В коллективной монографии характеризуются теоретико-методологические основы обучения и воспитания в современных условиях. Рассматриваются инновационные технологии обучения и воспитания дошкольников. Отдельное внимание уделяется изучению вопросов обучения и воспитания детей и подростков в условиях общеобразовательной школы, а также здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

ISBN 978-5-6044460-6-5

Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике



КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

ЗЕБРА

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2020

УДК 37.013
ББК 74
О 26

Авторы:

Предисловие (Нагорнова А.Ю.).

Глава 1 – § 1.1 (Арпентьева М.Р., Гасанова Р.Р.), § 1.2 (Топка Н.И., Бобрицкая Е.Г.), § 1.3 (Попкова Н.В.), § 1.4 (Неустроев Н.Д., Неустроев А.Н., Саввин А.С.), § 1.5 (Воронцова А.А.), § 1.6 (Томак Т.М., Волкова М.В.), § 1.7 (Гангнус Н.А.), § 1.8 (Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Мигунова Е.В, Чугунова Т.Б.), § 1.9 (Комарова И.В., Трутнева П.И.), § 1.10 (Дедюхина О.В.), § 1.11 (Симушкина Н.Ю.).

Глава 2 – § 2.1 (Гареева З.К.), § 2.2 (Романова В.А., Катькалова А.Л., Бубнова И.С.), § 2.3 (Кучеренко О.П., Голубь И.Б.), § 2.4 (Жесткова Н.А.), § 2.5 (Кананчук Л.А., Удова О.В.), § 2.6 (Карих В.В., Зайцева О.Ю.), § 2.7 (Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Мигунова Е.В., Жигалик М.А., Морозова А.С.), § 2.8 (Шохова О.В.).

Глава 3 – § 3.1 (Никулова Е.А.), § 3.2 (Фурсенко Т.Ф.), § 3.3 (Шерайзина Р.М., Хачатурова К.Р., Задворная М.С., Донина И.А., Алексеева О.В., Александрова Н.В.), § 3.4 (Казакова Т.А., Кузнецов М.И.), § 3.5 (Люкшина Д.С., Лысова В.Ю.), § 3.6 (Паатова М.Э, Сажина Н.М, Шебанец Е.Ю., Бегидова С.Н.), § 3.7 (Короткина Т.И., Мельникова А.А., Старшинова О.С.), § 3.8 (Чепрасова Н.Е., Рерке В.И.), § 3.9 (Пустовойтов В.Н.), § 3.10 (Каметова А.Б., Галиева С.В.), § 3.11 (Авдыев М.А.).

Глава 4 – § 4.1 (Алпатова Н.С., Малюгина А.А.), § 4.2 (Ахмадуллина Х.М., Ахмадуллин У.З., Горбаткова Е.Ю.), § 4.3 (Селезнёв А.А., Казакевич Т.В., Козеко Е.А., Литвинович Е.В., Ритчик В.И., Самусевич Н.В.), § 4.4 (Каркавцева И.А., Белецкая Е.В., Каркавцев С.В.), § 4.5 (Лысова О.В., Абдуллина А.Ш., Аменова Ю.А., Яншаева Д.И.), § 4.6 (Овчинников Ю.Д., Шпет В.В., Якунина В.А.), § 4.7 (Судакова Ю.Е.), § 4.8 (Копылов Ю.А., Кокова Е.И.).

Приложения – Приложение 1 (Чепрасова Н.Е., Рерке В.И.).

О 26 Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 446 с.

В коллективной монографии характеризуются теоретико-методологические основы обучения и воспитания в современных условиях. Рассматриваются инновационные технологии обучения и воспитания дошкольников. Отдельное внимание уделяется изучению вопросов обучения и воспитания детей и подростков в условиях общеобразовательной школы, а также здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 37.013
ББК 74

Рецензенты:

Кунцевич Зинаида Степановна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей, физической и коллоидной химии, Витебский государственный медицинский университет.

Лодатко Евгений Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого.

ISBN 978-5-6044460-6-5

© Коллектив авторов, 2020
© Зебра, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 5

Глава 1. Теоретико-методологические основы обучения и воспитания в современных условиях 6
1.1. Умения учиться и умение учить в контексте разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории 6
1.2. Профориентационная работа в рамках профилизации обучения агротехнологической направленности: от инновационной программы к практике её реализации: методические рекомендации 21
1.3. Организация воспитывающего пространства: современные подходы и тактики 35
1.4. Традиционное воспитание детей народов Севера в условиях кочевья 44
1.5. Дистанционные образовательные технологии как условие обучения детей-инвалидов 58
1.6. Ресурсный класс как условие социализации детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации по созданию ресурсного класса для детей в РАС в сельской школе 66
1.7. Формирование адекватной самооценки обучающихся как механизм реализации требований Национального проекта «Образование» 80
1.8. Педагогические возможности интерпретации классических авторских сказок в повышении качества первоначального обучения немецкому языку как второму иностранному 88
1.9. Групповая работа как проблема педагогической практики в условиях цифрового общества 99
1.10. Программно-методическое обеспечение деятельности педагога-музыканта в учреждении дополнительного образования 111
1.11. Волонтерская деятельность как важное направление гражданского воспитания в частных школах США и Великобритании 120

Глава 2. Инновационные технологии обучения и воспитания дошкольников 130
2.1. Гендерные особенности дошкольников: социально-педагогический аспект 130
2.2. Обучение финансовой грамотности детей дошкольного возраста: от теории к практике 140
2.3. Подвижные игры как средство развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста 152
2.4. Модель взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в вопросах сохранения психологического здоровья детей 157
2.5. Педагогические технологии развития инициативы детей старшего дошкольного возраста 171
2.6. Развитие ловкости старших дошкольников в процессе обучения игре в пионербол 182
2.7. Формирование элементарных геометрических представлений у дошкольников посредством компьютерного конструирования 195
2.8. Формирование эмоциональной компетентности у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития в инклюзивной образовательной среде 205

Глава 3. Вопросы обучения и воспитания детей и подростков в условиях общеобразовательной школы 220
3.1. Творческая направленность общения и взаимоотношений ребенка младшего школьного возраста с окружающим миром посредством оздоровительного влияния плавания 220
3.2. Воспитание интереса к фольклору родного края у младших школьников в музыкальном театре 233
3.3. Потенциал семьи как фактор воспитания ответственности у современных подростков 243
3.4. Индивидуальная воспитательная работа с подростками-делинквентами 253
3.5. Стратегии совладающего поведения у подростов в конфликтных ситуациях 267
3.6. Адаптация подростков с девиантным поведением к условиям образовательного процесса режимного учреждения 275
3.7. Социально-психологическое обучение как способ развития у подростков конфликтологической компетентности: экспериментальное исследование 287
3.8. Развитие эмоционального интеллекта у подростков «группы риска» как условие успешной социальной адаптации 295
3.9. Системная модель формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника в образовательном пространстве школы 307
3.10. Педагогические условия развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики 321
3.11. Теорема Ферма с позиции физики в школе 330

Глава 4. Актуальные здоровьесберегающие технологии в образовательном пространстве 348
4.1. Формирование основ здорового образа жизни у детей с общим недоразвитием речи в воспитательно-образовательном процессе 348
4.2. О результатах мониторинга физического развития младших школьников в Республике Башкортостан (в рамках спортивно-оздоровительного проекта «Здоровое поколение - сильный регион») 357
4.3. Социально-педагогический мониторинг угроз-интернет пространства для психического здоровья школьников в условиях социального партнерства с использованием методологии оценки риска 365
4.4. Инновационные формы здоровьесберегающей деятельности с детьми и подростками в рамках занятий физической культурой и спортом в общеобразовательных учреждениях 378
4.5. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках русского языка 387
4.6. Практико-ориентированные проекты спортивного профиля в общеобразовательных школах 396
4.7. Формирование личности подростков средствами физической культурой и спортом 408
4.8. Методологические аспекты формирования социально-нравственного здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей 424

Приложения 436

Сведения об авторах 440

ПРЕДИСЛОВИЕ

В последнее десятилетие в педагогике возникло множество новых подходов к обучению и воспитанию детей и подростков. Были разработаны современные учебные пособия, в которых теория обучения и воспитания представлена в единстве с педагогической практикой. Это учебные пособия Н.В. Бордовской и А.А. Реана, Б.З. Вульфова и В.Д. Иванова, М.И. Рожкова и Л.В. Байбародовой. В них обозначены различные ситуации, задания и задачи, позволяющие читателям осмыслить теорию и рассмотреть различные стороны профессиональной компетентности учителя.

Сегодня важнейшим аспектом педагогической науки является развивающая направленность обучения. Это приоритетное направление в организации учебно-воспитательного процесса. Любое занятие в классе, любое внеурочное мероприятие, каждая домашняя работа должны развивать ребенка, формировать у него определенные психические состояния, свойства и качества (совместно с воспитанием личностных свойств). Общеизвестно, что развитие обучения и воспитания происходят неотрывно друг от друга. Для придания процессам обучения и воспитания целенаправленности и систематичности важно понимать, что необходимо развивать у обучаемого, какие задействованы движущие силы развития, а также педагогические средства и функции.

Развитие детей и подростков как приоритетная цель процессов обучения и воспитания ставит задачи определения того, что в ребенке можно и нужно развивать и какие педагогические подходы позволят это сделать достаточно результативно. Важно отметить, что в процессе обучения и воспитания должна быть актуализирована концепция индивидуальности, согласно которой индивидуальность – это психический мир человека. Так как усвоение социального опыта осуществляется благодаря функционированию психики человека, знание психологических основ обучения и воспитания также необходимо педагогу. Игнорирование психологической стороны обучения приводит к тому, что применение различных психологических средств может привести к снижению эффективности развития у школьников памяти, мышления, волевых качеств, потребностей и мотивов, чувств и эмоций, рефлексии, самооценки и др. Это, в свою очередь, снижает эффект социализации ребенка.

Особый акцент необходимо сделать на развитии мотивационной сферы детей и подростков. Существенную часть мотивационной сферы школьника составляет мотивация учения. Она формируется на определенном этапе жизни человека и обуславливается определенным местом его пребывания (мотивация первоклассника, старшего школьника и т.д.). Мотивация учения представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, побуждающих ребенка овладевать новыми знаниями, сознательно относится к учению, проявлять активность в учебной деятельности.

Часто мотивация ребенка рассматривается педагогами не как отдельная система, а поэлементно. В данных случаях выделяются отдельные мотивы и ставятся узконаправленные цели (например, формирование интереса к своему предмету, воспитание ответственного отношения к изучению определённого учебного предмета). Однако, достижение подобных целей приводит не к формированию целостной мотивации, а к ее дроблению: у детей и подростков формируются мотивы изучения отдельных предметов и не развивается мотивация учения в целом. Данный подход формирует неправильное отношение к социальным ценностям и миру знаний, хотя реальная цель школы – дать каждому школьнику общее образование и создать условия для гармонического развития и совершенствования всех сторон индивидуальности.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

1.1. Умения учиться и умение учить в контексте разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории

Современные исследователи в массе своей полагают, что образовательный процесс в нынешних школах, колледжах, вузах и т.д., должен не только «учить», но и «учиться». Только когда результаты (успешные/неуспешные) оперативно подвергаются анализу и возвращаются в образовательный процесс, тогда он становится «живым», динамичным, осознанным, то есть – вариативным и гибким». Для этого нужна обеспечивающая задачу рефлексивного переосмысления образовательного процесса инфраструктура, включающая в качестве необходимых исследования, центры и лаборатории:

1) хьютагогики, анализирующая собственно образовательный потенциал субъектов образовательного процесса;

2) синергетики, анализирующие психолого-педагогические условия индивидуализации образовательного маршрута в конкретном образовательном времени и пространстве (вуза, города, региона, страны и т.д.) в целях эффективности и продуктивности личностного, межличностного и профессионального становления студента;

3) форсайта, анализирующая адекватность проектирования и осуществления личностного, межличностного и профессионального становления в условиях индивидуализации образовательной траектории, осмысляющая. вероятностные тенденции в образовательных стратегиях и тактиках.

Особенно важным моментом в этом контексте является «заземление» идеи индивидуальных образовательных траекторий и персональных / индивидуальных траекторий развития (будущих) специлаистов в контекст преобразования реальной дидактической системы, дидактических коммуникаций педагога и учеников (учащихся и обучающщихся, будущих и проходящих повышение квалификации или переподготовку специалистов).

В этом контексте мы полагаем важным отметить, что современная дидактическая коммуникация – многокомпонентный, многоуровневый и многоэтапный феномен, особенности которого (модусы, возможности, ограничения) связаны с особенностями личностного, межличностного и профессионального развития субъектов взаимодействия, проявляющихся в особенностях их понимания себя и окружающего мира, ситуаций (задач) учебной и профессиональной деятельности. Основные особенности дидактической коммуникации связаны с модусами (направленностью): научение, обучение, самообучение, взаимообучение. Дидактическая коммуникация в различных модусах обладает разными возможностями и ограничениями обучения и воспитания субъектов взаимодействия. В этом смысле мы считаем нужным подчеркнуть, что развитие дидактической коммуникации связаны в первую очередь с развитием ценностей и метапознавательных способностей субъектов коммуникации. Это отражается в развитии понимания человеком себя и окружающего мира: изменении типов понимания себя, собеседника, ситуаций учебной и профессиональной деятельности, миропонимания в целом.

Современные, экспириентально-ориентированные, контекстные модели обучения ведут к управлению процессов формирования и развития продуктивного типа личности и преобразования контрпродуктивного типа личности ученика и учителя, воспитания и обучения, направленных на профилактику и коррекцию непонимания себя и мира,

гармонизацию отношений субъектов педагогического взаимодействия, оптимизацию самого взаимодействия путем формирования таких мета компетенций как умение учить и умение учиться [1]. Особенно подчеркивается значение контекстного, понимающего подхода к образованию, трансформирующего жизнедеятельность, трансдискурсивного, то есть помещающего субъекта в ситуацию осмысления разнородных предметных и личностных дискурсов окружающего мира, роль понимающей дидактической коммуникации среди иных видов дидактической коммуникации. Дидактическая коммуникация – коммуникация субъектов по поводу обучения: его различных компонентов и процессов. Понимающая дидактика коммуникация направлена на развитие понимания учениками себя и мира, а также построение отношений взаимопонимания педагога и обучающихся в процессе ретрансляции и сотворчества знаний и умений в совместной деятельности учеников, учителя и (иногда) супервизора [18]. Коммуникативный подход к различным видам социальной деятельности получает в науке последнего времени всё большее распространение: в эту гносеологическую парадигму включается и дидактика. Дано известно, хотя немало используется понятие «коммуникативная дидактика» [30], некоторые ученые пишут также о дидактической коммуникации [1; 8]. Начала коммуникативного подхода в отечественной педагогике и психологии заключены в работах школы Г. П. Щедровицкого, школы диалога культур и многих иных концепциях и технологических разработках практиков и теоретиков образования, в том числе педагогики и психологии [4; 28; 29; 30; 32; 33]. Кроме того, источником подхода являются исследования коммуникации как обмена информацией в рамках теории познания. Значимым свойством дидактической коммуникации является стилевое единообразие, стереотипия коммуникативного поведения участников в рамках институционального дискурса: типичная дидактическая коммуникативная ситуация, сопоставляется субъектом речи с такой же типичной «контекстной моделью» [20], которая определяет и стереотипное понимание адресанта – речевую (дискурсивную) роль. Она задает особенности общения, отражающего и управляемого социально установленными предписаниями и/или взаимными ожиданиями партнеров (педагога и учеников) [9; 20]. Таким образом, особенности дидактической коммуникации, в том числе выраженные в понятии «умение учить», во многом определяют направление развития понимания и личности обучающегося, включая умение ученика учиться. Важно отметить, что разворачивание дидактической коммуникации в классической модели обучения связано с многочисленными контекстуальными смысловыми повторами: обучающий стремится сделать свое знание и умение узнаваемым для адресата, потому деятельность учащегося или обучающегося во многом неинтерпретативна [26]. Становление и развитие дидактической коммуникации в неклассической, современной модели обучения связано не столько с контекстуальными смысловыми повторами, сколько с работой понимаемого, направленной на обнаружение сходств и различий уже понятного и понимаемого. Обучающий стремится сделать свое знание и умение не просто узнаваемым, но побуждающим к творчеству, в том числе – озадачивающим. Потому деятельность ученика во многом становится интерпретативной: текст, «предъявляемый» ученику, организован педагогом для реализации интенции «добывание информации» и отвечает принципам творчества и со-творчества, а также риторическим требованиям диссенсусной речи: множественность «нового» и казавшегося «общеизвестным» побуждает к пересмотру как фоновых, так и приобретаемых знаний и умения, житейский опыт проблематизируется; ученики учатся дезинтегрировать и сравнивать, а также интегрировать и объединять. При этом важнее всего не конкретизация, а обобщение: обращенность, персонифицированность и предметность коммуникации сочетается с ее направленностью. На поиск и реализацию наиболее общих,

интегративных представлений об изучаемом предмете; наряду с относительной упорядоченностью, диссенсус и его неопределенности создают как закономерный этап понимающей дидактической коммуникации «шумливый хаос», знакомы многим исследователям и практикам по процедурам «брейнсторминга» и т.п. (выход за границы логической и хронологической последовательности, свободные переходы от одного компонента дидактической коммуникации к другой и обратно, использование открытых вопросов, парафраз и молчания и др. [35; 38; 42; 44; 46].

В этом контексте мы считаем нужным подчеркнуть, что кроме педагогической и когнитивной психологии, вклад в развитие представлений о коммуникации внесли социальные психологи (Л.А. Петровская, А.Ю. Панасюк, М.Ю. Жуков и другие) [22; 23]. Их работы также во многом связаны с исследованием коммуникации и проблем коммуникативного воздействия, условий его продуктивности и эффективности: компетентности в общении и – собственно – коммуникации, изучении смысловых и иных барьеров коммуникации, обратной связи и циклов (повторения) в общении, условий понимания и взаимопонимания людей [6; 10; 11; 25; 28]. Современные исследователи отмечают, что в учебно-познавательной деятельности понятие «коммуникация» включает не только количество и качество передаваемых знаний, но и качество взаимоотношений, располагающих или препятствующих дальнейшему общению. Задача исследования и формирования коммуникативного мастерства (компетентности) актуальна именно для педагогов, имеющих дело с передачей и продуцированием дидактической информации. Дидактическая коммуникация служит решению учебно-познавательных задач, является также средством общения людей, обмена представлениями, переживаниями между педагогом и обучающимися в ходе совместной деятельности. Она помогает преодолевать трудности, встречающиеся на пути познания, барьеры в процессе учебно-познавательной практики, предполагая умение установить контакт с обучающимися, вовлечь учащихся в процесс познания, сделать их партнерами в процессе извлечения, передачи, переработки учебной информации. В настоящее время существуют многочисленные и весьма различные подходы к образованию, существенно различающиеся представлением и реализуемой моделью дидактической коммуникации. Теснейшая внутренняя сопряженность образовательного подхода с заложенной в нем моделью дидактической коммуникации практически бесспорна: понимание сути образования непосредственно отражается в той модели дидактической коммуникации, которую реализуют практики.

В этом контексте мы полагаем важным отметить, что исследование дидактической коммуникации в русле проблем профессионального образа мира, понимания себя и мира, – является одним из наиболее продуктивных аспектов. Как отмечала один из ведущих исследователей коммуникации в нашей стране Л.А. Петровская, а также многие другие исследователи, компетентность в общении, определяющая успех коммуникации, а значит, и обучения, определяется тем, насколько человек знает и понимает себя, партнера и ситуацию взаимодействия (мир) [18; 19; 23]. В рамках данного представления формулируются цель и задачи нашего исследования.

Теоретический анализ проблем дидактической комуникации позволяет сделать вывод, что в интегративной модели дидактической коммуникации как понимающей коммуникации понимание выступает как ведущий фокус и задача обоих сторон процессов научения (обучения). Умение учить и умение учиться у педагога и учеников связаны с развитием и осуществлением их способности понимать себя, друг друга и мир, фрагменты которого становятся предметами дидактической коммуникации.

По мере сознаваемого и неосознаваемого накопления компетенций (знаний и умений), психотехнологий и ценностей, взросления и профессионального становления

человека, происходит закономерное изменение модусов дидактической коммуникации и соответствующих им типов обучения:

1) Научающая дидактическая коммуникация предполагает, что научение детей и юношей предполагает движение от обучающего к научаемому: в разной мере сознаваемое присвоение компетенций (знаний и умений), транслируемых обучающим (учителем) которые понимаются с большей или меньшей полнотой и глубиной, более или менее неосознаваемое присвоение психотехнологий и ценностей деятельности, связанных с присваиваемыми предметно-специфичными (но еще не профессионально-специфичными) знаниями и навыками. Типично неосознаваемое присвоение компонентов учебной деятельности (умения учиться): компетенций (знаний и умений) об учебной деятельности, ценностей и психотехнологий (характеризующегося относительной пассивностью) научения.

В контексте данного подхода или на описываемом уровне в большей или меньшей степени понимается окружающий человека мир, его различные компоненты. Это допрофессиональная стадия становления, на которой происходит «становление учащегося»: параллельно освоению знаний о мире и умений действовать в нем, формируется умение учиться: изменять поведение в процессе обучения. Понимание носит объективный (objective knowing), репродуктивно-констатирующий характер (констатирующих объяснений).

2) Обучающая дидактическая коммуникация предполагает, что обучение взрослых и профессионалов обращено не только на присвоение компетенций (знаний и умений), но изменение поведения обучающегося на их основе, осуществление (квази)профессиональной деятельности: на этом уровне осуществляется в разной мере осознаваемая трансляция компетенций (знаний и умений), выступающих как опоры организации и осуществления (изменения) деятельности, происходит более или менее осознаваемая трансляция и ретрансляция ценностей, психотехнологий и метазнаний (квази)профессиональной деятельности, обеспечивающих осуществление деятельности (реальные поступки, преобразования поведения субъекта). Типично неосознаваемое освоение компонентов учебной, учебно-профессиональной деятельности (обладающего относительной активностью обучения).

В контексте данного подхода или на описываемом уровне понимание себя осуществляется через понимание учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, требования которой позволяют сравнить себя с нею, определив меру соответствия требованиям, «объективную успешность». Это начальный уровень становления профессионализма, на котором перед личностью стоит задача измениться в соответствии с требованиями деятельности, развивается умение учиться, то есть изменять деятельность и самого себя в процессе обучения. Понимание (тип понимания) носит характер объяснений и интерпретаций (subjective knowing), формируется эмпатический модус (interpersonal knowing) понимания в обучении.

3) Самообучающая дидактическая коммуникация предполагает, что в процессе самообучения наблюдается качественная трансформация учебной деятельности: на первый план выходит более или менее осознаваемое, развернутое и глубокое осмысление и трансформация компонентов учебно-профессиональной деятельности, обучение обучению, т.е. изменение учебной, профессиональной деятельности и жизнедеятельности обучающего себя человека на основе осваиваемых и трансформируемых им в процессе освоения ценностей, психотехнологий и метазнаний, компетенций (знаний и умений) учебно-профессиональной и профессиональной деятельности [5; 19; 37; 38].

В контексте данного подхода или на описываемом уровне осуществляется в разной мере осознаваемое и избирательное освоение ценностей, психотехнологий и метазнаний

(квази)профессиональной деятельности, обеспечивающих осуществление и качественное развитие деятельности (преобразования деятельности и жизнедеятельности субъекта). Изменение данных «опор» организации и осуществления (изменения) деятельности, связано и дальнейшим избирательными поиском и освоением профессиональных компетенций (знаний и умений). Типично осознаваемое освоение и исследование компонентов учебно-профессиональной деятельности (обладающего выраженной активностью обучения), осуществляется более или менее осознаваемая, развернутая (многокомпонентная) и глубокая реинтеграция личности самообучающегося, той системы деятельностей и связанных с ними отношений, которые сформировались в ходе его личностного развития и профессионального становления.

Человек начинает понимать себя как неразрывную и меняющуюся целостность, каждый компонент и процесс которой обладают значимостью – для него самого и мира. Достижение самопонимания – условие более глубокой и развернутой коммуникации с миром. Умение учиться приобретает статус умения изменяться – изменять внешнюю и внутреннюю деятельность. Оно описывается исследователями как важный первый шаг становления человека собой: «становления личностью», «становления профессионалом», в том числе, в терминах экзистенциальной-гуманистической психологии [14], или «самоэффективности» (self-efficacy), как это описывается в бихевиоральной традиции) [2; 7]. На уровне «профессионала» человек свободно выбирает направление своего развития и переходит к творческому переосмыслению профессиональной деятельности. Тип понимания, характерный для данного уровня, – интерпретация, реже – диалогизация опыта переживаний (field of experience).

4) Диалогическая дидактическая коммуникация предполагает взаимное, в разной мере сознаваемое или неосознаваемое обучение людьми друг друга изменять деятельность и жизнедеятельность в процессе трансформирующего смыслы этих деятельности и жизнедеятельности обмена ценностями, психотехнологиями и метазнаниями, знаниями и умениями взаимодействия, которые более не переживаются как неизменные – ни по отношению к деятельности, ни по отношению к стоящей за нею реальности (миру).

Трансформация и осознание трансформации (в процессе взаимно обучающего взаимодействия) ценностей, психотехнологий и метазнаний, компетенций (знаний и умений) учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, приводит к более или менее развернутой и глубокой трансформации жизнедеятельности субъектов. Обучению учению и обучению и связанные с ним изменения жизни выступает как ведущий аспект развития жизнедеятельности, субъектов в целом. Таким образом, взаимное обучение изменяет обучающих друг друга как личностей, изменяя их жизнь за счет развития осознания (изменения) себя и мира. Человек начинает понимать себя и мир в неразрывном единстве: как неразрывную и меняющуюся целостность, каждый компонент и процесс внутренней и внешней жизни обладают равной значимостью – для человека и мира. Это - свойства и ситуации «потока» (flow), «встречи», «становления партнером», «со-бытия», «полноценного функционирования» описано в экзистенциально-гуманистической психологии [31], или ситуации и свойства «эффективности» – в бихевиоральной [2]. С одной стороны, – как состояние случающееся, возникающее (эмерджентное), но не гарантированное в каждой конкретной ситуации взаимодействия. С другой стороны, – как неизбежный, хотя и часто не осознаваемый компонент любой коммуникации (или точнее, суть коммуникации). Умение учиться становится умением пребывать в преобразующем диалоге с миром.

В контексте данного подхода или на описываемом уровне, в диалоге субъектов, данных друг другу как собеседники, в своей целостности, сходстве и отличии

(«чуждости»), осуществляется в значительной мере осознаваемое, развернутое и глубокое преобразование ценностей, психотехнологий и метазнаний учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Такая трансформация носит двусторонний характер, хотя и не является полностью симметричной. Она определяет неизбежные качественные постоянные преобразования и трансформации деятельности и жизнедеятельности субъекта. Знания и умения, ценности и метазнания, психотехнологии деятельности – вновь приобретаемые и приобретенные в предшествующей жизнедеятельности, проходят более или менее развернутый во времени, обобщенный и глубокий процесс трансформации, переосмысления. В контексте данного подхода или на описываемом уровне «суперпрофессионала» человек изменяет деятельность, творит ее новые формы (и обеспечивающие деятельность компоненты) и отказывается от старых.

Взаимное обучение предполагает трансформацию отношений людей, многоэтапный, многокомпонентный и глубокий процесс изменения, реинтеграции отношений людей. Тип понимания – диалогизация (empathic understanding).

Отдельный вид дидактической коммуникации – дидактический анализ или супервизия. В целом она, как правило, может осуществляться в рамках модели обучения, самообучения и взаимного обучения. Иногда – в виде отдельных компонентов – включает модель научения: при введении достаточно новой для субъекта информации, относительно которой презентации (понятия и понятийные структуры, способы их переработки) не сформированы. Однако, именно в супервизорской модели вес метакогнитивных аспектов обучения наиболее существенен.

Трансформация дидактической коммуникации как системы включает, таким образом:

1) трансформации компонентов и дидактической коммуникации как системы в целом (изменение типа (ре)презентации) знаний и умений, психотехнологий и мета-знаний, изменение ценностей дидактической системы);

2) трансформация умения учиться (переход на новый уровень обучения, трансформация ценностей и психотехнологий обучения);

3) трансформация профессиональной деятельности, изменение ценностей, психотехнологий деятельности, избирательность поиска и приобретения компетенций (знаний и умений);

4) трансформации личности и ее отношений с миром, дидактической системы в целом (ценностей, психотехнологий обучаемой деятельности; знаний и метазнаний).

Что касается возможностей и ограничений различных модусов дидактической коммуникации, в реальности которой все модусы сосуществуют в разных пропорциях, в зависимости от уровня личностного, межличностного и профессионального развития человека) подготовки, то можно отметить непродуктивность модусов научения и обучения в работе с субъектами, достигшими высокого уровня развития в этих сферах. Напротив, в дидактической коммуникации с детьми и начинающими специалистами (студентами) основой продуктивного обучения будут именно эти модусы.

Таблица 1 - Модусы, процессы и результаты дидактической коммуникации

<table>
<tr><th colspan="4">Научение детей и юношей: движение от обучающего к научаемому</th></tr>
<tr><th>Обучающий</th><th>Научаемый</th><th>Процессы</th><th>Результаты</th></tr>
<tr><td>Содержание (знания, умения) образования</td><td>Содержание (знания, умения или компетенции) образования</td><td rowspan="3">Трансляция:
1) компетенций (знаний и умений),
2) смыслов и ориентированных на результат моделей деятельности, психотехнологий и мета-знаний
3) ценностей (квази) профессиональной деятельности</td><td rowspan="3">Развитие умения учиться, становление обучающимся</td></tr>
<tr><td>Ценности и цели образования</td><td>Ценности и цели образования</td></tr>
<tr><td>Психотехнологии и результаты образования</td><td>Психотехнологии и результаты образования</td></tr>
<tr><th colspan="4">Обучение взрослых и профессионалов:
ретрансляция ценностей и метазнаний профессии</th></tr>
<tr><th>Тьютор</th><th>Обучающийся</th><th>Процессы</th><th>Результаты</th></tr>
<tr><td>Ценности и цели (метазнания) образования</td><td>Ценности и цели (метазнания) образования</td><td rowspan="3">Трансляция и трансформация:
1) ценностей образования и связанных с ними результатов;
2) компетенций (знаний и умений), основанных на них психотехнологий;
3) опыта профессионального самообучения и взаимообучения</td><td rowspan="3">Развитие умения учиться, становление самообучающимся</td></tr>
<tr><td>Психотехнологии и результаты образования</td><td>Психотехнологии и результаты образования</td></tr>
<tr><td>Содержание (знания, умения) образования</td><td>Содержание (знания, умения) образования</td></tr>
<tr><th colspan="4">Самообучение личности:
освоение знаний, ценностей, психотехнологий учебной деятельности</th></tr>
<tr><th colspan="2">Субъект самообучения</th><th>Процессы</th><th>Результаты</th></tr>
<tr><td colspan="2">Знания, умения, ценности и психо-технологии учебно-профессиональной деятельности</td><td rowspan="3">Освоение опыта профессионального самообучения, трансформация учебной деятельности, присвоение знаний, навыков, мета-знаний, ценностей.</td><td rowspan="3">Развитие самообучения, становление обучающим других, развитие учебной деятельности, личности.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Знания и умения учебно-профессиональной деятельности</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ценности и психотехнологии учебной деятельности</td></tr>
<tr><th colspan="4">Взаимное обучение: трансформация ценностей, технологий, знаний и умений учебной и профессиональной деятельностей</th></tr>
<tr><th colspan="2">Взаимообучающие субъекты образования</th><th>Процессы</th><th>Результаты</th></tr>
<tr><td colspan="2">Ценности и психотехнологии образовательной деятельности</td><td rowspan="3">Освоение опыта учебно-профессионального, в том числе наставнического и кураторского / тьюторского взаимодействия, воспитания и обучения, передача и трансформация опыта обучения и воспитания</td><td rowspan="3">Готовность учиться, взаимное обучение, самопомощь и взаимопомощь / сотрудничество
Развитие учебно-профессиональной деятельности, карьеры и взаимоотношений личности</td></tr>
<tr><td colspan="2">Знания и умения учебной деятельности</td></tr>
<tr><td colspan="2">Знания, умения, ценности и психотехнологии профессиональной деятельности</td></tr>
</table>

Школьники и студенты, другие обучающиеся выполняя различные виды учебной деятельности, могут поставить задачей либо понимание, что означает контекстный или «глубинный подход», либо простую репродукцию и воспроизведение, что означает поверхностный или внеконтекстный подход. Эффективность и продуктивность любого вида и формы обучения с точки зрения этого выбора зависит от того, как студент относится к собственному учению, какую роль учебно-профессиональной деятельности он отводит в собственной жизни, какие способы обучения ему доступны: насколько развито его умение учиться. Обучающийся в рамках внеконтекстного или поверхностного подхода, стиля, концентрируется преимущественно на словах больше, а не на их значении, на форме больше, чем на смысле. Обучающийся в рамках контекстного или глубинного подхода или стиля стремится выяснить, что хочет от него учитель, и выполнить его требования и требования программы. Особое значение имеет при этом метакогнитивность: обучающийся приобретает способность контролировать свое состояние, обладает умением учиться. Использование учителем глубинного подхода в процессе обучения способствует повышению мотивации учащихся, улучшению учебных результатов, таких как способность расширять изученное содержание до более широкого контекста, соотносить его как в целом с новым для них знанием, так и с миром, в котором живут или планируют жить учащиеся. Обучение становится не просто зазубриванием слов и правил, но процессом извлечения и приобретения смыслов, установления причинно-следственных связей знаний и умений разных сфер, разделов изучаемого и иных предметов, связей с реальным миром, а также как альтернативная интерпретация реальности, постижение мира через ре-интерпретацию знаний. Глубинный, активный, подход в обучении во многом противоположен «поверхностному», пассивному – как хорошее и плохое умение учиться. Суть последнего сводится к запоминанию учебного материала (слов и правил) и его воспроизведению с целью выполнения внешних требований, сдачи зачетов и иных аттестационных «минимумов». Он организован как процесс получения фактов, формирования умений, которые могут быть «законсервированы» и применены по мере необходимости, однако, при отсутствии необходимости, быстро забываются.

Контекстный подход выделяет такие ценностные доминанты, как трансформативность и развитие, трансдисциплинарность и метапредметность, интегративность и рефлексивность, целенаправленность и экспириентальность, целостность и глобальность, процессно-ориентированность и сознательность. Это также – трансдисциплинарный подход. Он применяется при решении наиболее многомерных, многоуровневых и многокомпонентных задач обучения и решения проблем, для которых необходим выход за рамки привычной для ученика и учителя модели мира. Вместе с тем, его задача – углубление знаний и умений, понимание не только смысла информации, но осознание уровня их освоения и собственной роли в этом процессе: отличительная черта подхода – преобразовательный характер (личностное трансформирование) за счет совместной (в том числе групповой) работы и саморефлексии, формирования чувства включенности в мир и сопричастности к человеческому роду, осознания своей роли в мире, через постижение множественности картин мира и человека: множественности и различий понимания, наличия во множественности сходных и отличных черт.

Индивидуализация создает большие возможности и даже необходимость отдельной работы с успешными и неуспешными учениками:

Таблица 2 - Виды помощи (формы, методы, технологии) в рамках педагогики сотрудничества: цель работы - ситуация успеха

Успешный ученик	Неуспешный ученик
Отбор и дозирование заданий для самостоятельной работы на уроке, более подробные, чем у других учеников, инструкции	Ориентация на особенности ученика, его достижения и зону ближайшего развития
Создание особых условий контроля и опроса для неуспевающих учеников	Внедрение инновационных процессов и методов обучения (включая взаимообучение и хьютагогику)
Индивидуальная форма обучения и групповые занятия, нацеленные на стимулирование развитие ученика, формирование и развитие умения учиться	Классно-урочная (работа в парах, в малых группах) разного типа, включающая разноуровневые задания, творческие задания, дальнейшее совершенствование умение учиться
Дополнительные занятия с отстающими, дополнительное обучение как корректирующее и компенсирующее	Исследовательский, проблемный, частично-поисковый метод обучения, дополнительное обучение как глобальное и развивающее
Дифференциация домашней и классно-урочной работы учащихся по уровням подготовленности	Творческие и нестандартные задания для отдельных учащихся или групп
Стимулирование развития интересов и мотивации учения (интрисивной): развития познавательного интереса и нравственных ориентаций	Игровые технологии (деловые игры и путешествия), нацеленные на развитие уникальных способностей и качеств

Перемещение ученика в позицию трансдискурсивного «авторства», переживания им себя как субъекта – носителя живого, развивающегося, осмысленного знания отлично от пассивного воспроизведения и переживания себя как воспроизводящего, сложившиеся предметные клише, чуждые своему миру и используемые по принуждению. Оно помогает активизации скрытых знаний и умений и их применения в развитии и жизни человека и его общности, организации, семьи и и т. д. Глубинный подход в обучении направлен на поддержание и развитие психологической безопасности обучения и психологическое благополучие учащегося и учителя: отсутствие дидактогенных и матетогенных форм поведения, построение отношений учителя и учеников как отношений реальных людей, выходящих за рамки учебно-ролевого взаимодействия. Он отводит учителю важную центральную роль как психологу – роль, состоящую в понимании и приятии учащегося на разных этапах обучения, в создании благоприятной, поддерживающей, развивающей и «психотерапевтически-ориентированной» обучающей среды (facilitating environment). Исследователи отмечают роль «умения учить» как системы компонентов «межличностного интеллекта» как способности человека взаимодействовать с другими людьми, и «внутриличностного интеллекта» – как способности осознавать себя в контексте целостного взгляда на человека (interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence). Основа такого подхода – глубинная демократия как признание человечности, значимости и субъектности всех участников учебного диалога. Умение учить формирует умение учиться, субъектное отношение к обучению, развитие в процессе обучения [17]. «Глубинный учитель» умеет учить, он сфокусирован или центрирован на студенте, выстраивает образовательную деятельность с учетом значимого для учащегося, организует учебные дискуссии, фокусируясь на жизненных вопросах и проблемах; осознает, что он не является единственным источником знаний, но работает в сотрудничестве с другими учителями, родителями и т.д.; соблюдает и транслирует окружающим нравственные и этические нормы, стремится к социальной справедливости и гуманности и не избегает воспитательных ситуаций и воспитательной

активности в целом; он предпочитает сотрудничество, работая с разными сообществами как носителями той или иной – значимой для мира – культуры. Быть «глубинным учителем» означает уметь учить и понимать, что значит быть «глубинным учеником», давая ученику возможность взять и нести ответственность за процесс и результаты обучения. «Поверхностный преподаватель» учить не умеет, он полагает, что ученики учатся думать «самопроизвольно», достаточно дать им «*о чем* думать», он уверен, что знания о культуре, с которой он связан, могут быть переданы студентам непосредственно, без их осмысления, поиска и рефлексии. Он отказывается от воспитательных задач и не способен к рефлексии процессов и результатов обучения: последние разрушают «внеконтекстность» и сам подход [14; 17, с. 10–13]. В целом, характеристики, отличающие эффективные обучающие отношения от неэффективных таковы: осведомленность о том, какими знаниями владеют люди, к которым можно обратиться с вопросами (ориентация); возможность своевременно получить доступ к этому человеку (доступность); желание принять участие в решении проблемы и получении знания (участие) и степень свободы взаимоотношений, способствующая обучению и творчеству (свобода) [17; 40; 42].

Понимание себя и мира в процессе обучения, по мнению исследователей, – одна из основных его целей, изменения в понимании – углубление и расширение понимания – важный критерий успешности и эффективности обучения. Данный постулат хорошо представлен в герменевтической модели обучения. Решение практических задач жизнедеятельности студента в процессе обучения и деятельности в конкретном социуме будет происходить успешнее, если обеспечить этому процессу «глубинную» поддержку – герменевтические умения, позволяющие реализовать практическую ориентацию относительно знаний и умений как оснований способов и технологий предстоящих видов деятельности будущего специалиста. Особым предметом понимания студентами необходимо сделать усвоение системы понятий, формирующих сами процессы и результаты понимания в обучении («содержание – форма», «функция – форма», «явление – сущность», стратегии – схемы, фокусы-темы, механизмы и стадии и др.). Смыслы знаний, а также «просвечивающие сквозь них» смыслы бытия при использовании герменевтических, нарративных и тезаурусных подходов в обучении как практике трансдискурсивного, психолингвистического осмысления себя и окружающего мира, возникают как продукт конструктивной и исследовательской активности субъекта, а не просто «когнитивной» активности, лишенной связи с культурно-историческими и ценностно-смысловыми контекстами деятельности, ее знаний и умений. Процедуры и стуктуры целостного, многоуровневого и многоаспектного, рефлексивного и диалогического (творческого) со-осмысления себя и мира не формируются и не соврешенствуются спонтанно, «сами по себе». Они - результат как поэтапного, постоянного и направдленного продвижения школьника или студента в поле понимания: в обучении недостаточно схватывать смысл излагаемого, смысл необходимо уметь порождать, объективировать, сообщать другим, сохранять и следовать ему в «испытаниях», в трудных жизненных ситуациях [1; 3; 24].

Важным моментом в реализации данных положений является технологическое обеспечение индивидуализации и общего повышения качества образования [12; 13; 15; 16]. Здесь существует много подходов и технологий, в частности, Н.Н. Суртаева [27, с. 10-12; 28] приводит список технологий, получивших распространение в практике формирования и реализации индивидуально-образовательных траекторий.

Таблица 3 - Технологии индивидуализации общего и дополнительного образования, получившие наиболее широкое распространение, в практике школ, колледжей и вузов

№	Название технологии	Характеристика
1	Модульно-рейтинговая технология, и ее разновидности МРТО	Организует самостоятельную, (само)образовательную деятельность на базе модулей, ранжированных с помощью рейтинговой системы.
а)	Модульная технология обучения, МТО	Основа организации самостоятельной (само)образовательной деятельности и взаимодействий обучающихся. Результаты усвоения знаний и умений (компетенций) рассматриваются и оцениваются по стандартной схеме.
б)	Рейтинговая технология обучения РТО	Делает более распространенной не только традиционную организацию учебного процесса, при котором все виды деятельности оцениваются с помощью шкал успешности /неуспешности, но и может объединяться с другими видами, более современных и активных психолого-педагогических технологий.
в)	Рейтинговая - интенсивно-модульная технология обучения РИТМ	Трансформирована структура модулей, выделены пространственно-временные показатели: время и ситуации, отводимые на полноценное усвоение компетенций каждого из модулей. Шкалирование видов (само)деятельности ориентировано на темпоритмы, межличностные и иные условия («хронотоп») освоения учащихся и обучающихся тех или иных разделов, модулей, модульных программ.
г)	Кредитно-модульная технология обучения КМТО	Сходна с предыдущей, но оценка усвоения компетенций модульных программ реализуется кредитной системой. Данная система (ре)интегрируется с рейтинговой, когда говорят о кредите не трудозатратном, а «деятельностном».
2	Технология естественного обучения ТЕО	(Ре)организация самостоятельной деятельности и взаимодействий учащихся и обучающихся в контексте освоения индивидуального маршрута. Она осуществляется с помощью разных видов дидактической коммуникации (парной или «учитель – ученик», естественной - ненормируемой, то есть свободной, групповой – в рамках групповых дискуссий» и совместных проектов обучающихся или учащихся), при доминировании естественного вида общения.
3	Контрольно-корректирующая технология обучения ККТО	Организация самостоятельной деятельности и взаимодействий учеников и учителя в ходе продвижения по индивидуальной траектории происходит при момощи «корректирующего контроля», корректирующих карточек, выполняющих функции оперативной обратной связи.
4	Парацентрическая технология обучения	Самостоятельная деятельность индивидуализирована, учебный процесс осуществляется с помощью средств обучения, которых предлагается множество, для выбора обучающихся, реализация принципа завершения осуществляется обязательным собеседованием с учителем.
5	Технология индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов)	Одновременно для изучения и освоения предлагается несколько тем, за ними закрепляются учащиеся, успешно освоившие их, которые выступают в роли помощника учителя при опросе (без исключения все учащиеся должны осветить всю тему полностью ученикам, а затем осуществляется выборочный контрольпо теме). Создается возможность продвижения по индивидуальным маршрутам.
6	Технология полного усвоения знаний	Обращена к выделению и описанию целой таксономии целей усваиваемых компетенций, направлена на обеспечение

		целостности как завершенности процессов присвоения знаний и умений при осмыслении и разрешении таксономических задач.
7	Индивидуально-бригадная технология обучения - ИБТ	Сущность работы отражена в том, что обучающиеся или учащиеся сначала осваивают учебный материал индивидуально, сами, а потом в бригадах (4-6 человек) помогают друг другу в устранении пробелов, обнаруженных в ходе ответов на вопросы.
8	Бригадно-индивидуальная технология обучения - БИТ	Противоположная по организации индивидуально бригадной технологии. Сначала учащиеся или обучающиеся трудятся в бригаде (группе), затем индивидуально завершают процесс изучения материала модуля, раздела или темы.
9	Технология диалоговой взаимопомощи ТДВ	Организация процесса обучения и воспитания происходит в диалоге. При этом данный метод обычно применяется при решении задач закрепления изучаемого материала.
10	Кооперативная технология обучения КТО	Данный метод обычно применяется в рамках совместного обучения, как формат организации и развития взаимопомощи.
11	Индивидуальная технология обучения (Ю.А. Макарова) ИТО	Организация индивидуального обучения происходит с помощью специально разработанных структур учебного материала (моделей, связанных с присвоением определенных знаний и умений – видов и систем компетенций).
12	Технология индивидуального обучения (Ю. Драля) ТИО	Организация индивидуального обучения осуществляется с помощью методического материала, позволяющего реализовывать принцип «педагогического дотягивания».
13	Гибкая технология проблемно-модульного обучения ГТПМО	Предполагает организацию обучения на основе проблемы, но с индивидуальным образовательным маршрутом, позволяющим каждому ученику реализовать свой потенциал в удобном для него режиме.
14	Интегративно- модульная технология обучения ИМТО	Сущность данной технологии отражена в задаче организации модульного обучения. Оно обычно интегрируется с элементами других технологий. Иной вариант технологии связан с интегративным подходом при построении модульных программ.
15	Дуальная технология обучения - ДТО	Технология обучения, предполагающая обучение в контакте (интеграции) с зарубежными программами (апробирована на примере профессиональной подготовки), когда осуществлялась адаптация при соблюдении стандартных требований программы к учебному процессу разных стран.
16	Технология критического мышления - ТКМ	В основном - вид модификации обычного урока, которая по содержанию направлена на формирование собственной позиции учащихся, критического мышления к знанию.
17	Метод проектов - ТМП	Направлена на организацию обучения в формате создания и осуществления совокупности проектов, направлена на коллективную, самостоятельную деятельность в процессе освоения материала.
18	Технология персонального обучения ТПО	Нацелена на организацию индивидуального обучения с помощью совокупности модулей, учебных программ, видеозаписей, тестового материала, которые выбирают учащиеся / обучающиеся. Они делают это персонально в процессе продвижения по индивидуально-образовательному маршруту.
19	Краудсорсинг	Обучение происходит через выявление проблемных полей: в режиме полилога участников – учащихся, выступающих как стейкхолдеры или акторы (заинтересованные участники).
20	Образовательный ретренинг	Обучение происходит через воссоздание знаний и умений в контексте групповой работы.
21	Технология -коучинг	Организация самообучения, сопровождение самообразования в хьютагогике и иных, более дробных форматах самоподготовки и самосовершенствования учащегося или обучающегося.

Особенно популярно сейчас модульное обучение (М.Л. Гольдшмид, С.Н. Посиливэйт, П.А. Юцявичене и др.): «Модуль – это относительно автономная часть учебного материала, включающая в себя следующие компоненты: чётко изложенную учебную цель (целевая программа); блок информации (учебный материал в виде программы обучения); пособие, помогающее достичь цели (каким образом это сделать); контрольные задания, обеспечивающие применение полученных знаний на практике. Особенности технологии: содержание обучения представляется в информационных блоках; дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит указание на объем изучаемого содержания и на уровень его усвоения; каждый ученик получает от учителя советы в письменной форме, как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т.д.; меняется форма общения учителя и ученика; оно осуществляется через модули и личное индивидуальное общение; ученик работает максимум времени самостоятельно, учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке; это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях; наличие модулей с печатной основой позволяет учителю индивидуализировать работу с отдельными учениками» [27, с. 20].

Индивидуализация как важный аспект образования, направленного на развитие умений учить и учиться - открытие и утверждение своего «я», выявление своих склонностей и возможностей, особенностей (А.В. Петровский и др.). Индивидуализация – это процесс порождения и рефлексии человеком собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности (Н.Н. Михайлова и др.). Индивидуальный подход в образовании предполагает выявление индивидуальных особенностей развития, требующих, с точки зрения взрослого, коррекционного или развивающего воздействия. Индивидуализация образования - это создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей человека; совместная деятельность субъектов образования на всех этапах образовательного процесса, при котором выбор способов, приемов и темпов обучения зависит, в первую очередь, от индивидуальных особенности обучающихся или учащихся.

С одной стороны, идея индивидуальной образовательной траектории связана со стремлением организовать процесс обучения на основании принципа индивидуализации, лежащего в основе индивидуальных образовательных траекторий учащегося. С другой стороны, она отвечает общим тенденциям прагматизации и коммодификации образования, в том числе в их позитивных и негативных аспектах. К последним можно отнести торговлю заведомо ненужными и некачественными, порою откровенно «псевдокомпетенциями» (знаниями и умениями) в рамках различных «модульных» программ, программ стажировок и повышения квалификации и т.д.

Подведем итог: современное образование в российских школах, колледжах, вузах и т.д., должно не только «учить», но и «учиться»: в этом мы полностью согласны с другими исследователями. Только если и там, где итоги обучения и воспитания (успешные/неуспешные) оперативно и системно подвергаются осмыслению и возвращаются в образовательный процесс для коррекции его технологий и результатов, он становится «живым», динамичным, осознанным, индивидуализированным, расширяющим и углубляющим умения человека учиться и учить. Для этого нужна обеспечивающая задачу рефлексивного переосмысления и оперативно-стратегической коррекции образовательного процесса инфраструктура, включающая в качестве

необходимых целенаправленные и развернутые исследования, а в том числе реализующие их специальные центры и лаборатории:

1) хьютагогики, анализирующие образовательный потенциал субъектов образовательного процесса как личностей, партнеров, учеников и профессионалов;

2) синергетики, анализирующие психолого-педагогические условия индивидуализации образовательного маршрута в конкретном образовательном времени и пространстве (вуза, города, региона, страны и т.д.) в целях эффективности и продуктивности личностного, межличностного и профессионального становления студента;

3) форсайта, анализирующая адекватность проектирования и осуществления личностного, межличностного и профессионального становления в условиях индивидуализации образовательной траектории, осмысляющая вероятностные тенденции в образовательных стратегиях и тактиках.

Список литературы

1. Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / Под ред. М.Р. Арпентьевой. Калуга: КГУ, 2017. 360 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. Брайцева С.В., Арпентьева М.Р. Интегративная модель дидактической коммуникации в контексте финансово-экономического образования // Տնտեսագիտության ժամանակակից հիմնահարցեր: Միջազգային 5-րդ գիտաժողովի նյութեր Եր.: ԵՊՀ ԵԳՄ, 2017 - 288 էջ. էջ. 147-155.
4. Библер В.С., Курганов С.Ю., Литовский В. Ф. и др. Школа диалога культур / Под ред. В.С. Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 416 с.
5. Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал Науковедение. 2013. (дата обращения: 20.08.2019).
6. Гасанова Р.Р. Методы эффективного обучения в организации мотивационных оснований учебного процесса // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 5. С. 41–45.
7. Гончар С.Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 250–253.
8. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. Казань: Казан. гос. технол. ун-т., 2004. 212 с.
9. Даутова О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении. - СПб.: КАРО, 2006, С.121-129.
10. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. 2003. № 5. С. 79–90.
11. Жуков Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук: 00.00.00. М.: МГУ, 2003. 356 с.
12. Кандаурова А.В., Суртаева, Н.Н. Основы педагогического мастерства: формирование педагогического стиля: учебное пособие для среднего профессионального образования / Под редакцией Н.Н. Суртаевой. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 255 с. (Профессиональное образование). Текст: электронный // ЭБС Юрайт (сайт). URL: https://urait.ru/bcode/456680 (дата обращения: 29.03.2020)
13. Каспржак А.Г. Школа возможностей и возможности школы // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 5−25.

14. Мальская О.Е., Олейникова Е.В. Исследование влияния стиля учения на понимание школьниками учебных текстов // Психология обучения. Москва, 2008. № 10. С. 29–38.

15. Медякова Е.М., Морозова А.И. Персональная траектория развития контрактного управляющего в условиях реализации государственной цифровой политики // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС, 2018, № (3). С. 52-56.

16. Микерова Г.Ж., Жук А.С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-1. С. 138-142; URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36374 (дата обращения: 29.03.2020).

17. Минигалиева М.Р**.** Образовательно-воспитательное взаимодействие: умение учиться и умение учить. Калуга: КГУ, 2014. 32 с.

18. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. 632 с.

19. Огнев А.С. Теоретические основы психологии субъектогенеза. Воронеж, 1997. 121 с.

20. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2006. 336 с.

21. Олешков М.Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация // Мир образования образование в мире. 2008. № 1. С. 182–194.

22. Панасюк А.Ю. Психология риторики. Ростов: Феникс, 2007. 208 с.

23. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская; ред.-сост. О.В. Соловьева. - Москва: Смысл, 2007. - 691 с.

24. Роджерс К. Становление человека. Взгляд на психотерапию. Москва: ИОИ, 2017. - 237 с.

25. Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Вариативность основных профессиональных образовательных программ как механизм обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 27-29.

26. Сопер П.Л. Основы искусства речи. Ростов: Феникс, 1999. 380 с.

