовой и Ю.Н. Галагузовой выделяют три причины появления детей, оставшихся без попечения родителей.

К первой причине отнесли добровольные отказы от ребенка, чаще это происходит в младенческом возрасте: отказ в родильном доме, подброшенные новорожденные и, как правило, отказывается мать. С юридической точки зрения отказ от ребенка – правовой акт, который официально подтверждается определенным юридическим документом. В течение трех месяцев родители могут изменить свое решение, и ребенок может быть возвращен в семью.

Вторая причина связана с принудительным изъятием ребенка из семьи, когда родителей лишают родительских прав в целях защиты интересов ребенка. В основном, это происходит в неблагополучных семьях, где родители употребляют алкоголь, наркотики и ведут аморальный образ жизни. Лишение родителей

родительских прав – это тоже правовой акт, который осуществляется по решению суда и оформляется юридическим документом.

И третья причина связана со смертью родителей. К этой категории относятся дети, потерявшие в каких-либо природных или социальных катаклизмов родителей [3].

В настоящее время мы можем наблюдать, что дети, воспитывающиеся без родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Научные исследования и педагогическая практика показывают, что дети, лишенные родительского попечения, имеют некоторые отклонения в психическом развитии, нарушения в эмоциональной сфере и многие другие проблемы. У них нет примера правильного понимания взаимодействия в кругу семьи, примера выстраивания межполовых отношений, то есть они не умеют правильно общаться. Это влечет за собой доминирование защитных форм поведения, таких, как агрессивность.

Помимо психических и психологических проблем у воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, существует много нерешенных социальных проблем, например: адаптация в быту, вопрос жилья, и, конечно же, вопрос финансового обеспечения. Если рассматривать бытовой план, то привычка получать готовую еду, чистую одежду и постельные принадлежности, необходимые бытовые предметы у них вырабатывается годами, отсюда и потребительское отношение к жизни, психологический инфантилизм. В настоящее время не все интернаты и центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей готовы вводить в процесс психологической адаптации бытовую адаптацию, но все же стремятся к этому. Дети, воспитывающиеся в передовых приютах, интернатах и центрах имеют возможность подготавливаться к реальным условиям ежедневного быта вне перечисленных учреждений посредством приобщения воспитателями детей к покупкам, уборке помещения, стирке, приготовления пищи.

Но все же, недостаточная самостоятельность, зависимость от группы, доверчивость, хрупкая эмоциональность толкают детей вступать в группы социального риска.

Таким образом, проблема помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, стоит действительно остро и требует, как минимум, объеди-

нения усилий социальных работников, воспитателей, психологов и социальных педагогов в разработке индивидуальных методик работы с каждым ребенком, оказавшимся в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей, приюте, социальной гостинице или после интерната. Жизненный путь ребёнка из неблагополучной семьи, до попадания в центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, как правило, предопределён на всём протяжении и проходит под действием неблагоприятного воздействия семьи и ближайшего окружения. В результате такого пагубного стечения обстоятельств у ребёнка формируется чувство своей неполноценности, а главное – обделённости. Искажённое самовосприятие снижает интеллектуальный потенциал подростка, подрывает его веру в собственные возможности. Но опять же, здесь нельзя говорить обо всех детях в целом.

Самым приемлемым способом предохранить детей-сирот и детей, оставшихся без попечения роди-

телей, от подобных последствий воспитания должно быть максимальное приближение жизни в сиротских учреждениях к образу жизни благополучной семьи. В настоящее время предлагаются модели семейных отношений, например: семейные детские дома, приёмные семьи, детские деревни и др. Наиболее предпочтительная форма – усыновление, но на наш взгляд необходимо упростить процедуру попадания в семью или к одиноким людям желающим усыновить ребенка, но при этом снизить риски возврата детей обратно в центр помощи детям оставшимся без попечения родителей.

Мы считаем, что целью государственной политики в ближайшее и настоящее время должно стать создание широких правовых, психолого-педагогических, медико-социальных возможностей, направленных на помощь детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей и устраняющих имеющееся неравенство этой социальной группы в структуре общества.

---

#### Библиографический список

1. Брутман, В. И. Ранее социальное сиротство как комплексная медико-социально-педагогическая проблема / В. И. Брутман. – Москва : Асопир, 1994. – 356 с.
2. Жарова, О. Н. Социально-правовая защита детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] / О. Н. Жарова // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 745–747. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/112/28498/> (дата обращения: 21.04.2019).
3. Газагузова, М. А. Социальная педагогика: курс лекций / М. А. Газагузова. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 278 с.
4. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс] : Федеральный закон № 159-ФЗ от 21.12.1996. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/10135206/> (дата обращения: 21.04.2019).

*Е.Е. Токмашова*  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
*Е.И. Обрывко,*  
ст. преподаватель

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ И ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Оказание помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, является актуальным и важнейшим направлением социальной политики государства. Содержимое социально-педагогической деятельности с этой категорией детей является особо важной частью государственной политики. Нормативно-правовые акты Российской Федерации приняты в соотношении с подписанными ею международными документами. Главными из них можно выделить: «Декларация прав человека и гражданина» (1948); «Декларация прав ребенка» (1959); «Конвенция о правах ребенка» (1989). В частности, принятой ЮНЕСКО «Конвенции прав ребенка», которая направлена

на обеспечение полного развития личности детей во всех уголках Земли.

Число детей, оставшихся без попечения родителей в России, информация о которых содержится в федеральном банке данных и составляет 47 224, на 01 апреля 2019 года [4].

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, посещают общеобразовательные организации наравне со всеми остальными категориями детей (из полных и неполных семей), поэтому социально-педагогическая деятельность с детьми сиротами в школе является неотъемлемой составляющей работы с данным контингентом обучающихся, вся ответствен-

ность за развитие, социализацию и самоопределение сирот не может лежать исключительно на интернатных учреждениях. Все это обуславливает актуальность выбранной нами темы.

Ребенок, лишенный родительской ласки (чаще всего это случается с детьми оставленными родителями в больнице после рождения), становятся агрессивными детьми. В ситуации, когда ребенок с рождения находится в интернатном учреждении, его знания и представления о будущей самостоятельной жизни в «большом» обществе состоят из опыта взрослых, сотрудников интерната и детей, имеющих опыт проживания в семье транслируемого в виде устных советов и бесед. У таких детей нет положительного опыта общения в семье. Чаще всего у детей-сирот успело сформироваться искаженное представление, как о себе самом, так и окружающем мире. За время их короткой жизни у них сложилось неправильное отношение к людям, жизни и социуму. Часто отсутствует представление о групповых формах общения, плохо развиты формы конструктивного общения со сверстниками и взрослыми. Информация, не подкрепленная личным опытом, не позволяет сформировать адекватные представления о жизни общества и правилах функционирования в нем, что в дальнейшем становится источником отклонений негативного характера в поведении и жизненных проблем [1].

Назначение школы, оказывать помощь ребенку по защите его прав и законных интересов, осуществлять систематический контроль над воспитанием, обучением, состоянием здоровья, оказывать помощь в преодолении трудностей в учебе. Для выполнения всех этих действий в каждой общеобразовательной организации должна быть разработана программа реабилитации для работы с детьми, которые остались без попечения родителей и детьми-сиротами.

Главными задачами деятельности социального педагога, работающего в школе, являются защита его прав и законных интересов, осуществление контроля над воспитанием, обучением, состоянием здоровья, оказание помощи в преодолении трудностей в учебе [3, с. 8].

Профессиональная задача деятельности социального педагога – помощь в успешной социализации ребенка, и легче всего она выявляется от противного. Если процесс социализации ребенка проходит успешно, то он не нуждается в профессиональной помощи социального педагога. Необходимость возникает тогда, когда не обеспечено необходимое развитие, воспитание и образование ребенка, но в центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей поступают, чаще всего «социально выпавшие» дети которым необходима разносторонняя помощь специалистов [2].

Разработанная программа, должна представлять собой совокупность всех способов и форм решения задач, которые использует социальный педагог в процессе своей деятельности, осуществляя социаль-

но-педагогическую поддержку детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Для того что бы социально-педагогическая деятельность проходила успешно нужно объединить усилия учителей, социального педагога, психолога, медицинских работников, которые в сотрудничестве друг с другом, будут постоянно поддерживать таких обучающихся и держать их в поле своего зрения. Итогом сотрудничества всех служб школы приведет к социально-педагогическому сопровождению ребенка, оставшегося без попечения родителей. Данное сопровождение включает в себя:

- беседы с несовершеннолетними по повышению уровня правовой грамотности, пропаганде здорового образа жизни, особенностях подросткового возраста;
- вовлечение несовершеннолетних и в социально-значимую деятельность;

Социальным педагогом совместно с классными руководителями ведутся карты индивидуального профилактического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей. Классный руководитель регулярно информирует социального педагога о результатах работы с обучающимися, оставшимися без попечения родителей.

1 раз в четверть:

- оформление карты социально-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей;
- информация на учащегося об отношении к учебной деятельности;
- справки о посещении;
- табель оценок учащегося;
- меры, принимаемые классным руководителем в целях устранения выявленных проблем (успеваемость, посещаемость и др.)

1 раз в год:

- составляется педагогическая характеристика учащегося.

Так же можно выделить социально-педагогические технологии в деятельности социального педагога с данной группой детей: диагностические, лечебно-прогностические, консультативные, реабилитационные, коррекционные, воспитательные, профориентационные, патронажные и др.

Специальными методами в социально-педагогической деятельности могут выступать: сопровождение, консультирование по телефону, реализация психотерапевтической функции, медиация, тренинг.

Таким образом, помощь в успешной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должны оказывать классные руководители, социальные педагоги общеобразовательных организаций и центров помощи детям, оставшихся без попечения родителей, а также и другие узкие специалисты, такие как психологи, воспитатели, медики, юристы, социальные работники и другие.

1. Вахрамеева, О. А. Пути решения социальной адаптации детей-сирот [Электронный ресурс] / О. А. Вахрамеева // Концепт. – 2013. – № 2. – Электрон. журн. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13515.htm>.
  2. Золоторева, В. М. Социализация и социально педагогическое сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в учебных заведениях закрытого типа / В. М. Золоторева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сборник статей по материалам XLVI междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2014. – С. 124–133.
  3. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 480 с.
  4. Федеральный банк данных о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.usynovite.ru/> (дата обращения: 23.04.2019).
- 

**А.А. Угрюмова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Л.Н. Гиенко,  
канд. пед. наук, доцент

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С СЕМЬЯМИ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

Согласно данным статистики (за 2017 г.), в современной России более 78 тыс. семей находятся в группе риска, что составляет в общей сложности около 235 тыс. человек, из них 60 % – дети.

Семья, находящаяся в группе риска – это семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на поведение либо жестоко обращаются с ними.

Сущность социально-педагогической деятельности с семьями «групп риска» исследуются относительно давно, общие положения в области предупреждения и решения данной проблемы в значительной мере определили направления их рассмотрения. Существенный вклад в определение и разработку социально-педагогической деятельности с семьями «групп риска» внесли работы Н.П. Кожикова, Н.Н. Константинова, А.В. Котенкова, Г. Субботина. Изучением технологий по работе с семьями «группы риска» занимались следующие отечественные учёные: М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, Л.Н. Гиенко и др.

В целом следует признать, что в последние годы понимание значимости и актуальности социально-педагогической деятельности с семьями группы риска, как важного фактора, влияющего на становление личности и общества в целом, возросло. Тем не менее, на наш взгляд, не достаточно раскрыта тема социально-педагогических технологий в работе с семьями группы риска в условиях современной школы.

По данному исследованию, мы проводили эксперимент на базе МБОУ «Лицей «Сигма» г. Барнаул. В

лицее обучаются 1 452 учащихся. В начале учебного года изучался контингент учащихся школы и их семей, составлялся социальный паспорт школы. На учете в органы системы профилактики за 2017/18 год было поставлено четверо учащихся старших классов, с каждым проводится индивидуальная работа. Разработаны индивидуальные программы реабилитации.

Основные направления деятельности социального педагога в лицее:

- работа с педагогическим коллективом, организационная и методическая работа;
- просветительская и профилактическая работа с обучающимися;
- социально-педагогическое сопровождение обучающихся различных категорий, нуждающихся в особом внимании образовательного учреждения;
- просветительская и профилактическая работа с родителями.

Для определения педагогических условий эффективности социально-педагогической деятельности с детьми, было проведена социально- педагогическая диагностика учеников 7–9 классов МБОУ «Лицей «Сигма» города Барнаула.

Исследование началось с изучения документации школы и ознакомлением воспитательной деятельности лицея. Таким образом, было выявлено, что в данном лицее проходит множество воспитательных мероприятий. В ходе этих мероприятий происходит взаимодействие: учитель-ученик, учитель-родитель, а также ученик-родитель.

Инновационные продукты Лицея в сфере образовательных технологий:

- Систематизирована дидактическая копилка эффективных образовательных технологий
- Портфолио достижений, методический портфолио учителя, портфолио службы методического совета, административный портфолио
- Система мониторинга профессионального роста и учебных достижений

Инновационные продукты Лицея в управленческой сфере:

Модель Информационного центра, обеспечивающего информационное наполнение и технологическое оснащение образовательного процесса.

В ходе исследования, с учащимися была проведена методика «Незаконченные предложения». После обработки данных получились следующие результаты:

Среди детей из благополучных семей 18% респондентов дали утвердительный ответ, 73% иногда пропускают занятия в лицее и только 9% респондентов ответили, что никогда не пропускают занятия без уважительной причины. При этом подростки из семей группы риска гораздо чаще пропускают занятия без уважительной причины. Из них часто пропускают 15 чел. (71%), иногда – 5 чел. (24%) и никогда только 1 ученик (5%).

К одной из причин такого отношения к занятиям можно отнести часто возникающие конфликты. На вопрос: «Возникают ли у Вас конфликты в лицее?» 87% респондентов из семей группы риска ответили положительно, всего лишь 13% дали отрицательный ответ. Следует отметить, что среди подростков из благополучных семей также часто вонзают конфликты в лицее. Большинство респондентов также положительно ответили на этот вопрос.

Среди подростков из семей группы риска наиболее часто конфликты возникают с одноклассниками – 50% случаев и учителями – 39% случаев, реже с учениками из других классов – 7% и старшеклассниками – 4%.

На вопрос «Чем Вы предпочитаете заниматься в свободное время?» ответы респондентов из семей группы риска распределились следующим образом: «смотрю телевизор» – 53%, «гуляю с друзьями» – 37%, «слушаю музыку» – 17%, «читаю и хожу на секции» – 3%, «общаюсь с родителями» – 10%.

Как видно из представленных данных, ученики из благополучных семей, совершенно по-другому проводят свободное время. Напротив, они предпочитают читать (14%), ходить на секции (10%) и общаться с родителями (24%).

С целью организации социально-педагогической деятельности, по улучшению ситуации в семьях группы риска, считаем целесообразно использовать программу «Профилактика семейного неблагополучия».

Цель: ранее выявление неблагополучных семей с целью реализации комплекса мер для оказания социальной помощи нуждающимся подросткам и семьям.

Ожидаемые результаты:

- Создание социальной истории семьи;
- Активизация жизненного потенциала семьи, направленного на благополучие детей;

- Повышение родительской компетентности, усиление их воспитательного потенциала;
- Формирование доверия, уважения и равенства между родителями и сотрудниками;
- Расширение системы межведомственного взаимодействия в вопросах оказания помощи неблагополучным семьям;
- Усиление института семьи, укрепление межпоколенческих связей;

С целью выявления неблагополучных семей в программе используются:

1. Различные виды диагностики.
2. Составление плана работы с семьей, направленной на корректировку отношения к ребенку, с учетом типа внутрисемейного воспитания.
3. Работа родительского всеобуча:
  - родительски собрание для группового обсуждения актуальной проблемы, в результате
  - беседы родители делятся своим жизненным опытом и прислушиваются к советам других родителей;
  - деловая игра, направленная на повышение и расширение знаний родителей в области семейного воспитания.

4. Индивидуальные консультации, так как они приносят наиболее продуктивные результаты. Возможны беседы на темы, касающиеся семейного воспитания: стили воспитания, ошибки воспитания и их последствия. Но наиболее актуальны темы, которые интересуют самих родителей, поэтому необходимо заинтересовать и подтолкнуть их к обращению за индивидуальной консультацией при возникающих вопросах и проблемах.

5. Создание «Стенда для родителей», где изложены основные положения, касающиеся воспитания детей, представлена информация о возможной помощи, график работы социального педагога.

6. Социальный патронаж.

При реализации плана работы с детьми, направленного на корректировку отношения со взрослым, проводятся следующие мероприятия:

- классный час с целью выяснения мнения детей на заданную тему, ее обсуждения и определения возможных форм поведения в заданной ситуации;
- ролевые игры, направленные на определение существующих установок в семье и формирование новых, адекватных семейной ситуации упражнения, для выявления и развития воображения детей, способности к вербализации их фантазий;
- индивидуальные консультации, для более открытого и доверительного разговора.

Реализация программы показала положительную динамику. Сократилось количество семей и обучающихся, состоящих на внутришкольном учете.

Таким образом, организованная социально-педагогическая деятельность с семьями группы риска в процессе реализации авторской программы показала хороший результат и может быть рекомендована к реализации в условиях современной школы.

1. Гиенко, Л. Н. Технология работы социального педагога с семьями группы риска : учебное пособие / Л. Н. Гиенко ; Алтайский государственный педагогический университет. – Барнаул : АлтГПУ, 2016. – 187 с.
- 

**К.Р. Шешеня**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Е.А. Шаталова,  
канд. пед. наук, доцент

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ ПОДРОСТКОВ

Актуальность работы по изучению теоретических основ проблем наркомании среди подростков, сегодня неоспорима, так как в настоящее время наркомания превратилась в общесоциальную проблему, которая коснулась уже не только взрослых, но и подростков. Наркотики занимают первое место среди преждевременной смерти людей. Во всем мире актуальна наркомания среди мужчин и женщин, за ними же идут юноши и девушки, подростки, а порой и даже дети. В общеобразовательных организациях, проводится достаточно большой объем работы с учащимися, касаясь вреда наркотических средств и уровень осведомленности учащихся в данном вопросе достаточно высок.

В процессе изучения данной темы, мы столкнулись с проблемой: что же заставляет подростков начинать употреблять наркотики.

Наркомания (в переводе с греческого *narke* – оцепенение, *mania* – влечение, страсть) – это болезнь, которая проявляется влечением к постоянному приему в возрастающих количествах наркотических средств вследствие стойкой психической и физической зависимости от них с развитием синдрома лишения – абстиненции (от лат. *abstinentia* – воздержание) в случае прекращения их приема [3, с. 16].

Существуют основные причины употребления наркотиков подростками: семья и сверстники. И проблемы в семье, и проблемы со сверстниками подталкивают подростков к употреблению наркотиков. Профилактика наркомании – это мероприятия направленные на предотвращение употребления наркотиков подростками. Не все люди подвергаются риску злоупотребления наркотическими средствами. Те, кто в своей жизни сталкиваются с факторами риска, имеют один из них, зачастую именно они и становятся наркозависимыми. Но, есть те, у кого преобладают факторы защиты, а это говорит о том, что человек способен противостоять склонности к употреблению наркотиков.

Профилактика наркомании среди подростков – эта работа тех, кто связан с подрастающим поколением – учителей, воспитателей, школьных психологов, социальных педагогов, специалистов по социальной работе. Самое главное в профилактической работе

это комплексность и согласованное взаимодействие [1, с. 19].

В ходе исследования была проанализирована работа по профилактике наркомании в образовательных организациях Алтайского края и в частности г. Барнаула.

Администрация края проводит системную работу по противодействию злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту, по совершенствованию антинаркотической политики государства и общества, средств и методов профилактики, диагностики, лечения и реабилитации наркологической патологии, по модернизации наркологической службы Алтайского края, активизации межведомственного взаимодействия, направленного на сокращение предложения наркотических веществ и спроса на них. Профилактическая работа в Алтайском крае заключается в том, что проводится большое количество мероприятий на краевом уровне. Это и различные конкурсы, семинары, лектории, проектная деятельность, которые направлены как на учеников, студентов, так и на учителей, преподавателей.

В образовательной организации существует орган, который проводит комплексную профилактическую работу для выработки у учащихся навыков здорового образа жизни и формирования устойчивого нравственно-психологического неприятия к злоупотреблению психоактивных веществ, а именно наркотических средств, этим органом является Наркопост. Наркопост предназначен для оказания консультативно-диагностической и социально-правовой помощи детям, подросткам и их родителям; а также повышение профессиональной компетентности учителей и родителей в данном вопросе. Наркопост работает в трех направлениях: работа с учащимися, родителями и учителями [3, с. 40].

Нами было выявлено, что в Алтайском крае, а именно в г. Барнауле также функционирует Наркопост.

За основу исследования нами были взяты следующие школы г. Барнаула: МБОУ «СОШ № 59», МБОУ «СОШ № 53», МБОУ «СОШ № 31», МБОУ «СОШ № 126», МБОУ «СОШ № 127», МБОУ «СОШ № 24».

В каждой образовательной организации г. Барнаула имеется специалист, компетентный в данном вопросе. Во всех образовательных организациях ведется активная работа по данному направлению, ежегодно составляются планы работы Наркопоста.

МБОУ «СОШ № 59». В данной школе организуются профилактические акции, направленные на пропаганду здорового образа жизни в рамках Всероссийских антинаркотических акций. Для лидеров волонтерства проводятся тренинги, семинары. Учащиеся принимают участие в тематических конкурсах, фестивалях, спортивно-массовых мероприятиях, направленных на пропаганду здорового образа жизни, профилактику зависимых состояний. Для учащихся 5–9 классов проводится лекторий по проблеме наркомании. Для учащихся, стоящих на учете организуются комплексы мероприятий по профилактике наркомании.

В МБОУ «СОШ № 53» осуществляется уклон на профилактические – тематические классные часы. Так, с 5–11 классами были проведены классные часы на следующие темы: «Вредные привычки», «Молодежь без наркотиков», «Правовая ответственность за употребление и распространение наркотиков», «Влияние наркотиков на физическое и психическое здоровье человека». Для учащихся 5–6 классов организовывался просмотр фильмов о вреде наркотиков. Активные учащиеся школы принимали участие в городском практическом семинаре по развитию волонтерского движения, общественных формирований Наркопостов «Равный обучает равного». Принимают участие в мастер-классах, видеолекториях на темы «Наркотики. Закон. Ответственность»; «Хочешь быть здоровым – будь им!». Принимали участие в конкурсе разработок логотипа Наркопоста.

МБОУ «СОШ № 31» активно проводит мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни среди учащихся. В данной школе сформирована агитбригада «Мы хотим жить», которая занимается проведением акций, направленных на отрицательное отношение к наркотикам, классных часов. Проводится работа с родителями и учителями, в виде семинаров, тренингов, занятий.

В МБОУ «СОШ № 126» регулярно создаются карточки нормативно-правовых документов по профилактике наркомании. Осуществляется оформление уголка, в котором отражена информация о наркомании. Для учащихся проводятся классные часы, акции, конкурсы,

занятия, просмотр видеофильмов направленные на формирование здорового образа жизни и негативного отношения к наркотикам. Непосредственно осуществляется работа с родителями. Участие в проведении родительских собраний, занятиях. А также проведение тематических занятий для педагогов «Дети и наркотики», «Спасите ребенка от наркотиков».

Активная работа Наркопоста осуществляется в МБОУ «СОШ № 127». В данной школе проводится регулярная диагностика учащихся на предмет выявление лиц, склонных к аддиктивному поведению. Учащиеся приняли участие в гранте по поддержке общественного формирования Наркопоста. Также принимают участие в практических семинарах по развитию волонтерского движения, на мероприятиях разного уровня. Проводят месячники спортивно – оздоровительной работы. Для учащихся 10–11 классов проводятся круглые столы, одна из тем «Жизнь без наркотиков». Организация акции «Наркомании – нет!». По итогам работы за каждый месяц проводятся заседания.

В МБОУ «СОШ № 24» также ведется работа Наркопоста. Ведется уголок, в котором размещена разнообразная информация о вреде наркотиков. Был проведен кинолекторий для учащихся 7–8 классов «Путь в бездну». Круглый стол для учащихся 8–11 классов «Наркомания и человечество. Кто победит?». Для учащихся 5–7 классов была проведена викторина «В плену вредных привычек». Для 5–11 классов организовывался конкурс плакатов «Мы выбираем жизнь».

Сегодня, одним из главных вопросов является борьба с наркоманией подростков. Проблема наркомании давно приняла глобальный характер, и в связи с этим принимаются серьезные меры по предупреждению и предотвращению такого масштаба наркоманов среди подростков. Исходя из этого можно отметить, что в образовательных учреждениях работа с учащимися и их родителями необходима. В образовательных организациях реализуется достаточное количество различного рода мероприятий и других видов профилактической деятельности, направленной на профилактику употребления наркотических средств. Одним из ведущих органов, который непосредственно ведет данную работу, является Наркопост. Только при работе Наркопоста с регулярным мониторингом, будет снижению количества подростков, употребляющих наркотические вещества.

---

#### Библиографический список

1. Вдовина, Е. Г. Деятельность школьного Наркопоста: современные технологии профилактики / Е. Г. Вдовина, В. В. Клочко и др. – Барнаул, 2013. – 109 с.
  2. Коробкина, З. В. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи / З. В. Коробкина, В. А. Попов. – Москва : Академия, 2002. – 192 с.
  3. Рожков, М. И. Профилактика наркомании у подростков : учебно-методическое пособие / М. И. Рожкова, М. А. Ковальчук. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 144 с.
-

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

**О.С. Абильмажинова**  
г. Семей, КазГЮИУ  
Научный руководитель:  
М.З. Джанбубекова,  
д-р пед. наук, г. Семей,  
ГУ им. Шакарима

### К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Современные социально-экономические, геополитические, информационно-технологические и другие процессы, происходящие в мире, ставят перед системой профессионального образования серьезные задачи в области подготовки будущих специалистов: в отношении их образованности и интеллектности, культуры и компетентности, в сфере мышления, направленного на инновационную деятельность, готовности к самореализации, способностей проявлять творческую активность.

Актуальным в связи с этим, является исследование проблемы создания в системе профессионального образования эффективных педагогических условий для раскрытия и развития индивидуальных способностей и творческого потенциала студентов как фактора становления их личности, гармоничной профессиональной самореализации.

Термин «самореализация» долгое время является объектом исследования. Однозначности в его трактовке нет, что говорит о многоаспектности проблемы самореализации личности. В данной работе под самореализацией понимается процесс, который приводит личность к самоосуществлению, к полной и гармоничной реализации собственного потенциала, имеющегося у каждого человека и развивающегося сугубо индивидуально; процесс понимания себя, удовлетворения своих потребностей, необходимых для высших достижений, на которые только способен данный человек, и душевного комфорта [4].

Наибольшие возможности, по мнению психологов, открывает творчество. Именно творческая самореализация способствует развитию личности и достижению других целей, в том числе, профессиональных. Идея творческой самореализации близка творческому педагогу, но применение ее в практической деятельности до сих пор - нелегкая профессиональная задача.

Творчество – это способ личного общения человека с миром, уникальное и неповторимое проявление себя.

Творчество созидательно, позитивно, оригинально по результату и характеру осуществления [3, с. 12]. Уникальность творческой деятельности проявляется и в том, что она мотивирована; мотив в виде специфических переживаний субъекта, характеризуется положительными эмоциями от ожидания достижения или отрицательными эмоциями, связанными с неполнотой осуществления ожидаемого достижения [2, с. 25]. Творческая самореализация сопровождается развитием внутреннего мира человека, всех созидательных его качеств.