27. Суртаева Н.Н. Навигатор в мире технологий. СПб.-Тюмень: ТОГИРРО, 2013.- 24 с.

28. Суртаева Н.Н. Педагогика: педагогические технологии: учебное пособие для среднего профессионального образования. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 250 с. (Профессиональное образование). Текст: электронный // ЭБС Юрайт (сайт). URL: https://urait.ru/bcode/456582 (дата обращения: 29.03.2020).

29. Троицкий В.Ю. Судьбы русской школы./ Отв. ред. О.А. Платонов. М.: ИРЦ, 2010. 480 с.

30. Тюпа В.И. Анализ художественного текста. М.: Академия, 2009. 336 с.

31. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М.: ООО «Альпина нон-фикшн», 2012. 520 с.

32. Щедровицкй Г.П. Избранные труды. М.: ШКП, 1995. 800 с.

33. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции. М.: Эксперимент, 1993. 154 с.

34. Arpentieva M.R., Kassymova K.G., Lavrinenko S.V., Tyumaseva Z.I., Valeeva G.V., Kenzhaliyev O.B., Triyono M.B., Duvalina O.N., Kosov A.V. Environmental education in the system of global and additional education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. - 2019. - Vol. 3, (379). - P. 11 18. https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45

35. Ausbacher H. Alfred Adler's influence on the three leading cofounders of humanistic psychology // Journal of Humanistic Psychology. 1990. № 30(4). P. 45–53.
36. Csikszentmihalyi M., Rathunde K. The psychology of wisdom // The psychology of wisdom / R.J. Sternberg (ed.). New Y., 1989. P. 5–25.
37. Hase S., and Kenyon C. From andragogy to heutagogy, Ultibase, RMIT, Dec. Available, 2000. URL: http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/ hase2.htm (accessed April, 30 2007)
38. Hase S., and Kenyon C. Heutagogy: A Child of Complexity Theory // Complicity: An International Journal of Complexity and Education. 2007. Vol. 4(1). P. 111–118.
39. Kassymova G.K., Stepanova G. A., Stepanova O.P., Menshikov P.V., Arpentieva M.R. and Merezhnikov A.P., Kunakovskaya L.A. Self-development management in educational globalization // International Journal of Education and Information. - 2018. - №12. P. 171-176.
40. Kassymova G.K., Tokar O.V., Tashcheva A.I., Slepukhina G.V., Gridneva S.V., Bazhenova N.G., Shpakovskaya E.Yu., and Arpentieva M.R. Impact of stress on creative human resources and psychological counseling in crises // International Journal of Education and Information. 2019. - Vol. 13. P. 26-32.
41. Rogers C, Lyon H. C., Tausch R. On Becoming an Effective Teacher. London: Routledge, 2012. 288 p.
42. Rogers C.R. Becoming partners: Marriage and its alternatives. New York: Delacorte Press, 1972. 280 p.
43. Rogers C.R. Freedom to learn. Columbus, OH: Merrill, 1969. 240 p.
44. Schutz W.C. Elements of encounter. Big Sur, CA: Joy Press. 1973. 380 p.
45. Tochon F. Deep Education // Educaçao, Sociedade & Culturas. 2012. № 33. P. 234–245.
46. Truax C., & Mitchell K. Research on certain therapist interpersonal skills // Handbook of psychotherapy and behavior change / A. Bergin & S. Garfield (Eds.). New York: Wiley, 2013. 864 p.

1.2. Профориентационная работа в рамках профилизации обучения агротехнологической направленности: от инновационной программы к практике её реализации: методические рекомендации

Профессиональная деятельность – один из важных компонентов жизнедеятельности человека, за счёт которого он развивается как личность и индивидуальность, получая материальные и психологические средства для существования. Считается, что период обучения в школе является временем для определения своего места в жизни, «стартовой площадкой», с которой начинается разбег по дороге профессиональной карьеры. Однако существующая статистика мотивов выбора профессии показывает, что только 40% старшеклассников делают свой выбор, опираясь на смысл и содержание профессиональной деятельности [9]. В остальных случаях на выбор ребенком профессии оказывают влияние родители, друзья, средства массовой информации и т.п. В это время мировоззрение, установки, физические данные, ценностные ориентации и личностные особенности находятся в стадии формирования [2].

Актуальность разработки модели профориентационной работы обусловлена ФГОС ООО, который предписывает развивать представления старшеклассников о перспективах своего профессионального образования. Кроме того, актуальность обусловлена и отсутствием апробированных программ профилактики профессиональной деадаптации;

недостаточной информированностью обучающихся о мире профессий и требованием сознательности и самостоятельности профессионального выбора и др. [13].

Выбор профиля обучения волнует всех: и обучающихся, и их родителей и, конечно же, педагогов и администрацию школы. Систему поддержки выбора профиля обеспечивает предпрофильная подготовка и, в частности, большая роль в этом процессе принадлежит профильной ориентации.

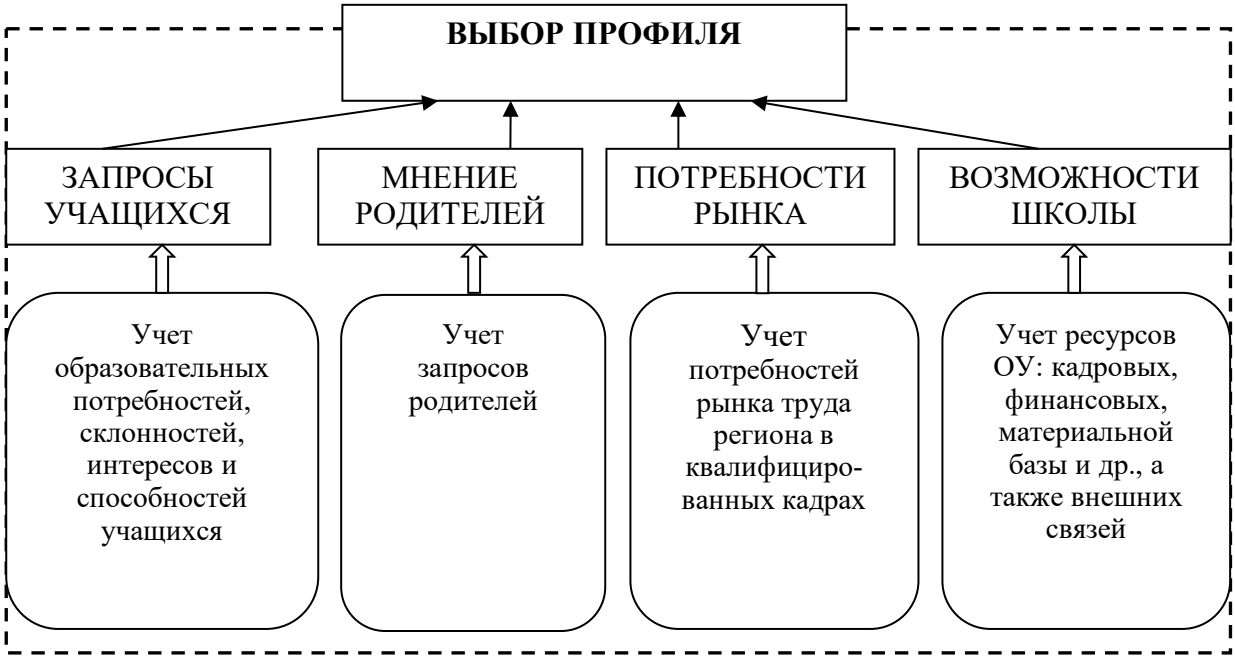


Рисунок 1 - Выбор профиля обучения

Выбор профиля обусловлен:

- запросами учащихся, являющихся основными «заказчиками и потребителями» образовательных услуг. Их потребности в значительной мере определяют спектр профилей, которые должна обеспечить школа. Поэтому изучение запросов школьников, тщательный анализ полученной информации и ее соотнесение с возможностями образовательного учреждения должно предварять моделирование профильного обучения.

- мнением родителей, которые также оказывают сильное влияние на формирование заказа профильных образовательных услуг. Руководителям школы необходимо сбалансировать запросы учащихся и их родителей.

- возможностями школы, педагогический коллектив которой должен провести «ревизию» своего кадрового потенциала и материальной базы для выявления номенклатуры профилей, которые могут быть реализованы [17]. Соответственно и каждому учителю необходимо определить, с каким образовательным профилем будет связана его последующая педагогическая деятельность.

- потребностями рынка труда, учет потребностей рынка труда региона в квалифицированных кадрах [16].



Рисунок 2 - Выбор профиля обучения

Выбор профиля – очень важная задача при организации профильного обучения. При разработке нашей модели мы опирались на алгоритм выбора профиля в виде последующих шагов:

1. Реализация индивидуального маршрута предпрофильной подготовки.
2. Формирование личного портфолио.
3. Психолого-педагогическое консультирование и диагностика.
4. Изучение информационной карты сети.
5. Проведение профильной ориентации.
6. Определение образовательного рейтинга.

Таким образом, под выбором профиля мы понимаем личностное самоопределение старшего школьника относительно дальнейшего направления обучения с учетом интересов, потребностей, склонностей.

Понятие «профильная ориентация» сравнительно недавно вошло в тезаурус педагогической науки и только получает распространение в образовательной практике. Под профильной ориентацией С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, А.Г. Каспаржак и др. понимают специально организованную деятельность, направленную на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей школы, в учреждениях профессионального образования [16]. Профильная ориентация рассматривается не только как помощь в принятии школьником решения о выборе направления и места дальнейшего обучения [6], она предполагает работу по повышению готовности подростка к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом [3], [11].

Целью профильной ориентации является оказание обучающимся психолого-педагогической поддержки в проектировании продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей ступени, учреждениях начального и среднего профессионального образования. Профильная ориентация способствует принятию школьниками решения о выборе направления дальнейшего обучения и созданию условий для повышения готовности подростков к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

Профильная ориентация является компонентом предпрофильной подготовки. Каждый этап профильной ориентации сопровождается соответствующими содержанием, формами и методами. На наш взгляд, содержание и формы работы на этапе предпрофильной подготовки удачно представлены в рекомендациях директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образованием [16].

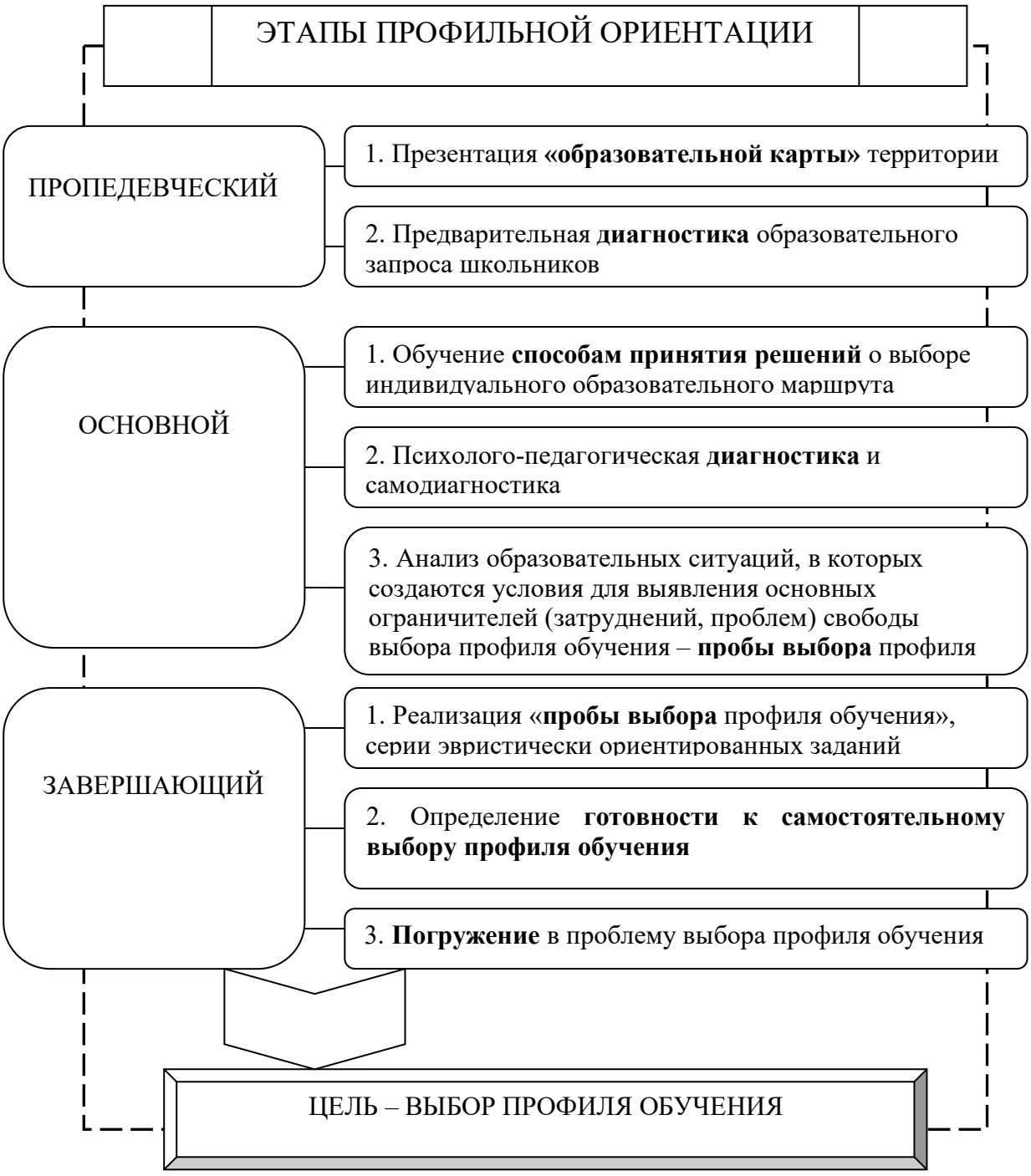


Рисунок 3 - Содержание этапов профильной ориентации

Результатом прохождения профильной ориентации являются:

- резюмирующий документ (дневник или карта профиля);
- дифференцированность массива учащихся.

Массив учащихся может быть дифференцирован, например, по следующим признакам:

- способные либо не способные к самостоятельному формулированию запроса к образовательному учреждению;
- связывающие либо не связывающие профильное обучение с дальнейшей образовательной и профессиональной деятельностью;
- обладающие либо не обладающие необходимым уровнем сформированности общеобразовательных способностей универсального характера, востребованных не только в том или ином профиле обучения, но и соответствующих им вариантах дальнейшего жизненного, профессионального и социального становления.

Для эффективной организации профильной ориентации должны быть использованы ресурсы социокультурной среды [8], учреждений профессионального и дополнительного образования, позволяющие раскрыть перед учащимися потенциал внешкольного образовательного пространства, востребованный в старшей профильной школе [14].

На пропедевтическом этапе осуществляется: 1) презентация «образовательной карты» территории; 2) предварительная диагностика образовательного запроса школьников. Также на первом – пропедевческом этапе осуществляется предварительная диагностика образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей, основных мотивов предстоящего выбора, интересов и склонностей. Пропедевтический этап, таким образом, позволяет дифференцировать массив учащихся в соответствии с их потребностями в различных вариантах предпрофильной подготовки, сформировать муниципальный «пакет» профилей, заложить навыки социального и культурного самоопределения.

На основном этапе предусматривается:

1) обучение способам принятия решений о выборе индивидуального маршрута образовательной деятельности; для решения данной задачи необходимо моделирование видов образовательной деятельности и выбор индивидуального маршрута ПП.

2) организация процедур психолого-педагогической диагностики и самодиагностики, позволяющих строить версии о предрасположенности к тем или иным направлениям образовательной деятельности в условиях профильного обучения;

3) анализ образовательных ситуаций, в которых создаются условия для выявления основных ограничителей (затруднений, проблем) свободы выбора профиля обучения [16].

На завершающем этапе:

1) реализуются «пробы выбора профиля обучения», серии эвристически ориентированных заданий, прогнозирующих соответствие личностной заинтересованности школьника в обучении на данном профиле, а также возможностей школьника требованиям избираемого профиля;

2) используются «матрицы» и «схемы» альтернативного выбора, позволяющие формулировать, ранжировать и наглядно, «количественно» соотносить аргументы «за и против» совершаемого выбора профиля;

3) проводится погружение в проблему выбора профиля обучения.

Проанализировав данную проблему, администрация нашего общеобразовательного учреждения определила задачу создания системы специализированной, профильно-ориентированной подготовки, одним из важнейших компонентов которой является готовность к профессиональному труду, осознание роли труда в обеспечении

собственной успешности, правильный выбор профессии, готовность к постоянному профессиональному развитию и непрерывному образованию.

В этих условиях профориентационная работа, предпрофильная подготовка, направленная на раннюю профилизацию, введение профильного аграрного обучения становятся особенно актуальными и являются компонентом новой образовательной среды, которая создает условия для самоопределения, самореализации школьников, обеспечивает возможность осуществления профессиональных проб, готовит к самостоятельному сознательному выбору профиля профессионального обучения.

В связи с этим, разрабатывая комплекс мероприятий, в перспективе планировалось обеспечить старт и условия для профессионального самоопределения и развития учащихся, начиная с 8 класса, сформировать у них бережное отношение к окружающей среде, желание вернуться на родную землю сложившимися специалистами.

Целью инновационной программы выступило: разработка и экспериментальная проверка педагогических условий и ориентационной мотивационной основы для осознанного выбора профессии сельскохозяйственного профиля, формирование у учащихся основ предпринимательской деятельности.

Профильное обучение агротехнологической направленности осуществлялось с опорой на потребности, склонности и познавательные интересы учащихся, запрос родителей, а также с учетом кадровой проблемы сельского хозяйства в регионе.

Анализ проведённого в 2014 году анкетирования показал, что имелись проблемы, связанные с выбором профессии (у многих школьников выбор является традиционным, не вполне соотносится с реальными способностями и возможностями самого ребенка, недостаточны знания выпускников и их родителей о рынке труда и востребованных профессиях). В связи с этим на заседании Совета школы было принято решение разработать программу, направленную на создание условий для раннего профессионального самоопределения обучающихся и формирования мотивации к дальнейшему трудоустройству на селе. Были определены экспериментальные шестые классы. На первом, подготовительном, этапе, время реализации которого сентябрь 2014 – февраль 2015, проведены организационные мероприятия по созданию комплекса условий для реализации инновационной программы:

- приказом директора школы назначена творческая группа, состоящая из представителей классных руководителей каждой параллели, социального педагога, педагога-психолога, учителя информатики под руководством замдиректора по НМР,
- была сформирована нормативно-правовая база;
- разработана программа, положения которой были представлены членам Совета школы на рассмотрение и принятие;
- до сведения педколлектива школы доведены цель, задачи программы, ее основные мероприятия;
- проведено информирование родителей.

С 2015-2016 учебного года в школьный план внеурочной деятельности был введён кружок для учащихся экспериментальных седьмых классов «Профессиональная ориентация», на занятиях которого происходит изучение особенностей профессиональных предпочтений подростков 7 классов; развитие у учащихся представлений о мире профессий, воспитание у них уважения к физическому и умственному труду, к разным профессиям; формирование у детей способности к самоориентации, адекватности выбора профессии в соответствии со своими интересами, склонностями, физиологическими возможностями.

С целью всестороннего информирования была задействована школьная библиотека, где организовывались книжные выставки, открытые просмотры литературы «Познай

вкус ремесла», обзор литературы по теме «Прочитал книгу – выбрал профессию», цикл информационных часов «Радуга профессий», составление индивидуальных планов чтения, обсуждение книг, имеющих профориентационное значение.

Учителем информатики проводилась работа по развитию интерактивных форм работы на основе ИКТ (согласно плану):

- предоставление бесплатного доступа к широкому кругу Интернет-ресурсов. Создание школьниками Интернет-ресурсов;
- формирование информационной культуры, входящей в число базовых ценностей общества знаний, проведение олимпиад, конкурсов с использованием ИКТ;
- создание коллекции тематических ссылок на сайте;
- разработка интерактивных профориентационных уроков, компьютерных профориентационных диагностик;
- разработка интернет-сервиса, позволяющего на основе анализа ответов школьников выявлять: рейтинг профессий, востребованных в регионе (по мнению учащихся); информированность о будущей профессии; ранжирование «престижных» профессий;
- ведение электронного портфолио школьников, электронной профориентационной карты учащегося;
- применение психологически эффективных приложений при социализации подростков группы риска.

В ходе внеурочной деятельности организовывались экскурсии на УПК, в профессиональные учебные заведения, встречи с представителями различных профессий, экскурсии на производство. На каждого учащегося оформлены профориентационные «дела», в которых собраны сочинения учащегося о выборе профессии, заполненные им анкеты, опросники, выявляющие интересы и склонности, документы, отражающие результаты наблюдения за учащимся, «Лист профессиональной консультации».

Особое внимание уделялось работе с родителями:

- изучение условий и стилей семейного воспитания путем метода «интервью» и индивидуальных консультаций с родителями и детьми; изучение семейных традиций, встречи с семейными династиями;
- тренинги повышения родительской эффективности (родители с детьми). Анкетирование родителей – выявление склонностей, предпочтений детей к той или иной профессии.

Подведя промежуточные итоги реализации программы, к новому 2016-2017 учебному году в ее рабочий план внесли коррективы: помимо экспериментальных восьмых классов, обучающихся по ФГОС, в процесс включить и обучающихся 9-х классов, с которыми запланирована профориентационная работа агротехнологической направленности в рамках предпрофильной подготовки, и 10-й класс, на базе которого в 2016-2017 учебном году был открыт агротехнологический профиль.

В основе реализации настоящей программы лежиало сетевое использование ресурсов общеобразовательных учреждений района, организаций среднего и высшего образования, заинтересованных коллективных и частных крестьянско-фермерских хозяйств района.

Новизна программы состояла в том, что в системе образования Калининского района не было сделано попыток подойти к профориентационной социализации личности через агротехнологический профиль. В ходе ранней профилизации, предпрофильного и профильного обучения в школе особое внимание уделялось использованию новых форм и методов работы с учащимися. Открытие профильного класса агротехнологической направленности, проведение практических урочных и

внеурочных мероприятий как на базе школы, так и на базе Брюховецкого многопрофильного техникума позволило учащимся получить теоретическую базу и практическую подготовку, благодаря которой они смогли изучить технологический процесс выращивания сельскохозяйственных культур, селекции растений, использования современных информационных технологий в области сельского хозяйства.

Критерии и показатели (индикаторы) эффективности инновационной деятельности:

- удовлетворённость детей, родителей и педагогов итогами экспериментальной работы агротехнологического профиля школы, помощью учреждения в выборе профессионального пути;

- сформированы такие ценностные ориентации школьников, как позитивная мотивация к труду и будущей профессии, наличие цели в жизни, стремление к саморазвитию [12];

- успешность участия в научно-практических конференциях, конкурсах, выставках разного уровня;

- укрепление материально-технической базы школы, направленной на сельскохозяйственную деятельность (школьная исследовательская лаборатория, теплицы, сельхозтехника);

- раннее выявление, формирование и развитие профессиональной способности в сочетании со специальной подготовкой профессиональной деятельности, направленной на получение профессий, связанных с разными областями сельского хозяйства;

- поступление в учебные заведения аграрного профиля.

Опираясь на предложенный Министерством образования, науки и молодежной политики Краснодарского края конструктор «Каскад Агро», который оптимально отражал системный подход к реализации профориентационной работы агротехнологической направленности, нами была разработана и реализована программа агротехнологического обучения и воспитания школьников 1-11 классов. Мероприятия, включённые в программу, разделены на уровни обучения:

- 1-4 классы: формирование у младших школьников ценностного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества в целом; развитие интереса к учебно-познавательной деятельности, основанной на практической включенности в различные ее виды, в том числе социальную, трудовую, игровую, исследовательскую; постепенное расширение представлений о мире профессионального труда.

- 5-7 классы: развитие у школьников личностного смысла в приобретении познавательного опыта и интереса к профессиональной деятельности; представления о собственных интересах и возможностях; приобретение первоначального опыта в различных сферах сельского хозяйства.

- 8 класс – профориентационная работа в рамках ФГОС ООО, направленная на раннюю профилизацию учащихся: освоение и применение активных форм обучения детей в учебной, трудовой, исследовательской деятельности; обучение учащихся умению пользоваться способами самостоятельной познавательной, созидательной трудовой деятельности и планировать свою деятельность; приобретение опыта в различных сферах сельского хозяйства, участие в профессиональных пробах.

- 9 класс – профориентационная работа агротехнологической направленности в рамках предпрофильной подготовки учащихся: подготовка теоретической базы для поступления в профильный класс; развитие мотивационных и деятельностных способов профессионального становления учащихся, способных принимать позитивное для себя и других решение в ситуациях ответственного выбора поступков и формирование чувства сопричастности за сохранение и развитие сельского хозяйства родного края;

групповое и индивидуальное профконсультирование с целью выявления и формирования

адекватного принятия решения о выборе профиля обучения;
профессиональное самопознание.

-10-11 классы – профориентационная работа с учащимися в рамках профильного обучения: обновление содержания образования прикладными направлениями общенаучных предметов, применением профильных предметов (химия, биология) в отраслях сельского хозяйства; коррекция профессиональных планов, оценка готовности к избранной деятельности.

В 2017 году наше учреждение, уже в статусе краевой инновационной площадки по теме «Профориентационная работа агротехнологической направленности в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения школьников», вступило в основной этап проекта, включающий в себя реализацию комплекса мероприятий, которые обеспечивают условия для профессионального самоопределения и развития учащихся, формируют у них желание вернуться на родную землю сложившимися специалистами.

В реализации запланированных мероприятий активное участие принимала творческая группа педагогических работников: классные руководители, педагог-психолог, социальный педагог, заведующая школьной библиотекой, учитель информатики, учителя школы и преподаватели Брюховецкого многопрофильного техникума, ведущие кружки профориентационной направленности.

В рамках диагностической деятельности проведён соцопрос по выявлению потребностей в тематике курсов по выбору в предпрофильной подготовке и профильном обучении; предварительное анкетирование учащихся и их родителей по вопросу выбора предметов государственной итоговой аттестации учащихся 9 классов в соответствии с профилем обучения. Большая работа была проделана педагогом-психологом, которая провела психологическую диагностику ориентации школьников, направленную на изучение степени усвоения ряда понятий школьной программы, сформированности основных мыслительных процессов и развития вербального интеллекта обучающихся, интересов и склонностей детей и запросов родителей, позитивную мотивацию к труду и будущей профессии, наличие цели в жизни, стремление к саморазвитию. Применяемый диагностический инструментарий включал следующие методики: анкета по определению желаемого профиля обучения (родители, учащиеся); методика «Профиль» А. Голомштока в модификации Г.В. Резапкиной; опросник профессиональных склонностей Л. Йоваши в модификации Г.В. Резапкиной; опросник типа мышления Д. Брунера; методика «Эрудит» (методика ШТУР в модификации Г. Резапкиной). По результатам данных методик каждому ученику были выданы рекомендации на выбор профиля.

В рамках реализации разработанной нами модели учителями технологии произведена корректировка рабочих программ (в базовую программу «Технология 5-7 классы» введён модуль «Сельскохозяйственный труд», включены вопросы профориентационной тематики), учителями химии и биологии модифицированы программы профильного уровня.

Для практической реализации в школе агротехнологического направления составлен план мероприятий, работа выстроена по уровням обучения и разбита на урочную и внеурочную деятельность.

Модель развития трудовой деятельности в начальной школе, включала в себя следующие компоненты: игра как элемент жизнедеятельности ребёнка (реализация и усовершенствование имеющихся универсальных учебных действий); простейшие трудовые действия (приобретение первичных трудовых действий); чтение специальной литературы, встречи и беседы с работниками разных отраслей сельского хозяйства,

экскурсии на предприятия; работа на пришкольном учебно-опытном участке (выполнение сельскохозяйственных работ, наблюдение за растениями, первые шаги в исследовательской деятельности).

Творческой группой учителей начальных классов разработан и реализован на уроках технологии и занятиях кружка «Мир вокруг нас» проект «Юный аграрий»: 1-е классы – «Огород на подоконнике: выращивание лука, перца в условиях искусственного лета»; 2-е классы – «Огород на подоконнике: выращивание бобовых в условиях искусственного лета»; 3-и классы – «Цветы для школьного двора»; 4-е – «Основы естественнонаучных и сельскохозяйственных знаний. Работа на пришкольном учебно-опытном участке». На занятиях ребята учились ставить опыты, проводить наблюдения, изучать условия прорастания и выращивания растений, вести дневники наблюдений. Так, наблюдения за влиянием условий на прорастание семян и развитием проростков учащиеся 1 – 2 классов проводили в условиях классной комнаты, а уже в 3 - 4 классах на пришкольно-опытном участке в открытом грунте. В результате проведения опытов у детей возникали вопросы, которые ребята пытались решить, выполняя новые проекты и с каждым разом узнавая всё больше и больше нового.

В настоящее время перед любой образовательной организацией стоит важная задача – не только дать учащимся глубокие и прочные знания основ естественных наук, привить интерес и любовь к природе, научить бережно, относиться к ней, но и сформировать умение применять современные передовые технологии, исследовательские методики в ходе практической реализации опытнической работы. Базой для осуществления такой деятельности в нашей школе является пришкольный участок, на котором организована учебно-опытническая работа учащихся 5-7 классов как во время уроков технологии, так и во внеурочной деятельности (кружки «Школьное лесничество», «Тайны зеленых растений», «Мир лекарственных растений», «Основы финансовой грамотности»).

Опытническая работа проводилась по этапам: определение объекта опыта, изучение его биологии, агротехники; выбор участка и его обработка; составление рациональной схемы опыта; обдумывание системы сопутствующих наблюдений в зависимости от цели опыта; подготовка посевного (посадочного) материала; закладка опыта в соответствии с разработанной схемой; уход за растениями, наблюдение; уборка и учет урожая, анализ результатов.

В ходе данной работы учащиеся апробировали инновационные научно-исследовательские методики естественнонаучной направленности, проводили экологические мониторинги окружающей среды, фенологические наблюдения, формировали практические умения по выращиванию растений, уходу за ними; проводили наблюдения и опыты с оценкой состояния окружающей среды на территории школы, с проектированием мер по благоустройству школьного двора.

Посещая кружок «Основы финансовой грамотности», ребята 6-7 классов учились осуществлять финансовые расчёты ведения домашнего хозяйства, находить выгодные, с финансовой точки зрения, решения денежных расходов в семье. Так как данный кружок – это новый курс внеурочной деятельности, который был введён только в 2019-2020 учебном году, учителем разработан цикл компетентностных заданий, связанных с расчётами рентабельности, перспективы ведения того или иного вида сельскохозяйственной деятельности.

С введением новых государственных стандартов появилась возможность разнообразить вариативную часть образовательной программы. На выбор учащихся и родителей было предложено большое разнообразие кружков. Наиболее интересными для ребят выступили те из них, которые проводились нетрадиционно, давали возможность что-то сделать своими руками и продемонстрировать умения друзьям и близким.

С 2015-2016 учебного года в школьный план внеурочной деятельности введён кружок для учащихся седьмых классов «Профессиональная ориентация». С 2016-2017 учебного года занятия кружка проводились на базе Брюховецкого многопрофильного техникума, с которым заключён договор о сотрудничестве. На занятиях ребята не только изучали теоретические вопросы, связанные с особенностями таких профессий, как повар-кондитер, плиточник-облицовщик и управляющий сельской усадьбой, но и выполняли практические задания, участвовали в профессиональных пробах. К концу изучения всего курса у каждого ученика было сформировано предпочтение одной профессии и, объединившись в микрогруппу единомышленников, они принимали участие в Фестивале профессий, на котором презентовали выбранную профессию и показывали свои практические умения. По итогам фестиваля каждому учащемуся был вручен сертификат, дающий право вне конкурса поступить в техникум на любую специальность.

Профориентационная работа в рамках ФГОС ООО, направленная на раннюю профилизацию учащихся 8 класса, была проведена в ходе внеурочной деятельности, поскольку наш район является аграрным и родители многих учеников работают в области сельского хозяйства, то для обучающихся были организованы экскурсии на личные подсобные хозяйства, встречи с представителями аграрных профессий, работа на пришкольном участке, опытническая работа на уроках химии и биологии. В содержание учебного предмета «Технология» в 8 классе включены темы по изучению современных агротехнологий: ребята изучали различные виды удобрений и правила их применения, учились самостоятельно проводить агрохимические анализы различных типов почв, некоторых удобрений, что выступило мотивацией для развития интереса в области химии, биологии, географии и сельского хозяйства, а под руководством учителей-предметников они разрабатывали исследовательские проекты профориентационной направленности по разным предметным областям.

В ходе проведения мероприятий по профориентации агротехнологической направленности в рамках предпрофильной подготовки для учащихся 9-х классов, основное внимание уделялось подготовке теоретической базы для поступления в профильный класс. Девятиклассники посещали курсы по выбору: «Путешествие в мир селекции» (содержание курса ориентировало учащихся на приобретение сельскохозяйственных профессий, связанных с выращиванием культурных растений), «Химические секреты агронома», «Информационные технологии в сельском хозяйстве» (ребята знакомились с инновационными разработками в сфере информационно-технологической базы управления сельскохозяйственными процессами; работали с программой «Агромастер» и геоинформационными технологиями, в которых в виде математических моделей и методов обработки информации отображены передовые современные методики производства сельскохозяйственной продукции). В ходе внеурочной деятельности также были проведены ознакомительно-экскурсионные мероприятия на базе профессиональных образовательных организаций «Один день в средней профессиональной организации» на частные фермерские хозяйства.

Согласно ФЗ «Об образовании в РФ», среднее общее образование должно быть «направлено на формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования». Эта же идея – школьная программа в обязательном порядке должна включать в себя комплекс профориентационных мероприятий – получает развитие и в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования, по которому в опережающем режиме, с 2018 года, обучаются наши старшеклассники. Мероприятия, разработанные для учащихся 10-11 классов, нацелены

на профориентационную работу в рамках профильного обучения. Учитывая социальный заказ обучающихся и родителей школы, педагогический коллектив и администрация предложили старшеклассникам варианты профильного обучения, которое способствует достижению обучающимися высокого уровня различных (необходимых) компетенций для продолжения профессионального образования.

В 2018-2019 уч.году в школе было две агротехнологические группы: 10б класс – 10 учащихся, 11а – 15 учащихся. В 2018 году профильными предметами агротехнологического профиля являлись физика и биология. 50% выпускников сдавали предметы, соответствующие агротехнологическому профилю. Из 14 выпускников агротехнологического профиля (профильные предметы – биология и физика) в вузы поступили согласно профилю обучения 8 человек (57%). Из них - 4 выпускника выбрали медицинское направление (29%), 2 выпускника (14%) – поступили на факультеты биологии и биотехнологий (Кубанский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»), 2 выпускника (14%) выбрали инженерное и строительное направление.

В 2019-2020 также были сформированы две агротехнологические группы: 11б - 8 уч-ся, 10а - 7 уч-ся. На профильном уровне ими изучались химия, биология, математика. Элективные курсы в группе агротехнологического профиля - «Основы агрономии» (68 часов) и «Агрохимия» (68 часов) - направлены на развитие у учащихся интереса к сельскохозяйственному труду и формирование представлений о современных научно-обоснованных способах возделывания основных культур с учетом их биологических особенностей. Соответствие выбора предмета для сдачи экзаменов в форме единого государственного экзамена изучаемым предметам в профильных агротехнологических классах составило 87%. В 2019 году из 15 выпускников 8 поступили в медицинские вузы (53%), 2 чел. (13%) - в Кубанский государственный аграрный университет (факультеты агротехнологической направленности), Кубанский государственный университет - 3 (20%) - на факультеты химии и высоких технологий, педагогическое образование.

Важным направлением профориентационной работы сегодня выступает сетевое взаимодействие на разных уровнях. Так, на муниципальном уровне школа сотрудничает на договорной основе с базовой по дистанционному образованию школой №1 станицы Калининской, станцией защиты растений «Калининская», государственным казённым учреждением Краснодарского края «Центр занятости населения Калининского района», управлением образования администрации муниципального образования Калининский район, коллективными и частными крестьянско-фермерскими хозяйствами района.

На зональном уровне с 2012 года был заключен договор о сотрудничестве с Брюховецким многопрофильным техникумом, на базе школы сформирован и успешно функционирует его филиал.

С 2016 года школа плодотворно взаимодействует с Кубанским государственным аграрным университетом. За три года сотрудничества преподаватели вуза проводили с учащимися профильного класса агротехнологической направленности урочные и внеурочные мероприятия: лекции, экскурсии, мастер-классы, практические занятия, презентации, просмотры учебных фильмов с последующим обсуждением, лабораторные исследования, научно-исследовательскую работу, организовывали участие в олимпиаде «АГРО» по биологии и химии, – что позволило учащимся получить теоретическую базу и практическую подготовку, благодаря которой они смогли изучить технологический процесс выращивания сельскохозяйственных культур, селекции растений, использование современных информационных технологий в области сельского хозяйства.

Эффективной формой профориентационной работы выступили встречи с интересными, успешными людьми, достигшими значительных успехов в своей профессиональной карьере. Общаясь с молодыми профессионалами, обсуждая тему новых, перспективных профессий, подростки видят перед собой наглядный пример важности образования.

Исследовательская работа по агротехнологическому направлению проводится в рамках деятельности научного общества учащихся «Интеллектуалы». Под руководством учителей-предметников учащимися разрабатываются проекты профориентационной направленности по разным предметным областям, ведётся подготовка к олимпиадам, конкурсам и научно-практическим конференциям. По итогам целенаправленной работы в 2018-2019 учебном году более трёхсот учащихся приняли участие во всероссийских, региональных и муниципальных интеллектуальных мероприятиях. Около 35% участников показали хорошие результаты, из них: финалист очного этапа Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ имени Д.И. Менделеева; призёр 2-й степени регионального этапа II Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ и творческих проектов среди школьников 15-16 лет «Я - исследователь»; участник очного регионального этапа Всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие Вызовы»; призёры краевой научно-практической конференции «Эврика»; победители научно-практической конференции Малой академии наук учащихся Кубани и др.

Хорошие результаты были показаны нашими учениками и на муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников по профильным предметам: химия – 2 призёра, биология – 1 победитель и 8 призёров, экология – 1 победитель и 1 призёр. Ученица профильного 10 класса дважды становилась призёром регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по экологии.

С целью всестороннего информирования задействована школьная библиотека, где организовывались книжные выставки, открытые просмотры литературы «Познай вкус ремесла», обзор литературы по теме «Прочитал книгу – выбрал профессию», цикл информационных часов «Радуга профессий», составление индивидуальных планов чтения, обсуждение книг, имеющих профориентационное значение.

Накопленный школой опыт позволил одержать победу в федеральном грантовом конкурсе государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Благодаря гранту в размере 3 млн. рублей, полученному нашей организацией из федерального и краевого бюджетов, обновлена материально-техническая база: приобретены нетбук-планшеты нового поколения, обучающая платформа Moodle, виртуальная химическая лаборатория; два учебных класса оснащены системой видеоконференцсвязи и современными сенсорными интерактивными досками, что способствовало переходу на новый уровень сотрудничества с социальными партнёрами (взаимодействие в части проведения он-лайн занятий для учащихся профильных классов агротехнологической и информационно-технологической направленности преподавателями вуза; участие старшеклассников в дистанционных олимпиадах и конкурсах, организуемых университетом).

Также, будучи школой, реализующей агротехнологический профиль, в рамках реализации мероприятий государственной программы Краснодарского края «Развитие образования» получили кабинет естествознания, что дало возможность на новом уровне проводить уроки и внеурочные занятия в профильных классах агротехнологической направленности.

В результате апробации данной модели увеличилось число сетевых партнёров, возрос уровень удовлетворённости детей, родителей и педагогов результатами

функционирования агротехнологического профиля школы, результатами профориентационной работы. На высоком уровне организовано раннее выявление, формирование и развитие профессиональной способности в сочетании со специальной подготовкой профессиональной деятельности, направленной на получение профессий, связанных с разными областями сельского хозяйства.

На сегодняшний день мы твёрдо уверены в том, что раннее самоопределение с выбором профессии – залог хорошей мотивации получения качественных знаний в школе, профильное обучение расширяет возможность социализации учащихся, обеспечивает преемственность между общим и профессиональным образованием, готовит выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования, создаёт условия для дифференциации содержания обучения старшеклассников, даёт возможность получить качественные знания по профильным и обязательным предметам, успешно сдать единый государственный экзамен, что, в свою очередь, обеспечивает высокую конкурентоспособность в будущем.

Таким образом, система организации образовательной деятельности, включающая в себя работу по ранней профориентации, профильное обучение, сетевое взаимодействие является эффективной средой успешного профессионального и социального самоопределения обучающихся, обеспечивающей формирование конкурентоспособной личности, а также профилактику профессиональной дезадаптации.

Список литературы

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 161 с.
2. Бубнова И.С. К проблеме профессионального самоопределения воспитанников детский домов / В сборнике: Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. под общ. ред. М.В. Темлянцева. 2014. С. 29-31
3. Душков Б.А. Психология профессиональной ориентации. М.: Академический Проект. 2005. 488 с.
4. Киселева Е.В., Акутина С.П. Профессиональное самоопределение подростка с девиантным поведением как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2016. Т. 112. № 8. С. 1038-1041.
5. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. М.: Макцентр. 1994. 182 с.
6. Масалимова А.Р., Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Гуманистическая стратегия процесса современного обучения в высшей школе / Казанский педагогический журнал. 2019. №5 (136). С.52-56
7. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). М.: ВАКО. 2005. 288 с.
8. Рерке В.И., Бубнова И.С. Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз // Казанский педагогический журнал. 2016. №3 (116). С. 150-156
9. Родичев Н.Ф., Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение. М.: ОИЦ «Академия». 2010. 176 с.
10. Старостенко Н.В. Профессиональное самоопределение дезадаптированных подростков // Молодой ученый. 2014. Т. 62. № 3. С. 1027-1029.
11. Структура психологической готовности к выбору профессии в юношеском возрасте / О.А. Таротенко // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль, 2009. С. 242-244.

12. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Изучение проблемы гражданской ответственности студентов вузов как фактора становления личности будущего специалиста // Казанский педагогический журнал. 2017. №5 (124). С. 120-125

13. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. К вопросу о методологии изучения социальной адаптации личности в кризисном обществе / Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения: Сборник докладов международной научно-практической заочной конференции 16 мая 2016 г.. ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы российской академии образования» Научно - образовательный центр «знание». Под научной редакцией Ф.Ш. Мухаметзяновой. 2016. С. 232-237.

14. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Основы педагогики и психологии обучения. Учебное пособие. Иркутск: Изд-во «Иркут», 2018. 176 с.

15. Флеринская Э.Б. Профессиональное самоопределение школьников Москвы. Культура и искусство: учеб. пособие для учащихся 9–11 классов. М.: Образовательно-издательский центр «Академия»: ОАО «Московские учебники». 2011. 288 с.

16. Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы. Рекомендации директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образованием // А.А. Пинский и др. М., 2003.

17. Rerke V.I., Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Zhigalova O.V., Gordina O.V., Gordin A.I. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect. Espacios. 2019. Т. 40. № 26.

1.3. Организация воспитывающего пространства: современные подходы и тактики

Наиболее важной целью современной школы, безусловно, является воспитание подрастающего поколения. В Концепции модернизации российского образования на период 2016-2020 годов подчеркивается приоритетность воспитания в образовании и тот факт, что оно должно являться органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. В числе важнейших задач воспитания Концепция называет формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, готовности к успешной социализации в обществе, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовности обучаться в течение всей жизни [1].

Далее Концепция называет условия успешного решения обозначенных задач, в числе которых, в частности, следующие: взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования, тесное сотрудничество с семьёй и другими субъектами воспитательного воздействия. Таким образом, практическое осуществление намеченных целей в области воспитания во многом обуславливается скоординированными усилиями многих акторов, а это, в свою очередь, требует наличия воспитывающего пространства в микрорайоне каждой конкретной школы.

Понятие «воспитывающее пространство» не является новым для отечественной педагогики, многие его аспекты достаточно освоены с теоретической и практической позиций [4].

На сегодняшний день общепризнанными являются следующие положения: воспитывающее пространство не идентично понятиям «воспитательная среда» и

«воспитательное пространство». Воспитывающее пространство – это педагогически целесообразно организованная среда или часть среды, где преобладает конкретный педагогически сформированный образ жизни. Это совокупность условий формирования личности, влияний на неё и возможностей для её развития, которые содержатся в пространственно-предметном и социальном окружении [5, с. 4].

Очевидно, что такое понимание воспитывающего пространства подразумевает, что его основной структурной единицей является какое-либо учреждение (образовательное, культурное и пр.), участвующее в создании этого пространства силами своего профессионального коллектива. Относительно воспитывающего пространства, складывающегося вокруг школы, можно сказать, что педагогический коллектив, имея единое представление о воспитательных задачах, сущности и подходах к воспитанию, призван организовать взаимодействие всех участников образовательного процесса, ориентируясь на некую идеальную модель образа жизни современного человека. Воспитывающее пространство, таким образом, может выступать и как взаимодействие педагогических событий, организуемых усилиями субъектов различного уровня, являясь интегрированным условием личностного развития человека. Субъектом воспитывающего пространства, следовательно, являются не учреждения, а профессиональные общности, ставящие своей целью воспитание личности, причём технологический механизм его создания – совместная деятельность всех участников образовательного процесса, со-бытие взрослого и ребёнка в процессе личностно развивающего, целенаправленного и ценностно-ориентированного воспитательного события [2, с. 87; 3].

Таким образом, воспитывающее пространство как сознательно конструируемый институт значительно отличается от воспитательной среды, которая наличествует всегда, не имея при этом чётко выраженного вектора воспитательного воздействия. Воспитывающее пространство – это сеть педагогических событий, педагогически организованная среда, в которой преобладает педагогически сформированный образ жизни.

Какие компоненты составляют структуру единого воспитывающего пространства? Очевидно, в их числе будут корпоративная культура образовательной организации, единство норм, правил, традиций, форм взаимодействия, принципов, ценностей, применяемых для выстраивания системы отношений. Но главное – это включение всех субъектов в свободную, самостоятельную, инициативную, творческую деятельность в этом пространстве, в том числе и по его преобразованию. Н.Е. Щуркова полагает, что воспитывающее пространство, представляя собой смоделированную совокупность окружающих ребёнка социально-ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих вхождению в современную культуру, включает в свою структуру предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение [8, с. 28].

К предметно-пространственному окружению можно отнести всю совокупность материальных объектов вокруг ребёнка: архитектуру зданий и дизайн школы и других учреждений образования, и воспитания, их вещественную оснащённость, техническую и бытовую организацию пространства. Это, несомненно, влияет на самочувствие всех участников образовательного процесса, обуславливая их линии поведения.

Поведенческое окружение, т.е. принятые нормы поведения педагогов, других акторов воспитательного воздействия и детей, стиль их общения, соотношение их статусов и ролей, также способно оказать существенное воспитательное воздействие на формирование личности.

Далее, событийное окружение – это совокупность событий, с которыми сталкивается школьник и на основании которых делает те или иные значимые в

жизненном отношении выводы. Событийность даёт возможность ребёнку, благодаря целенаправленно сконструированным образовательным и воспитательным мероприятиям, осуществить реальную и полезную деятельность, а, следовательно, приобрести устойчивые ценности [3]. Мастерство педагогического коллектива, таким образом, заключается в максимальном разнообразии событий. Они, безусловно, должны включать и учебную (содержание учебной деятельности, технологии обучения и контроля), и внеучебную, и внешкольную сферы деятельности.

Наконец, информационное культурное окружение означает не только наличие библиотеки или доступ к информации, средствам наглядности, символике и атрибутике, но и привитие обучающимся интереса к интеллектуальной деятельности, к публичным выступлениям, активной интеллектуальной работе.

Итак, воспитывающее пространство – это освоенная природная, культурная, социальная, информационная среда, которая адаптирована для решения педагогических задач. Очевидно, что основная роль в моделировании воспитывающего пространства принадлежит педагогам, которые призваны организовать взаимодействие воспитательной системы школы с окружающей её социальной, природной, эстетической средой, формируя и расширяя воспитательное пространство в интересах личностного развития школьников. При этом, по нашему убеждению, эта деятельность является сферой ответственности всего педагогического коллектива в целом, а не только классных руководителей, учителей гуманитарного цикла или заместителей директора школ по воспитательной работе. При этом, безусловно, каждый педагог имеет и свою личную «зону ответственности» в этом процессе.

Создание воспитывающего пространства, согласно мнению директора Лаборатории стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования Российской академии образования, доктора педагогических наук П.В. Степанова, в первую очередь предполагает диагностику окружающей среды с целью выявления как её воспитательного, так и антивоспитательного потенциала, изучение потребностей и мотивов находящихся здесь субъектов. Только после этого можно будет приступать к следующим этапам работы, в частности:

- разработке модели воспитывающего пространства, предполагающее конструирование не столько поведения его субъектов, сколько связей и отношений между ними, многие из которых находятся вне управляющего воздействия проектировщика и могут им только предполагаться;
- созданию ценностно-смыслового единства субъектов воспитывающего пространства через выработку педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического воспитания;
- дифференциации коллективных субъектов воспитательного пространства, результатом чего должно стать «индивидуальное лицо» школы и т.д. [6, с. 23; 7, с. 69-71].

Как следует из вышесказанного, важнейшими условиями для выполнения школой своей воспитательной миссии становится профессионализм и компетентность педагогического коллектива, способного инициировать, смоделировать и возглавить процесс организации воспитывающего пространства, а также самостоятельная и осознанная деятельность всех участников образовательного процесса по достижению общих целей. Вероятно, воспитательная деятельность школы не может в равной степени распространяться на все виды и направления воспитания, по крайней мере, одновременно. В каждый конкретный период времени акцентируется внимание на тот или иной аспект или вид воспитания, выбираются соответствующие методы и средства. Интересно проследить деятельность по организации воспитывающего пространства тех педагогических коллективов, которые выбрали в качестве основного направления работы

школы создание единой системы общего воспитания, формирование воспитанности в целом, т.е. в первую очередь её морально-нравственные аспекты.

Итак, первым шагом должна стать диагностика исходного состояния окружающей среды. В комплексе мероприятий по его изучению должен присутствовать анализ мнения участников образовательного процесса о тех аспектах, которые связаны с воспитанностью: проявления воспитанности или невоспитанности, роль и возможности педагогов и родителей в процессе воспитания, отношение детей к саморазвитию и самосовершенствованию, их мнение об авторитете взрослых как эталоне воспитанности.

Для этого целесообразным видится проведение анкетирования участников образовательного процесса, что при минимальных затратах времени позволяет получить значительный объём информации о начальном, исходном уровне субъектов и объектов воспитывающего пространства. Итоги опросов педагогов покажут, насколько они готовы и способны возглавить процесс организации данного пространства. Опрос родителей также продемонстрирует их готовность именно к этим усилиям педагогического коллектива, а обучающихся – к восприятию стремлений и усилий взрослых.

Соответствующее исследование было проведено в октябре 2019 г. в шести школах городов Саратов и Энгельс. Всего было опрошено 1028 человек, при этом респонденты были проинформированы о цели опроса и о том, что их школа собирается работать над проблемой улучшения общей воспитанности школьников.

Анкетирование коснулось трёх групп респондентов: педагогов, в том числе классных руководителей, обучающихся, их родителей. Всю работу по составлению программы исследования, разработке анкет, проведению опроса, обработке полученных данных и доведению результатов до сведения респондентов проводились под руководством автора группой студентов-бакалавров Института истории и международных отношений Саратовского госуниверситета имени Н.Г. Чернышевского, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «История»), в качестве практической составляющей преподаваемой автором учебной дисциплины «Социологические исследования в школе».

Первый, диагностический этап изучения окружающей среды было решено проводить без соответствующей подготовки респондентов, т.е. без предварительных бесед, раскрывающих сущность процесса воспитания. Теоретические положения было решено озвучивать во время последующих бесед с участниками анкетирования по итогам анализа их ответов. Подобный подход позволил не только снять неискренность в ответах, но и использовать обратную связь как своеобразный акт воспитательного воздействия, стимул участников опроса к самоизучению, самонаблюдению, самосовершенствованию.

При составлении программы исследования было принято во внимание, что воспитанность, прежде всего, это обобщённый результат социализации, воспитания и самовоспитания человека. Проявляется воспитанность в отношении человека к природе, обществу, другим людям, к себе, своей деятельности. Воспитанность подразумевает соблюдение этикетных норм, культуру общения и поведения в отношении всего окружающего. Воспитанность складывается с самого раннего возраста и обуславливается социальной средой, принятыми системами воспитания в семье, школе и пр.

Воспитанность как уровень развития личности находит своё выражение в единстве знаний, убеждений и реального поведения, которые в своей совокупности должны совпадать с общественно значимыми и ценными нормами.

Уровни воспитанности, выделяемые в соответствии со степенью самоорганизации, как правило, связаны с возрастом человека. Так, низким уровнем воспитанности считается примитивно-поведенческий уровень, характеризующийся слабым, неустойчивым опытом положительного поведения, которое регулируется внешними

побудителями, требованиями старших, а саморегулирование и самоорганизация эпизодичны. Это свойственно дошкольному возрасту.

Эмоционально-действенный уровень считается средним уровнем воспитанности, когда человек способен к определённой самостоятельности, проявлению саморегулирования и самоорганизации. При этом активная общественная позиция, как правило, отсутствует.

Наконец, признаком высокого, мотивированно-действенного уровня воспитанности является и устойчивая, социально ценная самостоятельность в поведении и деятельности, а также активная общественная, гражданская позиция, которая выражается, в том числе, и в стремлении в той или иной мере преобразовать окружающую среду согласно общественно ценным нормам.

Рассмотрим в обобщённом виде представления всех трёх групп респондентов о воспитании в целом и о своей роли в этом процессе.

Анкета для родителей содержала следующие вопросы:

«Каким Вы видите своего ребёнка в будущем?»

«Что в поведении Вашего ребёнка чаще всего заслуживает Вашего одобрения?»

«За что Вы чаще всего Вы порицаете, осуждаете, наказываете Вашего ребёнка?»

«Какие качества Вы стремитесь воспитать у Вашего ребёнка?»

«Можете ли Вы назвать человека, который является примером в поведении для Вашего ребёнка?»

Ответы родителей обучающихся 6 – 11 классов демонстрируют их удивительное единодушие по поводу проявлений воспитанности. Безусловного одобрения родителей заслуживают такие качества, как помощь по дому – 76,6 %, хорошие отметки – 60 % (именно отметки или оценки, но не любознательность, отношение к учёбе), хорошее поведение, хорошие поступки – 20,3 %, собранность, самостоятельность, аккуратность в обращении с личными вещами – 10,6 %, послушание – 5,7 %, честность – 2,5 %. Редко или никогда не хвалят своих детей 12,3 % опрошенных родителей.

Осуждению и наказанию, в свою очередь, подлежат: неаккуратность, несобранность, неопрятность, неряшливость – 45,5 %, плохие оценки – 29,2 %, грубость, ссоры с младшими братьями или сёстрами – 25,2 %, плохое поведение «у чужих», «в гостях» – 19,5 %, непослушание, пререкания с родителями – 15,5 %, ложь, враньё – 9 %.

Как видно, идеалом ребёнка для родителей является послушный и исполнительный отличник, при посторонних прилично себя ведущий. Осуждаются также не черты и свойства личности, а внешние проявления поведения. Личностные качества и свойства (доброжелательность, ответственность, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, соблюдение общепринятых норм поведения) чаще всего остаются вне сферы внимания родителей. Тем не менее, около 80 % опрошенных отмечают, что видят своего ребёнка в будущем не столько представителем определённой или даже «высокобюджетной» профессии, сколько «хорошим человеком прежде всего», «порядочным», «добрым».

Интересны ответы на вопрос о том, какие качества родители стремятся воспитывать у своих детей. Многие просто повторили то, что писали относительно поведения, заслуживающего похвалу. Таким образом, родители не вышли из узких рамок приемлемого бытового, обыденного поведения. Но около 40 % респондентов обнаружили, в той или иной степени, либо имеющиеся в семье расхождения во мнениях и подходах к воспитанию, либо полное отсутствие сознательного отношения к этой проблеме. Такие ответы выглядели следующим образом: «я работаю, мне некогда», «этим занимается мать», «пусть школа заботится об этом», «моё дело одеть, обуть и накормить». Подобные ответы не только свидетельствуют о неготовности семьи к своей

воспитательной миссии, но и характеризуют её как крайне слабого помощника в деле организации единого воспитывающего пространства.

Более того, отметим, что родители почти в полном составе затруднились с ответом на вопрос о поведенческом идеале для их ребёнка. Практически никто не назвал ни себя, ни школьных педагогов, ни руководителей кружков или секций из системы дополнительного образования. Более 93 % респондентов ответили «не знаю», «не думал об этом», и лишь единицы указали других родственников или друзей: «старший брат, наверно», «живущий в Испании родственник», «кажется, друг по спортивной секции» и т.п. В сумме ответы последней категории (про друзей вне школы) составили всего 2 %. Это позволяет сделать вывод о том, что воспитательную работу, организуемую школой в целом, а в отношении своего класса – классными руководителями, нельзя проводить изолированно от педагогического просвещения родителей, без превращения их в единомышленников.

Результаты анкетирования родителей дополнялись ответами учащихся 6 – 11 классов. Им предлагалось ответить на следующие вопросы:

«За что тебя чаще всего хвалят родители?»

«За что тебя чаще всего ругают родители?»

«Как ты думаешь, какого человека можно назвать воспитанным?»

«Какого человека можно назвать невоспитанным?»

«Как ты считаешь, какими качествами должен обладать твой ровесник?»

«Что тебя особенно привлекает в твоих друзьях?»

«Можешь ли ты назвать человека, которому подражаешь в своём поведении, кто является для тебя авторитетом?»

«Есть ли качества, от которых ты бы хотел избавиться?»

«Что ты для этого делаешь?»

Ответы детей распределяются аналогично ответам родителей. Так, одобрение старших заслуживает «помощь по дому» – 92 %, а также «выполнение просьб», «помощь бабушке», «слежу за младшими», «хорошие оценки», «убираюсь в своей комнате / квартире». Однозначное неприятие родителей вызывает ситуация, по мнению детей, когда они «переговариваются», т.е. спорят и противоречат. Далее следуют неаккуратность, лень, «не помогаю по дому», «не гуляю с собакой» и пр.

Вместе с тем, школьники вполне адекватно представляют себе проявления воспитанности. По их мнению, воспитанный человек – доброжелательный, приветливый, который «всегда здоровается», «опрятно одет», не грубит, не ругается и не кричит. Последнее не нравится более, чем половине опрошенных: 67 % указали неприемлемость именно крика. Логично, что практически 90 % школьников в качестве главных проявлений невоспитанности называют крик и грубость. Остальные свидетельства невоспитанности, такие, как «нечистоплотность в одежде» «враньё», «не держит слова» и др., встречаются лишь в 12 % анкет. Как видно, критерием оценивания воспитанности, по мнению детей, выступают внешние проявления поведения людей, что соответствует начальному этапу формирования воспитанности. Надо отметить, что данные представления расходятся с направлением воспитательных усилий родителей, сосредоточенных, скорее на бытовых моментах и на желании видеть своих детей беспроблемными, тихими и послушными.

В этой связи достаточно неожиданным стало распределение ответов на вопрос *«Что тебя особенно привлекает в твоих друзьях?»*. Предполагалось, что анкетируемые сконцентрируются на качествах морально-нравственного спектра. Безусловно, такие ответы были: 42 % школьников указали «надёжность», «ей всё можно рассказать», «всегда поможет» и др. Но подавляющее большинство ответов выпали из круга,

характеризующего воспитанность и комплекс именно нравственных качеств. Для почти 50 % респондентов более привлекательными оказались такие качества друга, как: «с ним интересно», «разбирается в моде», «даёт всегда списать», «разбирается в компьютерах». Некоторая часть опрошенных констатировала, что «у меня нет друзей» – 18 %. Распределение ответов с очевидностью показывает недостатки не просто в воспитанности, но и в понимании данного феномена. Учёт этой информации, в свою очередь, позволит педагогическому коллективу наметить конкретные мероприятия по организации воспитывающего пространства, рассчитанные именно на данных учащихся и именно их родителей.

Интересны ответы школьников на два последних вопроса. Многие не отвечают на них, причём большинство игнорирует последний. Даже если детям что-либо в себе не нравится, то назвать предпринимаемые ими усилия по исправлению недостатка они затрудняются. Чаще всего встречаются ответы «не знаю», «не думал об этом», «как-нибудь само образуется», «я такая, какая есть». Это демонстрирует отсутствие такого аспекта воспитанности, как способность к самовоспитанию, самоанализу, самоорганизации.

Особенно интересен ответы «я такая, какая есть». Они встречается только у девушек-старшеклассниц, причём от 9 к 11 классу их количество нарастает лавинообразно. Возможно, это свидетельствует о признании собственной самоценности и уникальности, что, безусловно, не может быть плохо. Но, с другой стороны, такой ответ не сопровождается признанием ценности других и их права быть такими, какие они есть и вести себя так, как они считают возможным по отношению к респонденту.

Кроме того, нередко ответы на последний вопрос, особенно у старшеклассников, относятся, скорее, к сфере профориентации, когда школьники обозначают свои недостатки применительно к будущей профессии. Например, будущий адвокат мечтает развить красноречие, будущий медик – не бояться крови, а лётчик – побороть медлительность и т.п. Респонденты, таким образом, уходят от общей, чётко обозначенной в анкете проблематики, связанной с воспитанием.

Наиболее любопытны, в связи с задачей организации воспитывающего пространства, ответы респондентов на вопрос о поведенческом идеале, образце для подражания. Конечно, оптимальным результатом был бы выбор в этой роли педагогов, а также родителей, близких, друзей. Но в реальности веер ответов совершенно другой. Педагогов в качестве примера воспитанности в редких случаях называют самые младшие из опрошенных школьников. При этом такие ответы либо не встречаются совсем, либо одного и того же педагога выбирают несколько человек из класса. Но в общей сложности такие ответы дали всего 3 % от опрошенных. Следует отметить, что ни в одном из ответов никогда в качестве эталона воспитанности не назывался классный руководитель. Школьники старше 7 класса не останавливают свой выбор на педагогах никогда.

Динамика указания в качестве нравственного авторитета членов семьи варьируется следующим образом: родителей чаще всего выбирают обучающиеся 6 – 7 классов, затем центр внимания перемещается к старшим братьям или сёстрам, а также ровесникам. Десяти- и одиннадцатиклассники, напротив, акцентируют внимание на том факте, что они подражают в своём поведении «только не одноклассникам», «никому из знакомых в школе» – 8 % от всех опрошенных и 73 % старшеклассников. Интересно, что последний вариант ответа никогда не имел продолжения, то есть далее не следовало указание на того человека, который являлся бы авторитетом для респондента.

Иногда в ответах встречаются упоминания друзей, с которыми респонденты встречаются вне школы и школьных интересов. Однако, такой выбор сделали менее 2 % опрошенных школьников. Таким образом, из ответов детей не прослеживается их более

или менее активная жизнь вне школы. Практически отсутствуют упоминания о друзьях по интересам, которые появились бы на занятиях в кружках или секциях вне школы.

Таким образом, анализ ответов школьников, бесспорно, даёт крайне важную информацию для начального этапа деятельности по моделированию воспитывающего пространства. Отметим также, что в данной ситуации, применительно к задачам организации воспитывающего пространства, педагоги оказываются в сложнейшей ситуации. Они призваны организовывать работу по воспитанию тех, для кого не являются образцом ни поведения, ни воспитания.

Небезынтересно в этой связи выяснить представления педагогического корпуса о проблемах воспитания, их теоретических и практических аспектах. Учителям-предметникам и классным руководителям также предлагались анкеты с просьбой ответить на следующие вопросы:

«*Воспитанию каких качеств у обучающихся Вы уделяете особое внимание?»*

«Назовите, пожалуйста, качества личности, которыми должны обладать школьники соответствующего возраста».

«Какие положительные черты наиболее типичны для детей Вашего класса?»

«Какие отрицательные черты характерны для школьников в Вашем классе?»

«Какова Ваша практическая деятельность по воспитанию школьников?»

«Как Вы считаете, кто из учителей, работающих в Вашей школе, имеет наибольший авторитет, является образцом для подражания для детей?»

«По Вашему мнению, какие проводимые Вами воспитательные мероприятия наиболее запомнились школьникам (имели наибольший эффект)?»

Ответы педагогов оказываются не менее беспомощными с точки зрения изучаемой проблемы, чем ответы других респондентов. Так, учителя практически не дифференцируют понятие «воспитанность» относительно возраста школьников. В центре внимания учителей находятся внешние проявления поведения: ученик должен быть опрятным, аккуратным, дисциплинированным, выполняющим правила поведения, в числе которых на первом месте – «не мешать другим во время учебного процесса». Сознательные и волевые усилия ребёнка по самовоспитанию находятся вне круга внимания подавляющего большинства педагогов.

Не менее интересны ответы на первый вопрос. Около трети учителей-предметников считают, что воспитание не входит в их зону ответственности: «я не классный руководитель», «считаю, что главное – это знания по моему предмету», «воспитывать должны родители», «математика учит, а не воспитывает», «моя главная задача – подготовить к ЕГЭ» и даже «мне не платят за воспитание». Остальные учителя-предметники сосредоточиваются на различных аспектах уже обозначенных ранее понятий «аккуратный» и «послушный».

Обращает на себя внимание ответ «воспитывать должны родители», который встретился у 31 % анкетируемых учителей. В совокупности с аналогичными убеждениями ряда родителей, что «воспитывать должна школа», мы уже на начальной стадии проектирования воспитывающего пространства можем сделать вывод о степени готовности будущих его субъектов к предстоящим практическим усилиям. Тем не менее, осознание этого факта крайне полезно: процессы моделирования и проектирования воспитывающего пространства будут скорректированы согласно способностям и возможностям тех, кто призван его организовать. В данном случае, этап подготовки включит в себя, прежде всего, профессиональную подготовку педагогического корпуса.

Распределение ответов на вопрос о типичных положительных и отрицательных свойствах учащихся, к сожалению, вполне ожидаемо. Учителя акцентируют внимание на том, насколько им легко или сложно работать в конкретном классе, т.е. в какой мере

школьники дисциплинированы на уроке и в процессе выполнения домашних заданий. Классные руководители, в свою очередь, более всего ценят отсутствие у детей социальных и криминальных проблем как в школе, так и за её стенами, а также аккуратное выполнение детьми и родителями их указаний и распоряжений. Ответы такого содержания дали 42 % респондентов.

Достаточно красноречиво распределение мнений по поводу просьбы указать возможный образец поведения и воспитания для детей среди своих коллег. Лишь в одной школе из шести, где проводилось исследование, 77 % педагогов указали одного и того же учителя. При этом имён других педагогов не назвал никто. В остальных пяти коллективах ответы варьировались от «не знаю», «не задумывалась над этим» до «наверно, учитель литературы. Ведь на литературе занимаются анализом поведения людей» и «мне кажется, что никто». То есть, из 102 опрошенных учителей всего 12, причём все из одного и того же образовательного учреждения, уверены, что учитель может быть эталоном для подрастающего поколения. Отметим, что именно в этой единственной школе ученики указывали, что учитель для них является авторитетом, но имени учителя не называли.

Значительный интерес представляют ответы на вопросы, где педагогам предлагается назвать проведённые ими воспитательные мероприятия и оценить их эффективность. Вполне ожидаемо, что предметники сразу дистанцировались от данных вопросов, иногда уточняя, что они этим не занимаются, так как не являются классными руководителями. В свою очередь, классные руководители, с большей или меньшей детализаций, углубились в перечисление тем классных часов и бесед, проводимых ими в своих классах. Ни один человек не назвал мероприятия практической направленности (выход в детский дом, помощь приюту животных, совместный просмотр и обсуждение фильма или спектакля, экскурсии в музей и т.п.), во время которых, собственно, и может осуществляться процесс воспитания. Неудивительно, что успешность всех проведённых мероприятий сами же педагоги оценивают весьма скромно: «не знаю», «не интересовалась», «работаю по плану», «администрацию интересует только факт проведения классного часа». Отметим, что в перечисленных воспитательных делах отсутствует и стремление к координации усилий с другими возможными субъектами воспитательного воздействия, что свидетельствует о психологической и практической неготовности педагогического корпуса к организации воспитывающего пространства в настоящий момент времени.

Таким образом, диагностический этап работы по организации воспитывающего пространства сразу же обнаружил общую неготовность всех потенциальных участников к осознанным и целенаправленным усилиям в желаемом направлении. Это, однако, позволяет наметить конкретные и действенные меры по достижению поставленных целей.

Согласно вышеприведённой модели П.В. Степанова, следующими шагами должны стать выработка единого понимания субъектами воспитывающего пространства ценностно-смысловых аспектов своей деятельности, конструирование их поведения, а также связей и отношений между ними и т.д. Очевидно, что именно на учительский коллектив при этом возлагаются дополнительные и весьма обширные функции координаторов целого ряда процессов по взаимодействию субъектов воспитания в открытом социуме. Именно педагог призван, учитывая возможности микросоциума, особенности детей, культуру и атмосферу семьи, воспитательную систему своей школы, скоординировать их совместную деятельность как равноправных партнёров в деле воспитания обучающихся, их оптимальной социализации. Именно при участии педагогического коллектива также могут быть просчитаны и возможные издержки этого

процесса (материальные, временные и другие ограничения в ресурсах у субъектов воспитывающего пространства).

Роль педагогического коллектива в многообразных процессах формирования воспитывающего пространства заключается в создании таких обстоятельств, когда в семье, в школе и в обществе ребёнку предъявляются единые требования, когда ребёнок и его семья существуют в рамках единого пространства, с едиными целями и ценностными установками.

Следовательно, при выборе тактик проектирования и организации воспитывающего пространства с необходимостью должен быть учтён исходный уровень будущих субъектов этого пространства. Как представляется, на начальном этапе работы акцент должен быть сделан на соответствующую профессиональную подготовку учительского корпуса.

Список литературы

1. Концепции модернизации российского образования на период 2016-2020 годов. [Электронный ресурс https://present5.com/obrazovanie-koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020/]. (дата обращения: 01.02.2020).

2. Григорьев Д.В. Школа и семья: социальное партнерство в воспитании / Д.В. Григорьев, О.Ю. Кожурова // Классный руководитель. 2012. № 3**.** С. 85-88.

3. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. Сб. научн. ст. / Сост. и отв. редактор Д.В. Григорьев; ред. Е.И. Соколова. Пермь, 2001. С 77-88.

4. Дубовицкая С.В., Беккер И.Л. Воспитывающая среда как фактор становления и развития личности // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 631-638.

5. Ромайкин В.Ю. Соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство» // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 3 (36). [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.yspu.org/?page=2003_3 (дата обращения: 03.02.2019).

6. Словарь-справочник по теории воспитательных систем / Сост. П.В. Степанов. М.: Педагогическое общество России, 2002.

7. Степанов П.В. Коммуникативно-деятельностная модель воспитания // Перспективные модели воспитания школьников и студентов: Сб. статей. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2015. С. 65-88.

8. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М.: Педагогическое общество России. 2000.

1.4. Традиционное воспитание детей народов Севера в условиях кочевья

На современном этапе проблема воспитания детей коренных малочисленных народов Севера на основе их традиционного уклада жизни, родного языка и самобытной этнической культуры в условиях активного национального возрождения народов Российской Федерации особо актуализируется. Сложные природно-климатические условия, уязвимость традиционного образа жизни коренных народов Севера обусловили необходимость формирования особой государственной политики в отношении их устойчивого развития, предусматривающей системные меры по сохранению самобытной культуры, традиционною образа жизни и исконной среды обитания. В частности, решается существенное противоречие между существующей единой системой школьного образования и востребованностью вариативной организации традиционного воспитания

детей коренных малочисленных народов Севера в условиях кочевья с учетом их этнических, психологических и физиологических особенностей развития. Разрабатываются адекватные модели, системы и технологии традиционного воспитания детей народов Севера в условиях кочевья с целью развития их личности как представителей родного этноса и гражданина России. Обосновываются особенности педагогических условий воспитания детей-северян в условиях кочевого образа жизни на основе образовательно-воспитательных программ с этнической направленностью. с целью формирования их личности как носителей языка и культуры родного народа, представителей северного этноса. Показывается эффективность природосообразного, этнокультурного воспитания детей народов Севера в условиях кочевья на основе этнопедагогической теории и практики по принципу «воспитание самой жизнью и трудом».

Жизнь в суровых природно-климатических условиях сформировала у народов Севера особую систему жизнеобеспечения, важным элементом которой были традиционные знания о природе и человеке. Уровень их развития определяется спецификой отраслей хозяйства Севера и ведением кочевого образа жизни. Как известно, у народов Севера до недавнего времени отсутствовала письменность, поэтому накопленные знания и опыт передавались от поколения к поколению в устной форме [7, с. 125].

В историческом плане в 50-60-ые годы XX в. произошли события, которые существенным образом повлияли на жизнь и деятельность коренных кочевых народов Севера. В результате непродуманной политики в СССР, перевода в оседлый образ народов, ведущих кочевой образ жизни, нарушены традиционные устои и прервана преемственность народного воспитания детей в условиях кочевья. Члены семьи были оторваны друг от друга: мужчины пасли оленей по отдаленным маршрутам пастбищных угодий, а женщины жили в поселках с детьми. Многие дети жили и учились в интернатах, т.е. были оторваны от родителей в течение всего учебного года.

Возникло противоречие в том, что сохранность традиций народной культуры определяющим образом влияла на содержание социальной работы с семьей и ее ближайшим окружением, на создание основ и условий для эффективного патриотического воспитания подрастающего поколения [1, с. 38]. Так, в народной педагогике аборигенов Севера главная роль отводится семье, именно в ней сосредоточено богатство содержания, форм и методов системы традиционного этнического воспитания детей. Сущность его состоит в том, что ребенок как член семьи, взаимодействующий с социальной и природной средой, находит с помощью взрослых адекватные пути и способы выживания, принимает посильное участие во всех делах семейного сообщества. В процессе этой деятельности происходит социализация его личности. Для воспитания детей не готовятся какие – либо специальные, тем более «тепличные» условия, все необходимое в жизни они познают и приобретают в деятельности [1, с.39].

Исследования по проблемам образования и школ Севера занимают значительное место в педагогической литературе. Общие вопросы по организации и совершенствованию деятельности общеобразовательных школ в условиях Севера рассматриваются в работах А.А. Абакумова, А.Г. Базанова, Н.К. Казанского, Ф.Ф. Кронгауза, В.Г. Тан-Богораза и др. В ранних исследованиях этих авторов глубоко раскрываются особенности становления и развития школ Крайнего Севера, проблемы организации обязательного всеобщего обучения детей. В работах В.Г. Арсенова, Л.Н. Верина, Г.В. Севильгаева, К.В. Стурова и других раскрываются исторические

эпизоды и вопросы совершенствования деятельности школ в национальных регионах Северо-Востока страны советского периода.

На современном этапе известны исследования Г.Н. Волкова об этнопедагогике как науке о национальном образовании, воспитании национального человека, формировании этнокультурной личности; В.В. Кумарина о научной, природосообразной педагогике классиков зарубежной и отечественной педагогики и реформе школы; А.М. Цирульникова об этнорегиональной проблематике сельской школы, педагогике кочевья, проблеме педагогических инноваций и др.

Наиболее близки к предмету нашего исследования работы ученых-педагогов Республики Саха (Якутия) В.Ф. Афанасьева, М.И. Баишевой, А.А. Григорьевой, Д.А. Данилова, Н.Д. Неустроева, А.Д. Семеновой и других об этнопедагогике народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, о рационализации школьной сети, об этнопедагогизации учебно-воспитательной работы в национальных школах Сибири и Крайнего Севера, о специфике деятельности сельских малокомплектных и кочевых школ в условиях Севера и Арктики; У.А. Винокуровой, Ф.С. Донской, В.Н. Егорова, З.С. Жирковой, Г.С. Поповой, В.А. Роббек – об организации типов и видов школ, особенностях обучения и воспитания детей коренных малочисленных народов Севера в зависимости от традиционного уклада жизни народов Севера.

Изучение зарубежного опыта по теме исследования основано на материалах исследований группы ученых-педагогов педагогического института СВФУ и учителей-практиков (д.пед.н., профессора А.А. Григорьева, Н.Д. Неустроев, Е.А. Барахсанова, Д.А. Данилов, учителя-экспериментаторы А.А. Нестерев, К.С. Чиряев и другие), проведенных в рамках международной исследовательской программы «Создание региональных школ Севера и развитие общества» (1994) с учеными-педагогами университета г. Фэрбенкса штата Аляски США, профессорами Д. Мохатт и Д. Липка. В частности, на Аляске при сравнительном изучении систем образования, установлено, что там не функционируют кочевые образовательные организации как мобильные формы школьного образования. В каждом населенном пункте (поселении) имеется элементарная (шестилетняя) или восьмилетняя общеобразовательная школа, где преобладает в основном принцип свободного и выборочного образования и воспитания [10].

Вышеизложенное, связанное с вопросами традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера, позволило выявить ряд противоречий между:

1) активным национальным возрождением коренных малочисленных народов Севера в условиях демократизации и гуманизации общества и значительной утратой ими в годы застоя традиционной этнической культуры, языка и исторической самобытности, особенно в среде молодого поколения;

2) требованиями ФГОС нового поколения по формированию личности гражданина России и необходимостью учета особенностей традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера как носителей языка и культуры родного народа;

3) существующей единой системой школьного образования и востребованностью вариативной организации традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера в условиях кочевья с учетом их этнических, психологических и физиологических особенностей развития.

Необходимость разрешения выявленных противоречий определяет проблему исследования: каковы особенности содержания, форм и методов организации традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера в условиях кочевья?

Решаются новые научные задачи: с точки зрения развития педагогической мысли – создание научно обоснованной новой системы организации традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов в условиях Севера; с точки зрения практической востребованности – удовлетворяется социально-педагогический запрос населения в организации традиционного воспитания детей, как носителей языка и культуры родного этноса, патриотов и хозяев среды обитания предков в условиях Севера.

Этнопедагогика – наука о национальном образовании в многонациональной стране, о воспитании национального человека, о формировании этнокультурной личности. Этнопедагогика исключает воспитание людей без рода, без племени. Этнопедагогика может функционировать только в условиях конструктивных межэтнических диалогов, исключая при этом всякого рода духовно-нравственные, интеллектуальные и другие возможные конфликты. Народная педагогика может действовать только как педагогика свободы и любви. На вопрос: что такое воспитание? Этнопедагогика отвечает: «Пример и любовь», где правят совесть, нравственность, духовность (Афанасьев, 1979; Волков, 2000; Неустроев, 2013; Николаев, 1998; Семенова, 2004). В классическом понимании особо актуализирована идея о народности воспитания К.Д. Ушинского: «Каждый народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания».

Социальная среда культивирует «вторую натуру» человека – этническую культуру, но есть емкое слово интеллектуализации культуры, это «культивизация». *Культивизация* – философская категория, предложенная в 1912 г. гениальным мыслителем-провидцем народа Саха А.Е. Кулаковским (Письмо якутской интеллигенции). Культивизация, как национальная идея, сыграла свою историческую роль в возрождении этнической культуры народа Саха; оказала влияние в прорыве во всех сферах социально-экономического развития Республики Саха (Якутия). Темпы прогресса были таковы, что практика опережала теорию. Понимание научного смысла философии культивизации пришло позже. Безусловно, процесс культивизации продолжается до сих пор и обогащается опытом международного сотрудничества (Лобок, 2007; Михайлов, 2010; Максимов, 2010; Новиков, 1996). Речь идет о широком спектре социально-исторических изменений и экологических преобразований системы связей «Природа-Человек-Общество».

С этих позиций, основополагающим методом исследования является индигенная методология на основе российских и зарубежных разработок. Коренные исследователи исходят из того положения, что их исследования должны быть направлены на поиск решений проблем в рамках племенной индигенной местной интерпретации (Бетти Бастьен). В частности, в данном исследовании, мы придерживаемся этого положения с целью изучения экодуховности на примере индигенного подхода коренных исследователей-ученых народа Саха, где сборы данных основываются на исторически сложившейся культурной традиции родного народа и адаптируются нами к современным параметрам исследования [9].

Индигенный подход «взгляд изнутри» (inside) в контексте реализации экодуховности народа Саха базируется на самобытных знаниях коренных исследователей через призму естественной этнокультурной идентичности народов. Они утверждают, что индигенный подход в исследованиях характеризируется анализами историй, рассказов, повествований носителей культуры, что является основой поиска истины. В этом отношении, с точки зрения исследователей-ученых народа Саха, уникальные аспекты индигенных культур кроются в том, что наследуемые поколениями ментальность, образ жизни, мышление, отношения к миру обусловлены местом проживания. Например, население, проживающее в северных приполярных территориях, вне зависимости от страны или региона, имеет сходные философские основы

мировоззрения, менталитет, верования, традиции. В частности, коренных жителей Аляски, Канады, американских индейцев и других объединяет языческая основа верований, преклонение перед силами Природы и небес.

Исходя из сущности индигенной методологии, следует отметить, что дети занимали особое положение в семье народов Севера, т.е. оно отличалось особой мягкостью отношения к детям. Они очень любили детей вообще, не деля на своих и чужих. Не было такого человека, который удержался бы поласкать ребенка и сказать ему доброе слово. Детей воспитывают в уважении и послушании со стороны родителей и всех старших. Никогда не увидишь, чтобы родители сильно ругали и били своих детей [4, с. 56]. Подобным образом, любой гость, входя в тордох (юрту), считал своим долгом здороваться за руку не только со взрослыми, но и со всеми детьми. Они даже приветствовали грудных детей, трепля их за щечки или щекоча за затылком [5, с. 46].

Наглядно все это мы можем представить из жизни первого эвенского писателя Н.С. Тарабукина. Все его друзья говорили, что писатель, не имея собственных детей, очень любил чужих. Где бы он ни был, его всегда окружали дети. Об этом писал его ученик В.Д. Лебедев: «…опираясь на свежие детские впечатления, на воображение детей, он пытался пробудить в них тягу к знаниям. Так, например, он придумал коллективные игры, рассказывал невыдуманные истории из жизни замечательных людей, пел песни, беседовал с детьми как равный с равным, а потом вдруг экспромтом сочинял сам броские четверостишия, эти стихи тут же подхватывались и пелись детьми» [2]. Вот поэтому мы и считаем Н.С. Тарабукина не только первым эвенским писателем, но и чутким педагогом. Его повесть «Мое детство» посвящена детям, воспитанию их в семье. В этой повести, если внимательно прочитать, разработана целая система воспитания детей в семье. Дети не изолировались от взрослых, они постоянно находились под присмотром кого-нибудь из старших членов семьи, бабушки и дедушки. От детей ничего не таили и по возможности их ни в чем не ограничивали. Так, Николай Саввич вспоминает следующее: «Кругом были скалы. И когда я смеялся, скалы все откликались и откликались. Я не знал, что ушел так далеко… Отправился в лес на поляну, а лес как будто все потемнел и позеленел. Зашел в самую глубину леса…». Из этих его слов понятно, что ребенок пользовался относительно большой свободой, мог спокойно ходить около стойбища, уходить далеко в горы или в лес. Грубое и жестокое обращение с детьми осуждалось обычаем. Родители обычно никогда не применяли наказаний (порка, лишение еды, свободы и т.д.).

Воспитанием девочек занимались мать и взрослые сестры. Мальчики до 7-8 лет оставались с девочками дома. С 7 – 8 лет мальчиков старшие брали с собой на ближнюю охоту и пастьбу оленей. Начиная с 14-15 лет, мальчики могли ходить на промысел самостоятельно: ставить петли на зайцев и куропаток. Они иногда принимали участие в охоте на крупного зверя. Воспитание детей идет во время повседневной хозяйственной деятельности и во время охоты как-то незаметно и для самих детей. Какие-то особые установки, специальные беседы, нравоучения не проводятся, кроме традиционных нравственно-этических запретов (табу). Более того, в формировании мировоззрения детей играли и различного рода запреты, связанные с обычаями и верованиями. Из этих запретов незаметно слагался своеобразный кодекс поведения человека тайги и тундры [3, с. 21].

В зависимости от успехов в хозяйственной деятельности и охоте авторитет мальчика в семье растет. Успехи ребят всегда отмечались, хотя бы краткими похвалами; в то же время их слабости, как лень, упрямство постоянно порицались и вышучивались. Провинившимся иногда давали обидное прозвище. Ребенок, получивший такое прозвище, всеми силами старался избавиться от него. Задевая

самолюбие ребенка (большинство воспитательных мероприятий сводилось именно к этому), родители добивались его ревностного отношения к порученным делам. Следует отметить важную роль игр, физических упражнений, состязаний в воспитании детей, что и формирует основу для развития у северных детей-кочевников физическую силу, волевые качества, выносливость [6, с. 7].

В условиях активного национального возрождения коренных малочисленных народов Севера в перестроечные годы, с 90-х годов XX века начались инновационные процессы в этнокультурном воспитании детей на основе традиционной самобытной жизни и деятельности родного народа. Так, появился первый кочевой лагерь «Нелтэнкэ» (с эвенского «Солнышко»), организованный в 2000 г. на оленеводческой базе «Чолой» в Момском районе, как новая форма непрерывного воспитания во время летних каникул в естественных условиях. Предпосылкой послужило то обстоятельство, что эвены начали терять свой родной язык и традиционные отрасли хозяйства Севера, что потребовало нового подхода к воспитанию подрастающего поколения, детей и подростков, как носителей языка и культуры родного этноса. Находясь среди эвенов в оленеводческих стадах, мы заметили, что эвенский язык, который почти не применяется в быту, там частично сохранился. Так и пришла идея организации кочевого лагеря, как новой формы воспитания детей в условиях кочевья, т.е. по маршрутам кочевого образа жизни оленеводов. Оленеводы охотно учили детей различным методам, приемам и маленьким хитростям кочевой жизни [8].

По образовательно-воспитательной программе кочевого лагеря дети учили эвенский язык 1-2 часа на занятиях, дальнейшее обучение проходило во время работы, игры, приема пищи. При этом упор делали на обучение разговорному эвенскому языку на основе свободного обиходного общения в повседневной жизни. В этом нам помогла Екатерина Герасимова - Айнадь, педагог и поэтесса. Она не только учила родному языку, но и обучала различным национальным играм, так как в лагере были набраны дети разных возрастов от 7 до 15 лет. Например, особенно привлекает внимание игра с камнями. Из различных по величине и окраске камней дети сооружали подобие кочевий, где наглядно воссоздавалась иерархия бытовой хозяйственной жизни эвенов. Дети с помощью этой игры узнавали, каков должен быть порядок во время кочевья и жизни в стойбище, каким способом должны погоняться олени к местам кормежки и т.д. Такой наглядно-деятельный способ становится наиболее понятным для детей, они как бы играя научились познавать неписаные законы своеобразной кочевой жизни. Так, дети научились тому, каким способом хранить мясо. Известно, что народы Севера никогда не делали ледников в условиях кочевья, но при этом умудрялись сохранить и не испортить мясо. Главное условие сохранения свежего мяса – это то, что мясо развешивается на колышки для высушки. При этом сначала обрабатывают дымом, пока мясо не покроется защитным слоем.

В ходе работы кочевого лагеря выявилось то, чего мы еще не учли: эвенки - прекрасные мастерицы по рукоделию на меху и шитью, что и пригодилось обучению девочек народному творчеству. Также обнаружилась скудность материалов для обучения детей обычаям и обрядам, по топонимике родного Момского района. В процессе постепенной ассимиляции культура эвенов, знание и применение народных игр значительно исчезли с обихода и практически не используются. Чтобы восполнить этот пробел, был проведен ряд исследовательских работ, в результате чего были выпущены различные публикации по возрождению самобытной этнической культуры народов Севера. В частности, было собрано описание игр, которые начали использоваться в последующей работе кочевого лагеря.

В дальнейшем в 2001 г. по согласованию с директором Индигирской средней школы Н.А.Брызгаловым открылся при школе кочевой экологический лагерь «Маранга» («Радуга» с эвенского). Результаты работы лагеря заинтересовали ученых биологов и палеонтологов: ребятами были найдены растения, которые по канонам биологии не должны были произрастать в этих местностях, а также были найдены кости шерстистого носорога. В этой исследовательской работе детей огромную роль сыграли научный руководитель, зав кафедрой экологии ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» П.А. Гоголева и руководитель полевых работ Д.Б. Герасимова, работающая завучем школы.

В 2002 г., обобщив опыт двух первых лагерей, был разработан проект организации кочевого этноэкологического лагеря «Гарпанга» («Первые лучи солнца» с эвенского). Здесь пригодились разработки с профессором Октавием Толстихиным, по его рекомендации был разработан проект «Момский маршрут» (от пос. Сасыр вверх по реке Тиректях к Мраморной горе на территории Момского национального природного парка).

Во время первой поездки в пос. Сасыр многие жители мое предложение встретили скептически, многие высказывали недоверие, были уверены в нецелесообразности идеи об организации кочевого лагеря. Но и были энтузиасты, которые искренне желали открытия данного кочевого лагеря. Были отобраны воспитанники из числа школьников Улахан-Чистайской средней школы с помощью соответствующих выбранных преподавателей. Эти учителя действительно энтузиасты своего дела, они ратные поборники сохранения культуры и языка эвенов. З.Ф. Слепцова – руководитель ансамблей: взрослого «Һээку» и детского «Сонгачан», З.С. Садовникова – учитель национального шитья в школе. Было решено, что Зоя Федоровна будет заниматься обучением детей этнической культуре и танцам, а Зоя Степановна – по национальному шитью и эвенскому языку. Ее муж Илья Михайлович, как спортсмен, будет заниматься хозяйственными работами и спортивными занятиями. С 15 июля кочевой лагерь «Гарпанга» начала свою работу по маршруту: пос. Сасыр – озеро Куолума, это было своего рода испытание перед самыми основными условиями деятельности лагеря. В результате чего, двое детей не выдержали и отказались от дальнейшего пребывания в кочевом лагере. Остальные 16 детей продолжали жизнь в лагере. Большой интерес ребят вызвало участие в проекте по Мраморной горе, которая имеет свое настоящее имя «Юрюнг Таастах» («Гора с белыми камнями» с якутского), и месторождению «Солнечное». Еще в старину люди заметили необыкновенную белизну камней горы «Юрюнг Таастах», впоследствии по рассказам геологов зародилось название «Мраморная гора». Гора состояла из одного только мрамора как целый массив, запас которого по скромным подсчетам насчитывает более 10 млрд куб. м.

Под этой горой и расположился кочевой лагерь «Гарпанга», здесь в свое время Слепцов Николай Ильич, директор совхоза «Искра», заложил добротную базу для разработки мрамора, где были предусмотрены занятие и отдых и для детей. С наступлением рыночных отношений база была заброшена и все имущества были растащены кем угодно. В перспективе у Николая Ильича была задумка вырастить будущих специалистов для Момского парка и самого района, что было связано с привитием детям любви к родному краю. Прививая любовь к родным местам, мы сохраняем будущее поколение для района. Руководство совхоза заботилось о том, чтобы ребята, отучившись по нужным специальностям, вернулись и остались жить и работать на родной земле. Надо было определиться тем, что целесообразно: отправлять детей в городские лагеря или организовать их жизнедеятельность в родных местах, что способствует их традиционному воспитанию по сохранению языка и этнической культуры самобытной жизни родного народа.

В условиях кочевого лагеря в первое время ребята часто вспоминают родных, бывает, что есть и желающие вернуться домой. Это связано с тем, что дети пребывают в непривычных условиях и часто устают, но со временем адаптируются к кочевой жизни лагеря. С учетом этого периода адаптации в начальной стадии работы кочевого лагеря необходимо планировать более легкие и несложные переходы, не отдаленные участки маршрута. Экстремальные условия жизни сами по себе преподает свои уроки, дети учатся, как вести себя в тех или иных случаях. Дети должны пережить первые азы кочевой жизни, уметь обращаться с ружьем, рацией, ориентироваться по местности, уметь верхом ездить на оленях и т.д.

На основе выдвинутой нами концептуальной идеи исследования разработана модель деятельности кочевого лагеря по традиционному этническому воспитанию детей коренных малочисленных народов Севера, как носителей языка и культуры родного народа (см. рис. №1).



2 Блок-компонент: социально-педагогические особенности кочевого лагеря.

Отличительные особенности кочевого лагеря как новой формы организации традиционного воспитания детей в системе кочевых образовательных организаций:

- временное объединение детей с разновозрастным составом во время летних каникул;
- организация кочевого лагеря в естественных природных условиях Севера (вблизи оленеводческих стад, в местах обитания предков, занимавшихся охотой, рыболовством, собирательством и т.д.);
- комплексная программа по традиционному воспитанию детей народов Севера как носителей языка и культуры родного народа;
- создание атмосферы непринужденного свободного общения детей по всем направлениям образовательной программы при психолого-педагогическом сопровождении педагогического коллектива педагогов, наставников, мастеров народного творчества, оленеводов и охотников, носителей языка и культуры эвенского народа;
- предоставление возможности аутентичного погружения в самобытную жизнь и деятельность, языковую среду родного народа в условиях летнего кочевого лагеря, что обеспечивает действенность и результативность образовательно-воспитательного процесса.

3 Блок-компонент: Основные направления образовательно-воспитательной деятельности кочевого лагеря.

Духовно-нравственное воспитание (занятия по эвенскому языку и культуре), эколого-краеведческое воспитание, трудовое воспитание (охотоведение, оленеводство, рыболовство, национальное шитье), спортивно-физическое воспитание (национальные игры).

4 Блок-компонент: система педагогических условий с этнической направленностью (педагогические особенности), обеспечивающая традиционное воспитание детей в кочевом лагере:

- особенности психолого-педагогического сопровождения с учетом этнических, психологических, физиологических и индивидуальных особенностей развития детей;
- реализация комплексной программы деятельности кочевого лагеря по традиционному воспитанию детей народов Севера;
- особенности организации воспитательной работы в разновозрастной группе;
- активная, сознательная жизнедеятельность детей в естественных природных условиях кочевого лагеря;
- подходы, принципы и методы традиционного народного воспитания: философская категория ментальности народа, природосообразности и культуросообразности, воспитания на исторических традициях родного народа, трудовой деятельности;
- воспитание личным примером «Делай как я»: «Относись к природе так, как к самому себе, как к своим предкам, ибо ты сам являешься ее частицей», «Будет олень, будет и эвен», «Труд кормит – лень заставляет плакать», «Как скот накормишь, так и молока получишь», «Оставляй после себя путнику, даже незнакомому, все, что можешь: источник огня, дрова на топку, еду, принадлежности»;
- подбор этнопедагогического коллектива кочевого лагеря (начальник, учитель эвенского языка, воспитатели, наставники – народные мастера, оленеводы и охотники, носители языка и культуры эвенского народа).

↓

5 Блок-компонент: Критериально-оценочный, обобщающий.

Критерии определения уровня личностного развития воспитанников кочевого лагеря:
а) активная и сознательная деятельность, выражающаяся в мотивированном пребывании в кочевом лагере; реализации увлечений; формировании и развитии умений (удельный вес детей, освоивших навыки национального ремесла за период пребывания в лагере) и достижении результатов;
б) владение родным языком и культурой;
в) взаимопомощь и взаимообучение детей.
Количественный и качественный анализ полученных результатов проводится с помощью компьютерной программы Microsoft Excel, статистического анализа по методике Т-критерия Вилкоксона.

Рисунок 1 - Модель деятельности кочевого лагеря

Модель деятельности кочевого лагеря предусматривает структурно-содержательное и функциональное построение в системе 5 блоков-компонентов, где самобытный традиционный уклад жизни и деятельности коренных малочисленных народов Севера рассматривается в качестве основы традиционного воспитания детей, как носителей языка и культуры родного народа. Все блоки-компоненты логически взаимосвязаны и дополняют друг друга, что обеспечивает целостный педагогический процесс с этнической направленностью. На основе реализации данной модели деятельности кочевого лагеря обосновывается внедрение в педагогическую теорию и практику нового научного понятия «Кочевой лагерь» со следующим определением: *«Кочевой лагерь – это новая форма организации временного детского коллектива во время летних каникул в естественных природных условиях, более устойчиво и концентрированно отражающая самобытную жизнь и деятельность коренных малочисленных народов Севера; это основа традиционного воспитания детей, обеспечивающая более действенное и результативное развитие этнического самосознания детей как носителей языка и культуры родного народа, представителей северного этноса».*

На **формирующем** этапе была внедрена модель деятельности кочевого лагеря по традиционному воспитанию детей народов Севера на основе реализации комплексной

программы по основным направлениям деятельности педагогического коллектива кочевого лагеря (см. 3 блок-компонент модели).

Руководствуясь методологическими подходами, а также теоретическими положениями, принципами и методами традиционного воспитания детей народов Севера (см. 4 блок-компонент модели), жизнедеятельность воспитанников кочевого лагеря была организована по основным направлениям комплексной образовательно-воспитательной программы, включающих следующие формы, содержание и методы:

- информационно-познавательные занятия с применением фольклорного материала самобытного исторического развития эвенов (былины, предания, сказания, сказки, пословицы, поговорки; рассказы о выдающихся людях эвенского народа в прошлом и настоящем, беседы о произведениях эвенских писателей и поэтов и т.д.);

- усвоение традиционных мировоззренческих понятий, заповедей и правил «Относись к природе так, как к самому себе, как к своим предкам, ибо ты сам являешься ее частицей», «Будет олень, будет и эвен», «Труд кормит – лень заставляет плакать», «Как скот накормишь, так и молока получишь», «Оставляй после себя путнику, даже незнакомому, все, что можешь: источник огня, дрова на топку, еду, принадлежности», «Встретить человека в бескрайней тундре – большая радость» и т.д.;

- ролевые игры («Учитель-ученики: урок на эвенском языке», «Семья оленевода», «Групповая охота на зайца», «Рыболовство неводом», «Охота на волка», «Охота на лося», «Охота на медведя» и другие);

- тренинги («Ритуалы и традиции кочевья», «Построение ловушки на песца», «Технология изготовления нарты», «Верховая езда на оленях», «Петли для куропаток» и другие);

- творческие конкурсы на свободные темы («Подарок на день рождения», «Мое общение с природой», «Рассказ моего деда», «Элементы национальной одежды эвенов», «Эпизоды северной природы» и другие);

- экологические акции и субботники («Добро пожаловать, птицы», «За чистоту и порядок в окружающей среде», «Мы заботимся об оленях» и др.);

- исследовательские экскурсии по священным природным территориям («Известные, почитаемые озера», «По маршрутам оленьих пастбищ», «Памятные исторические места», «Лесотундровые охотничьи угодья» и т.д.). Учащиеся самостоятельно или под руководством воспитателя вели дневник наблюдений;

- участие воспитанников в организации и проведении традиционных национальных праздников («Эвинек» (летний национальный праздник эвенов), «Танец «Сээдьэ»», «Вороний глаз», «Прилет трясогузки», «Встреча лета», «Живой мир тайги», «Дары природы» и др.);

- национальные спортивные игры («Прыжки через нарты», «Бег с препятствиями в лесу», «Прыжки с длинным шестом через овраги», «Стрельба из лука», «Метание копья», «Бросание аркана», «Ношение тяжестей» и др.).

В ходе образовательно-воспитательного процесса педагогическим коллективом кочевого лагеря применялись, с одной стороны, критерии для характеристики общего личностного развития детей (мотивы пребывания в кочевом лагере, семейное положение, активная и сознательная деятельность, увлечения, достижения), с другой стороны, проводилось непрерывное наблюдение, фиксирование, корректирование воспитателями и наставниками тех или иных фактов и явлений в процессе деятельности воспитанников, характеризующих их традиционную этническую воспитанность (усвоение знаний, умений и навыков по языку, культуре, традиционным отраслям хозяйства родного народа, готовность применять их на практике; соблюдение этнических традиций предков: морально-этических принципов, норм, правил и заповедей, уважение и послушание

старших, родителей и т.д.).

Воспитатели и наставники сумели эффективно использовать метод взаимообучения детей как адекватно-действенную и педагогически результативную систему в условиях кочевого лагеря (при разновозрастном составе дети могут учиться друг у друга – младшие учатся у старших и старшие воспитывают младших). Следовательно, разница в возрасте детей, несмотря на некоторые сложности в организационном плане, играет важную положительную роль в быстром усвоении ими за сравнительно короткий лагерного сезона (32 дня) тот или иной уровень знаний, умений и навыков по эвенскому языку и традиционным видам ведения северного хозяйства. Здесь огромную помощь оказали старожилы и носители языка и культуры, ведущие кочевой образ жизни. Так, около нас жили семьи Тарковых и Слепцовых. Дмитрий и Акулина Тарковы - старожилы здешних мест. Дмитрий Афанасьевич как один из старейшин эвенов, многое нам рассказывал и наглядно показывал, где и как пройти по тем или иным местностям; указывал на наиболее удобные места стоянок. Его жена Акулина Павловна водила по ягодным местам. Она же учила детей обрабатывать оленьи шкуры, через неё мы держали связь с поселком. Сын Петр, как опытный оленевод и охотник, обучал мальчиков навыкам промысловой охоты. В процессе таких обыденных жизненных условий кочевья дети охотно учили свой родной эвенский язык, пели и танцевали, свободно общались, усваивали самобытную традиционную этническую культуру родного народа, изучали родную северную природу. Так, пребывая в Момском национальном парке, дети собирали гербарий по рекомендациям и инструкциям кандидата биологических наук Веры Захаровой, заведующей гербарием Института биологических проблем криолитозоны СО РАН. Их материал очень заинтересовал ученых, так как из северных районов подобных материалов поступает очень мало. Отмечалось, что в охраняемых территориях сохранились уникальные экземпляры растений.

На **контрольно-обобщающем** этапе (5 Блок-компонент модели) был проведен сравнительный статистический анализ результатов традиционного воспитания детей народов Севера в период пребывания в кочевом лагере с 2002 по 2017 годы в разрезе двух замеров: начала и конца лагерного сезона по методике статистического Т-критерия Вилкоксона. Процесс обучения детей родному эвенскому языку характеризуется следующими показателями (см. диаграмму 1 и 2):

Диаграмма 1



Анализ показывает, что во время работы лагеря в 2002, 2005, 2006, 2007, 2011, 2013 годах процент не владеющих родным языком выше, так как в эти периоды набирались дети, ранее не посещавшие лагерь.

Диаграмма 2



В конце лагерного сезона у детей наблюдается устойчивый рост качества усвоения родного языка. Статистический анализ показал, что существенных изменений в овладении родным языком не произошло в 2004, 2010, 2014, 2015 и 2017 годах. Этот вывод обусловлен тем, что в указанные периоды дети посещали лагерь повторно, по собственному желанию (более половины воспитанников сезона).

Как показала практика работы в кочевом лагере, качество усвоения родного языка младшими по возрасту детьми возрастает, чем у подростков и старшеклассников (10-11 классы). Процент владеющих родным эвенским языком в 2002-2003, а также 2007-2008 и 2013-2017 годах констатирует о том, что в эти годы многие воспитанники участвовали в деятельности кочевого лагеря и ранее. На качество усвоения языка влияет и семейное положение воспитанника. Дети из социально неблагополучных семей не владеют или плохо владеют родным эвенским языком.

Приводим сравнительные статистические данные по динамике развития знаний и умений детей в процессе овладения традиционными отраслями деятельности коренных малочисленных народов Севера (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Показатели освоения навыков национального ремесла эвенов за период пребывания учащихся в лагере «Гарпанга»

Показатель	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2017**
Количество детей в сезоне, чел	16	18	13	11	11	16	15	11	14	12	13	12	12	10
Освоили навыки, чел.	15	7	7	3	4	11	11	8	7	9	5	10	10	9
Удельный вес детей, освоивших навыки национального ремесла за период пребывания в лагере, %	94%	39%	54%	27%	36%	69%	73%	73%	50%	75%	38%	83%	83%	90%

Для статистического подтверждения роста национального самосознания воспитанников кочевого лагеря был принят показатель «Удельный вес детей, освоивших навыки национального ремесла за период пребывания в лагере, в процентах» (см. рис. 1).

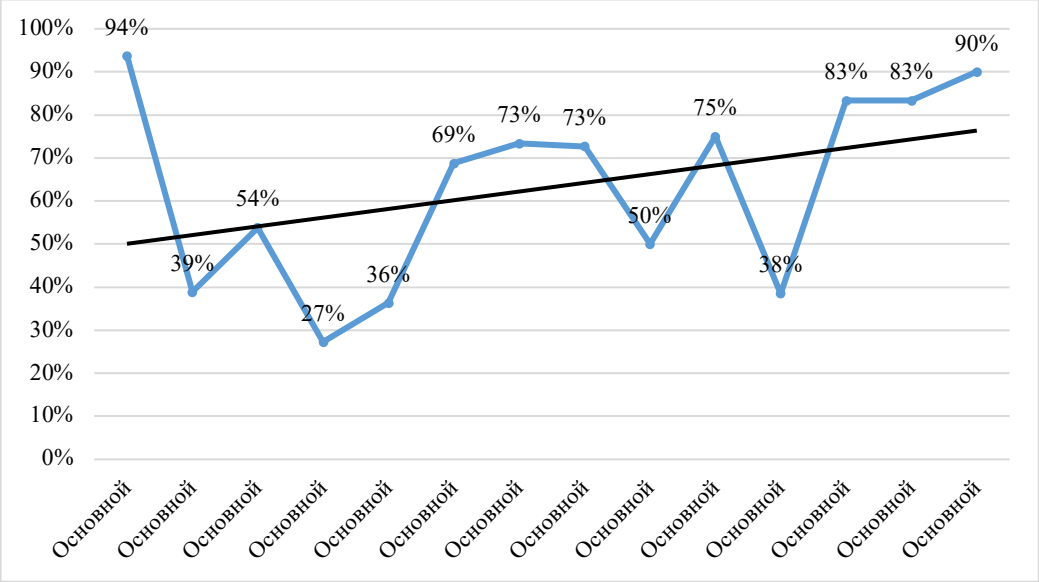


Рисунок 1 - Удельный вес детей-эвенов, освоивших навыки национального ремесла за период пребывания в лагере

Как видно из данных расчета по статистическому Т-критерию Вилкоксона, все показатели имеют устойчивый возрастающий характер, что подтверждает результативность воспитывающей среды в родной стихии, где реализуется комплексная программа по традиционному этнокультурному воспитанию детей народов Севера.

Таким образом, проведенный анализ динамики овладения родным языком и навыками традиционных занятий народов Севера показывает, что за анализируемый период с 2002 по 2017 годы доля детей, освоивших родной язык и навыки традиционных занятий эвенов, имеет устойчивый возрастающий тренд, т.е. до 90% достоверности.

Такая же положительная динамика наблюдается в мотивации воспитанников лагеря – большинство детей, хотя бы один раз посетивших лагерь по собственному желанию, возвращаются. Так, из 184 воспитанников кочевого лагеря «Гарпанга» за весь анализируемый период 77 детей посещали лагерь по 3-4 раза.

В результате среди всех детей-эвенов, посещавших кочевой лагерь, 26% имеют отношение к традиционному роду деятельности эвенов – работали или работают в оленеводческих стадах оленеводами, работницами чума, рыболовами, охотниками.

Одним из основополагающих принципов традиционного воспитания народов Севера является воспитание самой жизнью и трудом, т.е. естественное, природосообразное и культуросообразное воспитание. Исторически сложившаяся система народного воспитания народов Севера показывает, что установившиеся традиции, обычаи, обряды, правила представляют собой народную мудрость, обеспечивая действенность и результативность образовательно-воспитательного процесса.