Особую актуальность творческая самореализация приобретает в студенческой среде во время профессиональной подготовки личности в вузе. Студенчество как социальная группа – это резерв, важный для стратегического развития государства. Находясь в образовательной системе, студенты – молодое поколение любой страны, проходят базовую для своего личностного и профессионального становления и развития стадию существования. Самореализация личностных возможностей студенчества сопровождается раскрытием внутреннего потенциала, возможностью шире мыслить и находить новые грани себя, необходимые для человека любой профессии [3, с. 67].

Выделим ряд педагогических условий, которые проходят апробацию в нашем вузе, способствуя творческой самореализации студентов:

1. Организация активной деятельности студентов на учебных занятиях (использование активных и интерактивных форм, приемов, технологий).
2. Включение творческих и проблемно-исследовательских заданий профессиональной направленности во внеаудиторную и самостоятельную работу студентов.
3. Применение современных технических средств обучения для активизации творческого мышления, воображения, восприятия студентов.
4. Широкое включение студентов в систему профессиональных конкурсов различного уровня: от внутривузовского до международного.

Активные формы организации образовательного процесса способствуют индивидуальному, групповому, коллективному изучению учебных проблем (деловые игры, эвристические беседы и др.); живому взаимодействию и обмену мнениями обучаемых и преподавателя; пониманию содержания изучаемой темы и способов ее профессионального использования. Практика обобщающих занятий в форме деловых игр показывает, что подготовка к итоговым занятиям для студентов всегда сопряжена с психологическим дискомфортом, а деловая игра создает атмосферу здорового соревнования, заставляющего студента не механически припомнить известное, а мобилизовать свои знания и способности анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать. Эффективный процесс организован так, чтобы каждый студент стремился своими силами решить учебные задачи, координировано работать в группах. Интерактивные формы организации обучения – мастер-классы, научно-исследовательская работа студента, тренинги; они имеют большой потенциал для развития творческой самореализации личности; обеспечивают усвоение студентами приемов познавательной и творческой деятельности, способность творчески решать разнообразные, нестандартные профессиональные задачи.

С точки зрения современных профессиональных образовательных стандартов по разным направлениям подготовки, первоочередная задача обучающего – создать условия для свободного и ответственного самоопределения и творческой самореализации студентов,

определяющие возможность выбора для студента той сферы деятельности, в которой он сможет осуществить свою потребность в самореализации [5, с. 160].

Анализ педагогических теоретико-прикладных исследований показывает, что для творческой самореализации студентов необходимо и самому педагогу стремиться к творческой самореализации:

- демонстрировать усилия по улучшению содержания, форм и методов обучения студентов, открывая им доступ в лабораторию профессионального творчества и мастерства;
- через преподавательское творчество, приглашать студентов к сотворчеству, подчёркивая соавторство в новых профессиональных идеях;
- обсуждать с будущими учителями внедряемые в учебном заведении организационные и дидактические инновации;
- вовлекать студентов в работу по созданию «копилки новых идей» [1].

Таким образом, изучение проблемы творчества, творческой активности и развития, творческой самореализации остается актуальным. Необходимы новые исследования условий, направленных на самореализацию студентов в процессе профессиональной подготовки. Внедрение таких условий возможно при осознанном свободном выборе, ответственности за этот выбор и за результаты своей деятельности, как у педагога, так и у студентов.

---

#### Библиографический список

1. Галиев, Т. Т. Системный подход к интенсификации учебного процесса (для технических специальностей) : монография / Т. Т. Галиев. – Караганда, 2002. – 305 с.
  2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. А. М. Татлыбаевой. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 478 с.
  3. Меерович, М. И. Технология творческого мышления / М. И. Меерович. – Минск, Харвест. – Москва : Аст, 2000. – 432 с.
  4. Парфенова, Г. Л. Механизмы психологической защиты личности в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов / Г. Л. Парфенова, А. Ф. Королева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (29). – С. 88–92.
  5. Семаков, М. П. Формирование творческой личности студента педвуза на основе использования театрального метода Вахтангова (технологический процесс) / М. П. Семаков // Вестник МГУКИ. – 2006. – № 4. – С. 160–163.
-

*Н.М. Буркацкая*  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
*Д.В. Каширский,*  
д-р психол. наук, профессор

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Социальные преобразования, произошедшие за последние годы в нашем обществе, существенно изменили прежний уклад жизни людей и закономерно выдвинули новые требования к уровню и качеству подготовки учащихся – в школе, колледже и вузе.

Основной чертой нашего времени является то, что современный человек живет в постоянно изменяющемся мире, в ситуации неопределенности, и, по сути, не знает, что может случиться с ним в следующее мгновение его жизни. Окружающая человека действительность требует от субъекта принятия решения в ситуации ограниченного времени, выбора этого решения из многих альтернатив, причем действовать ему нередко приходится в совершенно новых и незнакомых условиях, проявляя оригинальность, гибкость и нестандартность мышления.

Современный мир настолько многообразен, что этот факт активно формирует особый психологический тип человека, которого невозможно было представить каких-то 25–30 лет назад. Это человек нового цифрового общества, существующий в мире гаджетов и огромного потока информации. Такого человека мало чем удивишь, поэтому, например, средствами массовой коммуникации приходится зачастую «выворачиваться» наизнанку в борьбе за своего потребителя. В подобной ситуации находятся и деятели культуры, и, в частности, работающие в области народного художественного творчества.

Для привлечения зрителя, слушателя, читателя и т.д., они вынуждены вносить все большее разнообразие в свою деятельность, находить новые нестандартные решения в своей работе. Однако в последнее время все чаще звучат слова о том, что далеко не всегда специалисты, работающие в этой области, отвечают требованиям новой жизни и изменяющегося человека. Подобные претензии нередко звучат и в отношении выпускников профильных колледжей и вузов. Нередко высказываются соображения, что сложившаяся система профессиональной подготовки студентов, в частности, в колледжах культуры, далеко не в полной мере способствует формированию и развитию креативности выпускников. На наш взгляд, данная проблема, действительно, существует. И чаще всего решается она на обыденном уровне, без глубокого и детального анализа существующих в современной психологии и педагогики концептуальных подходах к проблеме творчества и креативности.

Значимость обозначенной проблемы подтверждается следующими объективными противоречиями между:

- необходимостью формирования креативности у студентов колледжей культуры в процессе их профессиональной подготовки и недостаточным развитием соответствующих психолого-педагогических технологий;
- наличием программ развития творческого мышления и креативности и слабой их научной обоснованностью;
- потребностью в руководителях творческих коллективов, эффективно работающих в организациях народного художественного творчества, и нехваткой таких специалистов.

Таким образом, недостаточная теоретическая и практическая разработанность вопросов развития креативности студентов в том числе будущих руководителей творческих коллективов в процессе обучения в колледже культуры и искусства, определила цель нашего исследования – обосновать значимость развития креативности в процессе обучения будущего специалиста народного художественного творчества как важную составляющую его профессионализма в современных социокультурных условиях.

Следует заметить, что современные требования общества к выпускнику колледжа отражаются на разработке новых образовательных стандартов, где творчество и креативность рассматриваются как из качества компонентов профессионализма специалиста. Данная концепция обозначена в Государственном образовательном стандарте профессионального образования. Она ориентирована на осознание инноваций социума, востребованности в нём выпускников, их профессиональной компетенции и подготовленности. В квалификационной характеристике выпускника среднего профессионального образования определены основные виды их деятельности и общие требования к уровню подготовки.

При подготовке будущего руководителя творческого коллектива фундаментальной основой является специализация: хореография, инструментально, театральное и фото-видео творчество. Эти профессии уже сами по себе являются творческими, а креативность является важной составляющей специалиста в этой деятельности.

Особенности работы руководителей творческих самостоятельных коллективов и формирование куль-

туры личности, являются процессом сложным, где от специалиста требуется учет специфики человека, его физического и интеллектуального состояния, его наклонности, способности, интересы и социальный опыт.

Проблемы психологии творчества и развития креативности учащихся в процессе обучения нашли отражение в работах отечественных психологов (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, А.А. Мелик-Пашаев и др.) и педагогов (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, А.В. Хуторской и др.).

На современном этапе теория творчества характеризуется многоаспектностью. Она включает в себя множество различных теорий, концепций, как теоретических, так и эмпирических знаний. Несмотря на обилие различных теорий, обобщений и наблюдений, проблема творчества и, особенно феномен креативности, до настоящего времени остается недостаточно исследованным явлением.

Проблема креативности является одной из наиболее сложных и неоднозначных областей психологического исследования. Креативность существует столько же, сколько и само человечество, человек с креативным мышлением изобрел колесо, орудие труда, подковал блоху. Однако этот феномен приписывается гениям в изящном искусстве, либо чему-то необыкновенному. Разнообразные исследования данного феномена как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке характеризуются многоаспектностью изучаемых явлений, разнообразием подходов и определений предмета.

Исследованиями креативности начали заниматься в начале XX в. многие авторы и целые научные школы. Впервые понятие креативности использовал Д. Симпсон в 1922 г. для обозначения возможностей человека отказываться от стереотипных способов мышления.

В Новейшем психологическом словаре креативность (от лат. creatura – созидание) определяется как «способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации» [4, с. 228].

Отсутствует однозначно интерпретируемые понятия в этой области. До сих пор феномен креативности не имеет единого объяснения и содержания, не определена психологическая структура креативности, слабо изучены связь креативности с другими свойствами личности, уровни и особенности генеза, не найдены надежные способы изучения и развития креативности.

Э. Ландау отмечает: «креативность для меня – это общечеловеческий феномен» и далее рассматривает креативность как «установку, которая позволяет, с одной стороны, находить в знакомом и близком новые аспекты, а с другой стороны, встречаться с новым и неизвестным, создавая из него с помощью имеющего знания новое переживание» [3, с. 22].

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярность после выхода в свет работ Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса, в которых представлены различия между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией (решение задач с одним единственным возможным ответом) и дивергенцией (решение задач, предполагающих множество верных ответов). Именно дивергентное мышление и является синонимом творчества или креативности. Так, по мнению Дж. Гилфорда операция дивергенции, наряду с операциями преобразования и импликации, является основой креативности как общей творческой способности.

Отечественные психологи М. Воллах и Н. Коган, а также такие авторы как П. Вернон и Д. Харгривс считали, что для проявления творчества нужна непринужденная, свободная обстановка. Соревновательная мотивация и мотивация социального одобрения блокируют самоактуализацию личности, затрудняют проявление ее творческих возможностей. Подход М. Воллаха и Н. Когана позволил по-иному взглянуть на проблему связи между креативностью и интеллектом.

Понятие «креативность» рассмотрена в трудах современных исследователей, таких как Д.Б. Богоявленская, Е.П. Ильина, В.Г. Каменская, В.Н. Козленко, С.И. Макшанова, М.А. Холодная, Н.Ю. Хрящевая и др. Выявлением психологических и педагогических условий развития креативности занимались С.К. Турчак, Д.А. Потапов, Г.Н. Гаврилова. Я.А. Пономарев подчеркивал, что суть креативности как психологическое свойства сводится к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности [4, с. 80]. В.Н. Дружинин отмечал, что «креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда» [4, с. 81].

Для развития и формирования креативности в процессе обучения важно понимать, что производство новых идей (критерий новизны) служит важнейшим признаком креативного мышления. По мнению В.Н. Дружинина, для формирования креативности, необходимы следующие условия:

- Отсутствие регламентированного поведения.
- Наличие позитивного образца творческого поведения.
- Создание условий для подражания творческому поведению.
- Социальное подкрепление творческого поведения [4, с. 81].

На наш взгляд, креативность является важной составляющей компетенции руководителя творческого коллектива, так как его деятельность есть процесс создания творческих проектов, распространения и умножения духовных ценностей, отличающихся как широким разнообразием связей с действительностью, так и особой сложностью взаимоотношений компонентов своей внутренней структуры и окружающим миром.

Для развития креативности студентам колледжа необходимо иметь достаточно полные представления о «поле» своей деятельности. Нельзя двигаться за пределы «поля», если неизвестно, где оно находится, где проходят его границы. Внутренний побудительный мотив, сосредоточенный на задаче, также очень важен для творчества. Творческая атмосфера колледжа культуры создает условия для развития креативности, кроме того, источником творчества является сама выбранная студентом профессия, само ее содержание.

Профессиональное образование по профилю народного художественного творчества в основной массе ориентировано на индивидуальность студента, где образцом «творческого поведения» является преподаватели, как специальных дисциплин, так и дополнительных общеобразовательных. Поэтому крайне важно, чтобы носителями креативности были сами педагоги, ведь именно они создают «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский) для развития креативности своих воспитанников.

---

#### Библиографический список

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
2. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. – Москва : Академический проспект: культура, 2005. – 304 с.
3. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – Москва : Академия, 2002. – 144 с.
4. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебник для бакалавриата и магистратуры / А. В. Торопова. – 4-е изд. испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 191 с.
5. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, О. В. Россоха, О. В. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 806 с.

**Н.А. Кицаева**  
Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Н.П. Сазонова,  
канд. пед. наук, доцент

## ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Проблема формирования управленческой культуры любого специалиста сегодня является одной из самых актуальных. В условиях постиндустриального общества самостоятельность в принятии решений является одним из главных требований, предъявляемых работнику. От человека сегодня требуется умение работать в команде, владеть навыками самоорганизации, способность ставить цели и достигать их, нести ответственность за свои решения. Сформированность управленческой культуры руководителя в системе образования является одним из базовых факторов успешности дошкольного учреждения, условием повышения качества дошкольного образования.

В словаре русского языка, понятие «культура» определяется как система ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, совокупность способов и приемов человеческой деятельности, объективированных в предметах, материальных носителях, и передаваемых последующим поколениям [4, с. 268].

Управленческая культура является частью общей культуры и трактуется как совокупность ценностей,

норм, точек зрения и идей руководителя, выражающихся в стиле управления, методах мотивации, организации труда, а также в совокупности норм и правил, предъявляемых руководителем [3, с. 216].