Разработана и апробирована модель деятельности кочевого лагеря, а также комплексная программа по традиционному этническому воспитанию детей народов Севера, как носителей языка и культуры родного народа, предусматривающие:

1) создание кочевого лагеря в условиях Севера как новой эффективной формы организации традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера во время летних каникул в окружающей природной среде;

2) духовную и материальную культуру традиционного уклада жизни коренных малочисленных народов Севера рассматривать как основу природосообразного и культуросообразного воспитания и обучения детей;

3) обеспечение системы педагогических условий с этнической направленностью, учитывающей:

- педагогические особенности (формы, содержание и методы организации деятельности кочевого лагеря), связанные с формированием личности детей народов Севера, как носителей языка и культуры родного народа, представителей северного этноса;

- разработку и внедрение модели деятельности кочевого лагеря, основанной на реализации комплексной программы обучения детей родному языку, традиционным занятиям, промыслам, обычаям, обрядам и жизнедеятельности родного народа;

- внедрение основных положений этнопедагогической теории и практики;

- сознательное и активное участие воспитанников в целостном педагогическом процессе в условиях родной стихии;

- обеспечение формирования универсальных учебных действий учащихся на основе их самостоятельной и творческой деятельности.

Опыт работы кочевого лагеря, как новая форма организации отдыха детей во время летних каникул в условиях Севера, вызвал большой интерес и они работали ежегодно с большим успехом. Одним из показательных результатов явилось то, что из 12 детей, которые воспитывались в кочевом лагере «Маранга», в последующем 8 человек стали дипломированными педагогами. Все они работают в сельской местности, до сих пор вспоминают об положительном опыте работы кочевого лагеря в воспитании детей Севера самобытной жизнью и трудом родного народа.

Примечательно то, что осенью и зимой ребята, позабыв об усталости и трудностях, часто вспоминают об интересной жизни в кочевом летнем лагере. У многих появляется желание вновь идти в кочевой лагерь. Несмотря на разницу в возрасте, ребята быстро сплачиваются и становятся друзьями. Дети, не раз прошедшие жизнь кочевого лагеря, повзрослев, добиваются многого, о чем свидетельствуют воспоминания наших многих воспитанников.

Об инновационной деятельности кочевого лагеря освещалось в средствах массовой информации. Выпущена: телепередача «Кочевой этноэкологический лагерь «Гарпанга», книги Зои Садовниковой «Возрождая традиции предков» и «Момский маршрут этноэкологического лагеря «Гарпанга»; национальный календарь по фотоматериалам руководителя кочевого лагеря, как автора проекта; ряд статей в республиканских газетах.

Результаты исследования могут быть использованы другими народами национальных регионов северных территорий Российской Федерации, ведущих кочевой образ жизни и деятельности. В частности, предметом специального исследования может быть нормативно-правовое и экономическое обеспечение деятельности кочевого лагеря как новой эффективной формы традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера (на стыке наук, в рамках комплексного исследования).

Список литературы

1. Антонова В.Н. Возрождение прогрессивных народных традиций якутской семьи в социальной работе. – М., ВИУ, 2001. – 180 с.

2. Архив Улахан-Чистайского музея культуры и истории эвенов.

3. А.М.Дегтярев, Р.Г.Дегтярева, Ю.А.Слепцов. Эвены Момского района Республики Саха (Якутия). – Якутск: ЯФ ГУ «Изд-во СО РАН», 2004. – 40 с.

4. Линденау Я.И. Описание народов Сибири (первая половина XVIII века): историко-этнографические материалы о народах Сибири и Северо-Востока. – Магадан: Кн. изд-во, 1983. – 176 с.

5. Николаев С.И. Эвены и эвенки юго-восточной Якутии, Якутск, 1964. - 139 с.

6. Турутина П.Г. Школа детей лесных ненцев. – Новосибирск: Академ. изд.-во «Гео», 2007. - 87 с.

7. Туголуков В.А., Тураев В.А., Спеваковский Б.А., Кочешников Н.В. История и культура эвенов. – СПб, Санкт-Петербургская издательская фирма РАН, 1997. – 184 с.

8. Слепцов, Ю.А. Педагогические особенности организации традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера в кочевом лагере [Текст]: автореферат диссертации на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.01). ЦНТИ ИГИиПМНС СО РАН – Якутск, 2018. – 25 с.

9. Kovach M. (2009) Indigenous Methodologies: characteristics, conversations and contexts/ Margaret Kovach. University of Toronto Press.

10. Nogovitsin V., Neustroev N., Nikiforova E., Neustroeva A., Savvin A. School Education Harmonization Based on Natural and Cultural Conformity in the Russian North and the Arctic Region// Revista ESPACIOS. Vol. 39. №43. 2018.

1.5. Дистанционные образовательные технологии как условие обучения детей-инвалидов

С 2009 по 2012 гг. согласно программе реализации приоритетного национального проекта «Образование», на территории Российской Федерации выполняется проект «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов», целью которого является расширение доступа к образованию детей, не имеющих возможность посещать школу и вынужденных обучаться на дому в силу определенных причин.

Согласно нормативно-правовым документам, регламентирующим образование, обучение с использованием дистанционных образовательных технологий может быть предоставлено учащемуся школьного возраста при условии, если он имеет документ, подтверждающий его инвалидность [8].

По приказу Министерства здравоохранения Российской Федерации от 30 июня 2016 года № 436н утвержден список заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому [9]. Как показала практика, наиболее эффективным условием обучения на дому ребенка, является использование дистанционных образовательных технологий, когда ученик осуществляет свою учебную деятельность с помощью компьютера, сети интернет и специальной программы для коммуникации со своим учителем. Взаимодействие осуществляется индивидуально или в группе учеников. Это позволяет лучше усваивать материал урока, у учащихся формируется положительная мотивация к обучению, но самое главное заключается в том, что они не чувствуют себя изолированными от общества или ущемленными в своих правах.

Первые школы, где ученики обучались с помощью дистанционных технологий появились в Соединенных Штатах Америки с 1995 года, сегодня такие школы, которые финансируются за счет государства, организованы в 44 штатах [15]. Международные исследования показали, что происходит увеличение числа школ, организующих образовательный процесс через сеть Интернет, например, в 1996 году в Китае была только одна такая школы, а в 2011 году - 200 школ [13]. Международное сообщество описывает положительный опыт организации онлайн-обучения для детей-инвалидов, в таких странах как: Бельгия, Федеративная Республика Германии, Словения, Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии, Турция, Сингапур, Мексика, Египет, Греция. В Италии, Украине, Словацкой Республике дистанционные технологии применяются только для детей, находящихся на лечении в медицинских учреждениях.

В результате мониторинга потребности отдельных (специальных) и массовых общеобразовательных организаций в современных научно-информационных ресурсах

(на октябрь — декабрь 2019 года) Институтом коррекционной педагогики Российской академии образования выявлено 9365 образовательных организаций в России, где созданы условия для реализации дистанционного образования с использованием компьютерной техники и сети Интернет [5].

Ряд исследователей раскрывают положительный результат обучения детей-инвалидов с помощью дистанционных технологий. (Л. К. Аверченко, Е. С. Полат, А. В. Хуторской).

Таким образом, можно сделать вывод, что в мировой практике дистанционное обучение дает положительные результаты в обучении детей-инвалидов. В России на протяжении 10 лет происходит обучение детей-инвалидов с помощью дистанционных технологий для реализации в полном объеме образовательных программ.

Мы живем в эпоху цифровых технологий. Наша жизнь ускоряется с каждым днем и не всегда человек успевает обрабатывать полученную эту информацию и реагировать на нее. Лучшие умы ученых трудятся над созданием сверх сверхинтеллектуального разума, способного заменить человека в определенных отраслях работы, освободить от рутины или вернуть человека к нормальной жизни при ментальной болезни головного мозга. Сегодняшняя ситуация, в связи с эпидемией COVID- 2019 привела к тому, что возникла необходимость перехода на онлайн-обучение школьников. Традиционные школы закрылись и теперь дети учатся из дома, осваивая дистанционные образовательные технологии. Учебный материал для обучающихся размещен на образовательных интернет-платформах, имеющих функцию автоматической проверки задания.

Как мы отметили ранее, в каждом субъекте РФ были созданы центры дистанционного обучения (ЦДО), выполняющие роль координаторов и гарантов реализации проекта на местах. Каждый центр, в зависимости от выбранной им информационно-образовательной платформы, выстроил свою модель учебного процесса, при этом главной целью деятельности платформ стало оказание учебно-методической поддержки дистанционного обучения в центрах [12]. В статье номер 16 Федеральный закон об образовании дистанционные образовательные технологии трактуются как «целенаправленные и последовательные совместные действия субъектов педагогического процесса, находящихся на расстоянии друг от друга, которые реализуются с применением информационно-телекоммуникационных сетей и обеспечивают достижение прогнозируемого результата» [8].

Как правило, школы начинали свою работу на базе двух информационно-образовательных платформ, которые в широких масштабах обеспечивали обучение детей-инвалидов с применением ДОТ. Это московские проекты «Телешкола» и «I-школа». Они представляют собой сетевые образовательные ресурсы, доступные в большинстве субъектов РФ. На сегодняшний день существует множество предложений по использованию информационно-образовательных платформ. При изучении положения дистанционных школ на данный момент, мы отметили, что школы сами стараются разработать информационно-образовательную среду, например, при помощи бесплатной системы Moodle, в которой школьные специалисты создают качественные курсы для дистанционного обучения, контрольно-измерительные материалы, которые автоматически проверяют знания ученика и отслеживают его прогресс посредством визуализации. Эта система позволяет реализовать дифференцированное обучение, поддерживает разнообразные педагогические сценарии и образовательные стратегии (программирование, модульное, индивидуальное и социальное обучение). Учебные элементы Moodle позволяют ученикам работать совместно, например, при создании глоссария или вики, существуют задания с использованием взаимопроверки, лекции с техникой обратной связи, позволяющие

реализовать программированное обучение. Суть данного обучения заключается в том, что, когда после небольшого фрагмента теории следует текстовое задание на выявление степени усвоения учебного материала.

Отметим, что центры дистанционного обучения были созданы для обучения детей, находящихся на домашнем обучении и имеющими статус ребенка-инвалида. В соответствии с законом Российской Федерации «О социальной защите инвалидов», инвалид - это «лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящие к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты <…> Признание лица инвалидом осуществляется лишь федеральным учреждением медико-социальной экспертизы» [9].

В категорию инвалидов с 2018 году входят дети с заболеваниями и различными функциональными расстройствами такими как: психические расстройства, нарушение работы сенсорной системы организма; внешние физические уродства; отсутствие нормального функционирования языка и речи; нарушение функций организма, связанных с возможностью передвижения; нарушенная работа органов пищеварения, сердца, сосудов, дыхательной, эндокринной, кровеносной, иммунной систем; заболевания, связанные с нарушением мочевыделительной функции; нарушение функций кожи и связанные с ним заболевания [9].

При зачислении в школу такого типа, родителя или законные представители ребенка подписывают договор со школой, и получают необходимый комплект техники для обучения ребенка в дистанционном режиме. Детей, которые испытывают трудности в использовании обычной клавиатуры, к примеру, предусмотрена специальная клавиатура с большими клавишами, специальный джойстик вместо привычной мышки. Положительным моментом данных технологий является то, что они позволяют ребенку осваивать учебную программу во время планового лечения в медицинском учреждении, так как в нашей школе учатся и дети с хроническими заболеваниями, когда они вынуждены отвлекаться от учебной деятельности чтобы пройти необходимую терапию в медицинском учреждении.

В сегодняшней ситуации распространения короновирусной пандемии, население вынужденно изолировать себя от общества. Ученикам, родителям приходится перестраиваться и приспосабливаться к данной нестандартной ситуации. Школы экстренно перешли на режим дистанционного обучения и перед педагогом встает вопрос, как обеспечить качественное образование детей и эффективно выстроить работу в условиях дистанционного обучения. Представляем накопленный практический опыт обучения детей с помощью дистанционных технологий, которые применимы и для учеников общеобразовательных учреждений. В нашей монографии мы представляем практический опыт обучения детей с помощью дистанционных технологий, которые применимы и для учеников общеобразовательных учреждений.

Рассмотрим понятие «дистанционное обучение». Российские исследователи трактуют данный термин: «это процесс получения знаний, который частично или полностью реализуется с помощью телекоммуникационных технологий и компьютерной техники» [3].

Каждый исследователь дает свое определение к явлению «дистанционное обучение». Л.К. Аверченко выделяет два определения дистанционного образования, которые различаются с педагогической точки зрения. «Под дистанционным обучением понимает обмен информацией между обучаемыми и обучающим с помощью электронных сетей или иных средств телекоммуникаций» [1]. Автор обращает внимание, что «под знанием понимается информация, а не личный опыт обучаемых и их

деятельность по конструированию знаний не организуется» [1]. Рассматривая альтернативное определение, где «доминантой выступает продуктивная деятельность обучаемых, выстраиваемая с помощью современных телекоммуникаций». Это определение указывает на то, что происходит взаимодействие информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса. Как мы видим, в этом имеются основные черты дистанционного обучения: личностный, креативный и сеть интернет.

Е.С. Полат указывает, что «дистанционное обучение, с одной стороны с одной стороны, следует рассматривать в общей системе образования, причем непременно в системе непрерывного образования, предусматривая тем самым не просто определенную систему, но преемственность отдельных ее звеньев. С другой, необходимо различать дистанционное обучение как систему и как процесс» [10]. Автор указывает, что учителю, преподающему дистанционно предмет, следует тщательно проработать этап педагогического проектирования своей деятельности, продумать содержательный и педагогический компонент. Стоит пояснить, что в задачи этого этапа входят: создание электронных курсов, электронных учебников, комплексов средств обучения, разработка педагогических технологий организации процесса обучения.

По мнению А.В. Хуторского дистанционное обучение - «обучение с помощью средств телекоммуникаций при котором субъекты обучения (ученики, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или ременную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования [11]. Мы можем выделить основные черты присущие дистанционному обучению: единый учебный процесс, удаленность субъектов друг от друга, взаимодействие происходить при помощи сети интернет. Как ранее указывалось, благодаря государственному проекту, многие дети- инвалиды получили возможность обучаться из дома при помощи дистанционных технологий. В каждом субъекте Российской Федерации появились общеобразовательные дистанционные школы для детей-инвалидов.

О.А. Возняк, Е.А. Шаяхметова опираясь на действующие нормативные документы полагают, что дистанционное обучение на сегодняшний день в юридическом плане доступно для детей-инвалидов: «процесс обучения на расстоянии определен только для «лиц, с особыми образовательными потребностями»; следовательно, на сегодняшний день дистанционное обучение (как процесс) в большей мере организован для лиц, имеющих заболевания, не позволяющие получить традиционное обучение, или в ситуациях, требующих индивидуального подхода [2].

На основании изученных материалов, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день обучение с помощью дистанционных технологий рассматривается как весьма серьезная альтернатива традиционному образованию, которая позволяет обучающемуся на дому получить обязательное образование, сформировать ряд компетенций, предусмотренных ФГОС, не оставаться наедине со своей проблемой, всегда находиться в социуме, не разрывать связи с социумом.

Исследователь процессор РГПУ им. А.И. Герцена, Т.Н. Носкова, занимающаяся проблемой информационных технологий в образовании перечисляет ряд условий, при которых дистанционное образование будет наиболее эффективным [8]. Во-первых, создание информационной инфраструктуры заведения. Во-вторых, разворачивание электронной платформы Moodle и использование ее в учебных целях. В-третьих, как отмечает автор — это наличие класса открытого доступа для студентов. Эти условия

применимы для создания условий для полноценной интеграции детей-инвалидов в образовательный процесс и их успешной социализации в рамках приоритетного национального проекта «Образование» в 2009-2012 годах в регионах РФ осуществлялась реализация мероприятия «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов». В рамках данного мероприятия предусмотрено оснащение учеников комплектами компьютерной техники, скоростным интернетом, лицензированным программным обеспечением, доступ к электронным учебникам, наличие возможности видеоконференции. Учитывая вышеперечисленные условия для перспективного использования дистанционных технологий, мы можем заключить, что дистанционная школа обучения детей-инвалидов располагает таким потенциалом. Во-первых, в школе создана информационная инфраструктура. Она обеспечивает функционирование и развитие информационного пространства. Во-вторых, стоит отметить, что в школе на платформе Moodle проходят не только учебные занятия по предметам, но и сама внеурочная деятельность. Приведем пример из нашей практической деятельности. Классные руководители имеют возможность проводить групповые классные часы онлайн. Это способствует тесному взаимодействию группы при просмотре, например, проблемного видеоролика и предполагает дальнейшее совместное обсуждение некой проблемы и поиска путей ее решения. Дистанционная учебная среда позволяет учащимся взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса. Часто мы приглашаем гостей и проводим встречи посредством видеоконференции, где обсуждаются наиболее интересные вопросы для учащихся. Заметим, что такое средство как интервьюирование реального человека подходит для всех категорий обучающихся. Отличие будет в уровне вопросов, но азарт, с которым ребята расспрашивают гостя приводит в восторг. Очень популярны различные олимпиады, конкурсы, межпредметные недели, тематические праздники, интеллектуальные викторины, тем более что все это представлено в интересной мультимедийной форме.

С помощью электронной платформы проводятся предметные и тематические недели, где ученик имеет возможность показать не только свои результаты освоения предмета, но и презентовать свой творческий потенциал. Все вышеизложенное сводится к тому, что в школе созданы условия для возможности обучения детей-инвалидов, накоплен большой практический опыт и ресурсы для получения образовательных услуг такой категории детей на дому.

Как правило одна из важных проблем детей-инвалидов, обучающихся при помощи дистанционного обучения - это наличие психологических трудностей. Речь идет не только о том, что данная группа детей требует к себе особого внимания и общения, а о работоспособности самих обучающихся, которым необходимо приспособиться к образовательным нагрузкам. У большинства детей трудоспособность снижена из-за особенностей здоровья, долгого пребывания за компьютером, неспособности сосредоточить внимание на упражнении, быстрая утомляемость, прохождение лечения, неспособности сосредоточить внимание на упражнении, быстрая утомляемость, прохождение лечения. В связи с этим отмечается повышенная утомляемость, нарушение сна, нередко дети подвержены стрессам. Чтобы справиться с этой проблемой в рамках внеурочной деятельности предусмотрена коррекционная направленность педагогического процесса. Она заключается в обязательных индивидуальных коррекционных занятиях. Это могут быть занятия по социально-бытовой ориентировке, индивидуальные занятия по развитию мимики и пантомимики, коррекции недостатков развития и трудотерапии, охрана и развитие остаточного зрения и зрительного восприятия, пространственная ориентировка, развитие осязания и мелкой моторики;

занятия по ритмике. Обязательные групповые коррекционные занятия и коррекционные курсы.

Проводится работа по профилактике противоправных нарушений и безнадзорности, которая ведется в течение всего учебного года. При необходимости проводятся внеплановые и плановые заседания ПМПК. Основное внимание уделяется работе с подростками. На заседания ПМПК присутствуют заместитель директора, классные руководители, психологи и методисты. В течение года осуществляется контроль за получением образования обучающимися, учет пропущенных уроков, работа по ликвидации пропусков без уважительной причины, организация досуга учащихся, включение обучающихся в общешкольную деятельность. Стоит отметить, что дистанционное взаимодействие у некоторых учеников создает видимость бесконтрольности со стороны школы. Он может находится вне зоны действия сети, не поднимать трубку и пропускать входящий звонок по Skype. Такое поведение без уважительной причины означает прогул. Учитель сразу же приступает к данной проблеме. Здесь идет тесная работа с родителями. Они становятся в известность о ситуации, а администрация оперативно помогает разрешить сложившуюся ситуацию. На практике такие инциденты случаются нечасто. Обучение с помощью дистанционных технологий развивает у детей саморегуляцию и ответственность.

В условиях обучения с помощью дистанционных технологий происходит отслеживание сфер индивидуальности ребенка посредством специалистов школы [4]. С помощью метода наблюдения, педагоги фиксируют, как ребенок реагирует на различные задания, выполняет он их легко или с большим трудом. Важным моментом является реакция ребенка на успех-неуспех в выполнении задания, его критичность к результатам своей деятельности. Дети, которые большую часть своего времени проводят дома за компьютером, подвержены стрессам, психосоматическим расстройствам, их иммунитет ослаблен. При этом обучающиеся, вынужденные проводить за монитором долгое время, лишаются самого главного - человеческого общения. Следует учесть, что в силу данных причин социализация детей, обучающихся на дому, затруднена. В свою очередь это отражается и на самооценки ученика. Как показывает практика, самооценка личности ребенка, являясь регулятором поведения, напрямую оказывает большое влияние на его внутреннее состояние, на его деятельность, поведение и взаимоотношения в коллективе. Неправильная самооценка у детей, а особенно у детей, лишенных взаимодействия в школьном коллективе, ведет к большим личностным и коммуникативным проблемам. Часто в семьях, имеющих детей-инвалидов, преобладает гиперопека, при которой ребенку не прививаются черты самостоятельности, инициативности, ответственности. Порой родители чрезмерно заботятся о своем ребенке, не позволяют ему самостоятельно выполнять какую-либо работу, все делают за него. Вследствие чего ребенок становится зависимым от родителей, у него может сформироваться эгоцентризм, заниженная самооценка. Впоследствии, ребенок не имеет возможности реализовать свои способности, и как следствие это ведет к дезадаптации в обществе.

Каждый учитель проводит свой предмет согласно образовательной программе, учитывает уровень подготовки ученика. Часто учащиеся в силу проблем со здоровьем, отъездами на плановый осмотр или лечение не могут полноценно обучаться, им приходится могут пропускать занятия. На современном этапе обучения при помощи дистанционных технологий, они могут продолжать свое обучение и в больнице. Заметим, что сейчас все чаще организуют дистанционное обучение для детей, находящихся в больнице и это не только касается ребенка со статусом «инвалид». За рубежом это частое явление, например в Италии есть специальные программы «дети-школа-больница». Уроки по предмету учитель проводит с помощью программы

skype, team Viewer или сейчас большую популярность набирает Zoom, который прост в обращении и может принимать класс учеников и делить их на изолированные группы, например для отработки диалога по иностранному языку, brain storm или командной игры. Конечно, существуют платформы с готовыми интерактивными учебными материалами, которые содержат инструкции, учебный контент, самопроверку, ссылки на интересный дополнительный материал. При помощи таких учебных материалов ученик изучает новую тему самостоятельно. Если у его возникают вопросы, то он может обратиться в специальный чат для общения, чтобы получить интересующие его ответы на них. Как показывает практика, такой метод обучения подходит для мотивированных, исполнительных учеников, для тех, кто привык ответственно подходить к учебе и любит работать самостоятельно и в своем режиме.

Большинство детей предпочтут видеть своего учителя и быть в контакте с ним, поэтому при проведении урока, а по структуре он не особо будет отличаться от обычного, следует для себя обозначить цель урока и результат, который ученики должны достигнуть в конце него. Далее учитель составляет план урока, продумывает ход и отбирает материалы для урока, последние будут цифровые, что не всегда привычно для учителя, который привык работать лицом к лицу с учениками и проверять письменные работы на листе. В последнем вам поможет такой сервис ка Google docs, где можно организовать совместную работу с документом, вносить изменения и рекомендации. С отсканированными документами в формате pdf мои ученики приспособились работать в программе Paint, где есть возможность вносить текст в выделенную учеником область, обводить правильный ответ, если это тест, особо талантливые и рисуют в этой программе.

Как мы говорили ранее, не каждый ученик будет самостоятельно разбираться с материалом урока. Применение дистанционных технологий позволяет взаимодействовать с учеником в реальном времени, проводить групповые дискуссии, координируя этот процесс, также с помощью этой технологии происходит формирование субъектной позиции ученика, у него возрастет мотивация, в том числе и потому что подача материала является современной и понятной ему. Известно, что современные ученики проводят большее количество времени онлайн: общаются, ищут интересную информацию для себя, занимаются самообучением и электронное обучение через сеть интернет является менее стрессовым для них.

Дистанционная среда способствует активному участию обучающихся в конкурсах, олимпиадах, викторинах, играх. В настоящее время существует множество предложений, где обучающиеся могут показать свой уровень знаний и продемонстрировать свои таланты, не выходя из дома. Такие состязания проходят не только на региональном, но и на международном уровне.

За многолетний опыт преподавания в школе дистанционного обучения для детей-инвалидов мы определили наиболее эффективные инструменты подачи материала урока. Сегодня существуют образовательные платформы с интерактивными курсами по основным предметам, такие как «Российская электронная школа», «Учу.ру», рекомендованные Министерством просвещения, которые учитель может взять за основу своего урока. Но может возникнуть сложность в расхождении темпа освоения обучающей программы класса и записанных уроков. Если учитель хочет создать собственные задания, то такие ресурсы как learningapps, Google Drive (диск), learnis это небольшая часть программ, которые помогут сделать дистанционное обучение современным, информативным и повысят мотивацию к обучению у учеников. Конечно, ключевым значением в онлайн обучении является принципе здоровьесбережения. Согласно санитарно-эпидемиологическим правилам во время урока необходимо делать

физкультминутки, смену деятельности, осведомить ученика о гигиене технических средств обучения. Главная задача обучения - это прежде всего сохранение здоровья ученика, а затем его обучение. Дистанционные технологии применимы не только при обучении детей-инвалидов, но и при обучении здоровых детей, обучающихся в общеобразовательной школе.

Дистанционные технологии применяются разными странами на протяжении десятилетий. В нашей стране накоплен десятилетний опыт обучения детей-инвалидов в дистанционном режиме. К положительным моментам дистанционного обучения следует отнести своевременность, эффективность дистанционного образования, для ребенка-инвалида, вынужденного обучаться на дому. Благодаря освоению образовательной программы в рамках дистанционного обучения происходит развитие коммуникативных навыков, у учащихся, освоение IT-технологий, развитие интеллектуальных навыков и творческих способностей обучающихся, комфортная среда для обучения. Учащийся может достичь своей цели в жизни, реализовать планы на будущее, адаптироваться к взрослой жизни, не чувствовать себя одиноким.

Но существуют и определенные минусы. Во-первых, необходимо наличие широкополосного, скоростного интернета. К сожалению, не всегда есть возможность обеспечить ученика интернет-связью. Часто такая проблема возникает с сильной удалённостью населённых пунктах, куда провести сеть интернет или использовать качественную связь затруднительно. Во-вторых, быстрое переутомление ученика, сидящего несколько часов подряд у экрана. Болезненным детям свойственно быстрое утомление, у них чаще бывают головные боли, скачки артериального давления, поэтому не всегда дистанционное обучение походит для определенного обучающегося. Если риски ухудшить здоровье велики, то ни один врач не рекомендует ребенку обучение на дому с помощью дистанционных технологий. В-третьих, дистанционное обучение не всегда подходит детям со слабой мотивацией и саморегуляцией. При таком обучении отсутствует физический контроль. Дети начинают прогуливать уроки, не выходить на связь, обманывать родителей и учителя.

Последние события нашей жизни показали, что дистанционные технологии являются существенной альтернативой к традиционному образованию. Использование технологий дистанционного обучения является эффективным решением проблемы образования и социализации детей не только с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Аверченко Л.К. Дистанционная педагогика в обучении взрослых // Философия бразования. 2011. №6. С. 322-329.

2. Возняк О.А., Шаяхметова Е.А. «Дистанционное обучение» или дистанционные технологии» // Право и государство. 2017. № 3-4 (76-77). С. 38-47.

3. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. №3. С.6-35.

4. Золотарева, А.В. Взаимосвязь внеурочной деятельности и дополнительного образования детей // Образование и наука в современных условиях. 2015. № 2. С. 84-87.

5. Институт кооррекцинной педагогики. Инфографика мониторинга потребности отдельных (специальных) и массовых общеобразовательных организаций в современных научно-информационных ресурсах // Институт коррекционной педагогики. 2019. URL: https://ikp-rao.ru/files-and-media/viewing-files?&fl=481&k=1579949326 (дата обращения 09.04.2020)

6. Информационное письмо Департамента общего образования Томской области от 27.09.2011 «О предоставлении пакета документов на детей-инвалидов» // Правовые документы. 2011 № №2429.01-08 URL: http://cdo.tomedu.ru/wp-content/uploads/2011/11/5.docx

7. Носкова Т.Н. Перспективы развития системы дистанционного обучения в университете // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 6. С. 66-69.

8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательств Российской Федерации. 2020. № 9-ФЗ.

9. Об утверждении перечня заболеваний, наличие которых дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому: приказ Министерства здравоохранения РФ от 30 июня 2016 г. N 436н // Собрание законодательства РФ. 2016. № 9.

10. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е.. Педагогические технологии дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 2006. 272 с.

11. Полат Е.С., Хуторской А.В. Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе // Материалы заседания бюро отделения общего среднего образования и ученого совета ИОСО РАО. 2000. URL: http: //www.ioso.ru/ioso/senatus/meetimg280900.htm

12. Суворова И.В. Модели дистанционного образования детей-инвалидов в России // Образование и наука. 2014. № 1. С. 11-13.

13. Barbour M, Brown R, Waters LH, Hoey R, Hunt JL, Kennedy K, Ounsworth C, Powell A, Trimm T. Online and Blended Learning: A Survey of Policy and Practice of K-12 Schools Around the World. Viena VA: iNacol Press, 2011.

14. Tysinger, Dawn & Tysinger, Jeffrey & Diamanduros, Terry. Crisis Events in K-12 Online Learning: Educator Perceptions and Preparedness. National Youth-At-Risk Journal. №2. 2016.

15. Watson J, Gemin B, Ryan J. Evergreen Consulting Associates. Webcite Keeping Pace With K-12 Online Learning: A Review of State-Level Policy and Practice. 2008.

1.6. Ресурсный класс как условие социализации детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации по созданию ресурсного класса для детей в РАС в сельской школе

Сегодня число детей с расстройством аутистического спектра (РАС) превышает общее количество детей больных диабетом, СПИДом, онкологией, целебральным параличом, миодистрофией и синдромом Дауна. РАС - это нарушение нейроразвития, характеризующееся тремя признаками: нарушением социального взаимодействия, недостатком функциональной коммуникации и ограниченностью интересов, повторяющимся поведением [1]. РАС проявляется в раннем детстве, диагностируется уже в возрасте 16-24 месяцев. Опираясь на положение о том, что человеческая психика и компенсаторные возможности мозга наиболее пластичны в возрасте до 10-12 лет, считаем, что раннее вмешательство наиболее эффективно и при правильной коррекции все дети с РАС нарабатывают навыки коммуникации, социализируются, учатся самообслуживанию.

Несмотря на постоянный рост внимания к проблеме социализации детей с РАС со стороны как институтов власти, так и общественных организаций, их деятельность плохо скоординирована, а в практике массовой школы отсутствуют модели инклюзии-включения детей с аутизмом в образовательную систему школы [12].

Сельский социум как социальный феномен территориально близко проживающих людей характеризуется специфическими межличностными связями, является важным фактором социализации [20]. При этом сельский социум, который способен положительно влиять на формирование толерантного и благоприятного отношения общественности к детям с аутизмом, минимально задействован в системе социальной помощи и поддержки. Следовательно, необходимо вовлечение сельского социума, как фактора социализации, в общую систему школы и ресурсного класса (пространство с организованными условиями обучения, соответствующими особым образовательным потребностям учеников с аутизмом).Это будет способствовать социальной адаптации и включению в образовательный процесс детей с аутизмом, что обеспечит трансляциюадекватных представлений об аутичности, разрушающих обывательские стереотипы о ней (главным образом, негативные).

Проблема РАС содержит много аспектов: она определяется заметно возросшим за последние десятилетия количеством детей с РАС. Актуальность проблемы также определяется и тем, что в настоящее время РАС становится не только клинической, но, в первую очередь, психолого-педагогической проблемой в связи с участившимся запросом родителей на введение в образовательное пространство категорий детей, ранее признаваемых необучаемыми, а также почти полным отсутствием эффективных моделей ее построения именно для детей с РАС [10].

Проблемы теоретического и практического планов определили проблему, которая заключается в теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику работы массовой школы модели ресурсного класса, способствующего социализации и обучению детей с аутизмом, их более успешной адаптации в социуме, формированию учебных, коммуникативных, социальных навыков. Актуальность также обусловлена тем, что общее число детей с аутизмом в мире постоянно растет, и с улучшением качества диагностики их становится все больше [2].

Ресурсные классы - модель, которая существует в России уже несколько лет. Автором и создателем инклюзивного образования детей с аутизмом в РФ является АНО «Центр Проблем Аутизма» - на данный момент в школе №1465 им. Адмирала Кузнецова обучаются уже седьмой год 23 ребенка. В пилотный образовательный проект Москвы вошли 9 школ, где были созданы и обеспечены специальные образовательные условия для детей с РАС и другими ментальными нарушениями, с целью реализовать права этих детей на образование и жизнь в обществе, гарантированные законом, методом создания в школах ресурсных зон.

На сегодняшний день в Москве существует около 20 классов, основанных на передовых педагогических методиках. Департаментом образования г. Москвы совместно с Городским психолого-педагогическим центром, Московским городским педагогическим университетом, Московским городским психолого-педагогическим университетом, Фондом содействия решению проблем аутизма в России «Выход» и РОО помощи детям с РАС «Контакт» был запущен пилотный образовательный проект «Инклюзивная молекула: технологии сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в условиях образовательной организации» в 2015/2016 учебном году. Цель образовательного проекта - повышение доступности и качества образовательных услуг для детей с РАС на различных уровнях образования. В 2016 году ресурсные классы работали не только в Москве, в Санкт-Петербурге, но и в Воронеже, Белгороде, Ростове-на-Дону и других городах.

Индивидуальный подход к созданию специальных образовательных условий для детей с аутизмом в школе очень важен, потому что расстройства аутистического спектра охватывают как очень тяжелые случаи, когда ребенок совсем не владеет речью[5], так и

случаи, когда ребенок почти не отличается от своих типично развивающихся сверстников. Между тем, несмотря на эти различия, каждый ребенок достоин создания условий и среды, которая максимально способствовала бы развитию его способностей и учитывала его трудности [11]. Такая среда должна быть создана в самых обычных школах, поскольку не существует специального общества, нет отдельной резервации для людей с особенностями развития, недопустимо исключать ребенка с аутизмом от типично развивающихся сверстников, обучая его в специальных школах, поскольку известно, что взрослые люди с РАС оказываются мало подготовленными к жизни в обществе, несмотря на то что большая часть из них могла бы жить самостоятельно или при минимальной поддержке.

Однако до сих пор значительная часть детей с РАС оказывается за бортом системы образования, поскольку их возможности не соответствуют той или иной программе.

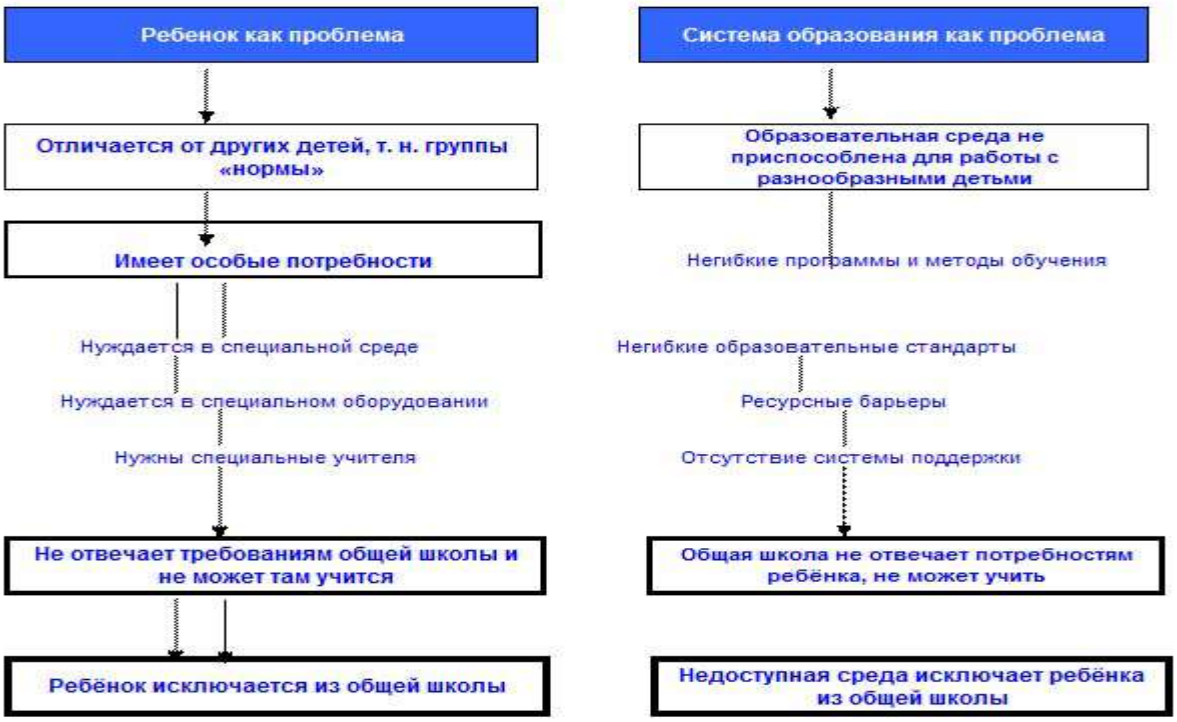


Рисунок 1 - Современное состояние проблемы адаптации детей с РАС в школе

В 2018 году на Кубани насчитывалось 1687 детей и подростков с РДА, тогда как годом ранее их было зарегистрировано 1474. Учитывая вышесказанное, было принято решение о создании крупного регионального центра для детей с аутизмом.

Сегодня в регионе разработана система комплексного сопровождения и образования лиц с РАС. Она предусматривает целый комплекс услуг для детей с аутизмом: раннюю диагностику, образование, реабилитационные услуги, физическое развитие. Кроме того, с сентября 2018 года Краснодарский край включился в апробацию новой современной программы дошкольного образования детей с аутизмом в числе шести регионов РФ. Апробация проекта проходит на базе детского сада № 214 Краснодара.

В общеобразовательных школах Анапы и Краснодара начали открываться ресурсные центры для их обучения «особых детей». Также большое внимание уделяется повышению квалификации педагогов, работающих с детьми с РАС. Инклюзивный центр в Сочи до конца 2019 года подготовит сопровождение детей с аутизмом в школе. В частности, центр на средства президентского гранта подготовит для сопровождения детей с аутизмом в общеобразовательных школах пять тьюторов (пара-педагоги, которые сопровождают и обучают детей с аутизмом).

Вместе с тем в Краснодарском крае отсутствует практика внедрения моделей ресурсных классов для детей с РАС в сельской школе. Настоящая программа призвана ликвидировать данный пробел.

Актуальность проблемы определяется необходимостью разработки и апробации модели ресурсного класса для детей с РАС в условиях сельской школы. Данная программа направлена на теоретическое обоснование, разработку и внедрение в практику работы массовой школы модели ресурсного класса, способствующего социализации детей с аутизмом, их более успешной адаптации в социум, формированию у них адекватных навыков общения и др.

Программа разработана директором при поддержке коллектива педагогов МБОУ СОШ №19МО Красноармейский район Краснодарского края.

Инклюзивное образование предполагает, что дети с различными особенностями должны быть включены в образовательный процесс, а учреждения образования - создать им для этого соответствующие условия. Вследствие крайней неоднородности состава детей с РАС индивидуальный учебный план должен быть максимально широким соответствующим возможностям и потребностями всех таких детей: включать как образование, сопоставимое по уровню и срокам овладения с образованием нормально развивающихся сверстников, так и возможность специального (коррекционного) обучения на протяжении всего школьного возраста.

Важно подчеркнуть, что для получения начального образования дети с РАС даже с высоким уровнем навыков и функционирования - нуждаются в специальной поддержке, гарантирующей удовлетворение их особых образовательных потребностей. Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так как в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми. Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка [15]. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмыслять простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни [7].

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.

Особые образовательные потребности детей с аутизмом в период начального школьного обучения подразумевают: постепенное и индивидуально дозированное введение ребенка в ситуацию обучения в классе; организация сопровождения тьютором, и/или ассистентом (помощником); организация всего времени пребывания ребенка в школе и его учебного поведения на уроке; организация отдыха и игр на перемене,

вовлечение ребенка с аутизмом в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми. Ребенок с аутизмом нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта, упорядоченности и предсказуемости происходящего; нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения и др.

Настоящая программа разработана в соответствии с требованиями следующих нормативно-правовых актов: ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; ФЗ от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»;Приказом МОН РФ от 11.08.2016 №ВК-1788/07 «Об организации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;Приказом МОН РФ от 11.03.2016 №ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ»; Приказом МОН РФ от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»; Приказом МОН РФ от 20.07.2013 №1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» др.

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. в пп. 1, 5 ст. 5 указывается, что в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В Законе об образовании впервые в федеральном законодательстве закрепляется понятие инклюзивного образования (п. 27 ст. 2). Это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В соответствии с п. 2 ст. 79 Закона общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (АООП). В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися.

Согласно п. 3 той же статьи под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, организация сопровождения тьютора, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ

обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе работы над инновационной программой был раскрыт характер взаимодействия социальных институтов в процессе социализации лиц с аутизмом, учтены возможности сельского социума в социализации детей с аутизмом.Через взаимодействие с сельским социумом происходит реализация настоящей программы. Особое внимание уделяется работе с родителями детей с РАС (сопровождение, родительское собрание, родительская конференция, организационно-деятельностная и психологическая игра, собрание, диспут, родительский лекторий, семейная гостиная, встреча за круглым столом, вечер вопросов и ответов, семинар, педагогический практикум, тренинг для родителей и др) [18].

Образование обучающихся с РАС предполагает ту или иную форму и долю обязательной социальной адаптации обучающихся, что требует регулярного и качественного взаимодействия специалистов массового и специального образования. Предусматривается для тех и других специалистов возможность обратиться к информационным ресурсам в сфере специальной психологии и коррекционной педагогики, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, получить индивидуальную консультацию квалифицированных профильных специалистов [22]. Также предусматривается организация регулярного обмена информацией между специалистами разного профиля, специалистами и семьей, включая сетевые ресурсы и технологии (АООП НОО РАС реестр).

Развитие детей с аутизмом средствами сельского социума протекает на основе их «врастания в человеческую культуру», подлинной социализации и включения в общество, призвано способствовать преодолению изоляции проблемного детства. Для этого необходимо формировать и стимулировать стремление ребёнка включаться в посильное решение проблем школьного коллектива, своей семьи, села, участвовать в совместной общественно полезной деятельности детей и взрослых.

Программа раскрывает возможности использования ресурсного класса в развитии системы помощи лицам с аутизмом в России, включая проблемы воспитания и обучения аутичных детей. Новизна инновационной программы заключается в следующем:

- систематизированы и обобщены научные данные об альтернативных и вспомогательных способах социализации и обучения детей с РАС;

- разработана система научно-, программно- и учебно-методического обеспечения деятельности школы, обеспечивающей внедрение модели ресурсного класса в практику работы сельской школы (организационные, правовые, методические, методологические условия внедрения модели, формы, методы деятельности);

- определены содержание адаптированных образовательных программ и индивидуальных программ обучающихся с РАС.

Практическая значимость программы заключается в том, что ее результаты могут быть использованы для организации семинаров, конференций и курсов повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций Краснодарского края.

Модель ресурсного класса, обеспечивающая адаптацию ребенка с РАС в образовательном пространстве школы, его обучение и социализацию, может быть эффективно распространена в образовательных организациях Краснодарского края. Результаты программы могут быть использованы для разработки модульной программы повышения квалификации руководителей образовательных организаций.

Цель программы заключается в создании специальной образовательной модели инклюзии для детей с РАС в условиях ресурсного класса на базе обычной сельской школы.

Задачи:

1) Теоретически обосновать, выявить и реализовать организационные, нормативно-правовые, материально-технические, кадровые и др. условия необходимые для внедрения модели ресурсного класса для детей с аутизмом.

2) Разработать и апробировать модель инклюзии для детей с аутизмом в условиях ресурсного класса на базе обычной сельской школы, обеспечивающей их образовательные потребности, социализацию и развитие.

3) Разработать инновационный кластер школы, обогатить практику сельской массовой школы инновационным содержанием. Разработать авторскую методическую сеть по трансляции полученного опыта.

4) Разработка и реализация адаптированной образовательной программы и индивидуальной образовательной программы для детей с РАС как инновационной технологии профессиональной деятельности педагогов, реализующих инклюзивную практику.

5) Разработать методическое и нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательной организации по внедрению модели инклюзивного образования «ресурсный класс» для детей с РАС, обеспечить трансляцию данного опыта.

6) Разработка организационно-методических и диагностических продуктов сопровождения инклюзивного образования для детей с РАС в условиях ресурсного класса сельской школы.

7) Разработка механизмов и инструментов диагностики изменений образовательных результатов для детей с РАС в условиях образовательной организации с ресурсным классом.

Зарубежный и отечественный опыт обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра показывает, что только целенаправленная и организованная на междисциплинарной основе работа специалистов, позволяет достигать положительных результатов в обучении и социализации обучающихся с РАС [8].

Вместе с тем, в настоящее время отмечается недостаток организационно-педагогических условий обучения детей с РАС. Даже имеющийся в ряде регионов России опыт не обобщен и не систематизирован, а практическая помощь детям с РАС носит либо фрагментарный характер, либо отсутствует совсем. Практически полностью отсутствует опыт такой работы в сельских школах Краснодарского края. Между тем, появление детей с РАС в нашей школе, их образовательные потребности, требования законодательства и запросы родителей нашли свое отражение в предлагаемой модели организации ресурсного класса.

Данная модель построена на стыке теоретико-методологического исследовательского подхода и практического опыта коллектива школы, и ориентирована на предоставлении методической поддержки педагогам общеобразовательных организаций, работающих с детьми с аутизмом.

I этап: «Организационный» (2019 г.). В рамках реализации данного этапа была изучена литература, создана нормативно-правовая база, разработаны адаптированная образовательная программа и индивидуальные программы обучения детей с РАС, обоснована модель создания ресурсного класса. На данном этапе решаются следующие задачи:

1. Формирование нормативно-правовой и организационно- методической базы (в том числе оснащение школы техническими средствами, позволяющими реализовать проект).

2. Разработка адаптированной образовательной программы и индивидуальных образовательных программ учащихся с РАС.

3. Создание условий для эффективной социализации детей с РАС.

4. Создание механизма и инструментов диагностик и форм обучения в рамках ресурсного класса и организации инклюзий (прямой и обратной).

Полученный результат:

1.Создание алгоритма действий педагогов по формированию ИОП (индивидуальных образовательных программ) для детей с РАС в условиях ресурсного класса.

2. Разработана модель взаимодействия специалистов массового и специального образования.

3. Разработана модель взаимодействия с родителями детей с РАС.

II этап: «Основной» (2020 – 2021 гг.) данная модель будет внедрена в практику работы образовательной организации и параллельно планируется тиражирование положительного опыта в Красноармейском районе, а затем и в краевых сельских школах.

Задачи, решаемые на данном этапе:

1. Апробация модели ресурсного класса для детей с РАС.

2. Представление результатов инновационного опыта по организации ресурсного класса для детей с РАС на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

3. Разработка методических рекомендаций по разработке индивидуальных образовательных программ и их сопровождению в условиях сельской школы.

4.Разработка методических рекомендаций по нормативному сопровождению ресурсного класса и др.

Планируемый результат:

- разработка индивидуальных образовательных программ для каждого ребенка с РАС, методических рекомендаций, сайта ресурсного класса (цифровая среда, виртуальный родительский клуб с привлечением педагогов, в том числе из других школ района, края; методический раздел для учителей, тьюторов и дефектологов, форум; переход по ссылке на федеральный ресурсный центр, записи семинаров, вебинаров, конференций и др.).

- Апробация модели ресурсного класса для детей с аутизмом.

- Издание сборника нормативно-правовых актов по инклюзии детей с ОВЗ и аутизмом в частности, сборника диагностических материалов.

- Издание методических рекомендаций по условиям реализации модели ресурсного класса: ресурсный класс как пространство.

- Разработка и апробация алгоритма действий педагогов по формированию ИОП (индивидуальных образовательных программ) для детей с РАС в условиях ресурсного класса.

- Формирование модели социального партнерства по реализации проекта с другими ОО, некоммерческими организациями и т.д.

- Проведение мониторинга апробации модели ресурсного класса

III этап «Итоговый» (2022 г.) Формирование региональной модели ресурсного класса для детей с аутизмом в условиях сельской школы. На данном этапе будут решены следующие задачи:

1. Подготовка и обучение специалистов эффективным технологиям и методикам в сфере оказания комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра и семьям их воспитывающим.

2. Анализ и обобщение на муниципальном и региональном уровнях опыта реализации программы.

3. Диссеминация накопленного опыта по внедрению модели ресурсного класса.

Конечным результатом реализации программы выступят:

- Методические рекомендации по разработке и внедрению межведомственного плана действий по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с аутизмом и семьям их воспитывающим.

- Методические рекомендации по разработке и сопровождению индивидуальных учебных планов и индивидуальных образовательных программ.

- Мониторинг апробации модели ресурсного класса.

- Методические рекомендации по нормативно-правовому сопровождению ресурсного класса для детей с РАС.

- Создание организационно-методических и диагностических продуктов сопровождения инклюзивного образования для детей с РАС в условиях ресурсного класса сельской школы.

- Разработка механизмов и инструментов диагностики изменений образовательных результатов для детей с РАС в условиях ОО с ресурсным классом.

При создании ресурсного класса нами было организовано непрерывное сопровождение учителей и специалистов школы для построения эффективного образовательного процесса. Обучаясь в ресурсном классе, дети в сопровождении тьютора регулярно включаются в инклюзивный образовательный процесс, т.е. участвуют в уроках регулярного класса, в который они зачислены и осваивают то, что необходимо для освоения общеобразовательной программы и социальной адаптации. Таким образом, при создании специальных условий каждый ученик с РАС сможет обучаться в регулярном классе в индивидуальном объеме времени включения - это один вариант обучения по АООП.

Основами психолого-педагогического сопровождения (поддержки) детей с РАС, являются следующие направления:

- оказание ребенку помощи в формировании жизненных компетенций, развитии адекватных отношений между ребенком, учителями, одноклассниками и другими обучающимися, родителями;

- работу по профилактике межличностных конфликтов в классе, школе, поддержанию эмоционально комфортной обстановки;

- создание условий для успешного овладения учебной деятельностью.

Для наиболее сложной категории учеников, предполагается социальная инклюзия в автономном классе школы коррекционной направленности. Сопровождение детей с РАС направлено на:

- развитие у обучающихся жизненных компетенций на основе планомерного введения в более сложную социальную среду;

- поэтапное формирование учебной деятельности и коммуникативного поведения;

- расширение повседневного жизненного опыта, социальных контактов обучающихся с детьми и взрослыми в доступных для них пределах.

Обучение по варианту 8.4 требует от организации разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР), учитывающей индивидуальные образовательные потребности обучающегося. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС в данном случае будет направлено на:

- планомерное введение обучающегося в более сложную социальную среду;

- дозированное расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов обучающегося в доступных для него пределах, в том числе работа по организации регулярных контактов детей со сверстниками и взрослыми;

- развитие жизненных компетенций в разных социальных сферах (образовательной, семейной, досуговой, трудовой и других).

Суть модели сводится к созданию в общеобразовательной школе специального

пространства, где ученики, имеющие трудности обучения могут получать дополнительную помощь в соответствии со своими образовательными потребностями, что будет способствовать их социализации и обучению. Ученик зачисляется в образовательный класс к сверстникам, с помощью специальных педагогов осваивает образовательную программу, в соответствии со своим индивидуальным планом обучения получает помощь в пространстве «Ресурсного класса».

Научно-педагогические принципы программы: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Главной идеей проекта является создание специальной образовательной модели инклюзии для детей с РАС в условиях ресурсного класса на базе обычной сельской школы.

Модель инклюзивного обучения «Ресурсный класс» определяется нами как образовательная программа, индивидуализированная под конкретного ребёнка, и предназначенная для удовлетворения уникальных потребностей этого ребенка, которая обеспечивает доступ к общеобразовательной программе, соответствующей образовательным стандартам, установленных государством и от которой ребенок получает образовательную пользу.

Данная модель учитывает такие специфические образовательные потребности учащихся с аутизмом как: необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения; выбор уроков, которые начинает посещать ребенок, должен начинаться с тех, где он чувствует себя наиболее успешным и заинтересованным и постепенно, по возможности, включает все остальные; специальная поддержка детей в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации; необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке тьютором, организации всего времени пребывания ребенка в ОО (постепенно редуцируемой по мере привыкания, освоения порядка школьной жизни, правил поведения в школе и на уроке, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации) и др.

Детям, особенно на первых этапах обучения, тьютор необходим на протяжении всего периода нахождения в школе для сопровождения всех учебных и режимных моментов. По мере адаптации ребенка помощь тьютора сокращается и может быть необходима фрагментарно, например, на конкретном учебном предмете, или при осуществлении определенного вида деятельности (контрольная работа), или при возникновении новых социальных ситуаций (праздники, экскурсии).

Учитель-дефектолог или специальный педагог является специалистом, который имеет специальные знания по организации работы с детьми с РАС, и его помощь направлена на освоение АООП НОО и АОП. Этот специалист обеспечивает грамотную профессиональную поддержку не только ученику, но и методическую поддержку учителю класса. Он осуществляет помощь в адаптации учебных, дидактических материалов и образовательной среды. Помощь оказывается до тех пор, пока обучающийся с РАС не сможет овладевать учебными навыками, необходимыми для освоения АООП НОО. Специалист по прикладному анализу поведения разрабатывает планы поведенческого вмешательства и помогает учителю найти способ достижения учеником учебных целей с учетом особенностей и сильных сторон каждого ученика.

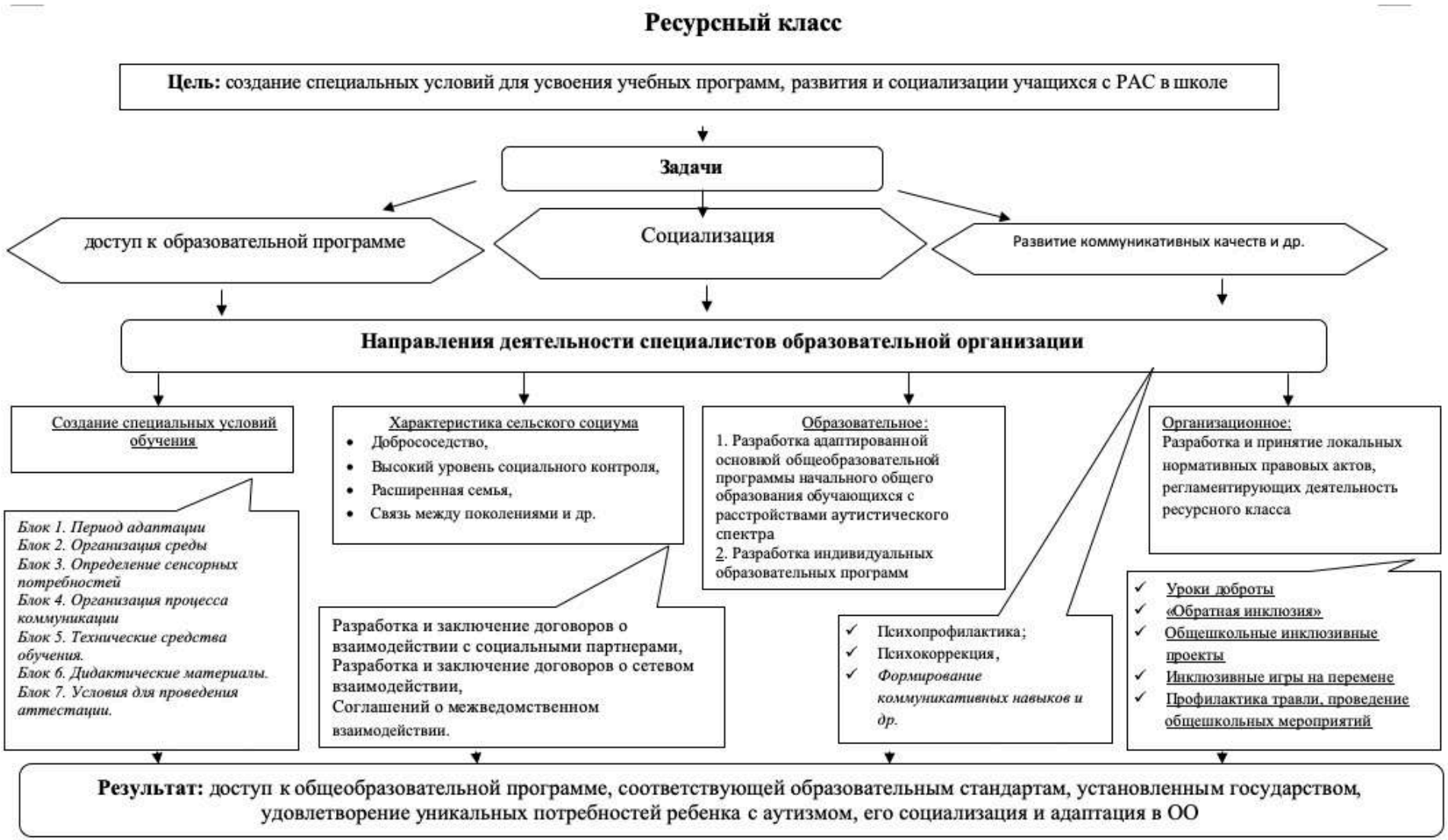


Рисунок 2 - Модель организации ресурсного класса

Таблица 1 - Модель профессиональных обязанностей специалистов, работающих в ресурсном классе

Тьютор:	Учитель	Учитель-дефектолог	Специалист по прикладному анализу поведения
- Выполнение индивидуальной части образовательной программы. - Проведение индивидуальных занятий по формированию новых навыков по планам-конспектам, составленным ведущим педагогом РК (учителем) и выполнение учебных планов, прописанных для уроков в регулярном классе. - Сопровождение ребенка на уроках в регулярном классе и на групповых занятиях в РК. - Сопровождение ребенка в режимных моментах школьной жизни. - Организация совместной деятельности ученика ресурсного класса с одноклассниками из общеобразовательного класса.	- Анализ результатов тестирования, составление и корректировка индивидуальной части образовательной программы ребенка. - Учитель определяет навыки, которые являются наиболее приоритетными для ученика в данный момент, и вносит их в адаптированную образовательную программу ребенка. - Участие совместно с учителем обще-образовательного класса в составлении и реализации адаптированной образовательной программы ребенка. - Устанавливает хороший контакт с учителями школы и специалистами психолого-педагогического сопровождения. - Участвует совместно с учителем общеобразовательного класса в организации процесса обучения ребенка с РАС в условиях класса. - Подбор, адаптация и модификация учебных материалов для ученика.	- формирование стереотипа учебного поведения; - формирование базовых предпосылок учебной деятельности (навыков имитации, понимания инструкций, навыков работы по образцу и т.д.); - формирование дефицитарных учебных навыков; - формирование навыков социального взаимодействия; - формирование коммуникативных навыков и другие направления.	- оказывает помощь при составлении и корректировке адаптированной образовательной программы ученика, индивидуальной части образовательной программы, поведенческой программы, планов-конспектов, - помощь в анализе результатов мониторинга за выполнением образовательной программы и результатов наблюдений за поведением учеников, посещающих ресурсный класс, консультирование учителя ресурсного класса по сложным случаям, возникающим в процессе обучения детей с РАС.

Формы организации обучения в ресурсном классе: индивидуальные занятия, групповые занятия, обучение в естественных условиях. Большинство новых навыков детям с РАС легче осваивать в режиме индивидуальных занятий «один на один», когда у специалиста-тьютора есть возможность уделять ученику максимум внимания. Индивидуальная форма обучения в рамках ресурсного класса преобладает над остальными.

В классе также может использоваться сочетание двух подходов, когда какие-то уроки являются моно-предметными (отдельно математика или чтение), а некоторые уроки включают в себя несколько учебных дисциплин одновременно.

Групповые занятия (общие уроки) - это вторая основная форма работы в ресурсном классе. В ходе групповых занятий происходит: обобщение навыков, сформированных в ходе индивидуальных занятий, формирование навыков социального взаимодействия,

игры, формирование навыков, необходимых для обучения в общеобразовательном классе.

Продуктами инновационной деятельности выступают:

1. Сайт ресурсного класса (цифровая среда, виртуальный родительский клуб с привлечением педагогов, в том числе из других школ района, края; методический раздел для учителей, тьюторов и специальных педагогов, форум; переход по ссылке на федеральный ресурсный центр, записи семинаров, вебинаров, конференций и др.).

2. Модель ресурсного класса для детей с аутизмом.

3. Методические рекомендации по разработке и сопровождению индивидуальных образовательных программ, индивидуальных учебных планов.

4. Издание сборника нормативно-правовых актов по инклюзии детей с ОВЗ и аутизма в частности.

5. Издание сборника диагностических материалов: Механизмы и инструменты диагностик и форм обучения в рамках ресурсного класса и организации инклюзии

6. Издание брошюры по необходимым условиям реализации модели ресурсного класса: ресурсный класс как пространство (период адаптации, организация среды, определение сенсорных потребностей, организация процесса коммуникации, технические средства обучения, дидактические материалы, условия для проведения аттестации).

7. Алгоритм действий педагогов по формированию ИОП (индивидуальных образовательных программ) для детей с РАС в условиях ресурсного класса.

8. Модель социального партнерства по реализации проекта с другими ОО, некоммерческими организациями и т.д.

9. Мониторинг апробации модели ресурсного класса.

10. Адаптированная образовательная программа, индивидуальные образовательные программы.

Целевые группы, на которые ориентированы продукты программы: дети с РАС; педагоги; администрация школы; социальные партнеры; обучающиеся класса, в котором учатся дети с РАС (обратная инклюзия); родители.

Трансляция опыта в рамках указанной программы планируется через: серию открытых вебинаров; издание методических рекомендаций, в которых будет описан опыт работы по созданию ресурсного класса для детей с РАС; публикации в научно-методических журналах; открытие и ведение соответствующего раздела на сайте школы; очные и дистанционные экспертно-консультационные обучающие семинары; консультации (как очно, так и очно-заочно с применением дистанционных образовательных технологий); практические интернет-конференции; форумы, видео-конференц-связь и др.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций и социальных партнеров осуществляется с целью трансляции опыта по созданию ресурсных классов для детей с РАС с использованием ресурсов иных организаций-социальных партнеров

Важнейшим элементом внедрения инновационной модели ресурсного класса для детей с РАС является сетевое партнерство, понимаемое нами как горизонтальное взаимодействие между образовательными организациями по распространению опыта. Авторская методическая сеть будет построена на следующих принципах: открытости как системы; ориентации на конечный результат; добровольность; доступность информации об инновации.

Основные формы диссеминации инновационного опыта: накопление, обобщение и трансляция продуктов инновационного опыта; тьюторская поддержка школ, осваивающих инновационный опыт; формирование и обучение управленческих команд в

школах, осваивающих инновационный опыт; включение диссеминационной деятельности в планы работы муниципальных образований; правовая поддержка деятельности по распространению инновационного опыта и др.

Задачами сетевого взаимодействия являются: формирование среды, в которой дети в РАС смогут удовлетворить свои образовательные потребности, социализироваться, адаптироваться, получить доступ к образовательной программе, с одной стороны, реализация требований законодательства о инклюзии и др., с другой, установление партнерского взаимодействия участников.

Цель сетевого взаимодействия: Создание единого методического пространства, обеспечивающего адаптацию обучающихся с РАС к условиям образовательной организации, их социализацию и обучение.

Таким образом, предложенная модель ресурсного класса, обеспечивает адаптацию ребенка с РАС в образовательном пространстве школы, его обучение и социализацию, и может быть эффективно распространена в образовательных организациях.

Список литературы

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации / Под общей ред. Манелис Н.Г. М.: ГБОУ ВПО МГПТУ. 2016.177с.
2. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. Москва: Теревинф. 2006. 216 с.
3. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе /под ред. С.А. Морозова. М.: ВЛАДОС. 2002.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. - Изд-е 3-е. — СПб.: Союз, 2006.-с.220
5. Долгих Н.А., Бубнова И.С., Пугачева Л.А., Баранова О.В., Вологжина Г.А., Максимова О.Н., Кочергина О.Н. Развитие познавательно-исследовательской деятельности дошкольника в условиях реализации ФГОС ДО/ Н.А. Долгих., И.С. Бубнова, Л.А. Пугачева, О.В. Баранова, Г.А. Вологжина, О.Н. Максимова., О.Н. Кочергина. - Иркутск: Изд-во «Иркут», 2019. – 160 с.
6. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста – СПб.: КАРО, 2008.
7. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам [Электронный ресурс] http://autist.narod.ru/p045.html
8. Инклюзивное образование в России. Опыт реализации. Издание Детского Фонда ООН ЮНИСЕФ, 2011.
9. Как научить аутичного ребенка быть самостоятельным? Использование визуального расписания. Часть 2. [Электронный ресурс] Readmore: http://autism-aba.blogspot.ru/2011/12/picture-activity-schedile1.
10. Мамохина У.А., Тюшкевич С.А., Данилина К.К., Давыдова Е.Ю., «Особенности социальной адаптации у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной этиологии». Топ -10 важнейших стратегий при работе с аутичными детьми: [Электронный ресурс]. http://autism-aba.blogspot.ru
11. Масалимова А.Р., Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Гуманистическая стратегия процесса современного обучения в высшей школе/ Казанский педагогический журнал. 2019. №5 (136). С.52-56
12. Морозов С.А. Проблемы современной концепции аутизма: Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». Москва. 2014.

13. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф, 2009.

14. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06

15. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации. М.: МГППУ, 2012. [Электронный ресурс]http://www.fl-life.com.ua/wordpress

16. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»

17. Приказ МОН РФ от 11.03.2016 №ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ»

18. Рерке В.И., Бубнова И.С. Формирование социальной ответственности у родителей младших школьников с педагогической запущенностью/ Современный ученый. 2018. №1. С. 17-20

19. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. Авторского коллектива. Козорез А.И. – М..АНО Ресурсный класс. 2015. 360 с.

20. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. К вопросу о методологии изучения социальной адаптации личности в кризисном обществе/ Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения: Сборник докладов международной научно-практической заочной конференции 16 мая 2016 г.. ФГБНУ «Институт проблем национальной и малокомплектной школы российской академии образования» Научно - образовательный центр «знание». Под научной редакцией Ф.Ш. Мухаметзяновой. 2016. С. 232-237.

21. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

22. Rerke V.I., Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Zhigalova O.V., Gordina O.V., Gordin A.I.Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: psychological aspect.Espacios. 2019. Т. 40. № 26.

1.7. Формирование адекватной самооценки обучающихся как механизм реализации требований Национального проекта «Образование»

Самооценка, как ***отношение к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику***, является одним из существенных условий эффективного развития личности. Это ***ценность, которой человек наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения.*** Самооценка отражает степень удовлетворённости или неудовлетворённости собой, является центральной составляющей Я-концепции личности (как совокупности представлений о себе).

Степень адекватности самооценки определяет направление и уровень активности человека, его отношение к окружению и самому себе, задаёт потолок личных достижений.

Способность к самооценке начинает формироваться в младшем школьном возрасте как обобщённое и дифференцированное отношению к себе в конкретной сфере значимой деятельности.

Становление самооценки на данном этапе обусловлено спецификой возрастного развития личности связано с включением ребёнка в процесс систематического обучения и более сложное по содержанию и форме общение.

В социально-психологической теории развития самооценки личности, представителем которой является *В. Джеймс*, была предложена оригинальная *формула самооценки*: **самооценка=успех/притязания**. Им было установлено, что самооценка зависит от успешного или неуспешного выполнения человеком тех или иных действий и что успех повышает уровень притязаний, неуспех – понижает его. В этом плане, уверенность обучающегося в своих силах, ориентация его на успех в учебном процессе, ответственное отношение к допущенным ошибкам, воспринимаемым как повод научиться чему-то новому, существенно сказываются на становлении реалистичной самооценки школьника как показателя позитивной Я-концепции (представлений о себе).

Самооценка в свете *гуманистического направления* (Р. Бернс) может быть определена как **личностное суждение о собственной ценности**, как позитивная или негативная установка, направленная на специфический объект, называемый «Я» [4].

При этом она может быть ***общей*** и ***частной***. *Общая самооценка* координирует, обобщает более значимые для личности частные самооценки, отражая, в результате, ***специфику понимания ей своей собственной сущности.*** Как к общей, так и к частной самооценке относится ряд показателей: она может быть адекватной (реалистичной, объективной) /неадекватной (нереалистичной, субъективной); завышенной/заниженной; стабильной/неустойчивой. Также её проявления могут быть: реальными/ демонстрируемыми; точными/неточными; осознанными/неосознанными.

А.В. Захарова предлагает к рассмотрению **структурно-динамическую модель самооценки,** представленную двумя компонентами: ***когнитивным и эмоциональным*** [14].

Первый отражает *знания ребёнка о себе.* Его важнейшими показателями являются: мера реалистичности, разнообразие и широта самооценочных суждений, форма выражения суждений учащегося о себе. Развитие когнитивного компонента связывается с уровнем интеллектуального развития школьника.

Второй компонент – это *эмоциональное отношение* обучающегося к комплексу убеждений о себе, сила и напряжённость которого зависит от значимости для его личности оцениваемого содержания.

В становлении **адекватной самооценки** школьника ведущая роль принадлежит *когнитивному компоненту*, поскольку его функцией является **обобщение наиболее значимых для ребёнка частных самооценок, их синтез и выработка ценностной самооценки.**

Ведущим фактором становления адекватной самооценки ребёнка в школе является, прежде всего, педагогическая оценка, так роль учителя на начальном уровне обучения становится ведущей.

Кроме того, развитие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки происходит неравномерно: «Ребёнок значительно раньше начинает ощущать себя существом любимым или отвергнутым, а лишь затем приобретает способности и средства когнитивного самопознания. Иначе говоря, ощущение «какой Я» складывается раньше, чем ощущение «Кто Я?».

Поэтому ***педагогу важно оценивать только конкретную работу, но не личность ребёнка, не сравнивать детей между собой, ориентировать учеников на индивидуальные достижения, не захваливать тех, кто достигает высоких результатов без особого труда, и, наоборот, поощрять малейшее продвижение в учении слабых, но старательных детей.***

То есть педагогу важнее выносить и **объективировать для ребёнка в качестве самостоятельного предмета его самоизменение** в процессе обучения, что, в свою очередь, требует обучения детей *дифференцированной самооценке,* позволяющей сравнивать свои прежние достижения с результатами текущего момента и накапливать *субъектный опыт,* представляющий огромную ценность для формирования личности.

Данный опыт включает в себя: ценностный опыт, опыт рефлексии о себе и предмете воздействий**,** опыт привычной активизации, операциональный опыт**,** объединяющий конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей; опыт сотрудничества.

В итоге, **опыт субъектного поведения отражается в появлении более развитых форм самооценки,** характеризующихся широтой диапазона критериев оценок, их соотнесённостью, обобщённостью, отсутствием категоричности, аргументированностью, объективностью.

Многие авторы рассматривают самооценку в аспекте **самоотношения** человека к себе, как критическую позицию индивида по отношению к тому, чем он обладает. Данная позиция раскрывается в ответе на вопрос не «что я имею», а «чего это стоит, что это значит, означает?»

В этой логике **самооценка рассматривается как одна из составляющих самоотношения,** которое всегда связано с реальной жизнедеятельностью субъекта и включает в себя три сферы: *самоуважение, аутосимпатию и самоуничижение.*

Самоуважение предполагает процесс оценки личностью себя с точки зрения социально-значимых критериев, норм – представлений о благополучном и успешном индивиде, заложенных в идеальный образ «Я».

В сфере ***аутосимпатии*** отражаются переживания личности в адрес собственного «Я». Здесь самоотношение строится на основе чувства привязанности и расположенности к себе, которые не предполагают сопоставления себя с другими людьми.

Самоуничижение обусловливает негативное отношение личности к себе, что исследователи объясняют необходимостью защиты «Я» от отрицательных эмоций, направленной на блокировку антипатии к себе.

Таким образом, для формирования у личности положительной самооценки необходимо развитие двух сфер в структуре её самоотношения: *самоуважения* и *аутосимпатии,* которые обусловливают успешность человека при выполнении различных видов деятельности.

Самооценка выполняет важнейшие **функции**, связанные с жизнедеятельностью личности: **регулятивную и защитную** [14].

Регулятивная функция самооценки – предполагает регулирование личностью собственной деятельности и поступков, исходя из уровня притязаний. Нарушения в развитии данной функции самооценки у ребёнка способны привести к возникновению у него состояния личностной тревожности. В данном случае ребёнок может считать себя недостойным или презренным (К. Хорни). Такая установка несёт в себе потенциальный конфликт между желанием полагаться на других и невозможностью сделать это вследствие идущего из глубины недоверия и враждебного чувства к ним. Неизбежным следствием является то, что человеку приходится затрачивать львиную долю своей энергии на успокоение и укрепление уверенности в себе, чему и способствует регулятивная функция его самооценки.

Выделение данного аспекта в самооценке является очень важным, ибо он свидетельствует о том, что на начальном уровне обучения для школьника значима не

сама по себе высокая самооценка, а именно ***степень удовлетворённости собой, имеющей большое значение для его продуктивной самореализации.***

Если же удовлетворённость собой низкая, а новая информация о себе не согласуется с предыдущей, на первый план выступает ещё одна функция самооценки - ***защитная***, призванная поддерживать стабильность представлений о себе. И в случае, если она является позитивной для развития личности, защитные механизмы самооценки выполняют значимую, подкрепляющую роль. ***В противном же случае защищаются и все негативные образования.***

Таким образом, самооценка, являясь важнейшей личностной характеристикой, выступает определяющим механизмом успешности обучающегося в рамках школьного обучения.

Она выступает своего рода *ценностью*, которой обучающийся наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Она отражает степень удовлетворённости или неудовлетворённости им собой, обеспечивая относительную автономность его личности.

Характер самооценки является ведущим показателем степени становления ***субъектности*** личности, основа которой закладывается в младшем школьном возрасте.

Являясь центральной составляющей Я-концепции (совокупности представлений о себе), *самооценка* становится **основой** для развития **чувства компетентности** в младшем школьном возрасте и, соответственно, формирования ключевых компетентностей обучающегося в подростковом и юношеском возрасте.

Характер и степень адекватности самооценки обусловливает функционирование **поведенческого компонента** в структуре Я-концепции, непосредственно связанного с развитием основ компетентности в значимых видах деятельности.

Сензитивным периодом для формирование данного компонента является младший школьный возраст, характеризующийся переходной стадией личностного развития, на которой в сознании детей разрешается серьёзный конфликт: с одной стороны, они уже много умеют, но с другой – всё ещё чувствуют определённую неполноценность, поскольку их умения ограничены, особенно по сравнению со взрослыми.

Главной особенностью психосоциального развития детей в этот период является появление у них ***потребности стать компетентными*** и полезными членами общества, завоевать признание и заслужить одобрение, осуществляя разнообразную продуктивную деятельность. Соответственно **становление чувства компетентности и основ теоретического рефлексивного мышления, являются центральным новообразованием младшего школьного возраста.**

Основой развития чувства компетентности в различных видах деятельности становится возникновение в сознании младшего школьника смысловой ориентировочной основы поступка, определяющей снижение частоты совершаемых ребёнком импульсивных действий, непосредственности его поведения.

Для успешного формирования основ учебной компетентности, по мнению Л.С. Выготского, младший школьник должен уметь *выделять предмет своего познания.* В этом плане установлено, что значительные трудности при обучении грамматике, синтаксису и орфографии в начальной школе у детей возникают именно из-за отсутствия осознания предмета усвоения [6].

Проблема выделения учебной задачи и превращения её в самостоятельную цель деятельности ученика требует от поступающего в школу ребёнка не только определённого уровня интеллектуального развития, но и определённого уровня развития его познавательного отношения к действительности, то есть, определённого уровня развития его познавательных интересов.

Таким образом, выше охарактеризованные новообразования в сознании младшего школьника становятся основой для воспитания у него таких личностных качеств, как целеустремлённости, усидчивости, ответственности, трудолюбия, умения сотрудничать.

Данные качества, в свою очередь, закладывают основу для развития у обучающегося *управленческой компетентности*, предполагающей освоение им способов организации индивидуальной и коллективной деятельности (планирование, проектирование, исследование, творчество), способов оформления продуктов деятельности.

Также развитие поведенческого компонента в структуре Я-концепции младшего школьника связано с сознанием им процесса изменения своего социального статуса, обусловленного его вступлением в систему «ответственных отношений», новых культурных образцов, развитием рефлексии, размышляющего и критического отношения к среде, окружению и самому себе.

Это выражается в становлении черт индивидуальности в осознании ценности собственных интересов, вкусов, пристрастий, оценок. Укрепляется устойчивая потребность в автономности душевной жизни и её сбережения. Окончательно формируется сфера «потаённого» (собственное культурное пространство), в которую взрослые и сверстники или не допускаются вообще, или допускаются с рядом условий или ограничений.

В итоге, социокультурное саморазвитие во многом определяет характер дальнейшего становления самооценки школьника и формирование в подростковом возрасте *социокультурной компетентности*, предполагающей освоение способов оптимальной социализации.

Таким образом, **результатом развития поведенческого компонента** школьника является *освоение им различных инструментов и схем деятельности, которые, по существу, являются стандартными.* Вследствие этого у него развивается чувство трудолюбия, способность к самовыражению в продуктивной работе. В то же время, неумение выполнять определённые действия, низкий статус в ситуациях деятельности ведут к появлению у обучающегося чувства собственной неадекватности. Ребёнок может вообще разувериться в своей способности участвовать в каком-либо труде [20].

Поэтому залогом преодоления ребёнком страха перед развитием чувства некомпетентности является развитие чувства трудолюбия, решимости добиваться успеха, творческое экспериментирование во всех областях – в овладении физическими навыками, в школьных занятиях, во внеучебной деятельности.

Выше изложенное позволяет сказать о том, что проблема компетентности и некомпетентности в младшем школьном возрасте стоит особенно остро, поскольку перед ребёнком ежедневно возникают новые познавательные задачи, с которыми он не всегда может успешно справиться. Но в то же время, данная проблема есть не что иное, как **проблема позитивного самовосприятия**. ***У ребёнка должна появиться способность воспринимать свою некомпетентность в новых ситуациях как повод научиться чему – то, а не как дефект личности или признак неминуемой неудачи.***

В этом плане огромную роль играет деятельность учителя по **актуализации и развитию рефлексивных навыков обучающихся.**

О необходимости построения учебного процесса, развивающего рефлексивные возможности ребёнка, писали многие выдающиеся педагоги и психологи прошлого и настоящего (Сократ, Аристотель, гуманисты эпохи Возрождения, И.Г. Песталоцци, Д. Дьюи, В.В. Давыдов, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, И.Я. Лернер, Г.И. Цукерман). Рефлексивное мышление является ключевым в философии образования Д. Дьюи. В своей работе «Школа и ребёнок» он писал о том, что «ребёнок – исходная точка, центр и конец

всего. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя».

В актуализации и развитии рефлексивных навыков обучающихся педагогу принадлежит важная роль, ибо он, как деловой партнёр, помогает выбрать каждому ребёнку индивидуальные формы, темп и логику самоорганизации данного процесса. В этом плане важно создавать *«ситуации рефлексии»,* в которых требуется проявление личностных функций, когда необходимо найти смысл во всём, думать о себе, дать оценку чему-либо и т.д.

К методам, способствующим актуализации и развитию рефлексивных навыков у младших школьников относятся те, которые связаны, прежде всего, с игрой воображения и предметным представлением ситуации: беседы, методы размышления о приобретенном знании, наблюдения, рисунка, постановки художественных композиций по принципу единства стиля, включение детей в импровизационную деятельность разного характера, а также ролевые игры-инсценировки, игры-драматизации.

Новые переживания, новые оценки собственных чувств, устремлений, эмоциональные отношения к явлениям окружающей жизни возникают в результате удачного обращения к личностно значимым для младших школьников сведениям, интересным для детей и, тем самым, способствуют развитию рефлексивных навыков, важных для развития собственного Я.

Важнейшей составляющей процесса развития рефлексивных навыков является также умение понять другого человека, ибо **рефлексия имеет два плана реализации – на себя и на других.** В этом плане немалое значение имеет умение обучающихся ставить себя на место другого человека, воспринимать и понимать его внутреннее состояние, чему стоит целенаправленно обучать, ибо, в конечном итоге, от адекватности, позитивности межличностного восприятия зависят взаимопонимание членов детского коллектива, оценка ими самих себя и других как личностей.

В этом плане возможно создание ситуаций, в которых одни воспитанники помогают другим, когда дети совместно добиваются поставленных целей учебно-познавательной деятельности, чёткости в ее организации, распределяют роли в сюжетно-игровой деятельности. Одним словом, это ситуации, при создании которых у обучающихся формируется достаточно высокий уровень автономности сначала в коллективной, а с увеличением степени самостоятельности детей и во внутригрупповой учебно-познавательной деятельности с использованием разных типов заданий – коллективных, групповых, индивидуальных. В итоге, школьник через экспериментирование присваивает знания, умения, общечеловеческий опыт, овладевает культурой, а также опытом осмысления личных переживаний, что способствует становлению положительной самооценки.

Помимо актуализации и развития рефлексивных навыков, важным аспектом формирования положительной самооценки в младшем школьном возрасте (как было сказано выше, он является сензитивным для этого) является **педагогически целесообразное сочетание оценки учителя и самооценки ребёнка.**

В большинстве ситуаций, как известно, процедура оценивания осуществляется учителем: он спрашивает, проверяет, контролирует, выставляет соответствующие баллы. Но, зачастую, предметом оценивания становятся не собственные мысли и суждения ребёнка, не личностное отношение к действительности, не увлечённость, а приобретённые знания, уровень овладения определёнными навыками. Таким образом, получается, что личностный вклад в процесс учения ребёнка зачастую не принимается во внимание.

Подобный процесс организации познания создаёт напряжённость во взаимоотношениях между учителем и воспитанниками, вселяя страх у детей перед плохой оценкой, неуверенность в своих силах и неприязнь к учителю. В этом случае, по мнению Ш.А. Амонашвили, оценка превращается в главный результат воспитания и обучения, становится социальным инструментом [1].

Но будет ли успешным процесс, если отменить систему оценок? Ведь, как известно, внешняя оценка процесса и результата деятельности направляет и стимулирует деятельность субъекта: индивидуальный опыт всегда контролируется и корригируется социальными образцами. Но, при этом, для успешного овладения деятельностью не менее важно, как усваивается внутренняя логика деятельности, ибо только усвоение внутренней логики деятельности обеспечивает возможность её выполнения без внешних стимулов и поддержек (без внешнего контроля).

При этом важно помнить о том, что в структуре учебно-познавательной деятельности оценка связана с процессом усвоения, предполагая осознанное отношение к основным компонентам работы. Процесс обучения в начальных классах должен строиться так, чтобы в основе оценочных суждений обучающихся типа – «могу» - «не могу», «знаю», «умею», «научился» - лежало осознание предметной отнесённости своих способов, осознание их обобщённости и адекватности.

Отсюда можно предположить, что лишь тот, кто обладает адекватной оценкой хода и результата своей учебной работы, может быть сознательным и объективным в определении не только своих познавательных возможностей, но и в целом, по отношению к собственной личности. Поэтому для того, чтобы ребёнку понять, почему учитель поставил ту или иную отметку, как отмечает Д.Б. Эльконин, «ученик должен уметь сам оценивать свою работу, то есть, уметь применять к своей работе те критерии, которые применяет учитель».

Таким образом, понимание ребёнком отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня развития самооценки, а это происходит не сразу, ибо отметка – это ничто иное, как свёрнутая, сокращённая и выраженная в символе оценка. Поэтому, прежде чем её применять, надо научить ребёнка её читать, то есть учить самооценке через развёрнутую и аргументированную оценку достоинств и недостатков работы как по процессу, так и по достигнутому результату [25].

В этом плане разумна замена на первоначальном этапе обучения отметок развёрнутыми словесными оценками педагога, требование преобладания положительных оценок над отрицательными. Если даётся отрицательная оценка, то необходимо её дополнение перспективной положительной оценкой будущих успехов и результатов. Для становления адекватной самооценки младшего школьника необходимо, чтобы ребёнок сам участвовал в производстве оценки, в выработке её критериев, в их применении к разным конкретным ситуациям.

Такое возможно, во-первых, только при наличии безусловного, базисного принятия ребёнка, ибо «как посмеет ученик обнаружить своё незнание без доверия к себе как существу несовершенному, но совершенствующемуся?» [24].

Во-вторых, педагог должен вынести и объективировать для ребёнка в качестве самостоятельного предмета его самоизменение в процессе обучения. Для этого нужно реализовать два принципа:

1) обучение детей предельно дифференцированной самооценке, сравнению своих вчерашних и сегодняшних достижений;

2) предоставление ребёнку возможно большего количества равнодостойных выборов (аспекта оценивания, занятия, способа действия, взаимодействия).

«В этом случае, - как справедливо отмечает Ш.А. Амонашвили, - ребёнок охотно вступает в сотрудничество с учителем активно и заинтересованно участвует в процессе своего воспитания и обучения», выступая полноценным субъектом собственной деятельности, что является показателем становления у него позитивной самооценки [1].

Таким образом, самооценка оказывает существенное влияние на жизнь и даже судьбу человека. Доказано, что дети с низкой самооценкой, но вполне способные, хуже учатся, плохо ладят со сверстниками и учителями, менее успешны потом во взрослой жизни.

Другой важный вывод: основа самооценки закладывается очень рано, в период детства. В дошкольном возрасте в этом плане огромную роль оказывают родители, в школьном – педагоги. Если взрослые понимают и принимают ребёнка, терпимо относятся к его недостаткам и промахам, он растёт с положительным отношением к себе. Если же ребёнка постоянно «воспитывают» и критикуют, его самооценка оказывается низкой, ущербной.

Таким образом, положительное отношение к себе – основа психологического выживания. Каждый человек постоянно ищет и даже борется за него.

И каждый человек нуждается в том, чтобы его любили, понимали, признавали, уважали, чтобы он был кому-то нужен и близок; чтобы у него был успех – в делах, учёбе, на работе; чтобы он мог себя реализовать, развиваться, уважать себя!

Если в стране нет экономического кризиса или тем более войны, то в среднем органические потребности более или менее удовлетворяются.

А базовые потребности – всегда в зоне риска [11].

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. М., 1980. 208с.
2. Архиреева Т.В. Самосознание и Я-концепция ребёнка. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. 2002. 191 с.
3. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М: Издат. центр «Академия», 2000. 192 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
6. Выготский Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374-390.
7. Гангнус Н.А. Формирование у младших школьников позитивной Я-концепции в учебно-познавательной деятельности: дис. … канд. пед. наук. Пермь, 2007.
8. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М., 2017. 504 с.
9. Зицер Д. Свобода от воспитания. СПб., 2017. 272 с.
10. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. СПб. Изд-во: «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», 2013.
11. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? Издание 3-е, исправленное и дополненное. М.: «ЧеРо», 2002. 240 с.
12. Гиппенрейтер Ю.Б. Как быть ребёнком. М., 2010. 387 с.
13. Джеймс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
14. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 100 с.
15. Корчак Я. Как любить детей. Москва, 2018. 144 с.
16. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1976. 48с.
17. Нилл А. Саммерхил – воспитание свободой. М., 2000.
18. Петрановская Л. Тайная опора: привязанность в жизни ребёнка. Москва: Издательство АСТ, 2019.

19. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
20. Психология самосознания. Хрестоматия/ Ред. - составитель Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. 672 с.
21. Робинсон К. [Robinson K.] Образование против таланта / пер. с англ. Н. Макаровой. М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013.
22. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития. // Педагогический журнал Башкортостана. 2010., № 3. С. 12-25.
23. Хорни К. Невроз и развитие личности. М., 1998. 375 с.
24. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М. – Рига, Эксперимент, 1999.133 с.
25. Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.
26. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) М.: Новая школа, 1996. 352 с.
27. Яшнова О.А. Успешность младшего школьника. М.: Академический проект, 2003. 144 с.

Интернет-ресурсы

1. Национальный проект «Образование» (01.01.2019 – 31.12.2024) // https://edu.gov.ru/national-project
2. От «Глобального будущего образования» к «Лабораториям Протопии»: развивая глобальную образовательную систему: http://www.edutainme.ru/post/global-education-futures-report/
3. Техники внутриклассного оценивания – сайт для учителей: http://www.flaguide.org/intro/intro.php
4. Техники оценивания – сайт для учителей: http://www. curriculumfutures.org/assessment/a04-05.html\
5. Хуторской А.В. Индивидуализация и профильность обучения в старшей школе // Интернет-журнал «Эйдос». 2003. 20 апреля: http://www.eidos.ru/journal/2003/0420-01.htm.
6. Школьный балл – проблемы и решения. Режим доступа: http://www.vestnik.edu.ru/list.html

1.8. Педагогические возможности интерпретации классических авторских сказок в повышении качества первоначального обучения немецкому языку как второму иностранному

В настоящее время в средней школе в соответствии с новым учебным планом предусматривается введение второго иностранного языка с 5 класса [10]. На начальном этапе обучения второму иностранному языку важно заинтересовать учащихся и мотивировать их на дальнейшее изучение языка. Использование немецких сказок способствует данной цели. В соответствии с предметными результатами, изучение немецкого языка как второго иностранного в 5 классе предполагает «знание некоторых литературных персонажей известных детских произведений, сюжетов некоторых популярных сказок, написанных на изучаемом языке» [7, с. 7]. Использование сказок способствует реализации межпредметных связей с литературой в рамках изучения предмета «Второй иностранный язык».

Существует два основных вида сказок: литературная сказка (авторская) и фольклорная сказка (народная). В соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения образовательной программы основного общего образования, а именно предметными результатами по второму иностранному языку, учащиеся должны знакомиться с образцами зарубежной литературы разных жанров [14]. Данный факт позволяет определить вид сказок для использования на уроках иностранного языка: ими являются литературные сказки. Авторские сказки предоставляют разнообразные возможности для обучения иностранному языку. Появление современных версий произведений позволяет учителю использовать на уроке иностранного языка классический вариант сказки и его интерпретацию.

К особенностям изучения второго иностранного языка относят своеобразие содержательного плана: изучение иностранного языка в условиях взаимодействия трех языков (родного, первого и второго иностранного языка). Данный факт, с одной стороны, является условием активного развития речевых умений учащихся. С другой стороны, возникает интерференция со стороны родного языка и первого иностранного языка, что вызывает трудности у учащихся, но появляется возможность опоры на имеющийся опыт изучения первого иностранного языка для положительного переноса [10].

Целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Сказку на уроках иностранного языка можно использовать, в частности, для формирования составляющих коммуникативной компетенции: лингвистической и социокультурной компетенции. Лингвистическая компетенция предполагает овладение знаниями и соответствующими им навыками, которые связаны с аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой [13]. Использование сказок на уроках иностранного языка позволяет запомнить лексический материал, освоить фонетику и грамматику. Социокультурная компетенция обеспечивает формирование способности ведения диалога культур (культуры своей страны и культуры стран изучаемого языка) [13]. К данной компетенции относится знание произведений известных писателей. Например, при изучении немецкого языка учащиеся знакомятся с Якобом и Вильгельмом Гримм и их сказками. В 5 классе определяющей является социокультурная осведомленность: «знание некоторых литературных персонажей известных детских произведений, сюжетов некоторых популярных сказок, написанных на изучаемом языке…» [7, с. 7]. Исследователи Т.А. Зиновьева и Е.В. Гудакова отмечают значение жанра сказки в социокультурном контексте: «Знакомство со сказкой – это важный момент для подрастающей личности. На основе известных сюжетов и героев строится понимание ребёнка – о мире, о людях, об их плохих и хороших качествах» [3, с. 768].

В соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования выделяют три группы результатов: личностные, метапредметные и предметные. Предметные результаты по второму иностранному языку должны отражать: «1) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в процессе восприятии мира, развития национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учетом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности…» [14, с. 9]. Одним из жанров литературы является авторская сказка, которая позволяет познакомить учащихся с образцами зарубежного произведения. Во всем мире дети любят читать и слушать сказки на их родном языке, поэтому именно сказки на иностранном языке представляют для детей и учителя знакомую отправную точку, от которой можно начать изучение рассказов на иностранном языке.

Текст сказки для чтения на уроке иностранного языка может быть аутентичным или адаптированным. Аутентичный (оригинальный) текст создан носителями языка и не предназначен для учебных целей. Преимущество их использования заключается в социокультурном фоне оригинальных материалов, состоящих из лексики и реалий, отражающих национально-культурный компонент, наиболее распространенные фразы и лексические единицы. Естественность используемой лексики и грамматики способствует пополнению словарного запаса учащихся, развитию грамматического навыка, знакомству с нормами речевого поведения носителей языка.

Важно, чтобы материалы, используемые на уроке, соответствовали возрасту и подготовке учащихся, их интересам. Оригинальные тексты сказок подходят не для всех этапов обучения иностранному языку. На начальном этапе происходит первичное освоение знаний о лексике и грамматике иностранного языка, что вызывает определенные трудности при использовании оригинального текста. При выборе учебного текста необходимо обратить особое внимание на объем, место основной идеи текста, тематику и проблематику, а также степень аутентичности.

На начальном этапе обучения иностранному языку важно использовать адаптированные иноязычные сказки, которые ориентированы на решение учебных задач и соответствуют языковому уровню обучаемых. Данный вид сказок легче усваивается учащимися ввиду ориентированности на учебные цели. При использовании в 5 классе сказки на немецком языке, произведение упрощается в соответствии с уровнем владения учащимися иностранным языком. Произведение проходит грамматическую и лексическую обработку, сокращается. Редко используемые или устаревшие слова и фразы заменяются на доступные для понимания читателю с определенным уровнем владения иностранным языком. При грамматической адаптации происходит упрощение синтаксических структур и грамматических конструкций. Социокультурные реалии, которые представлены в литературных произведениях, нельзя адаптировать или заменять. Они либо исключаются из текста, либо автор поясняет их. К признакам, позволяющим судить о том, что учебный текст является неаутентичным, относятся развернутые грамматические структуры, частое повторение слов и грамматических явлений, сокращение незнакомой лексики.

При выборе учебного текста особое внимание обращается на его объем, место основной идеи в тексте, тематику и проблематику, а также степень его аутентичности. Существуют различные точки зрения на определение понятия «оригинальный текст» («аутентичный текст»). В переводе с английского понятие “authentic”, т.е. «аутентичный» характеризуется как «истинный, настоящий, подлинный, неподдельный», «верный, достоверный».

В научных исследованиях даются разные определения понятиям аутентичность и аутентичные материалы [2, 6, 11]. Аутентичным является текст, не предназначенный для учебных целей [4]. С точки зрения Н.В. Гераскевич [2], термин «аутентичный» используется для обозначения текста, который основан на естественном речевом опыте индивида. Д.Л. Матухин определяет аутентичные материалы как материалы, которые были взяты из оригинальных источников и отмечаются естественностью лексики и грамматических форм. Несмотря на то, что они не ориентированы на цели обучения, тем не менее, могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку [6]. Как отмечает Н.А. Савинова [11], аутентичные материалы – это материалы, которые созданы носителями языка для носителей языка в рамках неучебных целей. Использование оригинальных текстов обусловлено самой целью обучения иностранному языку. А.Н. Щукин [17, с. 257] отмечает, что в период получения основного образования с 5 по 9 классы учащиеся должны не только научиться общаться с носителями языка на

повседневные темы, но и читать оригинальные тексты для получения знаний о стране изучаемого языка.

Оригинальные материалы содержат в себе социокультурный фон, состоящий из лексики и реалий, которые отражают национально-культурный компонент, наиболее распространенные фразы и лексические единицы. Они погружают учащихся в культуру страны изучаемого языка и позволяют овладеть необходимой лексикой, которой пользуются носители языка при естественном общении [11]. Материалы, которые способствуют формированию социокультурной компетенции, должны отвечать следующим требованиям: аутентичность, новая для читателя информация, учет интересов учащихся, страноведческая и лингвострановедческая ценность и соответствие учебных материалов уровню знаний учащихся. К дополнительным требованиям также относят развивающий потенциал [16].

Аутентичные тексты характеризуются как специфичной лексикой, например, наличием частиц и междометий, так и своеобразием синтаксиса: предложения краткие и неразвернутые [11]. Использование аутентичных текстов на уроке иностранного языка является средством обучения и применимо лишь в том случае, если содержание текста соответствует возрасту и подготовке учащихся [8].

Существуют правила, которыми должен руководствоваться учитель при отборе аутентичных материалов: 1. Определение цели применения аутентичного материала. Например, закрепление лексики или грамматики, расширение знаний по определенной теме, материал для последующего обсуждения. 2. Подбор в соответствии с поставленной целью соответствующего материала для ее реализации. 3. Учет возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных и личностных особенностей учащихся. 4. Актуальность и информационная новизна аутентичного материала. 5. Соответствие аутентичного материала зоне ближайшего развития учащихся. 6. Текстовый материал небольшой по объему для поддержания мотивации учеников. 7. Для того, чтобы учащиеся были информированы об особенностях аутентичных материалов, важно варьировать их по форме речи, видам речи, по функциональным стилям и жанрам [15].

Использование оригинальных текстов на уроках иностранного языка отмечается рядом особенностей: Чтение адаптированных текстов может привести к сложностям восприятия оригинальных материалов. В упрощенных текстах отсутствует авторская индивидуальность и национальное своеобразие. Использование оригинальных текстов способствует знакомству с культурой страны изучаемого языка. В аутентичных текстах содержатся фразы, которыми носители языка пользуются в естественной речи [4]. В этих целях педагог должен уметь отбирать оригинальные материалы страноведческого и культуроведческого характера, методически адаптировать их для учебных целей, кроме того, использовать разные формы работы, например, творческие и интерактивные. Преподаватель может использовать разнообразные аутентичные тексты, которые были бы ценны с познавательной точки зрения и отражали бы особенности быта и культуру страны изучаемого языка. Могут быть использованы телепрограммы, письма, отрывки из художественной литературы, статьи из журналов или газет [1].

Использование аутентичных материалов в учебном процессе является предметом дискуссии среди ученых. К основным недостаткам использования оригинальных материалов относятся: сложность языка и незнакомая лексика, что представляет трудность для учащихся [11]. Аутентичный текст не всегда подходит для обучения коммуникации ввиду наличия языковых трудностей. Важная роль отводится предлагаемым заданиям, которые также зачастую являются некоммуникативными [8]. Н.В. Гераскевич классифицирует аутентичный текст как «…изначально

антипедагогический текст, подразумевая, что такой текст лишен педагогических функций, то есть не создан специально в целях обучения процессу коммуникации иноязычных учащихся» [2, с. 35]. Однако многие методисты и исследователи считают, что необходимо использовать оригинальные тексты на уроках иностранного языка, несмотря на существующие разногласия. Возникает вопрос о том, на каком этапе обучения использование аутентичных материалов наиболее эффективно.

На начальном этапе обучения происходит первичное знакомство с лексикой и грамматикой иностранного языка, что ставит под вопрос необходимость использования оригинального текста. В данном случае необходимо упрощать аутентичные тексты или авторам учебников составлять свои тексты [9]. Л.Е. Смирнова [12] отмечает, что трудность использования оригинальных текстов на начальном этапе обучения обусловлена также наличием особенностей авторского стиля. Как отмечает Е.Н. Соловова [13], аутентичные детские книги можно использовать и на старшем этапе, поскольку материал может быть использован для языкового анализа, а основная мысль текста станет заявкой для дальнейшего обсуждения. Необходимо использовать разные подходы в работе над одним и тем же аутентичным текстом в зависимости от возраста учащихся и их способностей. В старшем возрасте учащиеся обладают необходимой базой знаний, которая дает возможность использования оригинальных текстов на занятиях по иностранному языку.

И.В. Федотова [15] выделяет пять основных преимуществ использования аутентичных материалов: 1. Аутентичные материалы обладают естественностью используемой лексики и грамматики, которые способствуют пополнению словарного запаса учащихся, развитию грамматического навыка, знакомству с нормами речевого поведения носителей языка. 2. Аутентичные медиаматериалы позволяют услышать речь в реальных жизненных обстоятельствах, кроме того внимание учащихся можно обратить на интонацию носителей языка, язык тела и жесты. Необходимо учиться понимать речь на слух, несмотря на объективные сложности аудирования. 3. При работе с печатными аутентичными материалами, например, письмами, газетами, можно обратить внимание на их структуру и оформление. 4. Аутентичные материалы отражают культуру определенного этапа времени, содержат реалии и знакомят с традициями культуры носителей языка. 5. Содержание и проблематика аутентичных материалов должны быть интересны учащимся, стимулировать коммуникативный процесс на уроках.

Н.Д. Гальскова [1] выделяет правила работы с аутентичным текстом: при чтении на иностранном языке не обязательно переводить все слова в тексте, для понимания текста важен жизненный опыт ученика; обращение к заголовку или рисункам, которые сопровождают текст, помогает спрогнозировать содержание; при чтении текста на иностранном языке важно опираться на известные слова и фразы, что поможет в прогнозировании содержания текста, догадке о значении незнакомых слов; использование словаря рекомендуется только, когда все остальные возможности понять значение новых слов закончились.

В работах и ряда ученых помимо аутентичных текстов, выделяются также адаптированные тексты. Некоторые авторы адаптируют текст, который был создан в стране изучаемого языка и не предназначен для обучения. Методически обработанный материал не лишается оригинальности. Зарубежные и отечественные ученые используют разные понятия для классификации текстов: «полу-аутентичные тексты – semi-authentic texts; отредактированные аутентичные тексты – edited authentic texts; приспособленные аутентичные тексты – roughly-turned authentic texts; тексты, приближенные к аутентичным – near-authentic texts; Учебно-аутентичные тексты…» [18, с. 456]. К учебно-аутентичным материалам относят целенаправленно разработанные материалы,

которые созданы с учетом критериев аутентичности и ориентированы на решение учебных задач [6].

Л.Е. Смирнова пишет о том, что термин учебная аутентичность оправдывает «применение любых учебных материалов и заданий, способствующих овладению языком, и на этом основании причисляя их к аутентичным» [12, с. 130]. Термины «методическая аутентичность» и «учебная аутентичность» различаются связностью и ситуативностью первого понятия. Методическая аутентичность представляет собой материалы, которые созданы в учебных целях и наиболее приближены к оригинальным. Авторы учебников и преподаватели могут сами составлять тексты, которые содержат естественность мысли. В связи с тем, что использование аутентичных текстов имеет определенные ограничения, необходимо использовать обработанные тексты. Методически аутентичные тексты представляют собой реалистичную модель естественных текстов. В данных текстах сохранены свойства аутентичных речевых произведений, но учитывается языковой уровень обучаемых [12].

Е.В. Носонович [8] пишет о наличии нерешенных задач в области методической аутентичности учебного текста: «не доказана допустимость и необходимость методической обработки текстов и специального составления текстов в учебных целях авторами учебников и учителями; не установлены границы между аутентичным и неаутентичным в методике…» [8].

Адаптированные материалы имеют ценность, несмотря на то, что в процессе подготовки произведений для учебных целей сокращается информация, представленная в оригинале. Упрощенные иноязычные тексты являются основным материалом при изучении иностранного языка [5]. К признакам, которые указывают на то, что учебный текст является неаутентичным, относят развернутые грамматические структуры, частое повторение слов и грамматических явлений, «упрощение грамматики; повторение основной идеи; сокращение незнакомой лексики; исключение авторских отступлений и т.д.» [12, с. 131].

К языковым аспектам адаптации оригинальных текстов О.М. Корчажкина относит лексическую и грамматическую. Редко используемые или устаревшие слова и фразы заменяются на доступные для понимания читателю с определенным уровнем владения иностранным языком. При грамматической адаптации происходит упрощение синтаксических структур и грамматических конструкций. Коммуникативные аспекты адаптации имеют поверхностный и глубинный уровень. Поверхностный уровень адаптации представляет собой сокращение литературного произведения. На глубинном уровне адаптации происходит замена «косвенных речевых актов, подчас неверно трактуемых представителями иной языковой культуры, на прямые, прямой речи – на несобственно прямую или косвенную речь и т.п.» [5]. Социокультурные реалии, которые представлены в литературных произведениях нельзя адаптировать или заменить. Они либо исключаются из текста, либо автор поясняет их [5].

Помимо формирования техники чтения на начальном этапе обучения иностранному языку уже начинают формироваться технологии чтения. К речевым умениям относится владение средствами извлечения информации из текста и их использование в рамках поставленной задачи. Классическую немецкую сказку и ее современную интерпретацию можно использовать для формирования технологий чтения. Использование авторской сказки при обучении чтению способствует реализации аспектов цели обучения иностранному языку. Учебный практический аспект включает овладение чтением как одним из видов речевой деятельности. Воспитательный аспект обучения подразумевает формирование у учащихся мировоззрения, нравственности, эстетическое развитие личности. Образовательный аспект включает знания о культуре страны или стран

изучаемого языка, в том числе литературу. Развивающий аспект способствует развитию чувства языка, языковой догадки, памяти, логики, трудолюбия [13].

Основной проблемой в данном контексте является: отсутствие предложений по использованию классического и современного вариантов немецкой сказки при обучении чтению на уроках немецкого языка как второго иностранного в средней школе.

Актуальность темы обусловлена появлением на рынке учебной литературы современных интерпретаций классических немецких сказок. Ярким примером является пособие немецкого автора Урса Лугера [20], в содержание которого включены всемирно известные сказки братьев Гримм, изложенные с сохранением классической сюжетной линии современным немецким языком. Значение данной работы состоит в необходимости информирования участников учебного процесса, учителей и учащихся, о существовании классического и современного вариантов, в частности, немецких сказок, а также в выявлении и рассмотрении открывающихся дополнительных возможностей использования материалов сказки в аспекте их сравнительно-сопоставительного анализа.

Практическая часть исследования проводилась в 5 классе. Немецкий язык для выбранного класса является вторым иностранным, изучается первый год. На этапе отбора текстового материала сказки была выбрана немецкая литературная сказка Якоба и Вильгельма Гримм «Красная Шапочка» [19] и ее современная интерпретация, автором которой выступает Урс Лугер [20]. Выбор сказки был обусловлен осведомленностью учащихся о сюжете сказки и тем фактом, что по требованиям ФГОС учащиеся должны знакомиться с образцами зарубежной литературы разных жанров, в частности, с авторскими сказками. В связи с этим, работа сопровождалась определенной спецификой с целью познакомить учащихся с двумя вариантами сказки. Научно-практический эксперимент состоял из нескольких этапов. На подготовительном этапе были упрощены аутентичные тексты сказок. Для чтения на уроке были выбраны по два отрывка из каждой сказки, которые наиболее ярко отражали различия в произведениях. Данный этап также включал проведение анкетирования и викторины. Анкетирование выявило заинтересованность учащихся в чтении сказки на уроке иностранного языка и определило уровень их информированности о немецких писателях братьях Гримм. Викторина способствовала развитию социокультурной осведомленности учащихся о сказках братьях Гримм. Второй этап включал практико-ориентированное использование оригинального текста сказки и его современной интерпретации при обучении иностранному языку. На заключительном этапе были сформулированы выводы.

В результате анкетирования выявлено, что 90 % учащихся 5 класса заинтересованы в чтении сказки на иностранном языке. Степень заинтересованности учащихся в разыгрывании сказки по ролям составляет также 90 %. Таким образом, мотивация учеников к использованию сказки в процессе изучения иностранного языка является высокой. Часть вопросов в анкете имела познавательный характер, что позволило ученикам узнать о немецких авторах братьях Гримм и впоследствии применить полученные знания на викторине. По результатам анкеты 90 % учащихся знали о братьях Гримм, но только трое из девяти опрошенных знают имена писателей. Итоговый вопрос анкеты касался некоторых сказок братьев Гримм: «Бременские музыканты», «Красная Шапочка» и «Белоснежка». 100 % опрошенных утвердительно ответили на вопрос, знают ли они вышеперечисленные сказки братьев Гримм.