Проведя анализ монографических исследований, посвященных личности и деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения, изучив материалы по истории педагогики и образования, нам стало понятно, что руководитель ДОО рассматривается, как правило, в качестве инструмента для принятия управленческих решений, и обязанность руководителя – нести ответственность за конечный результат деятельности учреждения.

Во все времена управленческая культура руководителя имела особую ценность. Одна из задач дошкольной организации – реализация ФГОС ДО и повышение качества образования, так как дошкольная организация – первая образовательная ступень. Таким образом, требования к работе педагогов очень высоки и направлены они на повышение качества дошкольного образования. Большая ответственность возложена на руководителя, поскольку от его

умения работать с людьми, зависит успешность работы всего коллектива, его стабильный состав и благоприятный психологический климат. В этой связи к управленческой культуре руководителя предъявляется целая система требований личностного и профессионального характера.

Во-первых, на наш взгляд, существуют некоторые черты личности, которые характеризуют человека, как руководителя. К ним можно отнести:

- уверенность в себе, которая позволяет ему чувствовать себя сильнее благодаря мобилизации физических и духовных сил; снижать психологическую напряжённость и повышать стрессоустойчивость; улучшать отношения с другими людьми; вырабатывать оптимальные управленческие решения за счёт улучшения взаимодействия в коллективе и создания корпоративного командного духа;

- эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость в ситуациях постоянной стохастичности педагогической профессии и взаимодействия с администрацией и участниками образовательных отношений;

- креативность как способность к творческому решению задач, внесению новшеств и видению элементов творчества в деятельности подчинённых и социальных партнеров образовательной организации;

- стремление к достижению, предприимчивость, которые способствуют принятию на себя ответственности, разумному и предсказуемому риску и его прогнозированию на основе имеющихся ресурсов;

- наличие профессиональной и личностной рефлексии, умение обеспечивать обратную связь и получать информацию обо всех сторонах деятельности специалистов и образовательной организации в целом;

- ответственность и надёжность в планировании и организации деятельности организации, во взаимодействии с участниками образовательного процесса, социальными партнерами, администрацией и др.;

- независимость как наличие собственной точки зрения на проблему, проявление индивидуальности в сфере личных и деловых отношений. Однако независимость руководителя не должна выступать как волюнтаризм, самодурство, а наличие собственной профессиональной позиции становиться догмой и негибким педагогическим мышлением;

- общительность, способность к коммуникации в разных формах, так как 80% времени руководитель затрачивает на общение с коллегами, участниками образовательных отношений и др.

Перечисленные выше черты личности руководителя представляют собой сплав природных особенностей и воспитания. У руководителя должно быть стремление развиваться, что является показателем становления эффективного руководителя. Кроме перечисленных выше черт, каждый руководитель должен обладать индивидуальными качествами, определяющими его «личностную харизму».

Проанализировав работы А.С. Макаренко, мы выделили следующие качества, обуславливающие успешность педагогического управления руководителя:

- внешний вид руководителя (аккуратность, подтянутость, эстетическая выразительность);

- грамматически правильная и лексически богатая речь;

- образованность, широкий кругозор;

- корректное использование элементов вербального и невербального общения;

- умение не проявлять личные переживания

- сдержанность и рассудительность;

- отсутствие высокомерия

- требовательность по отношению к себе и подчиненным;

- умение слышать и слушать;

- умение применять различные методы мотивации [3].

Кроме всего сказанного, современный руководитель должен эффективно решать педагогические задачи, которые основываются на умении руководителя в области педагогического анализа и планирования, организации, контроля и регулирования педагогического процесса. При этом деятельность руководителя является творческой и предполагает видение и прогнозирование образовательной ситуации, социального заказа системе дошкольного образования, умение ориентироваться в нормативно-правовых документах и стандартах профессии. В управленческой деятельности он реализуется как личность, как организатор и его успех в руководстве людьми определяется не силой власти, а силой авторитета, силой энергии, разносторонности, талантливости. Осваивая технологии управления, руководитель преобразует, интерпретирует их.

Специфика культуры управленческого труда состоит в том, что в ее основе лежат определенные нормы, которые должны строго соблюдаться руководителем. К наиболее важным из них, по мнению М.В. Грачева, можно отнести:

- 1) юридические нормы управленческого труда, которые отражены в государственно-правовых нормативных актах. Культура управленца, в этом смысле, состоит в знании и выполнении юридических норм;

- 2) моральные нормы регулируют поведение руководителя в области нравственности и морали;

- 3) организационные нормы устанавливают структуру организации, состав и порядок деятельности функциональных подразделений и их руководителей; правила внутреннего распорядка и другие нормы организационного плана, принятые в организации;

- 4) экономические нормы регулируют экономическую деятельность организации.

Существуют и другие виды норм (технические, эстетические и т.п.), которые определенным обра-

зом формируют управленческую культуру руководителя образовательной организации. В конечном итоге образуется совокупность элементов, характеризующая деятельность руководителя в рамках культуры управленческого труда [1].

Рациональное распределение рабочего времени еще один важный компонент в управленческой культуре. Руководитель должен четко представлять, что он делает, когда он это делает, сколько времени затрачивается на различные виды работ. Поэтому личная работа строго планируется по следующим направлениям:

- работа с документами;
- работа с кадрами;
- решение социально-экономических вопросов;
- решение коммерческих вопросов;
- совещания, переговоры;
- непроизвольные затраты времени;
- неуточненное время.

В то же время, руководителю следует иметь в виду, что он должен учитывать и планировать не только рабочее, но и свободное время. Ведь старая истина гласит: «Кто не умеет работать, тот не умеет и отдыхать». Следующий компонент – это культура содержания рабочего места. Следует считать идеальным такой порядок на рабочем столе, когда на нем находятся лишь нужные для работы документы. Кроме того, в служебном помещении необходимо своевременно проводить уборку, заменять мебель, вышедшую из строя.

Говоря о культуре приема посетителей нужно отметить, что прием работников, как по личным, так и по служебным вопросам, а также прием посетителей должен происходить в определенные дни и часы. Следующая роль в управлении отводится культуре работы с письмами. Сюда входит обязательная регистрация писем, определение сроков их рассмотрения, персональная ответственность руководителя за своевременное и правильное реагирование на них, обязательный ответ на каждое письмо. Значительная часть рабочего времени руководителя свя-

зано с контактами с людьми, поэтому культура речи является важной составной частью культуры труда руководителя.

Огромная роль в управленческой культуре отводится организационной культуре руководителя. Она определяет степень владения знаниями теории управления, методами организаторской работы, опыт, навыки, умение осуществлять разнообразные организационные процедуры, составляющие значительный удельный вес в структуре рабочего времени руководителя. К числу организационных процедур относятся:

- подбор и расстановка кадров;
- работа с кадрами;
- разработка организационных норм и нормативов, планов личной работы;
- постановка задач и доведение их до исполнителей, распоряительство;
- контроль исполнения и другие [2].

Таким образом, рассмотрев основные составляющие управленческой культуры руководителя дошкольной образовательной организации, не обходимо отметить, что это важный фактор эффективности педагогического процесса, условие продуктивной и оптимальной работы всего коллектива учреждения и база для обеспечения качества воспитания, обучения и развития воспитанников. Нельзя забывать о том, что компетенции руководителя, это не только профессионально-педагогические знания, это и управленческие способности, индивидуальность руководителя, проявляемая во взаимодействии с участниками образовательных отношений. Управленческая культура руководителя многокомпонентна. Каждый компонент управленческой культуры имеет собственное назначение и взаимодействует с другими, не взаимоисключая их. Компоненты объединены причинно-следственными связями, и их формирование является приоритетной задачей профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей дошкольных образовательных учреждений.

---

#### Библиографический список

1. Грачев, М. В. Суперкадры / М. В. Грачев. – Москва : Инфра-М, 2005. – 83 с.
  2. Кабушкин, Н. И. Основы менеджмента : учебное пособие / Н. И. Кабушкин.– 3-е изд. – Минск : Новое знание, 2003. – 336 с.
  3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. – 18-е изд., стер. – Москва : Русский язык, 1986. – 797 с.
  4. Макаренко, А. С. Флаги на башнях : повесть : в 3 ч. / А. С. Макаренко. – Москва : Правда, 1983. – 478 с.
  5. Юденкова, И. В. Формирование управленческой культуры педагога образовательной организации [Электронный ресурс] / И. В. Юденкова, Е. Н. Дерова // Молодой ученый. – 2017. – № 48. – С. 216–219. – Электрон. версия. печ. публ. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/182/467224/> (дата обращения: 05.06.2018).
-

*Л.В. Кладько*  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
*Н.П. Сазонова,*  
канд. пед. наук, доцент

## **ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ И ЕЕ МЕСТО В САМООБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Проблема мотивации воспитателей образовательных дошкольных организаций в настоящее время является особенно востребованной. Актуальность данной проблемы, прежде всего, обусловлена социально-экономическими преобразованиями и инновационными процессами в системе образования, происходящими в быстро меняющемся современном обществе, что в свою очередь влечет за собой необходимость непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования педагога, которое является его гарантом в конкурентоспособности на рынке труда.

Исследований, связанных с мотивацией, накопилось достаточно большое количество, и в отечественной и в зарубежной науке. Многими учеными рассмотрены такие понятия, как «мотивация педагогической деятельности» и «мотивация профессиональной деятельности», но чаще всего, исследователи уделяют внимание труду учителей, а аспектам профессиональной деятельности педагогов – воспитателей дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) отводится мало внимания. Встречаются авторы, делающие главный акцент на профессиональной мотивации в целом, либо на новой системе материального стимулирования, а о роли внутренней мотивации в процессе самообразования и саморазвития педагога практически не упоминается.

Все вышесказанное обусловило написание этой статьи и выделить ее цель, заключающуюся в определении места внутренней мотивации в структуре профессиональных компетенций педагога ДОО в формате его самообразования.

В этом исследовании интерес для нас представляет, выделенное учеными О.С. Виханским, Н.Н. Зубовым и А.И. Наумовым, определение понятия «мотивация труда». Они рассматривают мотивацию как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают ее границы и формы, направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [2, с. 53]. Если сказать другими словами, мотивировать кого-то означает добиться того, чтобы человек начал проявлять усердие, добросовестное и ответственное отношение к своим непосредственным обязанностям. Мотивация также влияет на человека и его поведение и зависит от нескольких причин. Со стороны деятельности она может трансформироваться под воздействием обратной связи и зависеть от условий профессионального труда педагога, потребностей и личных целей, а также знаний, умений, навыков, убеждений и направленности

личности и т. д. С учетом этих обстоятельств, человек принимает конкретное решение, у него происходит формирование определенного намерения.

Исследователи, когда имеют ввиду источник побуждения, разделяют мотивацию на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация зависит от внешних для индивида обстоятельств или стимулов, которые побуждают его что-либо делать, то есть от причин, определяющих деятельность человека, рассматривающихся и находящихся вне его. Личность придает значение объективным условиям, поясняя, тем самым, свое поведение, особенности самореализации. А.А. Казанцева поясняет, что «с данным типом мотивации в ходе самореализации индивид испытывает затруднения, которые, как правило, в силу внешней причинности не осознаются, и личность не предпринимает попытку скорректировать свое поведение и переосмыслить свои позиции» [2, с. 54]. Внешняя мотивация, по мнению многих исследователей, не способствует профессиональному развитию педагога, а превращает его труд в деятельность, которая провоцируется извне под определенным внешним давлением. Все перечисленное ведет к профессиональной деформации личности педагога, проявлению «феномена выгорания», и самое главное наносит вред его психическому и физическому здоровью. Личность педагога, его образование, развитие и профессиональная практическая деятельность рассматриваются как сложная, многосоставная, развивающаяся система, в которой одну из ведущих ролей занимает внутренняя мотивация профессионала.

Внутренняя мотивация непосредственно связана с самой деятельностью (Р.Р. Бибрих, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Д.Б. Эльконин и др.). Она реализует познавательную потребность и имеет для личности ценностный смысл. С помощью внутренней мотивации реализуется потребность человека во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в самосовершенствовании и самоактуализации. На наш взгляд, если создать для педагога психолого-педагогические и организационные условия, это поможет ему сознательно управлять процессом самосовершенствования, саморазвития и осмыслить собственную профессиональную деятельность сквозь призму личностной самореализации, а специально организованная работа по развитию внутренней мотивации позволит обеспечить профессиональный рост педагогов ДОО и, как следствие, эффективную деятельность дошкольных образовательных организаций.

1. Зубов, Н. Н. Как руководить педагогами / Н. Н. Зубов. – Москва : АРКТИ, 2012. – 144 с.
  2. Казанцева, А. А. Внутренняя мотивация как условие профессионального самообразования педагога дошкольной образовательной организации / А. А. Казанцева // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 52–59.
  3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.
- 

*Л.В. Кузьмичёва*  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
*Н.П. Сазонова,*  
канд. пед. наук, доцент

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Методическая деятельность в дошкольной образовательной организации является важным аспектом управления и ориентирована на обеспечение качества целостного образовательного процесса. Ее основной задачей является оказание помощи педагогам в совершенствовании технологий, форм, методов работы с детьми. Методическая работа направлена на развитие качеств личности педагогов, с целью их дальнейшей самореализации и повышения уровня профессионализма.

Старший воспитатель – это не просто специалист, это кладёшь знаний и умений, например, доброжелательность объяснений, так и разъяснений, адресность управленческих воздействий, умение привлечь внимание к проблемам развивающего взаимодействия и т. д. От того насколько компетентен старший воспитатель в педагогике и психологии, а также в методах работы с детьми, будет зависеть и качество работы всего педагогического коллектива, отмечает Н.П. Ковалева [6]. А его состав достаточно неоднороден: одни педагоги хорошо выполняют свою работу, но безынициативно, другие не прилагают даже малейших усилий для продуктивной деятельности, а третьи, напротив, все время что-то реализуют и очень креативны. И поэтому старшему воспитателю необходимо тщательно выстраивать методическую работу в детском саду. Здесь важной задачей будет работа с сознанием педагогов, а точнее с его перестройкой. Если они поймут и загорятся идеями старшего воспитателя, то можно быть уверенным в успешности образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении [1].

Достаточно часто встречается такая ситуация, когда довольно таки компетентный и креативный педагог, внезапно начинает испытывать апатию, раздражение, безразличие. Профессиональная деятельность больше не удовлетворяет его. Это происходит из-за физическо-

го, умственного и эмоционального истощения организма в ответ на продолжительное психотравмирующее воздействие. К факторам, его вызывающим, можно отнести: тревожность, нервные срывы, монотонность и однообразие, структурированный характер труда, утрату перспектив профессионального роста, стереотипы мышления, поведения и др.

Все эти факторы не только приводят к психосоматике, но и ведут к дальнейшему системному состоянию раздражения, понижению самооценки, вспышкам гнева, учащенному сердцебиению, одышке, головным болям, скачкам артериального давления, нарушению работы желудочно-кишечного тракта, а также возникновению проблем в семье. Все это признаки профессионального выгорания [3].

Из всего вышесказанного назревает вопрос, как же все-таки предупредить процесс возникновения профессионального выгорания. Одним из конструктивных вариантов решения данной проблемы является правильно организованная работа методической службы дошкольного образовательного учреждения по выходу педагогов из состояния профессионального выгорания и профилактике этих состояний. Для этого вместе с психологом методисту необходимо разработать программу профилактики, которая будет включать несколько стадий, и ориентироваться на индивидуальные причины выгорания и факторы этому противодействующие или способствующие.

Первая стадия будет включать в себя диагностику профессионального выгорания среди педагогических работников, а также просвещение в области причин возникновения, проблемах, а также способах преодоления выгорания. В качестве диагностического материала рекомендуется использовать такие методики: диагностика эмоционального выгорания личности (В.В. Бойко) [5], диагностика профессионального вы-

горания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [8]. На данной стадии важно особое внимание уделить, тому, чтобы педагоги как можно правдивее отвечали на вопросы, а не давали социально желаемые ответы. Здесь психологу необходимо сделать акцент на том, что опросники будут анонимны и полученная информация строго конфиденциальна, а огласки будут подлежать лишь общие результаты.

Вторая стадия включает в себя эмоциональную поддержку. Для педагогов необходимо создать благоприятную обстановку на работе. Для этого можно выделить зону в кабинете психолога, или в другом отдельном помещении создать кабинет релаксации и психологической разгрузки, где сотрудники в перерывах между работой могли бы отдохнуть, снять напряжение и просто расслабиться, «послушать тишину». Основной функцией данного кабинета является восстановление работоспособности, как у педагогов, так и у остальных сотрудников образовательного учреждения. Для дизайна кабинета следует использовать зеленые и голубые тона, так как именно они благоприятно воздействуют на нервную систему человека и успокаивают ее. Также в кабинете должна быть мягкая мебель в виде кресел с подлокотниками, в которых можно принять удобное для человека положение, мягкий ковер. Можно использовать ароматерапию, световое и музыкальное сопровождение (например, звуки природы, классическая музыка – Ф. Шуберт «Аве Мария», Ф. Шопен «Ноктюрны фа-мажор и ре-мажор», К. Сен-Санс «Лебедь» и др.), аквариум с рыбками и др.

Необходимым на втором этапе является обучение педагогов доступным техникам саморегуляции, которые позволят педагогу профилировать собственные отрицательные эмоциональные состояния, вовремя переключиться, снимать напряжение, восстанавливать работоспособность, быстро и эффективно отдыхать, и регулировать свою профессиональную деятельность, основываясь на особенности своей личности и профессиональных установок. Как отмечает, Н.П. Сазонова, педагог может владеть не специфическими психологическими методиками и использовать их в своей работе и повседневной жизни [7]. Также педагог-психолог может разработать тренинг по снижению уровня профессионального выгорания.

В целях профилактики профессионального выгорания необходимо организовать различные творческие

занятия [2]. Например, с музыкальным руководителем по пению, а с хореографом по обучению ритмике или танцам вне рабочего графика, также можно создать различные мастер-классы, где сотрудники могут чему-то научиться друг у друга (рисование, вязание, вышивка, кулинария и т.д.). В такой обстановке сотрудники не только смогут расслабиться, но и узнать друг друга поближе, что ведет непосредственно к сплочению коллектива, созданию благоприятного общего микроклимата в образовательном процессе. На таких занятиях нужно показать сотрудникам, как находить в своей жизни, то, что могло бы их порадовать, поддержать, научить, как правильно переключаться с одного вида деятельности на другой, уметь получать удовольствие от чего-то нового.

Выход специалистов за рамки профессиональной деятельности, включение в разные виды непрофессиональной деятельности позволяет педагогам переключиться, открыть в себе новые грани, способности, увлечения, способы личностной самореализации.

На третьей стадии следует уделить внимание повышению у педагогов ощущения значимости своей профессии. Основная работа «ложится на плечи» администрации, которой предлагается разработать систему мер публичного поощрения сотрудников. Проводить работу по сплочению коллектива, например, организация совместных праздников, поездок на экскурсии, в театры, музеи, дома отдыха и т. д. [4].

И завершающей, четвертой стадией будет повторная диагностика профессионального выгорания, по результатам которой мы сможем судить о результатах проделанной работы.

Все эти стадии должны находиться под непрерывным наблюдением и участием методиста, как куратора, а также педагога-психолога, отвечающего за психологическое благополучие участников программы.

Таким образом, когда все выше поставленные задачи будут выполнены, тогда в коллективе установится благоприятный климат и безопасная атмосфера, в которой каждый сотрудник будет чувствовать себя комфортно, и, следовательно, будет менее подвержен действию стрессовых факторов и профессиональному выгоранию, будет удовлетворен своей профессиональной деятельностью, а качество его работы заметно повысится, появится уверенность в себе и своих силах при любых профессиональных задачах и испытываемых затруднениях.

---

#### Библиографический список

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Большакова, М. Н. Работа старшего воспитателя в новых образовательных условиях / М. Н. Большакова // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – Ярославль ; Москва : Канцлер, 2013. – С. 158–160.
3. Гринберг, Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 496 с.

4. Губайдуллина, Р. А. Современные технологии управления персоналом поколения миллениум / Р. А. Губайдуллина, Л. Д. Сайфуллина // Управление экономикой: методы, модели, технологии : сборник трудов конференции. – Уфа : УГАТУ, 2016. – С. 306–309.
5. Клевцова, Н. А. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности специалиста / Н. А. Клевцова // Территория науки. – 2015. – № 5. – С. 63–67.
6. Ковалева, Н. П. Осуществление старшим воспитателем методической работы в ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДО / Н. П. Ковалева // Научно-методическое обеспечение образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации : сборник трудов конференции. – Новосибирск : ООО «Центр содействия развитию научных исследований», 2016. – С. 69–86.
7. Сазонова, Н. П. Саморегуляция педагогов ДОУ в профессиональной деятельности. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 64 с.
8. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. Н. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 362 с.

**О.И. Лидер**  
 г. Барнаул, АлтГПУ  
 Научный руководитель:  
 В.В. Паутова,  
 старший преподаватель

## ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Неуспевающий школьник – это определение часто встречается в системе образования. Среди неуспевающих были Ньютон, Ч. Дарвин, В. Скотт, А. Эйнштейн, У. Шекспир, Дж. Байрон, А. Герцен, Н.В. Гоголь. В математическом классе последним в учёбе был А.С. Пушкин. Много выдающихся людей испытывали в школе трудности с обучением и были отнесены к категории безнадежных. Эти факты подтверждают, что с отстающим неуспевающим учеником не всё обстоит просто и однозначно [4].

Кто же такой неуспевающий ученик?

Неуспевающий ученик – это ребёнок, который не может продемонстрировать тот уровень знаний, умений, скорость мышления и выполнения операций, который показывают обучающиеся рядом с ним дети (И.П. Подласый).

Специальные обследования интеллекта отстающих в учёбе детей показывают, что по основным показателям они не только хуже, но даже лучше многих хорошо успевающих школьников. Учителя нередко удивляются: как мог достичь успехов тот или иной ученик, числившийся в безнадежных двоечниках. А чуда никакого нет – это был ребёнок, которому не подошло то, что ему предлагали в школе [2, с. 75].

Рассмотрим некоторые категории детей, которые относим к неуспевающим [3, с. 53]:

1. Недостаточно развитые для школы дети (они составляют 1/4 всех неуспевающих).
2. Функционально не созревшие дети.
3. Ослабленные дети.
4. Системно отстающие дети.
5. Нестандартные дети. Есть ещё одна группа детей; это так называемые «медленные» дети – тугодумы, и такова особенность их характера. Это может быть связано и с болезнью, и с задержкой развития, и с особенностями нервной системы, характера, темперамента. Общий темп работы класса им не по силам.

Торопятся, нервничают, но всё равно не успевают за другими. Буквы получаются всё хуже и хуже, увеличивается количество ошибок. Им трудно в школе. К нестандартным, исключительным относятся и чрезмерно быстрые, постоянно возбуждённые, всегда торопящиеся дети.

6. Депривированные семьёй и школой дети.

В связи с выявлением данной проблемы в современной системе образования было проведено исследование на базе одной из школ. Для данного исследования был разработан опросник, в котором отражаются основные причины неуспеваемости школьника. В опросе участвовали 200 человек: учащиеся 3, 4, 5, 9, 11 классов.

Ученики на основе собственного опыта определили главные причины неуспеваемости школьника. По результатам исследования причины неуспеваемости распределились следующим образом:

3 класс:

1. Лень.
2. Отсутствие внимания на уроках, непонимание до конца учебного материала.
3. Наличие пробелов в знаниях по определенному предмету.
4. Отсутствие мотивации к получению новых знаний.

5. Отсутствие интереса к учебному предмету.

4 класс:

1. Отсутствие интереса к учебному предмету.
2. Лень.
3. Отсутствие мотивации к получению новых знаний.

4. Большой объем учебного материала.

5. Отсутствие веры в собственные силы.

5 класс:

1. Лень.
2. Наличие пробелов в знаниях.

3. Большая нагрузка дополнительными занятиями.
4. Отсутствие интереса к учебному предмету.
5. Большой объем учебного материала.

9 класс:

1. Отсутствие интереса к учебному предмету.
2. Наличие пробелов в знаниях по определенному предмету.

3. Лень.

4. Отсутствие внимания на уроках, непонимание до конца учебного материала.

5. Отсутствие мотивации к получению новых знаний.

11 класс:

1. Лень.

2. Боязнь школы, личная неприязнь к учителю.

3. Отсутствие интереса к учебному предмету.

4. Отсутствие внимания на уроках, непонимание до конца учебного материала.

5. Неинтересные уроки. Наличие учебников с однотипными, стандартными заданиями.

Из приведённых выше списков видна следующая тенденция: независимо от возрастной категории для каждого учащегося проблема отсутствия мотивации и интереса к получению новых знаний, учебного предмета, является одной из главных. Сравнивая 3 класс и 11 замечаем, что появляется такая причина как боязнь школы, личная неприязнь к учителю, данная тенденция не является хорошим показателем, ведь, кто как не учитель должен быть поддержкой и опорой будущему выпускнику.

Также стоит отметить, что 11 классы выделяют такую причину, как наличие учебников с однотипными, стандартными заданиями, в отличие от 3–5 классов, для которых эта причина не влияет на успеваемость. Прежде всего, это связано с тем, что обучение 11 классов направлено на успешную сдачу ЕГЭ, а не развитие творческого потенциала. В основном 11 классы в течение года работают по КИМах, которые представляют собой стандартизированные задания. Некоторые учителя упускают возможность в 11 классах увлечь ученика, заинтересовать своим предметом.

Начиная с 4 класса, учащиеся выделяют такие причины, как большой объем учебного материала и сильная нагрузка дополнительными занятиями. Действительно, особенно с 5 класса, у учащихся увеличивается количество предметов, объем материала и важным компонентом является сохранить желание, интерес ребенка к учебе.

Подводя итог приведённого выше исследования следует отметить, что школа должна стремиться к созданию некой мотивационной среды, не столько образовательной, сколько стимулирующей ребенка к осознанной попытке самостоятельной деятельности, раскрытию своих способностей.

В сущности, у детей с плохой успеваемостью отсутствует чувство веры в собственные силы. Родителям и учителям необходимо излечить это состояние детей как можно быстрее и направлять их в сторону достижения более высоких результатов в учебе.

---

#### Библиографический список

1. Бабанский, К. К. Оптимизация процесса обучения / К. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 257 с.
  2. Менчинская, И. А. Новый этап в исследовании проблемы обучения и умственного развития / И. А. Менчинская // Возрастная и педагогическая психология. – Пермь, 1974. – 315 с.
  3. Моница, Г. Б. Причины школьной неуспеваемости / Г. Б. Моница // Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – С. 13–20.
  4. Подольский, А. И. Школа без отстающих: благие намерения или реальные возможности [Электронный ресурс] / А. И. Подольский. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=урgRb1VNI5Y>, свободный (дата обращения: 22.03.2019).
  5. Ульяновская, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульяновская. – Нижний Новгород, 1994. – 230 с.
-

**М.О. Нефедкина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
О.Г. Холодкова,  
канд. психол. наук, доцент

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПОЛНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАННЕЙ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ АЛТАЙСКОГО КРАЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЛИЦЕЯ**

Современная ситуация в стране и в мире предъявляет новые требования к организации процесса обучения на старшей ступени образования. Основная задача обновления старшей школы состоит в том, что обучение должно быть индивидуализированным, функционально эффективным. Главное – грамотно определить на ранней стадии склонности обучающегося с целью оказать ему педагогическое содействие в выборе своей будущей образовательной траектории.

Федеральные нормативные правовые документы, регламентирующие государственную политику в сфере образования, главной задачей определяют обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Среди мер, обеспечивающих государственные гарантии качественного образования, выделяется отработка системы профильного обучения в старших классах, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда. Профильное обучение, как одно из условий повышения качества общего образования за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса, позволяет более полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать условия для образования старшеклассников в соответствии с их интересами и намерениями в отношении продолжения образования [1].