На следующем этапе была проведена викторина «Сказочный мир братьев Гримм» с целью развития социокультурной осведомленности учащихся. Викторина была направлена на определение уровня знания сказок братьев Гримм и расширение кругозора учащихся о творчестве сказочников и их произведениях. Для викторины были выбраны три сказки братьев Гримм: «Бременские музыканты», «Красная Шапочка» и

«Белоснежка», так как все учащихся были знакомы с данными сказками по результатам анкетирования.

Викторина была приурочена к теме «Хобби», которую учащиеся изучали в рамках школьной программы. В начале урока были актуализированы знания о разнообразных хобби. Одним из названных хобби являлось чтение книг, что позволило перейти к литературной сказке и непосредственно к проведению викторины. Первые вопросы викторины были посвящены братьям Гримм и их творчеству. Учащиеся смогли применить на практике знания, полученные в ходе чтения познавательных вопросов анкеты. Для успешного выполнения последующих заданий учащиеся познакомились с названиями сказок на немецком языке. Задание было нацелено на снятие последующих трудностей и обогащение словарного состава учащихся: соотнесение названия сказки и героев на русском языке с их немецкими эквивалентами и картинкой. Это задание также развивает языковую догадку у учащихся, логическое мышление.

Следующие два задания были направлены на запоминание написания названия сказок и главных героев. Учащимся было предложены отгадать зашифрованные имена сказочных героев и найти имена сказочных персонажей в буквенной головоломке. Таблица, которую составили учащиеся с русскими и немецкими эквивалентами, использовалась для помощи на протяжении всей викторины. В ходе викторины были проверены знания учащихся о содержании сказок. Ученики догадались, из какой сказки им были предложены фразы, узнали персонажа сказки по его описанию и ответили на вопросы по содержанию произведений.

В конце викторины было еще раз уделено внимание новым словам, с которыми познакомились учащиеся: названия сказок и некоторых героев. Викторина позволила ознакомить учащихся с лексическими единицами по теме, так как при выполнении заданий, словарный состав – названия сказок и их героев – остается неизменным и повторяется от задания к заданию. Формат викторины, когда внимание уделяется творчеству авторов страны изучаемого языка и их произведениям, расширяет кругозор учащихся в области литературы страны изучаемого языка. Задания способствовали развитию внимания и умений работать в команде. Викторина по сказкам братьев Гримм сделала урок интересным, нестандартным, заставила детей проявлять смекалку и сообразительность, способствовал созданию положительной мотивации, познавательного интереса обучающихся к предмету.

Следующий урок был посвящен непосредственно чтению отрывков из сказок. В начале урока был проведен опрос учащихся об их осведомленности о том, что современные писатели берут за основу классический сюжет сказки и изменяют его, добавляя новые детали. Более половины учащихся знают о существовании интерпретаций оригинальных текстов сказок. Для 40 % учеников данная информация оказалась новой.

Для чтения на уроке были выбраны по два фрагмента из каждой сказки, которые наиболее ярко отражают различия в произведениях. В аутентичных текстах упрощена грамматика, в частности, прошедшее время изменено на настоящее, пассивный залог заменен на активный. Сокращена незнакомая лексика, заменены поэтические и устаревшие слова, исключены авторские отступления. Аутентичные материалы обоих текстов содержали в себе социокультурный фон. Ввиду адаптации текстов учителем, лексика современного варианта сказки была по возможности сохранена.

При сравнении произведений были выявлены особенности, которые отражают разницу не только в сюжете, но также в стилистике и синтаксисе: 1. В классической версии сказки Красная Шапочка должна отнести бабушке пирог и виноградный сок, в современной – только пирог. 2. В конце сказки братьев Гримм бабушка ест пирог и пьет

виноградный сок. В интерпретации Урса Лугера она пьет кофе. 3. В оригинальной версии охотник забирает шкуру волка и уходит, а в современной остается пить кофе с бабушкой. 4. Разница в манере общения: в классической сказке присутствует формальное приветствие «Добрый день», в современной – неформальное «Привет». 5. Братья Гримм используют длинные предложения, а Урс Лугер короткие.

В начале урока по чтению фрагментов из сказок был проведен опрос учащихся об их осведомленности о том, что современные писатели берут за основу классический сюжет сказки и изменяют его, добавляя новые детали. Более половины учащихся знают о существовании интерпретаций оригинальных текстов сказок.

В рамках данной работы был выбран изучающий вид чтения, который предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации. В центре внимания при данном виде чтения является информация, содержащаяся в тексте. В работе над текстом было определено три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Сначала учащиеся читали сказку братьев Гримм.

В ходе дотекстового этапа проводилась подготовка учащихся к чтению. На данном этапе были сняты лексические трудности. Расширение потенциального словаря учащихся происходило посредством чтения и отработки лексики, которая может вызвать затруднения. Текстовый этап был ориентирован на развитие умения и навыков работы с текстом. На текстовом этапе учащиеся учились искать информацию, которая необходима для выполнения заданий. На данном этапе был проведен контроль понимания текста на уровне значений и смысла. Ученикам было предложено ответить на вопросы (упражнение на проверку понимания фактического содержания текста). Вопросы были подобраны таким образом, чтобы ответы на них являлись различиями в двух версиях сказок. Данный подход значительно упрощает сопоставление сказок учащимися на начальном этапе обучения немецкому языку. Последний этап был ориентирован на развитие творческих способностей учащихся на основе прочитанного текста. Учащиеся обратили внимание на стилистическое и синтаксическое своеобразие сказок.

После прочтения оригинального сюжета, учащиеся читали современную интерпретацию сказки. В ходе дотекстового этапа была проведена подготовка учащихся к чтению. Ученики познакомились с современным немецким автором, который изменяет сюжет классических авторских сказок и добавляет новые детали. Учащиеся попытались спрогнозировать содержание текста, высказали свои предположения о том, чем может отличаться современная версия сказки Красная Шапочка от классической. На данном этапе были также сняты лексические трудности. Расширение потенциального словаря учащихся происходило посредством чтения и отработки лексики, которая может вызвать затруднения. На текстовом этапе был проведен контроль понимания текста на уровне значений и смысла. Ученикам было предложено ответить на вопросы (упражнение на проверку понимания фактического содержания текста). Ответы на вопросы способствовали дальнейшему сопоставлению содержаний двух версий сказок. Последний этап при работе с современным текстом сказки, послетекстовый, был ориентирован на развитие творческих способностей учащихся на основе прочитанного текста. Ученики так же, как и в случае с классической сказкой обратили внимание на ее стилистические и синтаксические особенности. Употребление лексики на немецком языке из сказки «Красная Шапочка» на протяжении всей работы с классическим и современным вариантом произведения способствовало ее лучшему запоминанию. При ответе на вопросы по содержанию двух сказок учащиеся употребляли в речи изученное ранее грамматическое явление, в частности, практиковали спряжение немецких слабых глаголов.

Различия в сказках были выявлены заранее. Для реализации принципа наглядности в обучении, расхождения между произведениями были вывешены на доску по ходу обсуждения вопросов о содержании фрагментов классической и современной сказки для того, чтобы учащиеся еще раз сопоставили выявленные различия. Изучающий вид чтения позволил учащимся выявить различия в классической сказке и ее интерпретации: в содержании, в структуре предложений, в общении героев.

После прочтения двух версий сказок выявленные различия были обобщены. Ученики называли различия в сюжетах произведений с помощью материала, который указан на доске. Далее учащимся были предложены части текста из классической и современной версии сказки для их восстановления в логической последовательности в зависимости от версии сказки. Упражнение на расположение в правильной последовательности событий в сказках способствуют повторному прочтению произведений. В ходе этого задания учащиеся смогли применить на практике полученные знания о расхождениях в двух версиях сказок. Учащиеся выбрали роли, которые хотели бы проиграть в рамках чтения по ролям на следующем уроке. В конце урока был проведен опрос учащихся: «Какая версия сказки тебе понравилась больше?». 40% учащихся проявили интерес к классической сказке братьев Гримм. 60% учеников, наоборот, заинтересовались современной интерпретацией сказки «Красная Шапочка» Урса Лугера. В качестве заключительного этапа работы со сказкой на втором уроке учащиеся прочитали выразительно по ролям фрагменты из классической и современной версии сказки. Повторное чтение отрывков из сказок по ролям позволяет еще раз обратить внимание учащихся на различия в двух вариантах произведений, способствует развитию творческих способностей учащихся при проигрывании классической или современной роли.

Таким образом, современная интерпретация классических авторских сказок открывает новые возможности для учителя иностранного языка в использовании данного вида литературы. Выбор текста для чтения на уроке иностранного языка зависит от уровня знаний учащихся. Оригинальные тексты классических сказок и современные интерпретации характеризуются сложным языком. На начальном этапе изучения второго иностранного языка проводится подготовительная работа по упрощению аутентичной сказки. Работа со сказками используется не только для сравнения произведений, но и для получения знаний о работе с текстом. Изучающий вид чтения позволяет учащимся полностью понять содержащуюся в тексте информацию, что упрощает задачу при сравнении произведений. Разработанные задания по чтению и сопоставлению фрагментов из двух версий сказки «Красная Шапочка» активизируют познавательную деятельность: внимание, память, мышление. Учащиеся сравнивают сюжетные составляющие, выявляют стилистическое и синтаксическое своеобразие произведений. Межпредметные связи с уроками литературы позволяют приобщать учеников к мировому культурному наследию.

Чтение сказок братьев Гримм и их интерпретация также выступает как средство формирования языковых навыков (лексических и грамматических), что способствует лучшему усвоению языкового материала ввиду выполнения аналогичных заданий при работе с двумя текстами. Творческий интерес учащихся проявляется в желании инсценировать классическую и современную версию сказки. Все вышеуказанные и сформулированные положения позволяют сделать заключительный вывод о том, что использование сказок при обучении немецкому языку как второму иностранному в 5 классе может быть эффективным при обучении чтению, если наряду с использованием классического варианта немецких сказок, также задействованы их современные интерпретации.

Список литературы

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

2. Гераскевич, Н.В. Типологические особенности аутентичных текстов / Н.В. Гераскевич // Гуманитарные исследования. – 2011. – № 2 (38). – С. 34-40.

3. Зиновьева, Т.А. «Сказочные» приёмы переводчика / Т.А. Зиновьева, Е.В. Гудакова // Молодой ученый. – 2014. – №21. – С. 767-770. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/80/14476/ (Дата обращения: 24.03.2019)

4. Киян, О.Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку / О.Н. Киян // Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.isuct.ru/conf/antropos/section/4/KIYAN.htm (Дата обращения: 15.03.2018).

5. Корчажкина, О.М. Разноуровневые задания при работе с адаптированным художественным текстом на иностранном языке. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/576333/ (Дата обращения: 15.03.2018).

6. Матухин, Д.Л. Актуальность использования «аутентичных материалов» в обучении устному иноязычному общению / Д.Л. Матухин // Альманах современной науки и образования: В 3-х ч. Ч. 1. – Тамбов: Грамота, 2008. – №2 (9). – С. 141-143.

7. Немецкий язык. Горизонты. 5 класс: книга для учителя / М.М. Аверин [и др.]. – М.: Просвещение, 2013. – 137 с.

8. Носонович, Е. В. Методическая аутентичность учебного текста: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Носонович. – Тамбов, 1999. – 19 с.

9. Носонович, Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18-23.

10. Примерная программа по второму иностранному языку. Пояснительная записка // Издательство «Просвещение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://school-russia.prosv.ru/Attachment.aspx?Id=37766 (Дата обращения: 24.03.2019).

11. Савинова, Н.А. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции / Н.А. Савинова, Л.В. Михалёва // Вестник Томского государственного университета. - Томск: 2007. – С. 116-119.

12. Смирнова, Л.Е. Методическая аутентичность в обучении иностранному языку / Л.Е. Смирнова // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №11-2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-autentichnost-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (Дата обращения: 15.03.2018).

13. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

14. ФГОС основного общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://fgos.ru/ (Дата обращения: 24.03.2019).

15. Федотова, И.В. Аутентичные материалы как средство создания иноязычной коммуникативной среды на уроках английского языка в старших классах / И.В. Федотова // Научно-исследовательская работа обучающихся и молодых ученых: материалы 69-й Всероссийской (с международным участием) научной конференции обучающихся и молодых ученых. – Петрозаводск: ПетрГУ, 2017. – С. 81-84.

16. Шишканова, В.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / В.В. Шишканова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 80-85.

17. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

18. Эшбоева, Д.А. Сущность и классификация «аутентичных материалов» / Д.А. Эшбоева, М.Р. Ашурбоева // Молодой ученый. – 2014. – №10. – С. 454-456. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/69/11907/ (Дата обращения: 16.04.2018).

19. Grimm J.L.C., Grimm W.C. Die Schönsten Märchen der Brüder Grimm. – Esslingen: Esslinger Verlag J.F. Schreiber, 2003. – 198 S.

20. Luger U. Die Bremer Stadtmusikanten. – München: Hueber Verlag, 2015. – 56 S.

1.9. Групповая работа как проблема педагогической практики в условиях цифрового общества

Все сферы социально-экономической и политической жизни, как известно, пронизаны цифровыми технологиями, развитие которых обусловливает изменения в системе образования. Работа педагогов в условиях третьей промышленной революции (электроника и цифровые технологии, автоматизация производства, стирание граней между физическими, цифровыми и биологическими сферами) претерпела серьезные изменения, к которым не все даже успели приспособиться. Однако быстрый темп перемен позволяет говорить о наступлении четвертой промышленной революции, в основе которой лежат сетевые технологии. Причем, основной источник перемен, по мнению ученых, – «не само образование, а совокупность вызовов, стоящих перед ним, в том числе новые технологические, политические, социальные, культурные и экономические контексты, факторы сложности и неопределенности» [6]. Можно предполагать, что образование ждет новая реальность. Например, уже сейчас в системе бурно развивающегося дистанционного обучения социальные сети занимают ключевую позицию.

Социальные сети, предоставляя неограниченные возможности для взаимодействия и коммуникации, позволяют размещать информацию и общаться друг с другом. Общество, формируемое в таких условиях (сетевое общество) характеризуется новыми взаимоотношениями между людьми, машинами и природой. Приобретает значение умение людей правильно делать выбор партнеров по деловой и личной коммуникации. Не случайно уже в 2015 г. участникам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) впервые в истории массового тестирования и оценки был предложен новый тип задач – коллаборативные, или интерактивные задачи на совместное решение. Их специфика состоит в том, что задача решается не просто коллективно, когда участнику нужно исследовать предложенную ему новую систему совместно с другим участником, а с особым партнером, в качестве которого выступает компьютерная программа («бот»), имитирующая человеческую коммуникацию. Например, партнеры должны подобрать оптимальные параметры температуры воды, освещенности и другие характеристики среды в новом аквариуме, чтобы в нем лучше всего жилось виртуальным рыбкам экзотического вида. При этом общение друг с другом происходит через чат; каждый видит и может управлять только своей частью пульта управления. Изначально он не знает о параметрах управления,

доступных другому участнику, и в процессе совместного обсуждения в чате ему становится это понятно. В чате также планируется и реализуется стратегия совместного обследования предложенной биотехнологической системы. Данное задание ориентировано на диагностику таких компонентов совместной деятельности, как установление и поддержание взаимопонимания с партнером и организация совместных действий по решению задачи [7].

Всё это приметы нового этапа в развитии образования, ориентирующегося на новые компетенции и формы подготовки, среди которых так называемые «навыки и компетенции XXI века». Ключевые навыки, образующие «Систему 4К», включают критическое мышление (Critical Thinking); креативность (Creativity); коммуникацию (Communication) и координацию (Coordinating With Others). Исходя из того, что это система, все навыки имеют взаимообусловленность и взаимозависимость.

В педагогической литературе достаточно подробно описан каждый из этих навыков и возможные педагогические средства, способствующие их формированию. В рамках нашего исследования особое внимание мы уделяем координации, или сотрудничеству, которое предполагает проявление умений определять общую цель и способы ее достижения, распределять роли и оценивать результат.

Проблема сотрудничества не нова для педагогической теории и практики. В поисковой системе Яндекс на эту тему есть более 3 миллионов публикаций. Самым распространенным определением обучения в сотрудничестве будет совместное (поделенное, распределенное) обучение, в результате которого обучающиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые знания, а не потребляя их в уже готовом виде.

Рассматривая сотрудничество, мы, так или иначе, подойдем к проблеме групповых форм обучения. Групповая работа как форма организации учебно-познавательной деятельности известна давно и не только достаточно хорошо описана, но и имеет достаточно успешную практическую реализацию. Однако в современных условиях она приобретает еще и другие функции, обусловленные требованиями образования в условиях 4-й промышленной революции, когда умения эффективно действовать в составе группы, коллектива, корпорации приобретает все большее значение в информационном обществе.

Обращаясь к истории групповых форм обучения, невозможно не вспомнить идею Я.А. Коменского о возможности одновременного обучения трехсот и более учеников путем разделения на «десятки» и поручения ведения занятий, а также контроля работы учащихся одному из лучших учеников (декуриону).

Современные исследователи данной проблемы помимо важности выработки ключевых навыков групповой работы, выделяют задачи, которые современный работник должен уметь решать, грамотно строя взаимодействие с коллегами. «Сегодня, - пишет Питер Друкер, - практически не осталось людей, которые работали бы в одиночку и достигали существенных результатов… Большинство работают совместно с другими людьми и благодаря их труду независимо от того, работают ли все они в одной организации или каждый работает индивидуально. Следовательно, для того чтобы управлять своей карьерой и своим развитием, нужно принимать на себя *ответственность за отношения с другими людьми»* [Цит. по 4]. Это предполагает доверие, но не в контексте, что все участники нравятся друг другу, а то, что все они могут положиться друг на друга. Поэтому каждый ответственен за налаживание взаимоотношений со всеми, с кем он сотрудничает, от чьей работы зависит, и со всеми, кто зависят от его работы.

П. Друкер называет два условия эффективной групповой работы. Во-первых, «надо постараться понять людей, которые с вами работают и от которых вы зависите, и сделать максимально эффективными *их* таланты, *их* стиль работы и *их* систему ценностей». Во-вторых, необходимо «принять на себя *ответственность за информационный обмен*» [Там же]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что эмпатия и персональная ответственность становятся центрами развития педагогической практики.

Таким образом, развитие групповых форм обучения в информационном обществе существенно отличаются от предыдущей истории. Как указывают специалисты, требуется создание новых методик, обучающих умениям строить отношения в группе, учитывая индивидуальные особенности ее членов; поддерживать с ними постоянные и ровные деловые отношения даже при отсутствии личных симпатий; помогать раскрытию способностей своих коллег; получать информацию посредством современных технологий и грамотно использовать ее в интересах совместной групповой работы и т.п. [4].

В зарубежной литературе первые описания обучения в сотрудничестве (групповые формы обучения) появились в конце 1970-х – начале 1980-х годов в разных странах мира (Великобритания, Канада, Западная Германия, Австралия, Нидерланды, Япония, Израиль и др.). Практическая реализация метода имела несколько вариантов. Приведем примеры некоторых практик, повлиявших на дальнейшее развитие представлений об организации групповой работы в обучении [2].

Например, подход "Обучение в команде» (STL, StudentTeamLearning), разработанный в Университете Джона Хопкинса, предполагает образование групп учащихся из четырех человек, состоящих из мальчиков и девочек разного уровня обученности. Учитель объясняет новый материал, затем через разбор всех его деталей в группах происходит закрепление. Задание делается по частям (каждый ученик занят своей частью), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может либо сильный ученик, либо слабый). При этом выполнение любого задания объясняется вслух учеником и контролируется всей группой. После завершения учитель организует общее обсуждение работы над этим заданием разными группами (если задание было одинаковое для всех групп) ибо рассмотрение заданий каждой группой, если задания были разные. Затем он проверяет понимание и усвоение нового материала при помощи теста, который выполняется индивидуально, вне группы, и в итоге обобщает оценку по группе.

Другой подход “Пила» (cooperative learning), разработанный проф. Эллиотом Аронсонсом, предполагает организацию групп по 6 человек. Материал разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки) и каждый член группы находит материал по своей части. Затем происходит «встреча экспертов», т.е. ученики, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией по данному вопросу. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Участники группы заинтересованы, чтобы все добросовестно выполнили свою часть работы, так как это отражается на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. В конце учитель может попросить любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме. В дальнейшем произошла модификация этого способа организации групповой работы, например, в 1986 году Р. Славин предложил способ «Пила-2» (Jigsaw-2) [2].

Итак, учебно-познавательная деятельность может считаться групповой (в отличие от обучения в группе) только в том случае, если ее цель осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы,

предполагающая некоторое разделение учебного труда на основе кооперации, при этом между учащимися формируются отношения ответственной зависимости, а контроль со стороны педагога сочетается с взаимоконтролем.

В современной педагогической практике при обсуждении проблемы групповых форм обучения обращаются к таким понятиям, как «партнерство», «сотрудничество», «кооперация». Все они основываются на идее взаимообучения, учитывающей разность способностей, теоретической и практической подготовленности учащихся, и заключающейся в обмене основной и дополнительной изучаемой информацией, в совместной отработке умений и навыков [2]. Например, особую популярность в образовании приобретает сингапурская методика, основанием которой можно считать технологии сотрудничества, работу в малых группах, а также проектную деятельность. Она представляет собой своего рода совокупность тезисов и формул, называемых структурами, разработанных для более качественной проработки урока. В основном существует тринадцать структур (1 – мэнэдж мэт, 2 – хай файв, 3 – клок баддис, 4 – тэк оф – тач даун, 5 – джот тост, 6 – тик-тэк-тоу, 7 – сте зе класс, 8 – конэрс, 9 – сималтиниусс раунд тэйбл, 10 – куиз – куиздрэйд, 11 – таймд пэа шэа, 12 – микс пэа шэа, 13 – микс фриз групп), но на настоящий момент их насчитывают несколько десятков. Все они являются частью некоего конструктора урока, отбираются в зависимости от этапа и цели, реализуемой на данном этапе. Все названия приемов и структур, по требованию компании “Educare International Consultancy”, даются на английском языке.

Применение Сингапурской системы обучения помогает раскрыться ученикам с новой стороны, ведь здесь главным на уроке выступает сам ученик и его деятельность, а роль учителя сводится к оказанию помощи и наставничества. Данные методы развивают личность каждого, заставляют обучающихся думать, проявлять себя, повышают его эмоциональный уровень [9].

Один из исследователей сингапурской методики профессор О.Б. Даутова в нашем интервью отметила, что сингапурская методика направлена на развитие эмоционального интеллекта. Одна из причин появления данной методики в необходимости развития эмоционального интеллекта. Вот почему, помимо групповой работы, вводятся музыка, движения детей, различные танцы, специальные упражнения, помогающие выражают детям радость или восторг. Такая обстановка на уроках способствует более успешному усвоению материала детьми.

Работа в группах помогает ребятам мыслить творчески, в общении они совместно решают поставленные задачи, находят и объясняют ошибки друг друга, выслушивают каждого участника в группе, с уважением относятся к его выбору и мнению, что помогает формированию коммуникативных навыков учеников.

Безусловно, сингапурская методика вызывает интерес у российских педагогов в связи с эффективностью решения педагогических задач. Однако, как показало интервью О.Б. Даутовой, при всей результативности применения сингапурской методики в российской практике, массовое распространение она еще не получила. Это объясняется тем, что, как и любое педагогическое новшество, овладение методикой требует подготовки и трудозатрат, к которым не все учителя готовы. Вследствие этого учителя выбирают более простые, иногда ошибочные, методы организации групповой работы, которые предполагают меньше энергии и времени на подготовку.

Немаловажным является и то, о чем пишут О.Б. Даутова и И.В. Муштавинская в своей работе, что «доказано, что внедрение образовательных инноваций невозможно на уровне отдельных педагогов или отдельных технологий. Любое локальное нововведение, не согласующееся с образовательной системой школы, оказывается либо отторгнутым, либо адаптированным этой системой, в результате чего принципиально теряется его

инновационность. Любое существенное нововведение в области образования возможно лишь в контексте инновации большего масштаба. Наименьшей структурной единицей, способной задавать и поддерживать инновационные процессы, является школьная организация, затем идёт район, город. Речь не только о педагогах, но и о поддержке инновационных процессов в образовании широкой общественностью» [3, С. 58].

Существует и другая сложность при организации групповой работы с использованием обучающих структур Сингапурской методики, о которой сказала О.Б. Даутова. Все они на английском языке: она «имеет закрепленные авторские права, разработала ее организация, которая обучает учителей в Сингапуре. И те, кто используют их методику, они пользуются английским языком, детям говорят все на английском, после чего они к этому привыкают». Не каждый педагог готов использовать на своих уроках указания на иностранном языке, а если и получится это сделать, то надо тратить время на усвоение этих структур, чтобы в дальнейшем внедрить их в процесс обучения.

В ходе интервью Ольги Борисовны мы выявили, что Сингапурская методика не является повторением групповой работы или ее копией, она включает в себя синтез различных технологий: «во-первых, это технология групповой работы, во-вторых, это технология проблемного обучения, в-третьих, это технология развития критического мышления, т.е. сингапурские ученые сделали смешение данных технологий».

Известно, что дискуссии по поводу групповых форм организации обучения часто сосредотачиваются на результативности, в которой важны не только успех коллективных усилий, но и индивидуальные достижения. Действительно, с одной стороны, возрастает роль персонализированного обучения и его эффектов с точки зрения развития каждой личности, с другой стороны, все большее распространение в педагогической практике получают групповые формы организации обучения.

Исследование Д. Джонсон и Р. Джонсон доказало, что указанное противоречие успешно разрешается в условиях кооперативного обучения. Оказывается, что именно оно способствует более высоким индивидуальным достижениям в обучении (рассматривались такие аспекты, как приобретение знаний, креативность разрешения проблем, уровень аргументации, стимулирование метакогнитивной мысли, готовность браться за трудные задания и некоторые другие). Также оно развивает позитивные межличностные отношения обучающихся не только друг с другом, но и с педагогом; улучшает качество социальной адаптации и позитивно влияет на развитие социальных навыков; способствует повышению самооценки и развитию чувства собственного достоинства.

Кооперативное обучение как вид сотрудничества имеет свои особенности:

- подгруппы выделяются на долгосрочную перспективу, а потому к их созданию учитель подходит очень взвешенно;
- разрабатываются отдельные стратегии, осуществляется планирование для каждой из выделенных подгрупп;
- в процессе обучения члены групп делятся своими знаниями, умениями;
- каждый работает в полную силу, добросовестно, самостоятельно;
- за результат деятельности группы ответственность несет каждый участник;
- работа каждого члена группы оценивается под углом зрения достижения намеченных целей всей группой [2].

Итак, основными подходами при организации групповой работы обучающихся в современных условиях являются коллаборация или кооперация.

В данной публикации мы не ставим задачи рассмотреть разные подходы и модели организации групповой работы. Более важным для нас представляется ее оценка участниками группового взаимодействия по различным критериям. В связи с этим нами

организовано сравнительное исследование, участниками которого стали выпускники российских и китайских школ.

Выбор обучающихся из КНР не случаен. Международные исследования TIMSS и PISA последних лет свидетельствуют о высоких результатах стран Восточной Азии (Китай, Сингапур, Тайвань, Южная Корея и Япония). В 2018 году всех обошли школьники из китайских провинций Шанхай, Пекин, Цзянсу и Гуандун. Среди причин лидерства систем образования Восточной Азии называют следующие:

1. Культура и мышление. Большое значение уделяется образованию и поддержке веры в то, что усилие, трудолюбие, а не врождённые способности – это ключ к успеху. Большинство учеников имеют возможность достичь успеха в обучении; нет разделения на специальные классы, естьодинаковый доступ к учебной программе и дополнительные занятия, домашние задания.

2. Качество подготовки педагогов. Учитель является уважаемой профессией в Восточной Азии, где созданы хорошие условия для работы и профессионального развития, в т.ч. для научных исследований.

3. Использование доказательств. Используются визуальные представления в качестве основы для изучения символических или языковых формулировок. Акцент делается на конкретных, наглядных и абстрактных моделях образования.

4. Коллективный толчок. Произошли системные изменения на национальном уровне, которое включает разработку учебных программ, учебников и педагогическое образование. Все школы используют государственные утверждённые учебные материалы, квалификационные требования к учителю [8].

Исходя из того, что уровень образовательных достижений китайских школьников стал эталонным для многих стран мира, в т.ч. и России, представляется интересным выяснить роль групповых форм работы в достижении таких результатов. Для этого мы организовали опрос студентов из КНР, обучающихся в вузах Республики Карелия (всего 20 человек). Также мы опросили 25 студентов, получивших образование в России. Обе группы опрошенных имели примерно одинаковый возраст, а именно от 18 до 24 лет.

Представим сначала результаты опроса выпускников китайских школ. Все они, как оказалось, имеют представления о групповой форме работы на уроках. В их понимании групповая работа – это «группа людей, выполняющих одно общее дело» (60%); «выполнение заданий не одному, а несколькими учениками» (25%); «общение друг с другом посредством выполнения общего задания» (15%). Как видим, указываются важные признаки для определения группой работы, а именно: задание выполняется сообща несколькими лицами на основе общения.

У всех опрошенных была групповая работа на уроках, однако ее частота варьировалась от одного раза в 8 недель до ежедневной практики. У большинства выпускников (60%) групповая работа была раз в неделю.

Также многие (55%) отметили, что данная форма работы проходила только лишь по необходимости, т.е. когда это требовалось учителю для организации процесса обучения. Причем 45% обучающихся отметили, что педагог сам решал, кто с кем должен работать в группе, 20% опрошенных сказали, что группы образовывались из школьников за соседними партами; и только 35% ответили, что им предоставлялся свободный выбор участников группы. Как видим, в китайских школах существуют два подхода к распределению школьников по группам в зависимости от целей учебной работы: либо по желанию обучающихся, либо по требованию учителя. В любом случае условия выбора задаются самим педагогом. Самый простой способ распределения учеников по группам, конечно, по рядом сидящим за партами детей. Однако он не занимает ведущей позиции в работе китайских учителей.

По количеству человек в группе различий в ответах респондентов из КНР не было, минимальное количество человек в группе составляет – 4, в то время как максимальное – 6 человек. Такое количество человек считается оптимальным, чтобы выполнить общее задание, в котором каждый может выполнить свою часть работы.

Один из важных вопросов в организации групповой работы на уроке является определение подхода к распределению обязанностей между участниками в процессе выполнения учебной задачи. Здесь могут быть разные варианты: либо все делают одно задание без распределения поручений, либо они делят задание на части и каждый отвечает за свою часть работы. В том и другом случае есть риски получения некачественного образовательного результата при условии слабого управления со стороны педагога.

В нашем опросе выпускники китайских школ указали на следующие варианты распределения поручений среди участников группы.

50% опрошенных указали, что работу они выполняли все вместе, не разделяя задание на части. Учащиеся получают задание; совместно с партнерами обсуждают правильность его выполнения; ищут необходимую информацию и затем сравнивают ее с уже имеющимися знаниями; и вместе готовят обобщающий материал для последующей его защиты.

30% опрошенных отметили, что в группах происходило распределение обязанностей между партнерами, то есть каждый из членов группы назначался ответственным за определенную часть общего задания. После того как каждый справился со своим заданием, общими усилиями составлялся конечный результат их групповой деятельности.

20% опрошенных указали, что в зависимости от данного учителем задания они смотрят, если можно поделить его на части, то выполняют раздельно, объединяя силы лишь только на последнем этапе оформления результатов своей работы. Если же работа не предполагает деления на части, то задание выполняется всей группой вместе. Таким образом, в этом случае происходит смешение двух предыдущих вариантов распределения поручения среди партнеров группы.

Важная роль в групповой работе отводится учителю, который должен правильно ее организовать, направлять детей, осуществлять промежуточный контроль, оказывать по необходимости помощь. Практически все опрошенные (90%) ответили, что педагог организует работу; контролирует весь процесс; указывает на ошибки, если такие есть; помогает, если есть необходимость. Таким образом, учитель всячески пытается сделать так, чтобы обучающиеся были успешны и не потеряли интереса к работе.

Мы установили, что большинство опрошенных (75%) однозначно положительно относятся к групповой форме работы на уроках. В качестве ее достоинств отмечали, в первую очередь то, что она выполняется намного быстрее, а также не надо делать большой объем задания самостоятельно. Также они считают, что в таких условиях намного веселее работать, чем одному. Некоторые подчеркнули, что в группе учебный материал легче усваивается поскольку, объясняя его друг другу, мы тем самым его несколько раз повторяем. Также респонденты указали, что при организации групповой работы происходит сплочение коллектива, а это, как известно, является важным умением человека 21 века.

Каждому пятому из опрошенных выпускников китайских школ (20%) не нравилось работать в группе. Главной причиной такого мнения стало, что с мнением кого-то из участников группы редко, когда соглашаются, вынуждают его корректировать свой взгляд, а иногда и вовсе отвергают его. Один человек отметил, что ему легче выполнить задание самостоятельно, ведь тогда не придется беспокоиться о том, что кто-то что-то не

сделает. Другой отверг данную форму работу по личным причинам. Еще один опрошенный отметил, что все делается в тишине, никто ни с кем не обсуждает конечный результат их совместной деятельности. А кто-то, наоборот, отмечает шум и чрезмерное веселье при работе в группах.

Следует отметить, что среди респондентов были и такие (5%), у которых не сформировалось определенное, положительное или отрицательное, мнение об участии в групповых формах работы на уроках.

Важно узнать, как иностранные студенты оценивают уровень усвоения материала в зависимости от формы организации обучения. Большинство опрошенных (60%) считают, что при групповой работе они лучше усваивали учебный материал. Среди причин этому многократное повторение учебного материала, результатом которого становится хорошее его запоминание. Причем положительный результат достигался даже тогда, когда обучающиеся сначала разделяли обязанности, а потом делились информацией с партнерами.

Известно, что, когда обучающиеся выступают в роли учителя и объясняют кому-то самостоятельно и детально проработанный учебный материал, уровень усвоения его увеличивается. То, что осуществляется самостоятельный поиск необходимого материала, а неполучение его в готовом виде от педагога, также становится фактором хорошего овладения.

Немаловажным достоинством групповой формы работы является то, что она позволяет сэкономить время выполнения задания, а также является эффективной и продуктивной в работе с незнакомым материалом. Да и сам процесс обучения становится более привлекательным по сравнению с индивидуальной самостоятельной работой. Респонденты указывали и на то, что поскольку в мире существует множество мнений на один и тот же вопрос, необходимо учиться находить компромисс даже просто, выполняя общие задания. И этому учит школа, начиная с самого первого класса.

Безусловно, среди опрошенных есть и те, для которых более успешным для усвоения учебного материала являются индивидуальные формы работы (30%). Они убеждены, что, прорабатывая информацию самостоятельно, будет больше шансов ее запомнить и применить в дальнейшем. Немаловажным для них является и то, что не будет повода беспокоиться, что от качества выполненной работы другими учащимися будет зависеть и их собственная отметка, ведь ты занимаешься сам для себя, и от того, как ты постараешься, будет зависеть конечный результат. Следовательно, данная группа выпускников китайских школ не готовы делить свой образовательный результат с другими участниками обучения.

Для 5% опрошенных успешность изучения учебного материала не зависит от того, в групповой или индивидуальной форме она организована. Были и такие респонденты, которые не смогли определить, что для них является более предпочтительным в обучении (5%).

Теперь рассмотрим отзывы выпускников российских школ о групповой форме организации обучения.

Наше исследование показало, что все они, так или иначе, имеют представление о групповой работе. Однако они давали ее различные определения. Например, приведем одно из определений: «это учебная деятельность, которая предполагает работу детей, выполняющих общее или индивидуальное задание, в малых группах» (20%). Были и такие ответы: «работа над общим заданием несколькими учениками» (25%). Также несколько опрошенных отметили в определении групповой работе следующие признаки: «учебная деятельность, предполагающая работу детей, выполняющих общее или

индивидуальное задание, в малых группах» (12%). В основном отмечали, что это «совместная работа над общим заданием» (43%).

Как и в КНР, в России на уроках в школе организуется групповая работа. Однако в отличие от китайских школ, по данным опроса, она проводилась редко. Об этом заявило 36% выпускников российских школ.

32% опрошенных указали, что такая работа предлагалась им всего лишь два раза в четверть.

Каждый пятый респондент из России (20%) участвовал в групповой работе один раз в неделю и 12% опрошенных нами студентов имели такую работу почти каждый день.

Полученные результаты, конечно, вызывают удивление, так как групповая работа на уроке в российских школах представляется делом традиционным. Вероятно, сложившийся у наших респондентов опыт такой деятельности произошел в нежелательной для групповой работы практике.

Отличительные особенности, по сравнению с результатами опроса выпускников китайских школ, мы выявили и по поводу подходов учителей к делению обучающихся на группы. Если в Китае деление по формальным признакам, например, когда группу образуют сидящие рядом за партами ученики, занимает незначительный вес, то в России такой подход занимает значительное место. Например, 36% респондентов из России указали на способ деления обучающихся по рядам и 20% опрошенных – на способ деления по сидящим рядом за партами. Конечно, такие способы распределения учеников по группам нельзя считать эффективным. 16% студентов ответили, что их делили для групповой работы по плану учителя, 12% указали, что учитель делил на группы по журналу в алфавитном порядке. Только 16% выпускников указали, что их учитель предоставлял им возможность самостоятельно определять группы, в которых они будут выполнять учебную работу.

Мы можем предложить, что в большинстве случаев учитель предпочитает делить учащихся так, как они сидят, т.е. по рядам или соседним партам, вероятно, для экономии времени на уроке. Однако нельзя согласиться с тем, что это будет эффективным подходом с точки зрения решения педагогических задач, в т.ч. создания условий для развития ключевых компетенций у обучающихся.

Количество участников групповой работы практически у всех опрошенных варьируется от 4 человек до 8, что является относительно оптимальным для организации групповой работы.

Выпускники российских школ также имеют разное отношение к выполнению учебного задания в индивидуальной или групповой работе.

Для 48% опрошенных желательно выполнять работу сообща, поскольку это значительно экономит время поиска информации и время самого выполнения необходимого задания.

Есть и те (28%), кто делит обязанности, считая, что, индивидуально выполняя свою часть, будешь меньше отвлекаться на мелочи. В качестве недостатков в этом случае они отмечают повышенную тревожность из-за высокого уровня персональной ответственности («ты не можешь подвести свою группу, так как общий результат зависит и от тебя тоже»).

Несколько опрошенных (24%) ответили, что выбор зависит от самой формулировки задания. Если само задание возможно разделить на части, то они с удовольствием распределяют обязанности, и тогда каждый берет ответственность за то, что оно будет успешно выполнено. Но когда задание не предполагает никакого деления, то оно выполняется вместе, причем каждый в полной мере должен внести свой вклад в общее дело.

Таким образом, если сравнить данные результаты с аналогичными, полученными от выпускников китайских школ, то можно сделать вывод о мотивации всех школьников работать совместно над общим заданием. Человек, имея социальную сущность, ориентирован на взаимодействие с другими, и именно в школе зарождается умение сотрудничать с людьми и начинается как раз с групповой работы.

Оценивая педагогическое руководство групповой работой, многие респонденты отметили, что педагог организовывает совместную деятельность учеников, контролирует дисциплину и включенность учеников в работу, чтобы потом правильно оценить каждого обучающегося. Были ответы и о том, что учитель просто принимал работу и ставил за нее соответствующие отметки. Многие опрошенные (84%) отметили, что педагог оказывал помощь только в том случае, если группа в этом нуждалась.

Выпускники российских школ по-разному оценивают факторы лучшего усвоения учебного материала. Для одних (48%) характерно мнение, что, работая в группе, можно лучше усвоить учебный материал. В качестве причины они называли, что «сам процесс выполнения интересный, да и подача задания, его формулировка, тоже отличается. Ведь чаще всего задания, предполагаемые для группы школьников, носят творческий характер». Другой причиной они назвали возможность проявлять взаимопомощь, когда наиболее сильные по уровню обученности дети могут оказать необходимую поддержку и помощь отстающим.

32% респондентов предпочитали работать полностью самостоятельно, объясняя успешность выполнения задания тем, что, когда «ты сам прорабатываешь необходимый материал, у тебя есть больше шансов обратить внимание на какие-то мелочи, или, наоборот, изучить абсолютно все подробности, при этом не мешая никому». Также они отметили: «тебе дано время, и ты сам распределяешь план выполнения своей работы, ни от кого не зависев».

Каждый пятый (20%) выпускник указал, что одинаково успешен, работая как индивидуально, так и в группе.

Сравнивая эти результаты на данный вопрос выпускников из разных стран, можно сделать вывод, что в Китае у школьников в большей степени сформирована положительная установка на выполнение учебного задания сообща, в группе, и ответственность за общий коллективный результат.

Отличительные результаты мы получили и по отношению к групповой работе на уроках. Если среди опрошенных выпускников школ КНР 75% однозначно положительно относятся к групповой работе как форме организации обучения, то такое отношение у выпускников российских школ выявлено только у 44% опрошенных. В качестве причин последние отмечали, что «задание выполнять легче вместе, чем одному»; также «занимает меньше времени». Несколько человек (18%) ответили, что работать в группе нравилось, если только «каждый выполнял то, что ему поручали, а не перекладывал все на плечи другому».

У российских выпускников примерно такое же количество людей, имеющих однозначно отрицательное отношение к групповой работе, как и у респондентов из КНД. Таких людей оказалось 16% (по сравнению с 20%). Причинами такого отношения они указывали страх публичного выступления («заставят защищать проект именно его»).

В сравнении с выпускниками китайских школ, многие российские выпускники так и не смогли за годы обучения определить свое отношение к групповой работе. Если у первых таких людей оказалось только 5%, то у последних неопределившиеся занимают 40% в выборке опрошенных. С одной стороны, они говорят, что групповая работа помогает воспитывать ответственность, учит работать в коллективе и умению равномерно распределять труд на каждого участника группы. С другой стороны, в

большинстве случаев всю работу выполняют несколько человек, в то время как другие не принимают никакого участия. С этим нельзя не согласиться, отчасти это правда, ведь учитель не всегда наблюдает за процессом совместной работы, и что там будет происходить, известно лишь только членам группы.

Подводя итог, следует отметить, что существенных различий в опыте участия выпускников российских и китайских школ не существует. Организация групповой работы в обеих странах, наоборот, имеет много общего. Групповая работа имеет место в педагогической практике, она проектируется по определенному замыслу учителя, исходя из которого, он определяет способ деления обучающихся, количество человек и способ кооперации в ходе выполнения задания. Во всех случаях результат работы получает свою оценку, эмоционально значимую для участников группы. Все обучающиеся получают от педагога не только оценку, но и помощь, также он контролирует их действия.

Участники группового взаимодействия оценивают потенциал групповой работы не только с точки зрения сокращения временных трудозатрат, но и применения разнообразных когнитивных стратегий, проявляющихся у разных обучающихся, для лучшего усвоения учебного материала. Также ценным является возможность применения и развития коммуникативных навыков в условиях, когда существует множество мнений на один вопрос и требуется найти компромисс.

Однако мы выявили нежелательные моменты при организации групповой работы в России в отличие от Китая. Например, формальный подход некоторых учителей к распределению обучающихся для работы. Понятно, что деление по рядам заведомо будет неэффективным. Или количество участников в группе составляет 8 человек, что не является оптимальным для продуктивной работы.

Также, несмотря на естественную потребность к группированию, среди российских выпускников достаточно много тех, кому не нравилась работа сообща. Предполагаем, что здесь проявляются ошибки педагогического руководства.

Несмотря на все эти выводы, формы обучения отличаются динамичностью, они возникают, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки. Как было сказано выше, социализация обучающихся в цифровом обществе происходит в формате реагирования на вызовы, в том числе и те, которые общество не может предугадать. Это требует умений работать сообща, решения задач в составе гетерогенных команд, реализации творческого потенциала каждого для общего дела. Все эти навыки требуют длительного формирования в условиях, приближенных к реальной жизни. Такие возможности дает школа как модель мира, построенной на принципе разнообразия. Школа как социальный институт не только должна отражать насущные потребности общества, но и выполнять опережающую функцию. Об этом писал еще, например, Дж. Дьюи, так часто упоминаемый российскими педагогами в связи с методом проектов.

Безусловно, в этом смысле групповая работа представляется достаточно эффективным педагогическим средством в решении задач социализации. Однако она не может реализовываться вне требований компетентностного подхода. Исходя из определения компетенции Р. Бояциса, важно развивать «характеристики личности (когнитивные и некогнитивные), которые важны для эффективного выполнения учебных заданий и решения задач, связанных с демонстрацией критического мышления, креативности, кооперации и коммуникации (вместе или в отдельности) и которые могут быть измерены через наблюдаемое поведение» [1].

Понимая, что в рамках одной публикации невозможно представить все многообразие вопросов, связанных с изучением групповой работы в условиях цифрового общества, важно подчеркнуть необходимость использования новшеств в своей

педагогической деятельности. В век развития цифровых технологий возрастают и возможности организации методов обучения, и групповая работа является не просто исключением, а получает новое развитие. С введением федеральных государственных образовательных стандартов общество остро нуждается в создании новых методик, с помощью которых возможным будет сформировать у обучающихся умение строить отношения в группе, при этом учитывая их индивидуальные особенности. В мире разнообразия технических средств важно также помочь учащимся научиться получать необходимую информацию посредством современных технологий и грамотно использовать их в интересах совместной групповой работы, что является успешным ее результатом. Существует большое разнообразие методов организации групповой деятельности, и мы можем опираться не только на опыт отечественных педагогов, но и использовать опыт зарубежных стран. Именно такое отношение к педагогической практике позволяет эффективно отвечать вызовам цифрового общества. И, разумеется, мы не должны стоять на одном месте, используя постоянно одно и то же, что делает процесс обучения скучным не только для учеников, но и для самих учителей.

Список источников

1. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы. - Москва: ГИППО, 2008. – С. 340.
2. Даутова О.Б., Муштавинская И.В. Новая идеология ФГОС: реализация системно-деятельностного подхода в образовании: методическое пособие – Москва: ООО «Русское слово-учебник», 2015. – 216 с.
3. Голованова И.И. Педагогика сотрудничества. Конспект лекций / И.И. Голованова, О.И. Донецкая. – Электрон. текстовые дан. – Казань: 2014. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/21782/20_220_A5kl-000645.pdf.
4. Дмитренко Н.А. История групповых форм обучения и развитие образования в информационном обществе / Н.А. Дмитренко, С.В. Орлов // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2014. - № 4.
5. Друкер П. Менеджмент. Вызовы XXI века. – Москва: МИФ, 2012. – 256 с.
6. Кондаков А.М. Образование в эпоху четвертой промышленной революции. - 2017. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles /2017/9/20/analitycs/252-obrazovanie_v_epohu_chetvertoy_promyshlennoy_revolyutsii
7. Поддъяков А.Н. Тест по оценке знаний учащихся PISA: новые типы задач. – 2015. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://postnauka.ru/longreads/53548
8. Результаты PISA: четыре причины, почему Восточная Азия продолжает возглавлять список лидеров [Электронный ресурс] / КОГОБУ "Центр дистанционного образования детей". – 2017. - Режим доступа: http://idist.ru/news/rezultaty_pisa_chetyre_prichiny_pochemu_vostochnaja_azija_prodolzhaet_vozglavljat_spisok_liderov/2017-04-07-764
9. Goh C.B. Education in Singapore: Development since 1965 / C.B. Goh, S. Gopinathan // Fredriksen B., Tan J.P. (Eds.) An African Exploration of the East Asian Education. Pp. 80–108. Washington, DC: The World Bank, 2008.

1.10. Программно-методическое обеспечение деятельности педагога-музыканта в учреждении дополнительного образования

Анализ современного опыта повышения профессионального уровня педагогов-музыкантов системы дополнительного образования детей показал, что первостепенной задачей и необходимым условием модернизации системы образования России является совершенствование педагогического мастерства специалиста как высшего уровня их личностного саморазвития.

В учреждении дополнительного образования стратегической целью выступает непрерывное профессиональное саморазвитие каждого педагога. Создание дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, участие в исследовательской деятельности способствуют развитию познавательной мотивации, инновационного мышления, формируют способность к рефлексии, творческой самореализации, формированию профессиональной компетенции. Для проверки этой гипотезы мы проанализировали программно-методическую деятельность учреждения дополнительного образования «Центр творческого развития и музыкально-эстетического образования детей и юношества «Радость» г. Москвы.

Центр, являясь формой организации свободного времени детей, вместе с тем представляет собой образовательное учреждение, где налажено последовательное, систематическое обучение детей музыкальному искусству. Главная особенность данной школы состоит в том, что, поставив целью массовое музыкальное образование, а значит обучение всех детей без отбора, независимо от уровня проявленных музыкальных способностей, педагогический коллектив школы реализует различные варианты своих учебных планов, общеразвивающих программ учитывая при этом также некоторые общие закономерности. Среди основных: воспитание духовного мира детей, их духовных потребностей и интересов; развитие музыкальных способностей в различных видах музыкально-эстетической деятельности; создание специальных программ, направленных на развитие общих способностей, интеллектуальных, аналитических, артистических, творческих, волевых качеств; использование педагогических технологий приобщение ученика к музыкальному искусству через формирование интереса к музыкальному творчеству.

Анализ деятельности школы, ее подразделений и направлений периодически вызывает необходимость разработки новых программ, введения дополнительных специальных курсов, предметов - эстетического, общего или музыкального цикла.

Разработанная общеразвивающая программа ***«Развитие творческих способностей детей в специальном классе блокфлейты, флейты»*** отразила целевую установку центра «Радость» - формирование духовно богатой, физически здоровой, социально активной творческой личности. Развитие личностного механизма освоения социокультурных ценностей как осознанной способности к самоопределению, способности реализовать собственное жизненное предназначение. В помощь начинающим педагогам-музыкантам были разработаны методические рекомендации ***«Развитие исполнительского дыхания в классе флейты»***.

Цель программы: общее и специальное музыкально-эстетическое образование детей в ходе освоения теории и практики овладения игрой на блокфлейте, флейте.

Определив основную цель занятий в специальном классе блокфлейты, флейты в системе массового обучения, очертили круг задач, с помощью которых эта цель должна была быть реализована.

Задачи:

- разработать содержание обучения игре на блокфлейте, флейте для воспитанников

учреждения дополнительного образования; научить культуре исполнения музыкальных произведений: умению грамотно прочитать нотный текст, пониманию смысла авторских указаний темпа, динамики, артикуляции и основных понятий теории.

- воспитать эстетический вкус; формировать интерес к миру большого искусства;

Основной тезис программы состоял в том, чтобы «добиться развивающего эффекта в занятиях с учеником, и чтобы эффект этот был максимально высок» [2] для данного конкретного ученика. Занимаясь с учеником, исследователь ориентировалась не на его сегодняшние, еще не значительные возможности, знания и умения, а очерчивала для себя «зону его ближайшего развития» [2].

Новизной программы являлось:

- утверждение целевой установки массового обучения на инструменте блокфлейта, флейта как предмета, органически входящего в систему музыкально-эстетического дополнительного образования детей;
- внедрение в практику основных положений методики развивающего обучения, разработанной в трудах Н.В.Волкова [1], А.Л.Дегтярева [3], Ю.Н. Должикова [4], И.Ф. Пушечникова [5,6] и др.
- приближение обучения игре на флейте к запросам учащихся и их родителей.

Данная программа была рассчитана на 7 лет обучения игре на блокфлейте, флейте индивидуально два раза в неделю по 45 минут. В течение учебного года ученики сдавали два экзамена (после второй четверти и весенний переводной экзамен) и технический зачет, как правило, проходивший в марте.

На экзамене ученики играли две разнохарактерные пьесы. Степень сложность зависела от уровня ученика. На техническом зачете надо было обязательно исполнить гамму (по выбору комиссии) и этюд.

Ожидаемым результатом реализации представленной программы являлось получение знаний, умений и навыков, необходимых для практического овладения инструментом. Для реализации исполнительских задач: умение грамотно прочитать нотный текст, понимание смысла авторских указаний темпа, динамики, артикуляции, знание основных понятий теории. В процессе музыкально-педагогического общения у ребенка должны быть сформированы: интерес к музыкальным произведениям; потребность ребенка к общению с произведениями искусств всех жанров; активно-деятельное отношение к жизни, воля к достижению цели, концентрация внимания.

После первых лет работы был проведен анализ собственной деятельности, который позволил сделать вывод, что учитывая специфику обучаемого контингента и, прежде всего, его неоднородность не может быть универсальных требований ко всем ученикам, нельзя давать оценку их успеваемости по единым критериям. В рамках экспериментальной работы было необходимо введение в практику дифференцированного подхода в обучении.

В связи с этим в программу по блокфлейте, флейте были введены дифференцированные требования по трем уровням. Критерием для определения уровня являлась степень развитости основных музыкальных способностей:

1 уровень (высокий)	2 уровень (средний)	3 уровень(низкий)
характеризуется достаточным развитием всех основных музыкальных способностей (ритм, слух память), а также большей эмоциональной отзывчивостью на музыку	определяется относительной развитостью одной или двух музыкальных способностей, эмоциональной отзывчивостью на музыку; ученики этого уровня составляют типичный контингент учреждения дополнительного образования.	характеризуется слабым развитием всех трех основных музыкальных способностей (ритм, слух, память), а также слабо выраженной эмоциональной реакцией на музыку

Для каждого уровня была выработана своя система требований. Однако неизменной мы оставляли стратегию: при обучении учеников всех уровней целевой установкой являлось развитие их личностного потенциала.

В ходе эксперимента было выявлено, что «подгонять» малоспособного ученика, натаскивая его, чтобы приравнять уровень его к уровню ученика успевающего - задача внешне заманчивая, но внутренне порочная. В результате могли быть не только загублены ростки интереса к музыке, но и деформирована личность. Поэтому ориентирами в нашей работе служили потребности и реальные возможности конкретного ученика, а критериями — дидактические принципы доступности, наглядности, последовательности.

На первом году дети учились по единой программе. В конце первого года после экзаменов мы разделили учащихся на два уровня - 1 и 2. К концу второго года можно было ориентировочно предположить состав 3-го уровня. Туда вошли учащиеся, чьи музыкальные способности поддавались интенсивному развитию. Этим ученикам можно было рекомендовать специализироваться в области музыкальной деятельности.

Исследователь внимательно относилась к определению детей именно ***1-го уровня,*** так как сколь нежелательна ранняя специализация, столь же опасно пропустить момент выбора будущей профессии. Педагог-исследователь усиливала внимание к исполнительскому мастерству воспитанников, увеличивала требования к концертным выступлениям, артистизму, воспитывала любовь к эстраде.

Ученики ***2-го уровня*** требовали усиленного внимания к той из музыкальных способностей, которая развита у них в наименьшей степени. В связи с этим были внесены некоторые коррективы в программу. Так, ученикам с плохой музыкальной памятью не давались произведения крупной формы. Им предлагались пьесы, которые будут нравиться ученику. Играя эти миниатюры с удовольствием, ученик с легкостью будет запоминать их. Постепенно с формированием музыкального мышления ученику стали доступны развернутые музыкальные формы. Также учеников второго уровня мы стремились приобщить к концертной деятельности. Просветительская направленность выступлений не только приносила пользу их музыкальному развитию, но имела и воспитательное воздействие, формируя такие качества, как воля, коммуникабельность, бескорыстие, душевная открытость.

Занятия с учениками ***3-го уровня*** ставили перед преподавателем особенно сложные задачи. Основная трудность заключалась в том, чтобы, работая на посильном для ученика музыкальном материале, добиться максимально развивающего эффекта. Из пьес предпочтительнее были те, которые вызывали живой эмоциональный отклик учащихся. Это, например, были любимые песенки из мультфильмов, которые ребенок мог не только играть, но и петь. Это помогало им лучше почувствовать и запомнить музыку. Стремясь увеличить объем эскизно проходимого материала, учащимся предлагалось больше читать с листа. Эти познавательные виды деятельности помогали удержать интерес к музыке в большей степени, чем утомительное, не приносящее исполнительской радости

штудирование программы.

Внедрение нами в педагогическую практику дифференцированного подхода к воспитанникам было связано и со сложностями этического порядка. Поэтому были выработаны определенные требования.

- Поскольку способности развиваются только в деятельности, было бы ошибкой ранжировать учеников в начале занятий на блокфлейте, флейте. Определить его уровень можно лишь на втором году обучения.

- Отнесение ученика к определенному уровню - не приговор, а лишь создание более комфортных условий для реализации его сегодняшних возможностей. Правильно ориентированный педагогический процесс усиливал развитие его способностей, и он мог переместиться на уровень выше. Однако это должно быть не целью, а желаемым следствием хорошо поставленного обучения.

- Разделение по уровням – личное дело педагога. Нельзя забывать, что дети и их родители болезненно относятся к разного рода адаптированным группам и программам. Стремление же «догнать» учеников следующего уровня может создать атмосферу, не способствующую истинно художественной работе, нацеленной на развитие творческих качеств личности.

Разработанная программа была апробирована в ходе экспериментальной работы следующим образом:

В начале эксперимента в классе блокфлейты, флейты начало заниматься 9 учеников. Все они были из разных коллективов центра «Радость» («Малышок», «Колокольчик», «Улыбка», «Радуга», оркестр русских народных инструментов) с разным уровнем подготовки и разного возраста. Возраст детей желающих обучаться в классе блокфлейты, флейты был очень разный. Это дети от 6 и до 11 лет, поэтому исследователю пришлось в первый год обучения разделить учащихся по возрастным группам и выявить степень их музыкальных способностей, чтобы в дальнейшем отнести их к определенному уровню и обучать согласно разработанной и адаптированной программе.

Следующим этапом эксперимента являлось определение конкретного содержания работы, а именно по каким хрестоматиям и методикам обучать детей.

На первом году обучения все дети начали занятия на блокфлейте по единой программе. Для занятий использовались: И.Оленчик «Хрестоматия игры на блокфлейте», И. Станкевич «Легкие этюды для блокфлейты», И.Пушечников «Азбука начинающего блокфлейтиста».

1 группа: ученики 6-7 лет. На первом году обучения зимний экзамен был заменен контрольным уроком, на котором ученики играли произведение наизусть. Ученики могли выучить одну или две гаммы (соль мажор или фа мажор), сыграть этюд на техническом зачете в марте. В конце первого года обучения - экзамен, на котором выявляли уровень каждого ученика.

Илья П.-6 лет. Проблемы с ритмом, эмоциональная реакция на музыку не выражена, быстро выучивает произведение наизусть, хорошая память и слух, трудолюбив. В столь юном возрасте выступал на отчетном концерте хора «Малышок» (уровень 2).

Ирина Д. - 6 лет. Проблемы с ритмом, большая эмоциональная отзывчивость на музыку, хороший слух, память, к следующему уроку играет произведение наизусть, прекрасные технические данные — нет мышечного зажима в пальцах, легкое дыхание, выступала на отчетном концерте хора «Малышок» (уровень 1).

Соня А. - 6 лет. Слабое развитие всех основных музыкальных способностей: слуха, ритма, памяти, эмоциональной реакции на музыку не выражено (уровень 3).

Артем К. - 6 лет. Хорошая память, ритм. Слух - нужно развивать. Не музыкален, стабилен в концертах и на экзаменах (уровень 2).

2 группа: ученики 7-8 лет, овладение инструментом в этом возрасте должно продвигаться более значимыми темпами, чем у учеников 5-6 лет, т.к. в этом возрасте более «сформированы» пальцы и закрывать отверстия на блокфлейте значительно проще. Ярослав Я. и Саша П. - не обладали музыкальными способностями, имели желание научиться играть на инструменте, поэтому в конце первого года обучения они относились к третьему уровню.

3 группа: ученики 10-11 лет. Ученики этого возраста достаточно легко и быстро освоили этот инструмент, и поэтому надобность занятий на блокфлейте отпала. Перед нами стояла более серьезная и сложная задача — перевод этих детей на большую флейту, а, следовательно, нужно было разработать методические рекомендации («Развитие исполнительского дыхания в классе флейты») т.к. актуальным стал вопрос о постановке дыхания. По окончанию первого года исследователем были получены следующие характеристики музыкальных способностей воспитанников:

Маша К. - 10 лет. Обладала хорошим слухом, памятью, но были проблемы с ритмом, не музыкальна, но трудолюбива (уровень 2);

Света П.-11 лет. Музыкальна, старательна, хороший ритм, слух, нужно было работать над развитием музыкальной памяти (уровень 2);

Маша Л. - 11 лет. Слабое развитие трех (память, ритм, слух) основных музыкальных способностей, не выражено музыкальной реакции на музыку (уровень 3).

Было определено, что основной контингент занимающихся находился на ***2 уровне.***

Урок блокфлейты, флейты мы рассматривали как важную составляющую образовательной среды центра «Радость». Поскольку педагогический процесс — явление двустороннее, творческий компонент входил в деятельность не только ученика, но, прежде всего педагога. Чтобы помочь ученику познать радость открытия, создать атмосферу совместного поиска, сотворчества, исследователю приходилось развивать свои импровизаторские способности, т.е. творчески конструировать процесс обучения и воспитания.

Для формирования постоянного интереса в обучении на занятиях блокфлейты, флейты и поддержанию стабильности количественного состава обучающихся класса, перед каждым уроком нами ставились определенные педагогические задачи, разрабатывались оригинальные методические варианты уроков, новые виды деятельности учеников, осуществлялся творческий выбор методов и форм обучения. На этом этапе происходило развитие ценностно-смысловой, личностной компетенции деятельности педагога-музыканта: постановка цели, умение принимать обдуманные решения, построение планов, интерес к процессу деятельности.

В рамках эксперимента, нами осуществлялась целенаправленная работа по развитию интереса у учащихся на занятиях блокфлейты, флейты, осознание ими радости от совместной музыкальной деятельности, которая способствовала формированию чувства сопричастности к миру прекрасного, развивала их музыкальные способности и эстетический и музыкальный вкус. Поэтому автором были внедрены и апробированы различные формы уроков:

«Урок-прослушивание». Один раз в месяц все ученики класса собирались совместно с родителями и слушали друг друга. На такой урок намечалась определенная программа - техническая (гамма, этюд) либо художественная (как правило, перед экзаменом или выступлением на конкурсе, концерте). Каждый учащийся исполнял свою программу, после чего начиналось обсуждение. Первое слово предоставлялось исполнителю, который характеризовал свое выступление. Затем выступали товарищи и, наконец, педагог. Причем методы ведения прослушивания или уроков могли быть самыми различными. В зависимости от этого варьировался и план обсуждения. Подобная

форма давала огромную пользу: знание репертуара, развитие критического и самокритического начала ученика, эстрадная тренировка, равнение на лучших. А для педагога - умение анализировать деятельность своего ученика, познавать его способности, внимательно к нему присматриваться в атмосфере публичных выступлений, выявлять его потенциал.

Урок-игра: игра — это естественный для малышей дошкольного возраста вид деятельности. Именно через игру ребенок знакомится с миром. При объяснении нового материала, использовались различные формы игр: дидактические, сюжетно-ролевые, музыкальные, изобразительные, которые помогали ученику погрузиться в мир музыки.

Урок-соревнование: двум или трем учащимся примерно одного возраста давалось одно и тоже произведение. При этом кто лучше играл это произведение, выступал либо на отчетном концерте, либо на конкурсе, либо выступал в большом открытом концерте. Эти так называемые «близкие» цели максимально мобилизовали учеников, вовлекали их в непрерывный творческий процесс и, в конечном счете, способствовали решению главной задачи - развитию личности ученика и формированию музыканта. В классе царил дух соревнования, а не эгоистического соперничества.

Урок-концерт: обычно проходил один раз в конце учебного года, когда каждый ученик играл одно или два любимых произведения, которые он освоил в течение года. Такой урок всегда проходил совместно с родителями. По заключению концерта педагог исполняла популярные классические произведения для флейты, дуэтом вместе с учениками. Выступление семейных ансамблей никого не оставляло равнодушным. После такого концерта дети и взрослые переживали положительные эмоции от труда, который был проделан за год. Обязательным итогом концерта было праздничное чаепитие, на котором подводились итоги за учебный год: проходило поздравление отличников, лауреатов, творческое общение между педагогом и учениками, педагогом и родителями.

В ходе эксперимента, автором было выявлено, что больших успехов в учебно-воспитательном процессе музыкально-эстетического образования детей можно было добиться через целенаправленное взаимодействие семьи и центра. Без заинтересованности семьи трудно говорить об успешном воспитании. Поэтому в рамках педагогического эксперимента нами всегда поддерживалась инициатива родителей присутствовать на уроке. Совместное посещение уроков сближало родителей и детей. Появлялись единые интересы, возникали задачи, в решении которых родители принимали активное непосредственное участие.

В ходе апробации программы каждый урок нами строился на использовании различных видов музыкальной деятельности, частая смена которых обусловлена ранним возрастом учеников. Среди основных видов музыкальной деятельности мы применяли - игру на блокфлейте, пение, ритмика, танец. Домашним заданием было слушание тех или иных музыкальных произведений, рисование музыкальных образов.

Музыкальные образы вызывали у детей и двигательные реакции, которые они передавали различными движениями. Для включения малышей в активное исполнение произведения педагог-исследователь давала почувствовать музыку «всем телом» с помощью движений. Например, под веселую музыку танцевали, притопывали ногами, под спокойную или грустную музыку - делали плавные движения руками, тихо шагали, под таинственную музыку - изображали любопытство, испуг. Сначала приходилось педагогу-исследователю показывать различные движения, но позже ученики с удовольствием импровизировали. Дети очень любят петь, поэтому на уроке педагог организовывала пение исполняемого произведения нотами, что способствовало развитию слуха, а запоминание нотного текста произведения наизусть происходило очень быстро.

Воспитать чувство красоты, ввести в мир искусства было одной из задач на

занятиях с учениками дошкольного возраста. Для развития ассоциативного мышления и эмоциональной отзывчивости у ученика исследователю приходилось обращаться к живописи и поэзии. Ученикам очень были понятны сказочные образы. Так, знакомя с произведениями М.Мусоргского «Баба-Яга», «Богатырские ворота», А.Лядова «Кикимора», «Волшебное озеро», мы обращались к картинам М. Врубеля, В. Васнецова. Знакомясь с пейзажами И. Левитана, Ф. Васильева слушали «Времена года» А. Вивальди и П.И. Чайковского. В «Песне жаворонка», «Русской песне» из «Детского альбома» П.И. Чайковского добивались решения художественных задач, обращаясь к картинам А. Венецианова, воспевшего красоту сельской природы, поэтические картины крестьянской жизни в своих произведениях. Ученики активно откликались на задание педагога отразить в рисунке музыкальное произведение, которое они слушали или которое они исполняли. Рассматривая картину, им необходимо было вспомнить музыкальную тему или знакомое произведение.

Научить общению с произведениями искусств — это большая задача, которая решалась нами последовательно на протяжении всего срока обучения. Получая обширную информацию, как правило, отсутствующую в прежнем опыте, ученик сознательно применял полученные знания на практике. С другой стороны, интенсивная познавательная деятельность ребенка превращала деятельность педагога в целенаправленный, познавательный процесс, а также способствовало саморазвитию, самореализации, компетентности и непрерывному профессиональному развитию педагогического потенциала.

В результате экспериментальной работы по программе ***«Развитие творческих способностей детей в специальном классе блокфлейты, флейты»*** было выявлено:

- количество детей занимающихся в классе блокфлейты, флейты стало увеличиваться в связи с возрастающим интересом как со стороны воспитанников, так и со стороны родителей центра, инструменты (блокфлейта, флейта) пользовались популярностью в центре. Стал появляться контингент обучающихся, которые были нацелены не только на музыкально-эстетическую направленность при занятиях на инструменте, но и на углубленное обучение, направленное на участие в концертной, конкурсной жизни центра, а также на предпрофессиональную подготовку;

- воспитанники имели высокую учебную нагрузку в общеобразовательных школах, которая негативным образом сказывалась на физическом и психофизиологическом состоянии детей, у воспитанников постоянно не хватало времени для подготовки к уроку, но при этом данные учащиеся имели огромное желание продолжить заниматься в центре в классе блокфлейты, флейты. Обучение таких детей имело свои специфические особенности, и нуждалось во внедрении и применении корректирующих и здоровьесберегающих методик, в основе которых основополагающей становилась идея общего музыкально-эстетического развития в классе блокфлейты, флейты ознакомительного уровня.

Опираясь на результаты эксперимента перед автором, встала необходимость пересмотра образовательной программы ***«Развитие творческих способностей детей в специальном классе блокфлейты, флейты»,*** внесение в нее корректив с учетом требования времени и запросов социума.

К началу 2014 года педагогический коллектив центра «Радость» стал предоставлять широкий спектр ***бюджетных*** и ***внебюджетных*** образовательных услуг учащимся разных возрастов.

Необходимо было создать: ***бюджетную*** дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу для всех духовых инструментов центра: **«*Общее музыкальное развитие в классе духовых инструментов (блокфлейта, флейта, гобой,***

кларнет, саксофон, труба)» ознакомительного уровня освоения художественной направленности, сроком реализации 7 лет, возраст обучающихся от 6 до 14 лет, 1 час в неделю.

Целью программы **«Общее музыкальное развитие в классе духовых инструментов (блокфлейта, флейта, гобой, кларнет, саксофон, труба)»** являлось музыкально-эстетическое образование детей в ходе освоения теории и практики овладения игрой на духовом инструменте.

Отличительной особенностью программы являлось: музыкально-эстетическое воспитание учащегося в ходе ознакомления с инструментом, которое способствовало развитию и коррекции различных сторон психики ребенка, включая эмоционально-волевую и познавательную сферы. Учащимся с ограниченными возможностями здоровья занятия по данной программе давали возможность сформировать и развить творческий потенциал, воспитать культуру поведения в социуме.

Система занятий была выстроена таким образом, что музыкально-теоретические знания (форма построения музыкального произведения, интервалы, синкопы, музыкальные термины и др.) учащийся получал одновременно с практикой игры на духовом инструменте, что являлось наиболее продуктивным и целесообразным способом. Содержание программы расширяло представления учащихся о различных музыкальных стилях и направлениях, знакомило с творчеством выдающихся композиторов посредством обучения на духовом инструменте.

Все обучающиеся по программе воспитанники получали музыкально-эстетическое образование посредством обучения игре на духовом инструменте. В процессе их творческого роста и воспитания формировалась интеллектуально развитая личность воспитанника, обладающая культурными знаниями и стремлениями к творческой самореализации.

Главной ценностью и новизной данной программы являлось: получение положительных эмоций воспитанников, радость открытия познания музыкального искусства посредством овладения игрой на духовом инструменте.

В рамках эксперимента в 2015 году по ***бюджетной*** дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе ***«Общее музыкальное развитие в классе духовых инструментов»*** в классе блокфлейты, флейты проходило обучение все 17 воспитанников по 1 часу в неделю.

Четверо занимались только по бюджетной программе. Двое воспитанников были первого года обучения. В период первого года обучения для педагога происходило знакомство с учеником, выявлялся его характер, музыкальные способности, проявлялся его интерес к миру музыкальной культуры. На данном этапе было не целесообразно рекомендовать занятия по углубленной программе, так как большие нагрузки могли вызвать негативное отношение к процессу обучения у учащегося. В рамках данного учреждения учебно-воспитательный процесс строился в игровой атмосфере, проходил в непринужденной обстановке и вызывал у воспитанников только положительные эмоции, интерес, а также желание посещения последующих занятий.

Не всем учащимся было рекомендовано заниматься по углубленной программе, в частности ученице Вике А. 4-го года обучения было не рекомендовано заниматься по внебюджетной программе, так как у нее была большая нагрузка в общеобразовательной школе, которая сказывалась на психофизиологическом состоянии подростка. Девочка приходила на уроки уставшая и переутомленная, а обучение на духовом инструменте требовало от воспитанников здорового режима, правильного питания, а также стабильных психических, физических данных и крепкого здоровья. Поэтому педагогом

было принято решение оставить воспитанницу для обучения только на бюджетной программе 1 раз в неделю по одному часу. Применение педагогом корректирующих и здоровьесберегающих методик позволило учащейся на отлично сдать экзамены в классе флейты.

Воспитанники в конце первого и второго полугодия исполняли на экзамене программу из одного музыкального произведения и сдавали зачет по теоретическим знаниям.

Экзаменационная комиссия, в зависимости от уровня и класса учащихся, оценивала:

- приобретение элементарных, начальных знаний о музыке;
- владение учащимися основными приемами игры на флейте;
- точность исполнения нотного текста;
- умение передать характер исполняемого музыкального произведения.

Занимаясь по бюджетной программе все 17 обучающихся флейтистов приобрели следующие навыки: грамотно умели читать нотный текст с листа, владели навыками подбора по слуху, владели навыками транспонирования, степень сложности музыкальных произведений зависела от уровня воспитанника.

После нескольких лет работы по данной программе мы стали понимать, что появился контингент обучающихся, которые были нацелены не только на общее музыкальное развитие в рамках индивидуальных занятий на инструменте, но и на углубленное обучение, направленное на предпрофессиональную подготовку. Необходимо было разработать и внедрить ***внебюджетную*** дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу ***«Обучение игре на музыкальном инструменте» (флейта)*** углубленного направления; обе программы были выстроены с учетом трехуровневой системы обучения центра «Радость».

Углубленный уровень обучения на инструменте флейта, был направлен не только на развитие эстетического вкуса обучающихся, а на практическое применение навыков игры на инструменте: участие воспитанников в концертной жизни центра «Радость», округа, города, участие в фестивалях и конкурсах окружных, городских, международных, участие в гастрольных поездках по городам России и за рубеж. Такая разнообразная творческая деятельность в дальнейшем имела не только большое воспитательное значение, а также формировала в воспитанниках качества необходимые для музыканта-профессионала (дисциплинированность, мобильность в изучении нового нотного текста, стрессоустойчивость и др.). Направленность программы на предпрофессиональную подготовку дала положительные результаты. Наталья Ф. и Софья В. поступили в Академическое музыкальное училище при Московской государственной консерватории, Алиса Ш. поступила в Музыкальное училище имени Гнесиных, Ирина Д. студентка Санкт-Петербургской консерватории.

Применение в экспериментальной работе дифференцированного подхода к воспитанникам, позволило нам добиться положительных результатов в обучении. Созданная комплексная учебно-воспитательная система в музыкально-эстетической образовательной среде учреждения дополнительного образования, способствовала повышению образованности и воспитанности учащихся, стимулировала их созидательную социальную активность, развивала творческие, профессиональные интересы.

В ходе экспериментальной работы было выявлено, что разработка и внедрение дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ в учреждении дополнительного образования, способствовала и динамике профессионального роста, формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта.

Список литературы

1. Волков Н.В. Теория и практика искусства игры на духовых инструментах: Монография. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2008. – 399 с.
2. Выготский Л.С. Психология. - М.: Эксмо Пресс, 2000. - 108с.
3. Дегтярев А.Л. Учителя и ученики. Актуальные вопросы современного музыкального исполнительства и обучения игре на духовых инструментах / А.Л. Дегтярев. – М.: Изд-во Моск.гуманит. ун-та, 2008. – 210 с.
4. Должиков Ю.Н. Артикуляция и штрихи при игре на флейте // Вопросы музыкальной педагогики: Сб. статей. Вып. 10. / Сост. Ю.А. Усов. - М.: Музыка, 1991. - С. 29-42
5. Пушечников И.Ф. Блокфлейта и ее роль в развитии современного музыкального образования (массового и профессионального // Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории, методологии: Науч.прак. конф. Вып. 1. - М.: РАМ им.Гнесиных, 1994. - С. 90-94.
6. Пушечников И.Ф. Искусство игры на гобое. История, теория, методика, педагогика. - СПб.: Композитор, 2005. – 312 с.

1.11. Волонтерская деятельность как важное направление гражданского воспитания в частных школах США и Великобритании

Последние десятилетия XX и начала XXI веков для России являются временем формирования гражданского общества и правового государства. Изменения, происходящие в обществе, определяют новые требования к отечественной системе образования. Усиление воспитательной функции образования, формирование гражданина, воспитание уважения к правам и свободам человека, любви к Родине рассматривается как одно из базовых направлений государственной политики в области образования.

Но в России опыт гражданского образования достаточно короткий, поэтому было бы целесообразно изучать педагогическую практику и процессы, происходящие за рубежом с целью анализа их полезной действительности для нашей российской практики. Изучая современные педагогические технологии и воспитательные программы по гражданскому воспитанию, мы обратились к опыту частных школ США. Выбор страны был не случаен в том плане, что США отличаются высоким уровнем гражданственности своего народа.

Многие отечественные исследователи волонтерского движения опираются в своих работах на опыт США, где вопросы воспитания в волонтерской деятельности школьников и студентов имеют богатую традицию. Различные неформальные волонтерские объединения в учебных заведениях, в том числе и в частных школах, играют важную роль в воспитании подрастающего поколения. На общенациональном уровне волонтерская деятельность рассматривается как один из способов нравственного развития молодежи.

Необходимо отметить, что гражданское воспитание сегодня является главной составляющей системы воспитанияне только в частных школах США, но и в частных школах Великобритании. Гражданское воспитание в частных школах включает вопросы обеспечения мира, демократии, прав человека, развития социальной справедливости. Согласно программе гражданского воспитания, ученики должны обучаться умением

принимать решения, руководить людьми, быть терпимым к различным мнениям, уважать права других.

Поэтому всесторонний анализ опыта использования новых форм волонтерской деятельности и воспитательных технологий в частных школах США и Великобритании представляет для нас не только теоретический интерес, но и практическую ценность. Задача нашего исследования заключается в том, чтобы осветить новые технологии и воспитательные программы формирования гражданственности, которые появились в частных школах за последние несколько десятков лет и стимулировать поиск возможностей применять зарубежный опыт в отечественной школе.

На современном этапе в частных школах США главной составляющей воспитания является гражданское воспитание, которое тесно связано с нравственным. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, на это оказали влияние глубокие политические изменения в мире в конце XX века, связанные с распространением демократии, изменением общественного строя во многих государствах, глобализация. Во-вторых, как считают многие ученые и политики, подрастающие поколения должны активно участвовать в общественной и политической жизни. Гражданское воспитание в частных школах включает вопросы обеспечения мира, демократии, прав человека, развития социальной справедливости. Согласно программе гражданского воспитания, ученики должны обучаться умениям принимать решения, руководить людьми, быть терпимым к различным мнениям, уважать права других [15].

В основе организации гражданского воспитания лежит учет возраста детей. В начальной школе дети осваивают понятия «гражданин», «конституция», «власть», «правительство», «закон» и начинают участвовать в реальных социальных процессах. Школа закрепляет эти знания, формирует у них убеждения, гражданскую ответственность, в результате чего дети с интересом включаются в решение объективных социальных проблем, на практике отстаивая свои демократические свободы.

Гражданское воспитание включает в себя три аспекта: воспитание общественной и нравственной ответственности, вовлечение в общественную и волонтерскую деятельность (в дела общины) и формирование политической грамотности и правовой культуры. Важно, что частные школы ориентированы не просто на выдачу теоретических знаний по проблеме, а на практическую подготовку учеников к осуществлению ими прав и обязанностей как граждан демократических государств.

Школы успешно используют комплекс методов гражданского воспитания школьников, куда входят: беседы, анализ документов, дебаты, работа с газетой, волонтерская работа, организация научных исследований и ролевые игры. Популярны также дискуссии, самостоятельные проекты учащихся, создание собственных радио и телепрограмм. Эти проекты, сконцентрированные на актуальных проблемах местной общины и страны в целом, побуждают учащихся мыслить, рассуждать, самостоятельно делать выбор.

Распространенный метод гражданского воспитания – трудовые проекты и акции. В Holy Family School команда старшеклассников вместе с родителями, учителями и администрацией школы планируют и проводят в течение осеннего и весеннего семестра специальный «День услуг», когда они работают волонтерами в двадцати различных организациях своего района. Во время осенней книжной ярмарки была собрана коллекция книг, которая была подарена этим организациям. Школьники работали, чтобы купить подарки на рождество для 60 детей. Ученики 7 класса установили связи с местной детской больницей. Во время своих регулярных посещений они приносили книги и подарки, читали вместе с детьми книжки, беседовали, делали поделки.

Им помогают в этой деятельности не только родители, но и учителя, поэтому дети учатся на этих примерах, что желание служить обществу и ответственное выполнение гражданских обязанностей – это важная часть жизни. Ученики Holy Family School, участвуя в различных благотворительных проектах, собрали 13 тыс. долларов для детского госпиталя. Каждый год школьный оркестр выступает перед детьми из частного госпиталя [7].

В частных школахнаиболее популярными методом гражданского воспитания являются ролевые игры. Их формы могут быть самыми разнообразными (суд, акция протеста, выборы, отстаивание прав потребителей). Они позволяют решать самые разные задачи: учат разбираться и вести себя в типичных ситуациях, развивают творческие способности школьников, формируют гражданскую позицию и личное мнение учащихся, умение аргументировать и отстаивать его.

Например, учителя Holy Family School стараются воспитать у своих учеников гражданскую ответственность и понимание основных принципов работы американского правительства. Школьники участвуют во многих мероприятиях, которые развивают гражданские качества и личную ответственность. Они подготавливают и участвуют в игре «Голосование», изучают конституцию и историю США, готовят специальный концерт для ветеранов в этот праздник [7].

Помимо традиционных методов гражданского воспитания, частные школы используют новые информационные методы и технологии. В Великобритании ученики многих частных школ принимают участие в национальном проекте, который проводит компания «BBC» [4]. В рамках этого проекта они готовят свои репортажи и выступают на радио и телевидении. Основная цель этого проекта – включить детей в систему средств массовой коммуникации. Учеников знакомят со спецификой и жанровым разнообразием журналистской работы на радио и телевидении. В игровой форме их также знакомят с теоретическим материалом об основных обязанностях журналиста: поиск и обработка информации, верстка новостей.

Ученики St. Bede’s School принимают участие в работе местного молодежного радио. Вместе с руководителем они занимаются созданием и выпуском новостей, знакомятся с жанрами журналистики и особенностями работы репортера. Работа организована таким образом, чтобы дать возможность ребенку свободно выражать свое мнение, получать и передавать информацию через собственные программы. В этой работе помогает сотрудничество с профессиональными журналистами, общественными деятелями, учеными, творческими работниками, которые приходят в школу на встречи с учениками. Юные репортеры не только познакомились с практической стороной проекта (написание сценария, редактирование, презентация), но и сами подготовили и провели ток-шоу на тему «Слава» [12].

Гражданское воспитание, нацеленное на результат, опирается на актуальные и дискуссионные проблемы современного общества, решение которых вызывает личный и общественный отклик. Часто проводятся совместные обсуждения проблем, беседы, работа в небольших группах, ролевые игры. На встречу с учениками St.Bede’s School приехал известный английский журналист, чтобы рассказать о своей новой книге об Афганистане. Вместе с ним ученики обсуждали острейшие проблемы внешней политики Великобритании и США на Ближнем Востоке [12].

Одним из основных принципов воспитания является воспитание посредством деятельности. Частные школы делают упор на такоенаправление воспитания, как волонтерская работа ученика в сообществе. В процессе волонтерской деятельности осуществляется практическое сотрудничество школы и местной общины в решении социальных проблем. В качестве основных направлений волонтерской деятельности

выбираются следующие: сбор пожертвований; обслуживание больниц, домов для бедных и престарелых; помощь в учебе детям-мигрантам; уборка городских микрорайонов; помощь трудным подросткам.

По этим направлениям каждая школа разрабатывает специальную программу, которая интегрируется в учебный план. На сайте Country Day School есть специальный раздел «Связи с сообществом», на котором можно найти список организаций, с которыми сотрудничает школа, расписание волонтерских работ, список вакансий, советы новичкам, интересные идеи и много другой полезной информации [5].

Частные школы успешно работают над объединением школ и сообщества. Государственные школы обычно предлагают только услуги для занятий с детьми. Директора частных школ прекрасно понимают, что интеграция укрепится, когда местные жители получат доступ к услугам, оборудованию и спортивным сооружениям школы. Во многих школах утром родители, которые приводят своих детей на занятия, отправляются в спортивный зал на занятия спортом; а по вечерам читальный и спортивный залы, так же как и компьютерные классы, заполняются жителями микрорайона. St. Michael'sSchool для взрослых членов сообщества проводит вечерние занятия по астрономии, иностранным языкам, математике, восточным единоборствам [14].

Образовательное и воспитательное пространство частной школы расширяется во времени и пространстве, так как все ресурсы окружающего сообщества включены в образовательное пространство школы, а в летнем лагере или во время путешествия ученики имеют возможность выполнять научные эксперименты и проекты. С другой стороны воспитательные и образовательные ресурсы школы открыты для всех членов сообщества, что в свою очередь влияет на содержание образования и повышает социальную роль школы.

Обязательство улучшить свое окружающее сообщество является одной из главных целей многих конфессиональных школ. Главным способом сплочения учеников Weber School, которые принадлежат к разным вероисповеданиям, является работа в сообществе. Их учат встречать трудности не только молитвой, но и активными действиями. После урагана «Катрина» они посещают ежегодно Новый Орлеан и помогают местным жителям, пострадавшим от наводнения [16].

В настоящее время в воспитании основной акцент переносится на воспитание духовной нравственности студентов. Одним из направлений нравственного воспитания учащихся является волонтерская работа в больницах, домах престарелых, в детских учреждениях, бедных районах. Курс «Религиозное воспитание» во многих частных школах так же включает специальную практическую программу волонтерской работы в окружающем сообществе. При организации волонтерской работы, которая развивает чувство ответственности, милосердия, доброты, школы активно сотрудничают с местными церквями.

Волонтерство можно определить как деятельность, проводимую в соответствии с потребностью совести, осуществляемую по свободному волеизъявлению граждан, направленную на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующую личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан-добровольцев [1].

В волонтерской деятельности можно выделить следующие характеристики: она осуществляется добровольно; направлена на решение социально значимых проблем; предоставляет большой выбор направлений внутри волонтерской деятельности; ориентирована на общественную пользу.

Многие школы имеют специальные благотворительные группы, состоящие из учеников и их родителей и сотрудничающие со многими благотворительными фондами

Великобритании и США. Ученики Lady Lane Park School после землетрясения в Японии собрали 3000 фунтов для пострадавших. Для сбора средств было проведено несколько специальных мероприятий. Девочки испекли пирожные и печенье и организовали их продажу в школе. Часть средств собрали во время проведения футбольных матчей. Также в школе прошла беседа с учениками «Что такое благотворительность», где ребятам рассказали, для чего нужны деньги и как они будут потрачены [8].

Представители фонда детской организации из Кении посетили в мае Rishworth School и рассказали о трудностях и проблемах местных детей. Ученики школы собрали 1200 фунтов для строительства водопровода для одной школы в Кении [10]. В Shebbear School десять учеников и три преподавателя провели две недели в Уганде. Перед этим путешествием каждый ученик должен был завоевать возможность участвовать в этой поездке, проходил собеседование, собирал средства на благотворительных мероприятиях. Ученики посетили три начальных школы в столице Уганды и одну сельскую школу. Вместе с жителями местной общины участвовали в благотворительных сельскохозяйственных работах [11].

Частные школы делают упор на такой аспект воспитания, как воспитание ответственности ученика за свое сообщество. Многие частные школы продолжают осуществлять традиционные виды воспитательной деятельности, направленные в первую очередь на воспитание характера и развитие лидерских качеств. Но изменения в системе образования, происходящие в частных школах в последние десятилетия, вызвали определенные изменения и появление новых оригинальных форм воспитательной деятельности.

Создание и применение воспитательной программы «Доверие» отличает школу Вустер (Wooster) от других частных школ [18]. Успехи в учебе и личностный рост зависит от доверия: доверия между учениками и учителями, учениками и школой, учениками и сообществом. Доверие основывается на взаимной ответственности между учениками, преподавателями, администрацией и сообществом. Школа учит ответственности следующими способами:

- самообслуживание: ученики убирают сами за собой и помогают друг другу;
- вся школа живет по школьному кодексу чести;
- ученики активно участвуют в волонтерской работе и оцениваются за свои дела своими консультантами восемь раз в год;
- каждый ученик должен заниматься после занятий в спортивной секции, в драматическом или музыкальном коллективе, потому что это учит ответственности не только за себя, но и за группу;
- специальная группа учеников и учителей проводит периодическое оценивание: они смотрят, какие программы работают успешно, что можно изменить, скорректировать, создать что-то новое и интересное;
- в конце учебного года старшеклассники выполняют проектную работу в сообществе в рамках специальной пятинедельной программы.

Для работы по этим направлениям в школе созданы специальные объединения и комитеты, которые помогают воспитывать ответственность. Комитет «Чести и дисциплины» состоит из учеников старших классов и преподавателей и помогает взаимодействию всех учеников в школе. Члены объединения «Старший брат старшая сестра» раз в месяц встречаются со своими младшими братьями и сестрами. Участники комитета «Экскурсоводы» встречают гостей и посетителей школы и проводят для них экскурсии по школе. В объединении «Волонтерские советы» ученики делятся своим опытом и идеями о работе в сообществе.

Преподаватели школы отмечают, что в то время как занятия в классах готовят учеников к дальнейшей учебе после школы, социальные программы школы формируют основу для этического образа жизни и эффективного гражданства. Преподаватели формируют у учеников вежливость и учтивость и учат детей действовать на этих ценностях. Эта смесь интеллекта и социального воспитания развивает хороших учеников и будущих граждан.

Школа St. Luke's разработала оригинальную программу воспитания лидерских качеств [13]. Для этой цели в школе создан Лидерский центр. В глобальном быстро меняющемся мире школа дает ученикам уникальный опыт и навыки постановки и следования по намеченным целям, развивает уникальную способность управлять. Школа осуществляет эту цель в рамках работы по трем основным направлениям: глобальная перспектива, ориентация на служение и навыки командной работы.

Во время работы по первому направлению школа учит детей расширять свои взгляды на мир за пределы своей родной страны и через изучение других культур. Во время работы по второму направлению школа поощряет учеников думать о том, как принести пользу своему сообществу. Через работу в Лидерском центре и выполнение проектов, связанных с жизнью сообщества, ученики могут внести свой вклад в улучшение жизни местной общины. Быть лидером требует иметь способность работать и эффективно общаться в команде. Вместе с одноклассниками они ставят и достигают цели, учатся общаться с уверенностью и легкостью публично, лицом к лицу и онлайн.

По этим направлениям ученики могут выбирать различные программы. Программа «Воспитание характера» предлагает волонтерскую работу и участие в делах сообщества. По программе «Предвидение» ученики выбирают и знакомятся с новой технологией, которая их интересует, а также они должны предсказать, какой она будет через двадцать лет и сообщить о своих исследованиях (этот проект проводит компания Тошиба). Старшеклассники выполняют анализ важной глобальной проблемы и представляют результаты исследования на ежегодном симпозиуме «Ученики глобального мира».

Программа воспитания гражданской ответственности под названием «Пеликан» используется в Loomis Chaffee School [9]. Работа с местным сообществом начинается со школьной организации «Пеликан», которая предоставляет информацию о видах волонтерской работы и местах работы в сообществе. Организация работает по нескольким направлениям: клубы, путешествия и программы внешкольной работы. В клубах ученики изучают потребности и нужды жителей сообщества, которым необходима помощь. Ученики могут сами создавать свои клубы и команды. В клубе «Улыбка» дети вместе с родителями собирают деньги и помогают раковым больным. Во время летнего путешествия в Майами ученики из клуба «Среда обитания человечества» помогли отремонтировать три дома. Внешкольная программа включает работы в сообществе. В рамках программы «Распределение продовольствия» ученики работают на сортировке и упаковке продовольствия. Также дети ухаживают за пациентами местного госпиталя, убирают городской парк, помогают ученикам местной школы, вместе с преподавателями шьют простыни и одеяла для больных, а по программе «Воскресные коньки» учат кататься на коньках малышей из соседней школы.

Wingra School создала и постоянно совершенствует воспитательную программу «Социальное и этическое развитие» [17]. С младших классов детей учат, как разрешать конфликты без применения насилия. Вместе со своими сверстниками они обсуждают проблемы конфликтов, учатся навыкам групповой работы. Постепенно личная ответственность развивается в групповую. По мере взросления тема ответственности расширяется и включает сообщество за пределами школы. В старших классах часто обсуждаются различные этические проблемы, чтобы развивать способность ученика

принимать осознанные решения. Многие школьные традиции, такие как «Партнеры по учебе», «Ланч на большой перемене», «Помоги малышу» и другие, были созданы, чтобы дать возможность ученикам старших классов взять ответственность за младших.

Преподаватели частных школ используют образовательную методику «обучение служению» (service-learning) [2]. Ее сущность заключается в том, что учебный процесс сочетается с практикой при изучении предмета. Ученики отправляются в организацию или на предприятие вместе с преподавателем. Они должны выяснить, какие знания необходимы им для успешной деятельности в конкретной сфере. Потом они возвращаются в класс и изучают предмет. После такой практики ученики приобретают более сильную мотивацию к получению знаний по предмету.

Программа «Обучение служению» успешно реализуется в Academy of our Lady of Mercy [3]. Целевые ориентации и концептуальные установки, соответствующие целям и миссии школы, были выработаны учениками, учителями, родителями и организациями сообщества. Главной целью было помочь ученикам стать лидерами в служении другим. Чтобы выполнить эту цель, была разработана комплексная четырехлетняя программа, которая в дальнейшем получила признание среди конфессиональных школ.

Сегодня эта программа включает более ста организаций сообщества и предоставляет практические средства для каждого ученика быть в контакте с одной из организаций. Некоторые организации приглашают учеников продолжать сотрудничать за рамками программы, а некоторые принимают к себе на работу бывших выпускников как результат успешного сотрудничества. Позитивные аспекты служения своему сообществу формируют у учеников потребность служения другим, умения социального анализа, навыки системных изменений и критическое мышление. Во время работы в разных организациях ученики также изучают возможные будущие места работы. Постоянный мониторинг и оценивание делают эту технологию эффективной.

Социальное служение позволяет решить целый ряд задач социализации молодых людей: сознательное включение школьников в социальное служение; понимание молодыми людьми общественных проблем; личное участие в жизни местной общины; приобретение опыта реализации личных инициатив; приобретение опыта гражданской активности. Такое участие помогает поставить взаимоотношения молодежи с обществом на более высокую ступень ответственности: молодые люди не только интегрируются в общественные отношения, но и принимают на себя ответственность за происходящее в окружающем их мире. Социальное служение молодежи – это добровольный, осознанный выбор ценностей, имеющих высокую социальную значимость и требующих личностного участия.

Известная прогрессивная школа Francis Parker School в Чикаго [6] разработала и осуществляет программу воспитания гражданской ответственности, которую назвали «Умное волонтерство». Основными ценностями, на которые сориентирована эта программа, является развитие у учеников чувства ответственности за свой город и свой народ, расширение круга знакомств и выход за пределы знакомого пространства. Школа продвигает ценности гражданского общества через хорошо продуманное практикоориентированное обучение, интегрированное в учебную программу.

Эта программа, которая называется «Добрососедство», является важным средством для проведения в жизни философии школы. Работу школы должны определять потребности общества. Высшей целью работы общества является активная гражданская позиция каждого, которая требует от человека глубоких знаний, силы, навыков, а также желания служить обществу.

Образование в этой школе включает постоянное участие детей в жизни общества. Программа «Добрососедство» Francis Parker School состоит из пяти тематических дней

экскурсий в течение года и групповых встреч для размышлений и планирования два раза в месяц. Программа предлагает различные варианты для каждого класса, но вне зависимости от предмета и класса ученики в рамках программы должны участвовать в процессе практикоориентированного обучения, который дополняет обучение на уроках.

Вот пример того, как действуют такие программы: 9-й класс изучает курс экологии. Каждая группа сосредоточенна на определенной области экологии. Например, группа «Реки» исследует разные участки реки Чикаго и изучает качество воды, ее рекреационное использование, животных и историю реки. Эти же группы взаимодействуют с такими же классами других школ, работают с ними в контакте. Так учащиеся приобретают навыки взаимоотношений, совместной работы и общения.

Происходит своеобразный постоянный культурный обмен в пределах города Чикаго. Например, одним из постоянных партнеров Francis Parker School является мусульманская школа. Когда ее ученики встречаются с учащимися других школ, они рассказывают друг другу о своих семейных историях и обычаях, а также о пережитом опыте изоляции от общества или же о хороших отношениях с обществом.

Педагоги школы вместе придумывают задания, в которых синтезированы практический опыт работы учеников в районе и учебная программа. Эти задания соответствуют строго определенной теме, при этом они требуют от ученика творческого подхода и сотрудничества с коллективом.

Таким образом, использование «умного волонтёрства» дает возможность ученикам соприкоснуться с жизнью района и встретиться с его жителями, поразмышлять об этом опыте и посмотреть на все это с новой стороны. Самая важная ценность «умного волонтёрства» с точки зрения учеников – это то, что оно обращается к ним с главным вопросом: «Почему мы это делаем?», заставляет их задуматься. Ведь у молодых людей есть сильная потребность в том, чтобы их обучение было актуальным и прикладным, чтобы делать больше, чем просто учиться ради оценок, поступления в университет и хорошей карьеры.

Учителя отмечают, что через «умное волонтёрство» их ученики приходят к пониманию сложности и многообразия этого мира, а также учатся принимать сложные вызовы. Погружение в реальную жизнь района также помогает ученикам развить свои коммуникационные навыки.

«Умное волонтёрство» также способствует развитию лидерских качеств и социальной ответственности у молодёжи. Новый опыт, отношения ответственность, связанные с «умным волонтёрством», расширяют круг информированности и связей, которые формируют активную гражданскую позицию. Ученики, участвующие в «умном волонтёрстве», начинают ценить коллектив.

В заключении необходимо отметить, что все разнообразные программы частных школ по воспитанию гражданской ответственности и волонтерские программы включают в себя три важных компонента:

1. **Выход за пределы знакомого пространства**. Выход за пределы знакомого пространства – это стимул, который инициирует этот процесс. Когда учащиеся выходят за пределы того, что знакомо, они лучше реагируют на новые ситуации и начинают лучше и глубже понимать себя.

2. **Партнерство и сотрудничество**.В отличие от большей части академического и социального образования, где основное внимание уделяется личному успеху, волонтерская работа в сообществе развивает потенциал учащихся, их навыки слушания и наблюдения, работы с людьми с учетом разных точек зрения, подчеркивает важность отношений в сообществе.

3. **Междисциплинарная связь между школьными предметами**. Используя оригинальные воспитательные программы, учителя частных школ могут экспериментировать, связывать учебный предмет с социальной теорией, а также укреплять отношения со своими учениками. Педагоги также обнаруживают, что опыт совместной работы с районом и обществом расширяет и углубляет содержание учебного предмета.

Интеграция образовательного процесса и волонтерской деятельности оказывает положительное влияние на познавательное и эмоциональное развитие учеников. Волонтерская деятельность влияет на внутренний мир человека, она учит важности служения обществу, гражданской ответственности, развивать профессиональные качества, осознание ценности культурного многообразия и т.д.

Волонтерская деятельность всегда приносит ожидаемый педагогический эффект: воспитание у школьников активной жизненной позиции, инициативы, умение брать на себя ответственность; передача положительного социального опыта старших младшим; отвлечение детей от негативных социальных явлений. Все эти способности и качества помогают личности быть готовой к встрече с трудностями нового постиндустриального общества.

Список литературы

1. Бодренкова Г. П. Роль и потенциал добровольчества для достижения целей развития тысячелетия в контексте Российской Федерации // Волонтерское движение в России: реальность и перспективы: материалы междунар. конф. – СПб. : Лики России, 2005. – С. 4 – 10.
2. Тетерский С. В., Решетников О. В. Социальное служение: участие молодежи в общественно полезной деятельности. – Н. Новгород: Пед. технологии, 2009. – 146 с.
3. Academy of our Lady of Mercy [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.mercyacademy.com/ (дата обращения: 19.06.2019).
4. BBC schools online [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.bbb.co.uk/education/schools (дата обращения: 11.02.2020).
5. Country Day School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.countryday.org/ (дата обращения: 17.07.2019).
6. Francis Parker School official website: официальный сайт школы Фрэнсис Паркер. (Чикаго) (URL: www.fwparker.org.) (дата обращения: 16.01.2020).
7. Holy Family School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.holyfamily.org/ (дата обращения: 16.08.2019).
8. Lady Lane Park School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа:http://www.ladylanepark.bradford.sch.uk(дата обращения: 24.12.2019).
9. Loomis Chaffee School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.loomischaffee.org/ (дата обращения: 13.07.2019).
10. Rishworth School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.rishworth-school.co.uk (дата обращения: 13.12.2019).
11. Shebbear College [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.shebbearcollege.co.uk (дата обращения: 11.12.2019).
12. St. Bede’s School [Электронный ресурс]: offic.website. – Режим доступа:http://www.bedes.e-sussex.sch.uk (дата обращения: 1.03.2020).
13. St. Luke’s School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.stlukesct.org/ (дата обращения: 01.02.2020).
14. St. Michael’s School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.stmichals.-school.org.uk (дата обращения: 19.09.2019).

15. UK Schoolsnet [Электронный ресурс]: offic. Website of UK schools. – Режим доступа: http://www.schoolsnet.com/ (дата обращения: 11.11.2019).

16. Weber School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.weberschool.org/ (дата обращения: 19.08.2019).

17. Wingra School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.wingraschool.org/ (дата обращения: 13.05.2019).

18. Wooster School [Электронный ресурс]: offic. website. – Режим доступа: http://www.woosterschool.org/ (дата обращения: 17.07.2019).

ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1. Гендерные особенности дошкольников: социально-педагогический аспект

На современном этапе развития в обществе происходят динамичные процессы, обуславливающие изменения в гендерном мировоззрении подрастающего поколения. Трансформация традиционных социальных ролей мужчины и женщины, неясное представление образов феминности и маскулинности препятствуют успешной социализации детей. В таких условиях воспитание с опорой на их гендерные особенности выступает одним из основных факторов становления гармонично развитых членов общества, способных эффективно взаимодействовать с представителями своего и противоположного пола, окружающим миром и умеющих ориентироваться в динамично меняющихся социальных условиях.

Проблема изучения гендерных (социально-биологических и половых) особенностей детей дошкольного возраста в социально-педагогическом аспекте периодически возникает как в отечественной, так и зарубежной педагогике и психологии. Анализ работ А. Бандуры, Т.В. Бендас, Ш. Берн, В.Д. Еремеевой, В.Е. Кагана, И.С. Кона, Д.В. Колесова, Д.Н. Исаева, Т.А. Репиной, Т.П. Хризман и ряда других исследователей позволяют рассмотреть гендерные особенности девочек и мальчиков по десяти направлениям.

Анатомо-физиологические особенности дошкольников. Мальчики рождаются более крупными, у них больше рост и вес. Девочки появляются на свет более зрелыми, опережая в этом мальчиков на 2-3 недели. Также они на 2-3 месяца раньше начинают ходить и говорить. У представительниц женского пола наблюдается большая сопротивляемость к различным заболеваниям. Девочки более чувствительны к шуму, они хуже переносят телесный дискомфорт. Мальчики грудного возраста более определенны в своих реакциях, а если у новорождённого всё благополучно, то и более спокойны, хотя часто более подвижны. Напротив, в случае нехватки питания они склонны поднимать крик. Мальчики лучше реагируют на яркие краски, на движущиеся или новые предметы, отделенный от матери барьером из стульчиков, мальчик с года и двух месяцев гневно разрушает преграду, а девочка с плачем будет ждать, когда это сделает мать.

По биологическому возрасту девочки-дошкольницы часто старше, а в физическом отношении сильнее мальчиков-ровесников.

Т.В. Бендас отмечает, что уже в младенческом возрасте наблюдается гендерная социализация в выборе социальных стимулов: у мальчиков они зрительные, у девочек – слуховые. При этом проявляются различия в реакции детей: мальчики смотрят, а девочки издают звуки. Реакции мальчиков Т.В. Бендас называет «исследовательскими», а девочек «коммуникативными» [1].

Интересные данные об особенностях функционирования мозга мальчиков и девочек в дошкольном возрасте получены в исследовании нейропсихологов В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман [5]. У мальчиков позже развиваются лобные области мозга, отвечающие за планирование деятельности и контроль собственного поведения. У девочек раньше развиваются области левого полушария, которые ответственны за рационально-логическое мышление и речь. В связи с этим, до десятилетнего возраста девочки лучше решают логические задачи, запоминают цифры, превосходят противоположный пол в речевых способностях. У мальчиков специализация полушарий мозга по пространственно-временной ориентации имеется уже в пять-шесть лет, у девочек ее нет даже к двенадцати-тринадцати годам.

Речь дошкольников. Мальчики в речевом развитии отстают от противоположного пола. Они в среднем на 3-6 месяцев позже начинают говорить. Им лучше удается поиск словесных ассоциаций, решение кроссвордов. У девочек преимущество наблюдается в исполнительской стороне речи, темпах увеличения словарного запаса, речевой активности. Девочки раньше мальчиков начинают использовать в речи более сложные синтаксические конструкции.

В речи мальчиков чаще встречаются слова передающие действия (глаголы, междометия). Речь девочек предметно-оценочная, они склонны к употреблению существительных, прилагательных, отрицаний и утверждений. С разной степенью точности дети разного пола выполняют действия по словесной инструкции. Исследователи Ж. Поллар и К. Роц выявили, что примерно 25% детей шестилетнего возраста не способны преобразовать услышанную информацию в слова. У них вызывают затруднения в понимании предложения, в которых количество слов оказывается более восьми. Преобладают среди таких детей мальчики – их около 70% [2].

У девочек наблюдается превосходство в скорости чтения. Представительницы прекрасного пола лучше воспринимают и понимают смысл прочитанного. По данным А.А. Чекалиной среди детей, оказывающихся неспособными к чтению, в четыре раза больше мальчиков, чем девочек. Мальчики проявляют большую активность при общении со сверстниками своего пола, нередко имеющую конкурентный характер. Девочки демонстрируют большую активность при общении с матерью и с другими взрослыми людьми.

А.Л. Сиротюк отмечает, что на формирование речи существенное влияние оказывает отношение взрослых: родителей, педагогов и т.д. Так, по мнению исследователя, речевые обращения к девочкам чаще содержат эмоционально-чувственные слова, а в разговоре с мальчиками используются прямые конкретные указания [14].

В проведенном нами исследовании было установлено, что девочки более ориентированы на межличностное общение. На просьбу придумать историю 90 % девочек старшего дошкольного возраста рассказали о себе и маме, о себе и подружке, о себе и любимом питомце. 85% мальчиков, выполняя подобное задание, придумали историю об игрушках, о приключениях, путешествиях, где главным действующим лицом оказывались сами. Рассказы девочек были длиннее, эмоциональнее, у мальчиков – короче, больше описывались факты, а не чувства.

Умственная деятельность дошкольников. Современные отечественные и зарубежные исследователи существенных различий в интеллектуальных способностях девочек и мальчиков не обнаружили. Особенности выполнения интеллектуальных заданий представителями разного пола в настоящее время мало исследована и требует дальнейшего изучения. Утверждать, что мальчики умнее девочек или наоборот, просто некорректно. У представителей обоих полов наблюдаются некоторые преимущества при выполнении определенных заданий. Мальчики лучше выполняют задания связанные с поисковой деятельностью, чаще выдвигают новые идеи и различные способы решения поставленных задач, при этом тщательности, аккуратности оформления должного внимания не уделяют. Девочки успешнее выполняют типовые задания, тщательно прорабатывая детали на высоком исполнительском уровне. Мальчики испытывают трудности при выполнении многоэтапных заданий, не любят однообразия, не сидят на месте и предпочитают задания на сообразительность. Девочки легче усваивают правила и алгоритмы, безошибочно им следуют, любят задания на повторение. Мужской ум больше склонен к обобщениям, но часто менее конкретен. У мальчиков раньше развивается

способность отделять существенное от второстепенного. У девочек наблюдается большая внушаемость, меньшая решительность в действиях. Они, как правило, менее точно передают события, происшествия, порой не в состоянии отделять объективное течение события от собственных переживаний в данный момент. Известно, что мальчики больше обращают внимание на фактическую сторону дела, девочки — на личностную, эмоциональную.