Важным социальным требованием, предъявляемым к современному образованию, является его ориентация на развитие личности обучающегося, его познавательных и созидательных способностей, успешной социализации и адаптации на рынке труда. Из-за быстрой смены технологий и социальных условий в период трудовой деятельности человек вынужден несколько раз менять профессию. Для реализации трудовой деятельности каждому необходимо обладать широким кругозором, познакомиться с различными технологиями преобразующей деятельности человека,

оценить свои способности и выбрать направление своей профессиональной деятельности.

В «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» отмечается, что реализация идеи ранней профилизации ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности [2].

Основными задачами педагогов и психологов образовательной организации, осуществляющей предпрофессиональную подготовку учащихся, является:

- оказание обучающимся помощи в осмыслении и оценке их образовательных интересов и возможностей;
- обеспечение информационного, научно-методического и психолого-педагогического сопровождения работы по предпрофильной подготовке и предпрофессиональному самоопределению обучающихся;
- ориентирование не только на усвоение знаний, но и на развитие мышления, выработку практических навыков и повышение роли самообразовательной работы обучающихся;
- выявление интересов, склонностей и способностей школьников;
- оказание психолого-педагогической помощи в приобретении опыта, связанного с профессиональным становлением;
- анализ эффективности проведенной предпрофильной подготовки;
- ознакомление с перспективами профессионального обучения и трудоустройства;
- формирование профилей на основе индивидуальных учебных планов обучающихся;
- комплектование профильных классов [5].

Необходимость в талантливых, хорошо подготовленных специалистах, способных к решению постоянно возникающих новых задач, психологически устойчивых к скорости изменений, становится все более очевидной. Подготовка таких специалистов – важнейшая задача современной образовательной системы.

Важнейшим условием реализации является включение школьника в процесс профессионального ориентирования как сознательного субъекта, т.е. учащийся узнает и начинает понимать не только профессиональный мир, но и себя – свой психологический, интеллектуальный ресурс, учится соотносить его с будущей профессией. «Человек должен осознавать и свои цели, и особенности своей психики, и масштабы своей личности, их соответствие-несоответствие обстоятельствам, определять, что и как нужно изменить для достижения этих целей...» [3].

Старший школьный возраст определяется психологами как период физической зрелости и социальной незрелости. В силу ограниченности опыта представление о себе и окружающей действительности в этом возрасте часто искажено. Найти ответы на важные в юности вопросы «Кто я?», «Каков мой путь?» довольно сложно. В этот период особенно необходима помощь взрослых, способных помочь молодым людям понять и оценить себя, увидеть взаимосвязь между своими качествами и представлением о будущем. Задача взрослых – быть максимально объективными, что возможно только с помощью соответствующего инструмента оценивания: современного, отвечающего целям профессионального самоопределения.

Существующие диагностические методики, позволяющие всесторонне изучить потенциальную готовность учащегося к будущей профессии (в профориентационной работе, в основном, используются субъективные методики исследования сферы профессиональных интересов и склонностей, ценностей, мотивов, например, методика «Мотивы выбора профессии» Р.Е. Овчаровой, «Опросник профессиональных предпочтений» Л.Н. Кабардовой, анкета «Ориентация» И.Л. Соломина). Помимо этого, в профориентационных целях используются методики изучения личностных особенностей, интеллекта, психических процессов (внимание, память, воображение), например, опросник Спилбергер-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности; отечественный компьютеризированный диагностический комплекс «Профориентатор» Центра тестирования и развития МГУ; методика автоматизированной экспресс-профориентации «Ориентир» для индивидуальной работы.

Однако особенности деятельности образовательной организации КГБОУ «Алтайский краевой педагогический лицей» не предусматривают на этапе отбора в профильные классы обязательного проведения диагностики и использования ее результатов при формировании профиля обучения будущего лицеиста. Учитывается иной массив сведений и данных о кандидате (уровень образовательной подготовки, социальное положение, результаты собеседования, личное портфолио и т. д.).

Прием на обучение проводится на основании результатов индивидуального отбора. Цель такого отбора – выявить тех, кто имеет необходимые для освоения соответствующей образовательной программы

способности (творческие способности, физические данные или способности в конкретной научно-практической области). Порядок такого отбора и порядок проведения итоговой аттестации по дополнительным предпрофессиональным программам определяет Министерство образования и науки Алтайского края, осуществляющее функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

В связи с этим в выборе профиля обучения лицейстов периодически возникают определенные противоречия между реальными профессиональными интересами и склонностью кандидатов. Впоследствии это негативно сказывается на усвоении соответствующей образовательной программы лицеистом, провоцирует переход из одного класса в другой, выражается в потенциальном разочаровании в будущей профессии. Для решения этого «конфликта интересов» нами было проведено исследование профессиональных интересов и склонностей учащихся лицея, позволяющее в целом определить предпочтения и профессиональную направленность учащихся, скорректировать психолого-педагогическое сопровождение учащихся конкретного профиля. Для этого была использован дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова, предназначенный для определения интересов и склонностей человека.

Данный опросник активно и успешно используется в работе профконсультанты службы занятости и школьные психологи при профориентации подростков и взрослых и при отборе для обучения на различные типы профессий. В основе методики лежит предложенная Е.А. Климовым классификация профессий по предмету труда, на который они (профессии) направлены [4].

С учащимися АКПЛ в 2017 году, после завершения первого полугодия обучения, накануне экзаменационной сессии (финальная часть адаптационного периода) нами было проведено исследование в профильных классах на соответствие выбора учащихся установленной типологии профессий по Е.А. Климову. Задачей исследования было определение различий между типом профессии и выбранным профилем подготовки.

Были получены следующие результаты:

*Класс физики и информатики (20 человек).* Тест Е.А. Климова показал, что из 20 опрошенных 12 человек относится к типу профессий «человек – техника», 5 респондентов к категории «человек – знак». 2 человека из 20 – «человек – человек», и 1 человек к типу «человек – художественный образ».

*Математический класс (20 человек).* Десять из двадцати опрошенных респондентов относятся к типу «человек – знак», 5 человек – «человек – техника». 3 человека из опрошенных, отнесли себя к типу профнаправленности «человек – человек», два человека в этом классе относятся к типу «человек – природа».

*Исторический класс (20 человек).* Лидерами в данном классе оказались два типа профессиональной

направленности – это «человек – человек» и «человек – знак», ровно 7 опрошенных в каждом из типов. 3 человека отнесли себя к типу «человек – художественный образ», два человека – «человек – природа» и один «человек – техника».

*Химико-биологический класс (20 человек).* Опросник показал, что в данном профиле 8 учеников относятся к типу «человек – природа» и 8 учеников – «человек – человек». Два человека от общего количества относятся к типу «человек – знак», и так же два учащихся к типу «человек – художественный образ».

*Класс словесников (20 человек).* Половина учеников данного профильного класса относятся к типу профессиональной направленности «человек – знак», 5 человек – «человек – человек». В группу «человек – техника» в этом классе вошли три респондента из числа опрошенных и по одному человеку в группах «человек – природа» и «человек – художественный образ».

*Педагогический класс (20 человек).* 8 человек из общего количества учащихся относятся к типу «человек – человек», семь человек – «человек – художественный образ». 3 респондента отнесли себя к типу «человек – знак», и 10 процентов от общего числа вошли в категорию «человек – природа».

*Военно-спортивный класс (20 человек).* 12 человек из числа всех опрошенных данного профиля относятся к категории «человек – человек», 5 человек – «человек – знак». Два человека в категории «человек – природа» и один человек в категории «человек – техника».

*Английский класс (20 человек).* В данном классе выделяются три основных типа профессиональной направленности: 9 человек – «человек – человек», 6 человек – «человек – знак», 5 человек – «человек – художественный образ». Полученные данные констатируют незначительные различия между профилем подготовки и типом профессиональной направленности учащихся (табл.).

#### Результаты исследования интересов и склонностей у учащихся КГБОУ «АКПЛ» 2017-2019 гг.

Профильные классы КГБОУ «АКПЛ»	Классификация профессий по предмету труда (по Климову)				
	Человек – природа	Человек – техника	Человек – знак	Человек – человек	Человек – художественный образ
Класс физики и информатики	0	12	5	2	1
Математический класс	2	5	10	3	0
Химико-биологический класс	8	0	2	8	2
Военно-спортивный класс	2	1	5	12	0
Класс словесников	1	3	10	5	1
Педагогический класс	2	0	3	8	7
Исторический класс	2	1	7	7	3
Английский класс	0	0	6	9	5

Представленные в таблице данные демонстрируют, что у учащихся классов естественно-научного профиля (класс физики и информатики, математический класс, химико-биологический класс) отклонения между профилем и типом будущей профессии невелики, что объясняется четко выраженным представлением лицеистов об их будущей профессии. В классах гуманитарной направленности (класс словесников, педагогический класс, исторический класс, английский класс) различия между профессиональными предпочтениями учащихся объясняются широким спектром личностного потенциала учащихся и универсальностью интересов и склонностей к предмету труда.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующие промежуточные выводы:

- установленная в лицее система отбора кандидатов для обучения позволяет качественно определить соответствие учащегося конкретному профилю подготовки;
- в целях снижения рисков возникновения внутренних и межличностных конфликтов в период адаптации в новом образовательном учреждении и минимизации несоответствия профилю класса следует на первичном этапе обучения проводить предложенное исследование сферы профессиональных интересов и склонностей лицеистов;
- по результатам исследований проводить необходимое психолого-педагогическое сопровождение и коррекцию предпрофессиональной траектории.

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : ФЗ РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Электрон. дан. – Доступ из информ.-правовой системы «КонсультантПлюс.
  2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс] : Министерство образования Российской Федерации, приказ от 18.07.2002 № 2783. – Электрон. дан. – Доступ из информ.-правовой системы «КонсультантПлюс.
  3. Ивашкин, Е. Г. Предпрофессиональная подготовка будущих инженеров [Электронный ресурс] / Е. Г. Ивашкин, М. Е. Бушуева, Т. В. Лухманова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1. – Электрон. верс. печ. публ. – Режим доступа: <http://metodkabi.net.ru/index.php?id=1#>
  4. Климов, Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – Москва : Просвещение, 1990. – 159 с.
  5. Кривых, С. В. Предпрофильная подготовка школьников [Электронный ресурс] / С. В. Кривых // Биология. – Электрон. журн. – Санкт-Петербург, 2007. – № 2. – С. 3. – Режим доступа: [https://bio.1sep.ru/view\\_article.php?ID=200700203](https://bio.1sep.ru/view_article.php?ID=200700203), свободный (дата обращения: 19.04.2019).
- 

**М.О. Нефедкина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
О.Г. Холодкова,  
канд. психол. наук, доцент

## ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ТИПОМ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ И ТИПОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ КГБОУ «АЛТАЙСКИЙ КРАЕВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЛИЦЕЙ»

Социальная неоднородность общества, различие в уровне доходов, власти, престиже и т. д. нередко приводят к конфликтам. Конфликты являются неотъемлемой частью общественной жизни. Конфликт всегда связан с субъективным осознанием людьми противоречивости своих интересов как членов тех или иных социальных групп. Конфликт – это столкновение противоположных целей, позиций, мнений и взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия [1].

Современное понимание конфликтов предполагает, что конфликт может содержать в себе потенциальные позитивные возможности. Общая идея положительного эффекта конфликтов сводится к следующему: «Продуктивность конфронтации проистекает из того факта, что конфликт ведет к изменению, изменение ведет к адаптации, адаптация ведет к выживанию» [2].

Профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, «как наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса» [3]. Это позволило ввести понятие уровня профессионального самоопределения, показателем которого считается сформированность профессиональных намерений, согласованность этих намерений с интересами

и успешность профессионального обучения (на этапе профессиональной подготовки).

Одной из самых распространенных методик диагностики поведения личности в конфликтной ситуации (точнее, в конфликте интересов) является опросник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) «Определение способов регулирования конфликтов» [4]. К. Томас исходил из того, что людям не следует избегать конфликтов или разрешать их любой ценой, а требуется уметь грамотно ими управлять. Он совместно с Ральфом Килманном (Ralph Kilmann) предложил двухмерную модель регулирования конфликтов, одно измерение которой – поведение личности, основанное на внимании к интересам других людей; второе – поведение, подразумевающее игнорирование целей окружающих и защиту собственных интересов. Данная методика теста адаптирована отечественным психологом Н.В. Гришиной.

Для описания типов поведения людей в конфликтах (точнее, в конфликте интересов) К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими в которой являются кооперация, связанная со вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в ситуацию, и напористость, для которой характерен акцент на собственных интересах.

Выделяется пять способов регулирования конфликтов, обозначенных в соответствии с двумя основополагающими измерениями (кооперация и напористость):

1. Соревнование (конкуренция) – стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

2. Приспособление – принесение в жертву собственных интересов ради другого.

3. Компромисс – соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, снимающего возникшее противоречие.

4. Избегание – отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. Сотрудничество – участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

В 2017/18 учебном году в КГБОУ «АКПЛ», в целях разрешения внутренних и межличностных конфликтов учащихся лица, было проведено исследование и установлена закономерность поведения учащихся профильных классов с разным типом профессиональной направленности в тех или иных конфликтных ситуациях.

**Класс физики-информатики**

Из двенадцати человек, относящихся к типу «человек – техника», десять опрошенных идут на компромисс и два человека избегают конфликтных ситуаций. Опросник Томаса показал, что для ребят, которым присущ тип «человек – знак», приемлемым поведением в конфликтных ситуациях так же является компромисс.

Два респондента из группы «человек – человек» идут в конфликте на сотрудничество, а учащийся, относящийся к типу профессиональной направленности «человек – художественный образ» стремится любыми способами добиться своих интересов, конкурирует при любых обстоятельствах.

**Математический класс**

Ситуация в математическом классе аналогична профилю физика-информатика. Тип «человек – знак», как и в физическом классе, придерживается стратегии компромисса при появлении конфликтных ситуаций – 10 человек из 10. Тип «человек – техника» также следует тактике компромисса – 5 из 5. Избегание – один человек, сотрудничество – два человека, такие показатели в данном классе по типу «человек – человек». Так же по одному человеку в группе «человек – природа» выбирают тактику приспособления и избегания.

**Исторический класс**

По опроснику Томаса этот класс показал самые разносторонние результаты. Из семи человек по типу

профессиональной направленности «человек – человек», четверо относятся к соревновательному типу поведения, а остальные, трое выбирают стратегию компромисса. Группа «человек – знак» целиком предпочитает компромиссное поведение – семь из семи. Учащиеся с типом профессиональной направленности «человек – художественный образ» тяготеют к стратегии конкуренции. Избегание как тип реагирования в конфликтных ситуациях выбрали респонденты, профессиональной направленностью которых был тип «человек – природа». Типаж «человек – техника», в свою очередь, ведет себя в конфликте компромиссно.

**Химико-биологический класс**

Из восьми опрошенных учащихся, относящихся к типу «человек – природа» только пятеро выбирают стратегию избегания, остальные – приспособление. Восемь респондентов по типу «человек – человек» предпочитают сотрудничество как основную стратегию в конфликтных ситуациях. Группа «человек – знак» полностью относится к такому типу поведения как компромисс, а два ученика с типом «человек – творческая личность» конкурируют в конфликтах.

**Класс словесников**

Группа учащихся по типу «человек – знак» в данном профиле подразделяется на две основные стратегии поведения в конфликтной ситуации: семь человек – компромисс, три человека – сотрудничество. Пять человек, относящихся к типу профессиональной ориентации «человек – человек» так же разделились на две группы: четыре человека со стратегией сотрудничества и один человек – избегание. Все три ученика в группе «человек – техника» выбирают компромисс. «Человек – художественный образ» выбирает тактику конкуренции, а тип «человек – природа» стремится к приспособлению.

**Педагогический класс**

По опроснику Томаса из сорока процентов учеников по типу профессиональной направленности «человек – человек» два человека относятся к соревновательному типу поведения, остальные, шестеро – к компромиссу. Семь респондентов из группы «человек – художественный образ» избрали следующую стратегию: трое идут на компромисс, а четверо конкурируют между собой и среди других участников учебного процесса. Все три ученика по типу «человек – знак» идут на компромисс в конфликтных ситуациях, два ученика из группы «человек – природа» придерживаются стратегии избегания.

**Военно-спортивный класс**

Двенадцать учеников, относящихся к типу профессиональной направленности «человек – человек» разделились на три основных группы по избираемой стратегии в конфликте: пятеро – сотрудничество, четверо – конкуренция, трое – компромисс. Пять учащихся из класса данного профиля по типу «человек – знак» распределились следующим образом, два человека выбирают приспособление и трое – компромисс. Респонденты группы «человек – природа» применяют следующие

стратегии: избегание и приспособление. Ученик по типу «человек – техника» выбирает сотрудничество.

Английский класс

Учащиеся данного профильного класса выбирают следующие стратегии: в группе «человек – человек» шесть из девяти отдают предпочтение сотрудничеству, а трое – конкуренции. Шесть из шести респондентов по типу «человек – знак» останавливают свой выбор на компромиссе. Оставшиеся пять учеников – «человек художественный образ» – выбирают соревновательный тип.

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

- Классификация профессиональной направленности по Е.А. Климову позволяет с высокой степенью

вероятности предвидеть возможное ядро конфликтных ситуаций.

- Особое внимание следует уделять учащимся с гуманитарным профилем подготовки, так как в данных коллективах необходимо применять более широкий спектр стратегий разрешения конфликтов.

- Стратегия разрешения конфликтов конкуренция наиболее выражено проявляется у лицеистов, отнесенных к профессиональной направленности по Климову «человек – художественный образ».

- Представители естественнонаучного профиля подготовки (класс физики и информатики, математический класс, химико-биологического класса) чаще всего выбирают такие стратегии поведения в конфликтной ситуации как компромисс и сотрудничество.

---

#### Библиографический список

1. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 464 с.
3. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–60.
4. Thomas, H. Cognition – Motivation Interaction in the Selection of Responses to Life Stress / H. Thomas. – Leipzig : AW DDR, 1980.

**А.В. Окулова**  
г. Барнаул АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Н.П. Сазонова,  
канд. пед. наук, доцент

## МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ, НАЧИНАЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Период, когда педагог входит в профессию воспитателя в дошкольном учреждении, достаточно напряженный для профессионального развития. От того насколько легко будет проходить этот этап, зависит, останется педагог в этом виде деятельности или найдет себя в другой стезе. Трудности в период становления профессиональной деятельности возникают у многих. Если воспитатель имеет трудовую мотивацию, профессиональная адаптация осуществляется в плотной связи с его личностным развитием, он педагогически направлен на деятельность, следовательно, его адаптация в образовательной среде пройдет успешнее.

Сегодня на этапе адаптации к условиям профессии находятся не только молодые специалисты, окончившие определенную ступень профессионального образования. В дошкольных учреждениях начинают свою профессиональную деятельность специалисты:

- имеющие педагогическое образование, но не дошкольное;
- не имеющие педагогического образования, находящиеся на этапе профессиональной переподготовки или на этапе получения второго профессионального образования;
- мигранты, осваивающие профессии, в которых есть вакансии;
- помощники воспитателей, ориентированные на переход в категорию педагогов дошкольного образования;
- специалисты, имеющие базовое дошкольное образование, но не имеющие опыта вследствие отсутствия стажа.

И это лишь не полный перечень претендентов на выполнение работы воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Действие системы непрерывного образования граждан, увеличение пенсионного возраста определяет целую категорию начинающих работать специалистов, которые не являются молодыми по возрасту, но только начинают осваивать профессию. Это категория педагогов требует особых вариантов методического сопровождения и педагогической помощи. Однако огромное преимущество этих работников – высокая мотивация к качественному освоению профессии. В этой связи адаптационный период для них приобретает свою специфику.

Механизмом развития процесса адаптации для всех категорий начинающих работать педагогов дошкольного образования является диалектическое противоречие между интересами различных уровней иерархии: индивида и вида, особи и популяции, человека и общества, этноса и человечества, биологическими и социальными потребностями личности. Системообразующим фактором, является цель, связанная с ведущей потребностью; особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, в том числе уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности.

Критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социально-профессиональной структуре, но и общий уровень здоровья, способность развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности, субъективное чувство самоуважения; процесс адаптации человека в новых условиях существования имеет временную динамику, этапы которой связаны с определенными психологическими изменениями, проявляющимися как на уровне состояния, так и на уровне личностных свойств [1, с. 55].

По мнению Н.А. Сальниковой, каждый специалист проходит несколько этапов становления:

I этап – 1-й год работы: тяжелый период для педагога, пришедшего в профессию и для педагога с опытом.

II этап – 2–3-й годы работы: Это период когда педагог накапливает опыт, умения, ищет лучшие методы и приемы работы, вырабатывает стиль работы, повышает свое мастерство с помощью методических объединений и курсов повышения квалификации.

III этап – 4–5-й годы работы: педагог уже имеет свои наработки, имеет стиль работы, использует инновационные технологии.

IV этап – 6-й год работы: обобщает опыт работу, улучшает его и с легкостью применяет [3, с. 338].

Становлению человека в профессии на местах, способствует грамотное и системное методическое сопровождение. Методическое сопровождение – это специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя и воспитателя, направленное на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической деятельности, с учетом его профессионального и жизненного опыта [2].

Главная задача методического сопровождения – помочь начинающим педагогам адаптироваться в новом коллективе таким образом, чтобы они не разочаровались в выбранном пути, реализовались во вновь выбранной профессии, осваивали ее ведущие функции и способы деятельности. К каждому педагогу нужно подходить индивидуально с учетом его личностных особенностей и возможностей, которые уже раскрыты. С помощью различных форм работы можно добиться понимания «профессионального стержня профессии (педагогические убеждения, установки, мотивы, знания и др.), освоения базовых способов осуществления профессиональной деятельности, приемам работы с детьми и родителями, что способствует очень важной составляющей профессии – уверенности в своих возможностях.

Методическое сопровождение начинающих, в том числе и молодых специалистов, включает в себя систему форм, методов и средств организации работы старшего воспитателя, а так же специалистов методической службы дошкольного учреждения (психолог, инструктор по физическому воспитанию, музыкальный работник, творческие воспитатели с высшей квалификационной категорией). Все основные формы методического сопровождения можно разделить на групповые и индивидуальные.

Групповые формы – педагогические советы, семинары, семинары-практикумы, консультации, методические выставки, открытые просмотры, творческие группы.

Индивидуальные формы – самообразование, индивидуальные консультации, наставничество (в форме шефских пар).

Деятельность по методическому сопровождению педагогов строится поэтапно. Представим основные шаги в этой деятельности.

Первым шагом будет беседа руководителя дошкольного учреждения о распорядке дня, время работы, знакомство с детским садом, условиями труда, уставом дошкольного учреждения, правилами внутреннего трудового распорядка, традициями учреждения.

Второй шаг. Стажировка молодого педагога у педагога с опытом. Под наблюдением старшего педагога молодой специалист проводит несколько дней с опытным педагогом.

Системный шаг, работающий в первый год (два) деятельности начинающего специалиста – наставничество. Закрепляется педагог – наставник, который помогает выбрать методическое и дидактическое оснащение, помощь в организации педагогического процесса.

Шаг, сопровождающий каждую ступеньку деятельности в процессе методического сопровождения – оказание психологической поддержки – положительное оценивание работы специалиста. В этом процессе важен педагогический такт, дозированная методическая помощь в профессиональной деятельности, корректный

контроль и оценка деятельности старшим воспитателем, создание начинающему педагогу ситуации успеха.

Помощь в выборе темы самообразования, которая раскроет личностные возможности и разовьет педагогические способности педагога.

Следуя представленным выше шагам методического сопровождения начинающих педагогов дошкольного образования, можно сделать вывод, что уровень их профессиональной компетентности будет расти, позволит им легче адаптироваться к работе в дошкольном

учреждении и наладить контакты с педагогическим составом, если будет ориентирован на разные категории начинающих воспитателей и строиться на основе их индивидуальных возможностей и природных способностей. Методическое сопровождение является механизмом обеспечения адаптации начинающих работать педагогов к условиям образовательного учреждения и требует системности, диалогичности, субъект-субъектного взаимодействия всех участников методического сопровождения.

---

#### Библиографический список

1. Завьялова, Е. К. Психологические механизмы социальной адаптации человека / Е. К. Завьялова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – Вып. 40. – С. 55–60.
  2. Лосев, П. Н. Управление методической работой в современном ДОУ / П. Н. Лосев. – Москва : ТЦ «Сфера», 2015. – 160 с.
  3. Сальникова, Н. А. Работа старшего воспитателя с молодыми специалистами в период адаптации в ДОУ / Н. А. Сальникова, Л. В. Галкина, Л. С. Зыбцева // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 1. – С. 338–340.
- 

**Т.В. Тумашова**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Г.Л. Парфенова,  
канд. психол. наук, доцент

## ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В современном обществе особое внимание необходимо уделять проблеме повышения и развития мотивации учебной деятельности, так как все более высокие требования предъявляются к будущему специалисту. Мотивация – главный аспект движущей силы человека в поведении, а также, в деятельности, направленной на формирование личности и мастерства будущего специалиста. Изучение мотивов выбора профессии, мотивации учебной деятельности дает возможности корректировать и влиять на уровень мотивации, что ведет к более гармоничному профессиональному становлению студента.

Проблема учебной мотивации студентов в настоящее время актуальна относительно любой профессиональной образовательной организации: вне зависимости от курса обучения и специальности, по которой обучаются студенты. Изучение мотивационной сферы востребовано еще и потому, что изменения, происходящие в обществе сейчас, меняют ценности, ориентиры, жизненные и профессиональные установки самого человека. Проблема мотивации не имеет однозначного решения, поэтому рассматривается с разных сторон, вследствие этого, остается актуальной до настоящего времени.

Данное исследование направлено на проблему мотивации учебной деятельности студентов. Также, эта проблема касается школьников, так как основной

вид их деятельности – учение, где немалую роль играет мотивация.

Проблема мотивации изучалась зарубежными учеными (К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу, Э. Мейо, Ф. Тейлор, Х. Хекхаузен и др.); учебную мотивацию исследовали Дж. Аткинсон, В. Хеннинг, Г. Холл и др.

В отечественной психологии изучению проблемы мотивации и ранее уделялось внимание (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др.), и сейчас эта проблема актуальна для организации эффективной учебной деятельности учеников школы и студентов, что нашло отражение в трудах В.К. Вилюнаса, Т.И. Ильиной, Л.П. Кичатинова, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Т.А. Саблиной. Наиболее исследованными вопросами являются: мотивы поступления в вуз (С.В. Бобровицкая, Г.А. Мухина, А.Н. Печников и др.), процесс изменения мотивов обучения (Р.С. Вайсман, А.И. Гебос и др.), отношение студентов к учебным предметам (А.А. Реан, В.А. Якунин и др.) [3].

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, под мотивацией понимаются побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность [1]. Л.И. Божович пишет о «мотиве учебной деятельности» и определяет его как побуждение, характеризующее основную направленность личности школьника, вос-

питанную семьей и школой на протяжении его предшествующей жизни.

В нашей работе поставлена проблема исследования различий в мотивации учебной деятельности у студентов педагогического вуза первых и вторых курсов обучения. Исследование данной проблемы интересно и осуществляется с точки зрения следующих аспектов: осознанно ли студенты относятся, как к поступлению в вуз, так и к обучению в вузе; какие учебные мотивы выходят на первое место; вследствие чего уровень учебной мотивации находится на низком уровне?

На данном этапе исследования, нами сделаны выводы, полезные для студентов университета, осознание которых позволит повысить уровень учебной мотивации. Приведем некоторые из выводов:

1. Знания, приобретаемые студентом на каждом курсе, способны обеспечить в дальнейшем успешную профессиональную деятельность и определяют его квалификацию как специалиста в будущем.

2. Расширение границ персональной ответственности студента – возможность проявить себя в той области, которая наиболее ему близка.

3. Развитие у себя чувства долга способно актуализировать мотивацию.

4. Важно овладевать навыками целеполагания, ставить перед собой цели, которые будут достигнуты, и в ближайшее время, и в более дальней профессиональной перспективе.

5. Студент может анализировать собственные знания, создавая себе ситуации самопроверки с целью выявления пробелов в образовании и их самокоррекции [2].

Итак, проблема мотивация учебной деятельности актуальна. Ее решение не простое и зависит от всего процесса профессиональной подготовки. Перспективой дальнейшего исследования будет эмпирическое изучение поставленной проблемы на выборке студентов педагогического университета разных курсов обучения.

---

#### Библиографический список

1. Дулинец, Т. Г. Исследование учебной мотивации студентов / Т. Г. Дулинец, А. С. Захарова // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2. – С. 4–6.
2. Клепцова, Е. Ю. Проблемы мотивации студентов вуза [Электронный ресурс] / Е. Ю. Клепцова, Д. О. Рубцова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 60–66. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56665.htm> (дата обращения: 07.05.2019).
3. Кравченко, Ю. О. К проблеме формирования учебной мотивации студентов / Ю. О. Кравченко // Психология в России и за рубежом : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2011. – С. 104–106.

**А.Е. Фишер**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
А.Ю. Тимошенко,  
канд. пед. наук, доцент

## ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В настоящее время система образования, как и все сферы современного общества, охватывает такой инновационный процесс как цифровизация. Многими авторами данное явление рассматривается как современный общемировой тренд развития экономики и общества, который подразумевает преобразование информации в цифровую форму и обеспечивает повышение эффективности экономики и улучшение качества жизни. Поэтому в нашей стране реализуются различные стратегии, программы и проекты по внедрению цифровых технологий в различные сферы жизнедеятельности, в том числе и в образование: «Стратегия развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы», программа «Цифровая экономика Российской Федерации», проекты «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и «Цифровая школа».

Стоит отметить, что цифровизации образования предшествовали два инновационных процесса: компьютеризация и информатизация. Компьютеризация была призвана создать образовательное пространство на основе глобальных или региональных компьютерных систем, что в свою очередь запрашивало определенной адаптации учебных планов к требованиям глобальных систем, наличие современной техники, компьютерной грамотности и высокой мотивации пользователей. Так же данный процесс предполагал включение компьютерной техники в комплекс дидактических средств, обеспечивающих учебный процесс, в качестве элемента, активирующего учебно-воспитательную деятельность учащихся. Под информатизацией понимался комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции,

средств, технологий [3]. Исходя из данных определений можно говорить о завершении этих процессов, так как все школы оснащены компьютерной техникой, педагоги прошли и проходят курсы переподготовки по использованию информационных технологий (ИТ) в обучении. Основными направлениями использования ИТ являются: разработка дидактического и методического материала, электронных образовательных ресурсов по всем предметам, web-сайтов учебного назначения, организация и проведение компьютерных экспериментов с виртуальными моделями, проведение виртуальных экскурсий и т.д.

Данные процессы стали базовой площадкой для более сложного уровня – цифровизации. «Компьютеризация, информатизация органично входят в более сложное и широкое понятие цифровизации» – утверждает А.С. Фадеев – проректор по цифровизации Томского политехнического университета.

В рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» был разработан федеральный проект «Цифровая школа» для создания к 2024 году во всех образовательных организациях безопасной и доступной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [5]. Цифровая школа – это большой инфраструктурный проект. Цифровая образовательная среда позволяет оптимизировать деятельность образовательных организаций, повышает безопасность хранения данных, снижает нагрузку в введении административно-хозяйственной и финансово-экономической деятельности. Так же проект направлен на создание развития онлайн обучения, что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию образования, в том числе и труднодоступных регионах РФ; создание электронных образовательных ресурсов по всем предметам.

Некоторые образовательные организации уже накопили некий опыт по реализации данного проекта, а так же по улучшению условий для перехода к цифровизации. Так в МКОУ «Тальменская СОШ №5» к 2018 году проделана большая работа по увеличению в школе количества учащихся использующих электронные учебники; повышению ИКТ – компетентности учителей и учащихся; привлечению средств для улучшения ресурсной базы общеобразовательного учреждения. Создана информационная образовательная среда (ИОС) учреждения, медиацентр, в котором имеется локальная сеть, подключение к сети Интернет, электронные образовательные ресурсы (ЭОР) по всем предметным областям. Имеется полнокомплектный компьютерный класс [1].

В 2015 году МБОУ «Лицей «Эрудит» (г. Рубцовск) с 2016 года реализуется программа непрерывного повышения ИКТ-компетентности педагогов. Педагогами лицея освоены и внедрены в практику следующие ИТ-инструменты: Интернет-сервис Test Pad, конструктор

сайтов Wix, программа ХроноГраф – «редактор расписания», сервисы для создания ментальных карт [2].

МБОУ Гимназией № 42 г. Барнаула разработана модель эффективной информационной образовательной среды образовательной организации, а также разработана и внедрена электронная система методической и технической поддержки, электронная система анкетирования, электронная библиотека ЛитРес [6].

МБОУ Гришковской СОШ разработана система повышения ИКТ компетентности педагогов в части эффективного применения информационно образовательной среды в условиях введения ФГОС [7]. Проект «Цифровая школа» в данной организации реализуется по следующим направлениям:

1) формирование ИКТ компетентности педагогов (эффективное использование интернет сервисов «Google», АИС «Сетевой край», «Я класс» и т. д.);

2) автоматизация управления образованием (сокращение документооборота, использование электронной почты, осуществление мониторинга и фиксации хода и результатов образовательной деятельности с помощью сервисов «АИС. Сетевой край. Образование», использование «АИС. Сетевой край. Образование» и «Е-услуги. Образование» для учёта детей, персональные сайты педагогов, коллективные сайты классов.);

3) распространение опыта в части инновационных технологий.

В настоящее время количество образовательных организаций в крае, участвующих в проекте «Цифровая школа», увеличивается. Несмотря на успешное внедрение ИОС, школы всё же сталкиваются с трудностями. Прежде всего, это финансовая сторона. Несмотря на государственную поддержку проекта, нет возможности обеспечить всех учащихся персональными устройствами для загрузки электронной формы учебника (ЭФУ). Школы прибегают к помощи родителей, но и с их стороны не всегда может быть оказана поддержка (речь идёт о малообеспеченных семьях). В таких случаях проблема решается за счёт привлечения спонсорской помощи.

«Цифровая школа» изменяет роль педагогов и образовательной организации. Для учителей цифровизация снижает административную нагрузку, а так же повышает ИКТ-компетентность. В крае существуют школы, которые накопили немалый опыт по созданию информационной образовательной среды. Представители этих организаций делятся опытом на региональных конференциях с коллегами, которым предстоит участие в данном проекте.

На сегодняшний день расширяются границы реализации проекта «Цифровая школа» за счёт подготовки кадров, технической поддержки образовательных организаций, повышения ИКТ-компетентностей у участников образовательного процесса. Тем самым образовательные организации способствуют переходу развития общества на новый уровень.

---

## Библиографический список

1. Инновационный проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oo874.edu22.info> (дата обращения: 11.12.2018).
  2. Инновационный проект МБОУ «Лицей «Эрудит»» «Информационно-образовательная среда лицея и инновационные ИКТ-технологии как ресурс управления качеством образования в условиях реализации ФГОС» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://erudit.edu.ru> (дата обращения: 11.12.2018).
  3. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятие, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 2. – С. 107–113.
  4. Овчарова, С. В. Алтайский край готов к реализации проекта «Цифровая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.akipkro.ru/allnews/14876-altajskij-kraj-gotov-k-realizatsii-proektatsifrovaya-shkola.html> (дата обращения: 11.12.2018).
  5. Паспорт федерального проекта «Цифровая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://new.avo.ru/documents/33446/1306658/Цифровая+школа.pdf/82453653-bbcc-3356-ffdf-04b00193c783> (дата обращения: 10.12.2018).
  6. Проект по развитию ИОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gym42.ru> (дата обращения: 11.12.2018).
  7. Проект «Информационные технологии – шаг в будущее» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://grschool.ru/doc/in/proek.pdf> (дата обращения: 11.12.2018).
- 

**А.Г. Шабалина**  
г. Барнаул, АлтГПУ  
Научный руководитель:  
Г.Л. Парфенова,  
канд. психол. наук, доцент

## О ПРОБЛЕМЕ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В настоящее время вопрос о развитии и проявлении гендерной толерантности является сложным и особенно актуальным, так как касается сферы межличностных отношений и успешной социальной реализации человека. В условиях глобализации личность сталкивается с современными и нестандартными, образцами поведения, обычаями, традициями, которые, либо понимаются и принимаются, либо вызывают негативное отношение и отвергаются индивидом или обществом.

Мир развивается в социальном и биологическом русле; коренным образом меняются представления о специфических чертах, ролях, обязанностях мужчин/женщин. То, что раньше считалось неприемлемым, однозначным, теперь входит в привычную жизнь общества [2]. Основными тенденциями в современном обществе является ломка традиционных стереотипов, стирание граней между женщинами и мужчинами, феминизация мужчин и маскулинизация женщин. Доказательством является потеря былой жесткости при половом разделении труда, количество исключительно женских и исключительно мужских занятий сильно уменьшилось, или они вовсе не разделяются на «мужские» и «женские». Взаимоотношения между мужчиной и женщиной становятся равноправными, как в семье, так и на производстве [3]. Определение роли полов имеет большое значение для организации каждого конкретного общества, но установить специфику каждого пола – трудная задача.

С формированием ключевых компетенций и социальных ролей личности (гражданин, семьянин, тру-

женик, субъект своей жизни и деятельности и т.д.), неразрывно связана у подростков и старшеклассников гендерная толерантность. Одной из важных для общества проблем, является изучение вопроса о том, проявляются ли у подростков и старшеклассников особенности гендерной толерантности? Мы предполагаем, что гендерная толерантность у подростков и старшеклассников имеет особенности по уровню и показателям проявления. Их необходимо учитывать в процессе воспитания современной личности.

На данном этапе, задачами исследования являются: анализ литературы по проблеме гендерной толерантности подростков и старшеклассников; выявление уровня развития гендерной толерантности в группах подростков и старшеклассников; проверка гипотезы и разработка рекомендаций для педагогов по развитию гендерной толерантности у старшеклассников и подростков.

Анализ литературы показал, что гендерные аспекты толерантности изучали зарубежные (С. Бэм, Ш. Бурн, А. Игли, Р.К. Унгер и др.) и отечественные ученые (Т.В. Бендас, И.С. Клецина, В.В. Козлов, И.С. Кон, Л.П. Шустова, Н.А. Шухова и др.).

Так, Н.В. Круглова понимает под гендерной толерантностью непредвзятое или иное отношение к представителям противоположного пола, недопустимость следования стереотипным мнениям, априорного приписывания человеку недостатков противоположного пола, выражения превосходства и дискриминации по признаку, как биологического, так и социально-культурного

пола [1]. С.Б. Фадеев под гендерной толерантностью понимает сложное личностное образование, включающее знания человека об особенностях внешних проявлений и личностных качеств у представителей своего и противоположного пола, о сферах деятельности и поведения представителей разного пола; способность выразить понимание и принятие, уважительное отношение, интерес к представителям своего и противоположного пола; потребность в бесконфликтном взаимодействии с представителями своего и противоположного пола [4]. По Л.П. Шустовой, гендерная толерантность – личностная позиция, в которой проявляются установки, мотивы, ценности и смыслы личности, а на их основе, осуществляется осмысленный и ответственный выбор поведения в социуме[5].

Таким образом, толерантность – важнейший принцип гендерных отношений. Гендерная толерантность – составляющая стабильности общества. Мы понимаем гендерную толерантность как готовность к пониманию,

принятию и признанию многообразия проявлений гендерного поведения, различных типов гендерной идентичности, идей гендерного равноправия в социуме на основе активной нравственной позиции личности. Дальнейшее изучение и формирование у подрастающего поколения данного феномена – одна из важнейших задач образования. Ее решение требует новых психолого-педагогических исследований гендерной толерантности у подростков и старшеклассников. Перспективами дальнейшего исследования проблемы мы видим проверку гипотезы с помощью эмпирического исследования на группах старшеклассников и подростков по методикам: опросник «Гендерная толерантность» Л.П. Шустовой и методика С. Бем «Исследование маскулинности-фемининности личности». Каждый человек – личность и общество должно проявлять толерантность, понимать и принимать различные проявления гендерного поведения, типы гендерной идентичности и идеи равноправия полов.

---

#### Библиографический список

1. Круглова, Н. В. Перспективы гендерной толерантности в России [Электронный ресурс] / Н. В. Круглова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – № 108. – Электрон. верс. печ. публ. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-gendernoy-tolerantnosti-v-rossii> (дата обращения: 08.05.2019).
  2. Морозова, О. Е. Толерантность как фактор регуляции гендерных отношений в современном российском обществе / О. Е. Морозова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Философские науки». – 2007. – № 3-4. – С. 61–69.
  3. Смирнов, В. А. Психофизиологические и социобиологические основы гендерных отношений / В. А. Смирнов, Ю. А. Даринский // Общество. Среда. Развитие. – 2008. – С. 114–121.
  4. Фадеев, С. Б. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами народной культуры [Электронный ресурс] / С. Б. Фадеев // Вестник НВГУ. – 2013. – № 4. – Электрон. верс. печ. публ. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gendernoy-tolerantnosti-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-sredstvami-narodnoy-kultury> (дата обращения: 08.05.2019).
  5. Шустова, Л. П. Формирование гендерной толерантности у старшеклассников (часть 1) [Электронный ресурс] / Л. П. Шустова // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 5. – Электрон. верс. печ. публ. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gendernoy-tolerantnosti-u-starsheklassnikov-chast-1> (дата обращения: 08.05.2019).
-