Эмоциональная сфера дошкольников. Мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпеливы, несдержанны, неуверенны в себе. На эмоциональный фактор реагируют кратковременно, но избирательно и ярко. Быстро снимают эмоциональное напряжение и вместо переживаний переключаются на продуктивную деятельность. Девочки считаются более эмоциональными, на эмоциональные факторы реагируют активно, но – менее избирательно. В ситуации деятельности, вызывающей эмоции, резко нарастает общая активность, повышается эмоциональный тонус коры головного мозга.

Одним из наиболее существенных различий мужчин и женщин, которое обнаруживается уже в дошкольном возрасте, является проявление большей агрессивности мальчиками. Данный факт объясняется отечественными и зарубежными исследователями не только врожденными особенностями, но и отличными друг от друга для представителей разных полов социально одобряемыми моделями поведения. Агрессивные реакции девочек считаются неприемлемыми для их пола, часто запрещаются и осуждаются (Девочки себя так не ведут! Девочки не дерутся! И т.д.). К проявлениям агрессивности со стороны мальчиков взрослые относятся более терпимо, рассматривая их как проявления мужественности и способность постоять за себя.

Исследования М.С. Пономаревой и А.И. Захарова выявили большую склонность к страху у девочек, чем у мальчиков [6]. В дошкольном возрасте и на последующих этапах развития представительницы женского пола чаще боятся темноты, высоты, скорости, одиночества, насекомых и т. д.

С. Биддалф отмечает, что мальчики тяжелее переносят разлуку с близкими людьми. Они острее переживают ощущение брошенности и испытывают в этой связи колоссальный эмоциональный стресс, сопровождающийся развитием агрессивности и беспокойства [2]. В обществе проявление эмоций мальчиками считается неприемлемым, социально неодобряемым (Не плачь, ты же мужчина! Мужчины не плачут! и т.д.). Особенности воспитания и полоролевые стереотипы являются регуляторами эмоциональной сферы представителей мужского и женского пола. Современный мир трансформируется и предполагает отказ от использования в социально-педагогической практике деструктивных гендерных стереотипов («нормы статуса», «нормы эмоциональной твердости», «нормы женственности»), делая упор на развитие в ребенке его индивидуальных особенностей с учетом его личных предпочтений, интересов, а не привычных, принятых в обществе гендерных норм и правил.

Интересы, предпочтения дошкольников. Игра является любимым видом деятельности детей дошкольного возраста. В ней отчетливо проявляются их гендерные особенности. По этому поводу П.Ф. Каптерев отмечал: «Девочки как-то инстинктивно влекутся к играм мирным, тихим, не требующим очень большого напряжения сил и отличающихся хозяйственным и воспитательным содержанием (играют в посуду, любят стирать, мыть, одевать и раздевать кукол, баюкать и учить их). Мальчики же предпочитают игры с беганьем, прыганьем, борьбой, очень любят что-нибудь резать, колоть, охотно ловят птиц, страстно увлекаются военными упражнениями» [8].

У мальчиков отчётливо выражена склонность к преобразующей и конструктивной деятельности. Отсюда интерес мальчиков к инструментам, орудиям труда, различным

механизмам и приспособлениям, они лучше понимают и больше интересуются устройством вещей. У мальчиков пространство, в котором находятся интересующие его объекты практически не ограничено. Отсюда интерес к средствам передвижения (самолеты, пароходы, поезда, машины и прочая техника). Вместе с тем многое из непосредственного окружения ускользает от внимания мальчика, недостаточно отражено в его сознании и часто в домашних делах, в быту он беспомощен, хотя и интересуется полётами в космос, путешествиями и приключениями. Мальчики, как правило, меньше проявляют интерес к домашним делам. В свободное время виды деятельности у мальчиков более разнообразны, но менее организованы. За пределами дома, в непривычной обстановке девочки с трудом находят себе занятие. Отправляясь куда-либо, они имеют определённую цель, тогда как мальчики находят себе занятие по ходу, легче ориентируясь в незнакомой обстановке и воспринимая ее положительно, в отличие от настороженного отношения девочек.

Все эти различия обусловливают особенности игровой деятельности мальчиков и девочек. Ж.Ж. Руссо определял её так: « Мальчики любят бегать и шуметь, им нравятся барабаны, кубарь, тележки; девочки предпочитают то, что бросается в глаза и служит украшению: зеркала, дорогие украшения, лоскутки, но милее всего им куклы» [12].

Часто говорят, что мальчики тоже играют в куклы, и что характер игр зависит от воспитания. Однако мальчик относится к кукле по-другому, чем девочка, лишь в исключительных случаях наблюдается при этом трогательное заботливое ухаживание. Как отмечает немецкий психолог В. Штерн, «уже маленькие девочки обнаруживают в своем отношении к кукле такую заботливость и тонкое чутье к предметным деталям ухода, что их как будто окружает подлинный ореол материнства. Мальчик совсем иначе обращается с куклой. Он заставляет свою куклу прыгать и маршировать, сажает её в качестве седока в тележку, верхом на игрушечных животных и вскоре бросает её» [14].

В женщине генетически заложено стремление о ком-то заботиться, и девочка неосознанно это чувствует. Игра выступает своеобразной тренировкой к предстоящей социальной роли. В игровой деятельности проигрываются детско-родительские отношения, особенно в игре в куклы. До пятилетнего возраста девочкам предпочтительнее играть с куклой-ребенком, представляя себя мамой, а куклу дочкой. Примерно с шести лет, когда модель детско-родительских отношений выстроена девочкам можно выбирать куклу-женщину, куклу-подружку (Барби, Лол, Мокси и т.д.). С этого времени они уделяют большое внимание внешности (макияжу, маникюру), аксессуарам (сумочкам, бусам, браслетам), одежде (платьям, юбкам, блузкам, брюкам, жакетам), обуви (туфлям, сапожкам) своих любимых игрушек. В этом возрасте у девочек наблюдается большое желание быть похожей на маму, быть красивой, пробуждается желание пользоваться маминой косметикой, парфюмерией. Подражая маме в игре, копируя ее поведение, маленькая девочка примеряет на себя будущую социальную роль, учится быть взрослой женщиной.

Мальчики и девочки в совместной игровой деятельности апробируют социальные роли. В некоторых случаях полоролевые игры в «семью», свойственные детям 5-7 лет, вследствие нарушений в общении с другими детьми этого возраста переносятся на школьные годы. «Не доигравшие» в свое время дети продолжают в одиночку или группами играть в куклы не только в младших классах, но, в отдельных случаях, и в старших. Однако эти игры качественно отличаются от «своевременных» игр дошкольного возраста так как осведомленность детей о половых отношениях уже иная.

Отклонения в психосексуальной идентификации детей можно установить в следующих случаях:

1) в предпочтении определенных игр и игрушек;

2) в выборе ролей в групповых играх (дети обоих полов в равной степени могут играть в «войну», в «дочки – матери», - важна именно роль, которую в "мужской" или "женской игре выберет, предпочтет дошкольник);

3) в общении со сверстниками (должна настораживать уже сама тяга к общению с детьми противоположного пола в сочетании с выраженным стремлением выглядеть как они, подражать им даже по линиям незначимых, не наглядных признаков) и взрослыми (большая доверительность в общении даже с посторонними людьми противоположного пола и отчуждение от собственного, стремление к контактам и общности жизни с "чужим" полом,подражание и так далее);

4) в стремлении изменить одежду и внешность по стандартам "чужого" пола;

5) в неудовлетворённости своей социальной ролью и соответствующими полу степенями поведенческой свободы ("мальчишкам можно, а нам нельзя...");

6) в индивидуальном стиле поведения (например, мальчики становятся более кокетливыми, грациозными, жеманными; девочки подчёркивают физическую силу, выносливость и тому, подобное);

7) в продуктах фантазии и творчества (например, рисование себя в одежде или в кругу представителей противоположного пола; рисование представителя противоположного пола при "безличной" инструкции "нарисуй человека"), содержании мечтаний и сновидений и так далее.

Большая склонность мальчиков к преобразующей и конструктивной деятельности проявляется в том, что мальчик, сломав игрушку, всегда воспользуется возможностью ознакомиться с её устройством, тогда как девочка просто отбрасывает её в сторону как непригодную вещь. Девочки, как правило, используют игрушку по назначению, делая, ошибки в её применении лишь по незнанию, мальчики же могут приспосабливать игрушку к различным целям, очень часто не по назначению, сознательно находя ей неожиданные применения. Кроме того, мальчиков больше интересует устройство игрушки, чем её назначение. Этим объясняется большое количество разобранной или разломанной техники, в "хозяйстве" мальчика. Это «хозяйство» постоянно им пополняется найденными на улице деталями, болтами, винтиками, шайбами, пружинками и т.д. Характерно, что и само знакомство мальчика с игрушкой часто начинается с того, что он разбирает вещь, чтобы посмотреть, как она устроена, так и не испробовав ее в деле.

В конструктивных играх мальчики проявляют больше изобретательности. Они строят города, железные дороги, уделяя внимание главным образом самим конструкциям, тогда как в аналогичных условиях девочка строит не города, замки, вокзалы, а дом с мебелью, предметами быта, с различными украшениями. Девочки предпочитают игры семейно-бытовой тематики и выбирают в партнеры сверстников своего пола.

Мальчики чаще играют в больших группах и в людных местах, в грубые игры с драками и придают больше значения превосходству в физической силе. Игры мальчиков чаще, чем игры девочек, предполагают, значительные перемещения в пространстве, они осваивают и горизонтальную, и вертикальную плоскости. Их игры строятся по командному принципу (игры в поиски сокровищ, в футбол). Для мальчиков типичны игры со столкновениями двух противоборствующих сторон (индейцы и белые, черепашки ниндзя и их враги, роботы злые и роботы-полицейские). Финал в таких играх традиционно положителен: добро побеждает зло. Иногда в мальчишеские игры пытаются инкорпорироваться девочки. Характерно, однако, что в большинстве случаев это девочки не слишком успешно устанавливающие свои связи с другими девочками, или девочки, не особенно заинтересованные в традиционных для своего пола играх. В основном

дошкольники предпочитают играть со сверстниками своего пола. «Самая яркая гендерная типизация в игровом партнерстве проявляется между пятым и шестым годом жизни, причем у девочек этот процесс наступает до 5 лет, а у мальчиков – после 5 лет. Объединение девочек основано на их отношении друг к другу, а у мальчиков – на интересе к игровому содержанию, к замыслам партнеров по игре» [3]. Тенденция к сегрегации, начав проявляться в дошкольном детстве, сохраняется до подросткового возраста.

Особенностью игровой деятельности мальчиков является стремление к независимости, к утверждению своей индивидуальности, проявление желания отделиться от воспитателя или матери. Девочки более зависимы как от взрослых, так и от сверстников, для них очень важно установление социальных связей. В играх девочек преобладает взаимность и доверительность, меньше проявляется агрессивность [15].

Дошкольники в игровой форме «практикуют» модели поведения, соответствующие тому или иному полу. Наблюдается также определенная тренировка и подготовка ко взрослой гендерной роли эмоциональной сферы детей. По этому поводу Т.А. Репина отмечает, «… хотя игровая ситуация воображаемая, но чувства, которые переживает дошкольник в игре, реальные, настоящие. Мальчик, сражаясь в игре с врагом, чувствует себя смелым, отважным героем. Девочка-«мама» испытывает нежность к своему «ребенку-кукле», тревогу за него, когда он «болеет» [11].

Таким образом, у детей дошкольного возраста разного пола наблюдается дифференциация игровых интересов, которая проявляется в выборе игрушек, ролей, партнеров, в содержании и сюжетах игр.

Рисунки дошкольников. Мальчики чаще рисуют разнообразную технику: машины, танки, самолеты, ракеты. Их рисунки наполнены действием. В рисунке они умещают большую площадь, изображают больше домов, улиц, но при этом выбор цветового решения не отличается богатством.

Девочки чаще рисуют людей, принцесс из любимых мультфильмов и сказок, в том числе маму и себя. Они тщательно прорисовывают губы, глаза, ресницы, щечки, женские аксессуары – украшения, сумочки, туфли на высоких каблуках и т.д. Девочки любят рисовать цветы, бабочек, кошечек, деревья, при этом выбор цветовой гаммы разнообразен, богат и содержателен.

В рисунках представителей разных полов фигурируют несхожие архетипические символы – «некие образы, восходящие к глубокой древности и общие для самых разных народов, которые находятся в подсознании человека» [14, С.29]. У мальчиков чаще встречаются:

- символы силы и борьбы (крепость, копье, лук, меч, стрелы, щит, автомат) и т.п.;
- символы врага (драконы, роботы, пришельцы, монстры, змеи);
- символы победы (флаг, горн, колокол);
- символы свободы и путешествий (ветер, горы, мосты, горизонт, вертолеты, велосипеды, корабли, поезда, автомобили).

У девочек преобладают:

- символы материнства (куклы, куклы-младенцы, невесты, детские коляски, кроватки);
- символы домашнего очага и домашнего уюта (дом, мебель, посуда, шторы);
- символы женственности, нежности, изящества, легкости (принцессы, бабочки, птички, воздушные шарики);
- символы женской красоты (бантики, украшения, валанчики, цветы, яркие губы, шляпа);
- символы достатка в доме (ягоды, фрукты, овощи, грибы).

Э. Эриксон отмечал, что девочки чаще рисуют нечто замкнутое, имеющее внутреннее заполненное пространство. Они любят рисовать завершенные круги как в виде отдельных предметов (солнце, озеро), так и их составных частей (цветы, животных), что свидетельствует о преобладании внутренних процессов над внешними. В рисунках мальчиков доминируют остроконечные (фаллические) фигуры: ракеты, башни, карандаши, направленные во внешнее пространство. Это характеризует психологическое предназначение мужского и женского пола. Мужчинам свойственно активное, завоевательное поведение, а женщинам – созерцание, принятие и переработка внутреннего содержания.

Поведение дошкольников на занятиях. Период включения в деятельность на занятиях у девочек короче, чем у мальчиков. Девочки обычно после начала занятия быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. Педагог видит это по обращенным к ним глазам, и все основные способы действий объясняются, как правило, педагогом сразу. Мальчики "раскачиваются" дольше, на педагога смотрят редко. В то время как они достигают пика работоспособности, основные задания и пояснения к их выполнению уже даны, а потому мальчики начинают задавать вопросы и воспитателю, и детям, самое важное они пропустили и не поняли. Мальчики более подвижны и непоседливы, смелее ведут себя на занятиях.

На занятиях девочки поднимают руку реже, хотя и отвечают правильно, т.е. знают не хуже мальчиков. Отвечая на занятиях в детском саду, девочка смотрит в лицо воспитателю и ищет у него в глазах подтверждения правильности ее ответа и только после одобрения и соответствующей реакции взрослого продолжает уже более уверенно. Девочки задают вопросы для установления контакта со взрослым человеком (Например, "А вы к нам еще придете?"), т.е. больше ориентированы на отношения между людьми. Мальчики чаще поднимают руку, не боятся ошибиться в ответе. Отвечая, они смотрят на парту, в сторону или перед собой, только не на педагога, если знают ответ, отвечают уверенно. Мальчики чаще задают взрослым вопросы ради получения какой-то информации (Например, "А что мы сейчас будем делать?"), т.е. больше ориентированы на конкретную информацию, а не установление социальных, межличностных связей.

Восприятие дошкольниками оценки взрослого. «Различна реакция детей разного пола на оценку их деятельности. Для мальчиков важно, что конкретно оценивается в их деятельности, для девочек – кто их оценивает и как» [3, с. 69]. В оценке взрослых мальчиков интересует её суть, то есть, что в определенном случае оценивается и что конкретно он сделал не так. Поддержкой для них в сложной ситуации могут быть слова: «Задание очень сложное, но ты справишься».

Девочки всегда эмоционально реагируют на оценки. Им нельзя сразу говорить, что они плохо справились с ним или вовсе не выполнили, так как бурная реакция не позволит им осознать, в чем именно они не правы. Слова поддержки для них в затруднительной ситуации могут быть следующие: «Задание сложное, но ты уже такое делала и сейчас справишься».

Девочки вообще склонны верить авторитетам и опираются на авторитет взрослого в затруднительных случаях. Девочки более исполнительны, часто им достаточно внушить, что "так надо". Это менее характерно для мальчиков. Мальчики же должны сами убедиться в необходимости определенных действий.

Готовность дошкольников к школе. В старшем дошкольном возрасте диагностируется готовность детей к школе. Отечественными и зарубежными исследователями установлено, что готовность девочек лучше в психологическом, интеллектуальном и эмоционально-личностном плане. Они имеют лучше выраженный вербальный и социальный компоненты интеллекта, большой объем зрительной памяти,

хорошую зрительно-моторную координацию, лучшую сформированность произвольности общения и поведения. «К моменту поступления в школу у 2/3 девочек сформированы графические навыки, речь, понимание учебной задачи, у них более высокий уровень смысловой памяти и работоспособности. При этом каждый второй мальчик приходит к школьному обучению в состоянии незрелости» [3, с. 72].

В.Г. Каменской, Я.И. Михайловой определена гендерная специфика в сформированности мотивов учебной деятельности. По мнению исследователей, это проявляется в отношении мальчиков и девочек к поступлению в школу. Девочки как социально ориентированные члены общества воспринимают учебную деятельность как учебную, противопоставляя её игровой. Часто эти два вида деятельности выступают для них как взаимоисключающие. Желание стать ученицами, посещать школу вызвано не столько стремлением к получению новых знаний, сколько желанием заслужить одобрение со стороны родителей, окружающих взрослых людей, возможностью социальных достижений.

Для мальчиков поступление в школу – это приобретение нового социального статуса, возможности стать «большими». При этом у них нет разделения учебных и игровых мотивов. Они для мальчиков являются единым целым. «Девочки собираются в школе учиться, а мальчики собираются в школе и учиться и играть одновременно» [7, с.46].

Результатами исследований М.Ю. Бужигеевой, В.Г. Каменской, С.В. Зверевой подтверждается зависимость между степенью готовности к школьному обучению и адаптационным процессом к учебной деятельности в первом классе у детей разного пола. У девочек адаптация на начальных этапах обучения в школе проходит успешнее. На уроке они лучше воспринимают объяснения учителя, умеют самостоятельно организовать свою деятельность, отличаются положительным отношением к учебе и к школе.

Уровень готовности к школьному обучению оказывает влияние и на успеваемость детей. На начальном этапе обучения средний балл академической успеваемости по основным предметам у мальчиков составляет 3,9, а у девочек – 4,3. К окончанию первого класса утомление у мальчиков в шесть раз больше, чем у девочек [7, с. 46]. Все вышеперечисленные особенности являются следствием асимметрии человека как биологической системы вообще и асимметрии полов, в частности.

Итак, гендерные особенности действительно существуют. Они перечислены и охарактеризованы нами не для акцентирования внимания на их различии у мальчиков и девочек и утверждения превосходства одного пола над другим, а для возможности их учёта в социально-педагогической подготовке дошкольников. Учет гендерных особенностей (психофизиологических, личностных), т.е. гендерный подход в образовании позволяет обеспечить большую эффективность процессов обучения, воспитания, формирования личности. Как отмечает П.Н. Прокина, «гендерный подход можно рассматривать как одно из направлений развития индивидуального подхода, потому что он позволяет учитывать личностные особенности мальчиков и девочек, создать условия для осмысленного ведения психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в рамках осуществления гендерного взаимодействия» [10, с. 124].

Целью реализации гендерного подхода является создание условий для гармоничного развития личности в рамках гендерно различающегося гендерного пространства. Перспектива достижения цели прослеживается только в том случае, если создаются условия для наименее конфликтной социализации детей, педагоги и

психологи совместными усилиями сглаживают негативные социальные влияния, источниками которых являются социальное окружение, средства массовой информации.

Реализация гендерного подхода в образовании требует наличия компетентных специалистов в данной области. Как отмечает Л.В. Градусова, «образование нуждается в специалистах, обладающих гендерными знаниями, способными эффективно решать задачи формирования личности с учетом гендерных особенностей»[3, с. 29]. Ряд исследователей последних лет - И.А. Зайганов, Л.Г. Лунякова, Е.Б. Мезенцева, Н.В. Осетрова посвятили свои работы изучению гендерной компетентности педагога как интегративной личностной характеристики профессионала, способного эффективно осуществлять подобный социальный заказ.

Как отмечает А.В. Мудрик: «Для того, чтобы гендерный подход стал реальностью, необходимо как минимум несколько условий: серьезная теоретическая и методическая база, которую могут создать педагоги-исследователи; соответствующая нормативная база в документах органов управления социальным воспитанием; формирование у педагогов понимания необходимости гендерного подхода и установки на его реализацию; содержательная и методическая психолого-педагогическая подготовка педагогов к реализации гендерного подхода в воспитании» [9, с. 180-181]. Необходимость реализации гендерного подхода в воспитании подрастающего поколения ученый видит в связи с тремя факторами, наблюдаемыми в современном обществе:

1) наличие феминизированной системы воспитания «в целом за счет ее кадров и реализуемых этими кадрами имплицитных концепций личности и воспитания, т.е. неосознаваемых, подспудных представлений о человеке и его воспитании»;

2) сдерживание и корректировка, (а не преодоление) общего процесса маскулинизации женщин и феминизации мужчин. При условии сбалансированности это – объективный и позитивный процесс. Сбалансировать его в некоторой степени могут помочь определенные целенаправленные меры в сфере воспитания;

3) возможность становления гендерного подхода в социальном воспитании некоторой (хоть и незначительной) компенсацией семейной феминизации. При таком положении дел, когда около 50% детей живут в семьях, где нет отцов, то «откуда возьмутся маскулинные небандиты, разумные хранительницы домашнего очага, наконец, незакомплексованные андрогины»;

4) коррекция отрицательных влияний стихийной полоролевой социализации детей. [9, с. 181].

Внедрение гендерного подхода в процесс социально-педагогической подготовки дошкольников должен осуществляться в рамках общепедагогических принципов, принципов дифференцированного воспитания и обучения, а также принципов гендерной педагогики.

Рассмотрим более подробно каждую из вышеназванных групп.

Общепедагогические принципы, сохраняя свою сущность, преломляются в рамках гендерного подхода и включают в себя:

1) принцип природосообразности – следование за природой развития детей, в том числе и за природой пола, стремление избежать гендерных конфликтов в процессе социально-педагогической подготовки подрастающего поколения;

2) принцип культуросообразности: развитие детей происходит в конкретной культурной среде и зависит от нее. В гендерном подходе этот принцип занимает одно из главенствующих мест, поскольку среда предлагает человеку те стереотипы и нормы поведения, которые определяют процесс полоролевой социализации;

3) принцип гуманности способствует полноценному развитию индивида и создает условия для равноправного гендерного взаимодействия;

4) принцип диалогичности – процесс социально-педагогической подготовки строится на основе равноправного диалога между ее членами, позволяющего выстраивать отношения между мальчиками и девочками, организовать гендерное взаимодействие в образовательном пространстве ДОУ.

Принципы дифференцированного воспитания и обучения включают в себя:

1) принцип ценностно-смысловой направленности: через гендерные стереотипы транслируются гендерные ценности, такие как женственность (феминность) женщин и мужественность (маскулинность) мужчин, семья, воспитание детей и т.д.;

2) принцип выбора существует для каждого человека. Процесс гендерной идентификации протекает следующим образом: сначала индивид знакомится с предложенными социумом гендерными ролями, затем начинает формировать собственное поведение. В этот момент индивид осуществляет свой выбор между предоставленным обществом и своим образом верного поведения;

3) принцип доверия и педагогической поддержки позволит обеспечить благоприятное усвоение гендерных ролей в процессе социализации детей дошкольного возраста.

Принципы гендерной педагогики, сформулированные в процессе осмысления нового направления:

1) принцип гендеросообразности – учета гендерных особенностей, заключается в создании условий для успешной гендерной социализации и психологического развития представителя каждого пола;

2) принцип гендерного равновесия: современное общество нуждается в преставителях как мужского, так и женского гендера, при этом у каждого из них есть свои особенности, которые нужно учитывать в разных сферах жизни общества. Каждый член общества обладает равными правами и возможностями для самореализации.

Грамотное применение гендерного подхода в сфере образования и воспитания позволит сформировать у детей гендерную компетентность. Выступающую, в свою очередь, как сочетание знаний о биологических особенностях полового диморфизма человека, о социокультурной природе взаимоотношений между представителями женского и мужского пола, о гендерных стереотипах современного общества и умений выстраивания своего личностного поведения в соответствии с выбором ролей из предложенных обществом гендерных моделей. При этом важно, чтобы дети (мальчики/девочки) учились критически оценивать гендерные предубеждения, стереотипы и могли в последующем осознанно выбирать, следовать им или нет.

Таким образом, на основе проанализированной литературы можно утверждать, что процесс социально-педагогической подготовки детей в современном обществе без учета гендерных особенностей мальчиков и девочек рискует быть менее эффективным. В этой связи, педагогам, психологам, родителям необходимо крайне внимательно подходить к воспитанию современных дошкольников.

Список литературы

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2006.

2. Бидалф С. Воспитание мальчишек: пер. с англ. – М.: Рипол-классик, 2005.

3. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011.

4. Гендерное образование в подготовке учителя: Материалы Всероссийской конференции. – Томск, 2006.

5. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 1998.

6. Захаров А.И. происхождение детских неврозов и психотерапия. – М., 2000.

7. Каменская В.Г., Зверева С.В. Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004.

8. Каптерев П.Ф. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1987.

9. Мудрик А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Народное образование. - 2007. - № 5.

10. Прокина П.Н. Гендерный подход в современной педагогической науке и образовательной практике // Педагогика. – 2011. -№8.

11. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. – Воронеж, 2004.

12. Руссо Ж.Ж. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. – М.: Худ. Лит, 1961. Т. 1.

13. Сиротюк А.Л. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода // Народное образование. – 2003. - № 8.

14. Хазова С.А., Кузнецова О.Н. Воспитание девочки: советы психолога: книга для родителей. – М: Издательский центр «Академия». 2010.

15. Шустова Л.П. Становление гендерной идентичности ребенка-дошкольника // Современный детский сад. – 2008. - № 5.

2.2. Обучение финансовой грамотности детей дошкольного возраста: от теории к практике

Качество жизни, цивилизационные перспективы и международный авторитет социума зависят от готовности его субъектов нести ответственность за свое материальное благополучие, определяются умением основной массы населения квалифицированно управлять финансами, следовать рациональным поведенческим моделям в повседневной жизни, строить и реализовывать долгосрочные планы, связанные с повышением уровня социального капитала.

Ведущая роль экономической культуры и финансовой грамотности в условиях современности определяется безальтернативностью рыночной модели хозяйства в качестве доминанты общественного развития в планетарном масштабе, неизбежной вовлеченностью в свободные экономические отношения любого социального сектора. Однако в повседневной жизни мы наблюдаем у граждан РФ отсутствие представлений об основах теории и практики инвестирования, неоправданной расточительности, неумении планировать семейный бюджет, слабой финансовой дисциплине, спонтанном, иррациональном расходовании личных денежных средств, недостаточном информировании относительно существующих возможностей повышения материального благополучия, пассивности в вопросе формирования пенсионного капитала и т.п.

Изучение финансовой грамотности населения базируется на работах классиков экономической и социологической науки, таких как В. Парето, П. Самуэльсон, М. Вебер, К. Маркс, Э. Дюркгейм. Понимание финансовой грамотности как характеристики финансового поведения обусловило необходимость обращения к работам, раскрывающим различные аспекты финансового поведения таких авторов как Дж. Кейнс, М. Фридман, Ф. Хайек, П. А. Сорокин, Т.Ю.Богомолов, Ю.Ю.Волков, П.М.Козырев и других. Авторы обращались к анализу таких видом финансового поведения, как сберегательное (А. Е. Суринова и др.), инвестиционное (Н. В. Аликперова и др.), кредитное поведение (Д. О. Стребкова и др.). [5].

Анализ литературы показал, что теория и методология изучения феномена «финансовая грамотность» населения в настоящее время находится на стадии

становления. Понятие «финансовая грамотность» не относится к числу точных научных терминов. Все многообразие определений было сведено к двум подходам:

1) компетентностно-ориентированному, в рамках которого основное внимание уделено характеристике структурных элементов финансовой грамотности, которые рассматриваются на части необходимые для формирования умения или способности, которым и является финансовая грамотность;

2) культурологического подхода, в рамках которого акцент сделан на финансовой культуре, которая включает в себя и финансовую грамотность. В рамках общей научной методологии компетентностно-ориентированный соответствует структурно-функциональному подходу, а культурологический - социокультурному. Сочетание этих двух подходов было использовано в качестве методологической базы разработки настоящей программы [5].

Финансовая грамотность, в соответствии со Стратегией повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 года № 2039-р – это результат процесса финансового образования, который, в свою очередь, определяется как сочетание осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и, в конечном итоге, для достижения финансового благосостояния.

Образовательная программа «Первые шаги в мире финансов» (далее - Программа) составлена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее - ФГОС ДО), утверждённым приказом Минобрнауки России № 1155-ФЗ от 17.10. 2013 г., а также примерной парциальной образовательной программой дошкольного образования «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности», а также в соответствии со следующими нормативно-правовыми актами:

- Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ;
- Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
- Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р об утверждении «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 - 2023 годы» и др.

Невозможно вырастить гармонично развитого человека, не подготовив его к главной реалии современного рынка - товарно-денежным отношениям. Ребёнок-дошкольник практически ежедневно слышит в семье, в торговых предприятиях, от своих сверстников и взрослых такие понятия, как деньги, товары, продукты, цены, дёшево, дорого, экономить и т. п. Поэтому проблема финансового воспитания становится актуальной применительно уже к дошкольному возрасту, так как это время, когда закладываются азы нравственно-трудового, а также будущего финансового «здоровья». С точки зрения включения финансовой грамотности в воспитательно-образовательный процесс дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет, речь не идет и не может идти о полноценных знаниях, умениях или навыках рационального общения с деньгами. Однако именно этот возраст является самым продуктивным в плане заложения таких индивидуально- психологических особенностей личности как ответственность, бережливость, сила воли, которые необходимы для формирования в дальнейшем финансово грамотного человека. Эти свойства личности в прямой степени влияют на успешность принимаемых взрослым человеком решений в будущем.

Предпосылки внедрения программы: учитывая, что к пяти-шести годам формируется произвольность поведения: на основе приобретенной ранее способности к осознанию собственных действий у ребенка возрастает способность к самоконтролю и волевой регуляции поведения. Другая предпосылка для приобщения ребенка к экономической сфере человеческой деятельности состоит в активном освоении детьми пяти-шести лет мира социальных явлений, выработке ребенком собственного понимания и отношения к ним, формировании ориентации на оценочное отношение взрослых через призму конкретной деятельности [4]. Ребенок пяти-шести лет начинает осознавать суть понятий «выгодно-не выгодно», «выигрыш – проигрыш», эмоционально воспринимает ситуации «успеха и неуспеха». Третьей предпосылкой является становление и развитие способности к децентрации: готовности ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения. В раннем возрасте закладываются не только основы культуры, но и стимулы к познанию и образованию на протяжении всей жизни. Важно помнить, что сегодняшние дети - это будущие налогоплательщики, вкладчики и заёмщики, участники финансового рынка. Поэтому формирование финансовой культуры и обучение финансовой грамотности целесообразно начинать в раннем возрасте на начальных ступенях образовательной системы.

Актуальность программы по формированию финансовой культуры дошкольников обусловлена значимостью подготовки ребёнка к условиям обучения в школе и к жизни в целом, формированием правильной ориентации ребёнка в экономических явлениях, необходимостью преемственности в знакомстве с экономикой между первыми ступенями образовательной системы - детским садом и школой [14].

Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 гг., утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 25 сентября 2017 г., содержит определение финансовой грамотности, как результата процесса финансового образования, который определяется как сочетание осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и в конечном итоге для достижения финансового благосостояния.

Финансовая грамотность для дошкольников – это финансово- экономическое образование детей, направленное на заложение нравственных основ финансовой культуры и развитие нестандартного мышления в области финансов (включающее творчество и воображение).

Применительно к дошкольнику, находящемуся на самом первом этапе жизненного цикла – детства, закладываемые способности управления финансами являются не чем иным как способностями, непосредственно влияющими на его будущее материальное благополучие. Поэтому на этапе обучения дошкольников правильнее говорить о формировании азов финансовой грамотности.

В дошкольном возрасте под финансовой грамотностью понимается воспитание у ребенка бережливости, деловитости и рационального поведения в отношении простых обменных операций, здоровой ценностной оценки любых результатов труда, будь то товары или деньги, а также формирование у ребенка правильного представления о финансовом мире, которое сможет помочь ему стать самостоятельным и успешным человеком, принимающим грамотные и взвешенные решения в будущем.

Формирование финансовой культуры официально признано одной из важнейших задач образовательного процесса. Финансовая грамотность активно включается в систему образования. И конечно же, педагоги ДОУ показали высокую степень готовности к внедрению данной инновации в образовательный процесс детского сада [6], [17]. Практика показала: чем раньше дети узнают о роли денег в частной, семейной и

общественной жизни, тем быстрее формируются полезные финансовые привычки, которые помогают избежать многих ошибок по мере взросления и приобретения финансовой самостоятельности, а также заложить основу финансовой безопасности и благополучия на протяжении всей жизни. Финансовая культура формируется в течение продолжительного периода на основе принципа «от простого к сложному», в процессе многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение знаний и навыков. Финансовая культура и финансовые навыки прививаются так же, как нравственность и правила этикета, следовать которым приходится всю жизнь.

Новизна Программы заключается в заложении основ финансовой культуры в дошкольном возрасте в русле формирования здорового отношения к деньгам, совершенствования общения ребёнка со взрослыми и сверстниками при реализации интереса к материальным ценностям. Программу отличает взаимосвязь денег как предмета материального мира с нормами морали, этически-культурными ценностями социума и общественно полезного труда человека.

Цель Программы: создание благоприятных условий для формирования основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста, формирование норм финансово-грамотного поведения, а также подготовка к жизни в современном обществе.

Задачи реализации Программы:

- побуждение интереса к изучению мира экономики и финансов;
- воспитание уважения к своему и чужому труду, добросовестному отношению к посильному труду, коллективизму в быту, предусматривающего взаимопомощь между членами семьи, друзьями и соседями;
- воспитание нравственно-экономических качеств личности: трудолюбия, деловитости, предприимчивости, добросовестности, ответственности и самоконтролю, уверенности в себе, находить наилучший выход в ситуации;
- воспитание бережного отношения ко всем видам собственности (личной и общественной), семейному и общественному достоянию**,** материальным ресурсам;
- познакомить дошкольника с первичными финансовыми и экономическими представлениями;
- обогатить словарный запас дошкольника основными финансово-экономическими понятиями, соответствующими их возрасту;
- способствовать формированию разумных экономических потребностей, умению соизмерять потребности с реальными возможностями их удовлетворения;
- стимулировать мотивацию к бережливости, накоплению, полезным тратам;
- заложить начало формированию финансово-экономического мышления;
- способствовать формированию основных качеств у дошкольника по умению принятия самостоятельных решений;
- сформировать умение рационально организовывать свою трудовую деятельность;
- содействовать формированию позитивной социализации и личностному развитию дошкольника.

Программа предусмотрена как дополнительное образование детей старшего дошкольного возраста (подготовительная группа) и адаптирована для занятий в дошкольном образовательном учреждении.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО образовательная деятельность по Программе обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает все образовательные области: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Область социально-коммуникативного развития реализована в Программе, как элемент усвоения дошкольниками норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, связанные с отношением к личным и семейным финансам. Практические занятия по Программе способствуют активному становлению самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, а также развитию социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формированию готовности к совместной деятельности со сверстниками. Социально-коммуникативное развитие дошкольника при внедрении Программы обеспечивает формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; создает возможности для обучения приемам безопасного рационального поведения в социуме на примерах из сказок и иных источников, где демонстрируется ошибочное поведение героев.

Познавательное развитие реализуется через исследование ребенком себя и мира вокруг, включая финансовую и социальную сферу. Оно предполагает развитие интересов детей, их воображения и творческой активности, формирование первичных представлений об объектах окружающего мира и их свойствах (форме, цвете, размере, материале, количестве, пространстве и времени, причинах и следствиях и др.), основных понятиях (деньги, экономия, сбережения и пр.) [3].

Речевое развитие реализуется в Программе, как компонент активного коммуникативного поведения и является важнейшим элементом социализации ребенка в мире финансовых отношений взрослых. При помощи речи дошкольник овладевает конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми.

Художественно-эстетическое развитие реализуется в Программе и предполагает формирование эстетического отношения к окружающему миру, включая сферы труда, общественной жизни, быта. Этическое воспитание занимает особое место в системе образования детей дошкольного возраста и играет важную роль в общем развитии ребенка, способствует развитию воображения и фантазии, формированию эстетических чувств и ценностей, ценностных ориентаций, в процессе обсуждения художественных произведений развивается устная речь.

В процессе физического развития совершенствуются двигательная деятельность детей, равновесие, координация, крупная и мелкая моторика обеих рук, формируются представления о разных видах спорта, навыки подвижных игр, закладываются основы здорового образа жизни, его основные нормы и правила (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Образовательная деятельность с детьми строиться на доступных и увлекательных формах работы с детьми, соответствующих возрасту 6-7 лет. Занятия включают специфическую детскую активность, специально организованную педагогом, подразумевающую деловое взаимодействие и общение детей, накопление интересной информации в сфере личных и семейных финансов, формирование базовых первичных знаний, умений и навыков рационального финансового поведения. Эта деятельность должна быть эмоциональной, вызывать интерес, воспитывать познавательную потребность дошкольников.

Специфика дошкольного возраста не позволяет требовать от ребёнка достижения конкретных образовательных результатов и обусловливает необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров. Целевые ориентиры дошкольного образования предназначены для педагогов и родителей. Их необходимо воспринимать как возрастные характеристики возможных достижений ребёнка и направление воспитательной деятельности взрослых.

Личностные результаты в итоге освоения Программы. Дошкольник сможет:

- разбираться в значении основных экономических и финансовых понятий, предусмотренных Программой;

- чётко осознавать, что труд - основа жизни, любой труд - это хорошо, плохо - сидеть без дела;

- знать, что деньги зарабатываются трудом, являются мерой оценки труда, универсальным средством обмена;

- понимать, что бережливость и экономия - это разумное отношение к расходам (они не бессмысленны, а направлены на достижение конкретных целей), умение ценить результаты труда, умение делиться и отдавать, в случае острой необходимости прийти на помощь ближнему, делиться своими сбережениями, порой абсолютно бескорыстно;

- осознавать необходимость выделения главного (умение видеть преимущества того или иного предмета, действия).

Практические результаты:

- освоить начальные навыки обращения с деньгами, осознать необходимость грамотно и бережливо относиться к ним;

- научиться принимать свои первые финансовые решения относительно расходов и трат, соотносить понятия хочу и могу. Понимать, что тратить можно мудро, с пользой для себя, а можно напрасно, без толку, бесполезно, бессмысленно;

- освоить начальные навыки планирования: интересно и с пользой использовать свободное время, принадлежащие ребёнку вещи (игрушки, канцтовары и пр.), денежные средства и пр.;

- заложить нравственно-этические привычки (возвращать долги, уважать свой и чужой труд, сопереживать, делиться и пр.), которые в будущем будут способствовать успешному управлению личными финансами [9].

Критерии отбора материала Программы: финансово-экономическая направленность; доступность, наглядность, занимательность; воспитательная и нравственная ценность; возможность применения полученных знаний, умений и практического опыта в повседневной жизни. Формировать у дошкольников основы экономических знаний о том, что такое «деньги» и для чего они нужны. Сформировать общее представление о том, откуда появились деньги.

Основные понятия: история денежных единиц, деньги, монеты, купюры, бюджет, доходы, расходы и др.

Педагогические задачи:

- Научить понимать назначение денег, вызвать интерес к прошлому предмета;
- Способствовать развитию любознательности, логического мышления;
- Обогащать словарный запас дошкольников, расширять кругозор;
- Развивать инициативу;
- Развивать экономическое мышление, интерес к материально-предметному окружению.

Блок 1. Труд и продукт труда.

Труд – основная деятельность человека, источник средств для его существования. Каждый человек имеет свою профессию (врач, строитель, педагог, космонавт, инженер, бизнесмен, банкир, рекламный агент, программист и др.) Знакомство с людьми разных профессий воспитывает уважение к человеку, умеющему хорошо и честно зарабатывать деньги, у которого есть собственное дело, уважение к труду вообще. Безделье, праздность, леность – предмет осуждения. Хорошая работа, интересная профессия – великое благо, которым следует дорожить.

Результатом труда людей является продукт – полезная нужная вещь, предмет, изделие, (строитель строит дом, повар готовит обед, художник пишет картину, парикмахер стрижёт людей и т.п.). Продукты труда – это мир вещей, который окружает нас. Вещи могут жить много лет, дольше чем люди. Создать красивую вещь – это целое искусство, ею восхищаются многие люди многих поколений; красивые вещи как предметы искусства выставляются в музеях, продаются в антикварных магазинах и т.п. Продукты труда – это достаток людей, богатство страны: чем больше в ней производится разных товаров, тем лучше будут жить и дети, и взрослые.

За свой труд взрослые получают деньги. Деньги определяют достаток семьи, ее материальное благополучие, так как взрослые могут купить то, что нужно им и детям. Продукты (товары) можно приобрести (купить) за деньги. Где и как это делается в современном мире.

Основные понятия: труд, работа, продукт, продукция; заработная плата; рабочее место, рабочее время; профессия; предметы труда; товар, торговля; деньги.

Педагогические задачи:

- Формировать представления о содержании деятельности людей некоторых новых и известных профессий, предпочитая профессии родителей детей данной группы детского сада;
- Учить уважать людей, умеющих трудиться и честно зарабатывать деньги;
- Поощрять желание и стремление детей быть занятыми полезной деятельностью, помогать взрослым;
- Стимулировать деятельность «по интересам», проявление творчества и изобретательности [9].

Блок 2. Деньги и цена, реклама.

Знакомство и закрепление представлений о том, как выглядят современные деньги (монеты, купюры), о том, что они бывают разного достоинства, разной ценности. История возникновения денег, как средст оплаты товаров и услуг. Понятие «бюджет» как отправная точка домашней экономики. Планирование доходов и расходов на определенный период времени. Из чего складывается бюджет? Ознакомление с понятиями «хочу» и «надо».

Знакомство с денежными единицами разных стран. Откуда берутся деньги. Деньги зарабатываются. Тем, кто еще или уже не способен трудиться, помогают (близкие, общество, государство). Любой товар имеет свою цену. В ходе экскурсий знакомство детей с организациями, которые в первую очередь имеют непосредственное отношение к финансам (банк, магазин и др.)

Реклама: зачем она нужна, в какой форме существует, где она размещается; реклама в повседневной жизни ребенка

Основные понятия: деньги, монеты, валюта, купюры; цена, дороже, дешевле; доход, расход, зарплата, бюджет; реклама, рекламировать, копилка, планирование расходов.

Педагогические задачи:

- Познакомить детей с деньгами разных стран и сформировать отношение к деньгам как к части культуры каждой страны;
- Воспитывать начала разумного поведении в жизненных ситуациях, связанных с деньгами, насущными потребностями семьи;
- Дать представление о том, что деньгами оплачивают результаты труда людей, деньги являются средством и условием материального благополучия, достатка в жизни людей., а также средством платежей и накоплений;
- Что такое «бюджет» и из чего он складывается; понятия «Доходы» и «Расходы»;
- Дать представление о рекламе и ее назначении;

- Развивать у детей способность различать рекламные уловки.

Блок 3. Использование настольных игр для привития основ финансовой грамотности у дошкольников. Настольно-печатные игры в процессе реализации Программы могут активно применятся как непосредственно на занятиях по финансовой грамотности, так и при проведении работы по закрепление тех или иных знаний у дошкольников, в зависимости от темы занятия. Этот вид деятельности помогает не только отработать, закрепить полученные знания, но также развивает познавательные процессы, речь, мелкую моторику, воспитывает терпение и умение соблюдать правила. Кроме того, дети с удовольствием осваивают разные формы проведения игр: индивидуальную, парную и коллективную, что формирует навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками.

Основные понятия: настольная игра, правила игры, участники игры;

Педагогические задачи:

- закрепление или отработка полученных знаний;
- развитие процессов мышления, внимания, памяти, воображения и речи;
- тренировка усидчивости, дисциплинированности и умения доводить начатое дело до конца;
- воспитание уступчивости, толерантного отношения к партнёрам, а также умения сотрудничать.
- вырабатывать умение играть микрогруппами (дети играют парами, в тройках, но если в группе много участников, им становится сложно определиться со своей ролью в коллективе — начинаются выяснения отношений и ссоры);
- формировать навык выбора партнёров по игре (по темпераменту, по настроению и т. д., а не только по внешности);
- методически грамотно выстраивать систему взаимодействия дошкольников (педагог исполняет роль направляющего игровой процесс, но не руководителя) [9].

Блок 4. Полезные экономические навыки и привычки в быту.

Работа с детьми по данному блоку предполагает создание предпосылок для формирования нравственно оправданных привычек, оказывающих влияние на выбор общественно одобряемых способов экономического поведения (не жадничать, уметь пользоваться общими вещами, игрушками, пособиями, материалами для игр и занятий, беречь вещи, и пр.). Данный блок частично объединяет знания детей из предыдущих блоков Программы, темы, которые предложены для изучения в данном блоке позволяют закрепить знания детей, полученные ранее.

Основные понятия: бережливость (бережливый), хозяйственный, экономный, щедрый, добрый, честный, запасливый и др.

Педагогические задачи:

- Формировать представление о том, что к вещам надо относиться с уважением, поскольку они сделаны руками людей, в них вложен труд, старание, любовь;
- Заложить основы экономических навыков и привычек в быту у детей с помощью игровых ситуаций;
- Воспитывать у детей навыки и привычки культурного взаимодействия с окружающим вещным миром, бережного отношения к вещам;
- Воспитывать у детей способность делать осознанный выбор удовлетворением сиюминутных и долгосрочных, материальных и духовных, эгоистических и альтруистических потребностей;
- Дать детям представление о творческом поиске лучшего решения (либо компромисса) в спорных ситуациях, в ситуациях трудного нравственного выбора и др;

Блок 5. Дошкольник и финансы.

Основные понятия: план, карманные деньги, копилка, собственное дело, риски, долг, заем.

Педагогические задачи:

- познакомить с понятием «план», объяснить важность составления планов, научить организовывать свое время;
- формировать представление о значимости личных накоплений, заблаговременного накопления, построение целей и планов, соотнесение их со своими возможностями;
- формировать понимание сущности понятия «предпринимательская деятельность» и ее значения в жизни человека;
- дать общее представление о таких понятиях, как: «долг», «заем», «риск».

Блок 6. Нравственно-трудовое воспитание дошкольников.

Основные понятия: профессия, совесть, честность, доброта, ответственность, щедрость, жадность и др.

Педагогические задачи:

- способствовать ранней профориентации дошкольников;
- развивать логическое, экономическое мышление, наблюдательность, пополнять активный словарный запас;
- способствовать воспитанию нравственных качеств личности;
- сформировать различие таких понятий, как: «щедрость и жадность», «добро и зло», «честность и обман» и др.;
- способствовать формированию ответственности за свои поступки (через игровые ситуации).

Основным принципом реализации Программы является учёт возрастных и индивидуальных психических особенностей старших дошкольников. Программа соответствует принципу развивающего образования и сочетает принципы научной обоснованности и практической применимости, основывается на комплексно-тематическом принципе подачи информации и предполагает построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. В программе прослеживается принцип совместной деятельности педагога и дошкольника, а также принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными особенностями дошкольников. Программа предполагает тесную связь этического, трудового и экономического воспитания, призвана способствовать формированию ценностных жизненных ориентаций в дошкольном возрасте.

Основными подходами к реализации Программы являются:

1. Личностно-ориентированный подход заключается в том, что все методическое обеспечение Программы способствует вооружению педагогов навыками партнёрского общения с детьми. Поскольку ребёнок такой же полноправный член общества, как и взрослый, то признать его права означает занять педагогическую позицию не «сверху», а рядом и вместе. Данный подход позволяет в центр всей образовательной системы Программы поставить личность ребенка, обеспечить ему комфортное, бесконфликтное и безопасные условия его развития, реализации его природных потенциалов. Личность ребенка в этом подходе не просто субъект, а субъект приоритетный; он является целью всей образовательной системы Программы.

2. Системно-деятельностный подход, используемый в Программе, предполагает, что организация воспитательно-образовательного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности дошкольника, где акцент делается на зону ближайшего

развития, то есть область потенциальных возможностей. Данный подход к обучению предполагает наличие у детей познавательного мотива (желание узнать, открыть, научиться, освоить). Системно-деятельностный подход в воспитательно-образовательном процессе реализации Программы позволяет создать условия, в которых дети выступают активными участниками образовательной деятельности, учатся самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Именно знания и умения, которые ребенок получил не в готовом виде, а в ходе активного взаимодействия с окружающим миром, становятся для него бесценным опытом, определяющем его успешность на последующих этапах обучения [3].

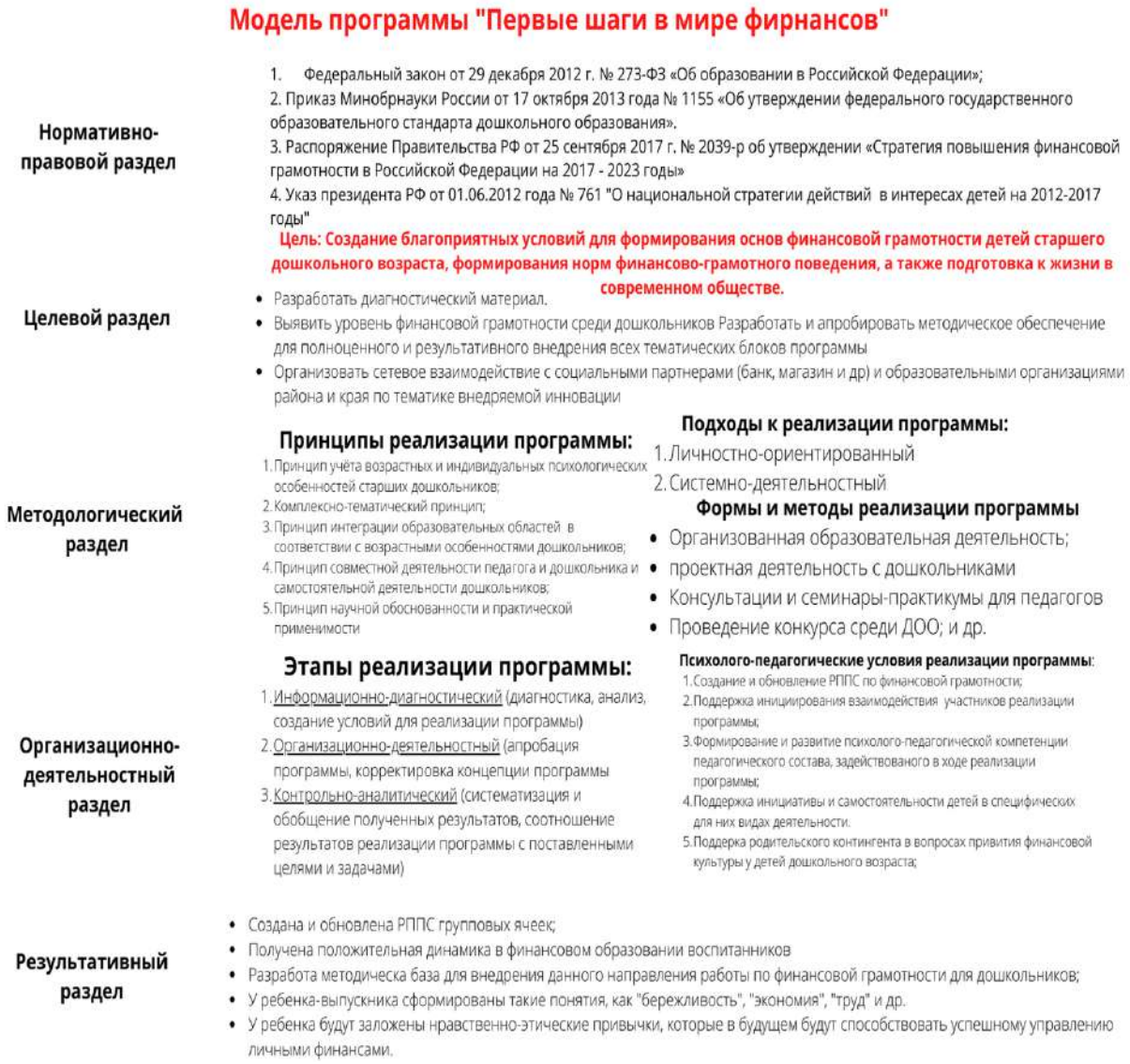


Рисунок 1 - Модель образовательной программы «Первые шаги в мире финансов»

Формы и методы, применяемы в реализации Программы: проектная деятельность с дошкольниками; консультации и семинары-практикумы для педагогов; игровые ситуации; конкурсы рисунков; проведение викторин, квестов, мероприятий для воспитанников и их родителей; мероприятия с родителями в форме: консультаций, мастер-классов и др.

Для реализации Программы «Первые шаги в мире финансов» должна быть создана развивающая среда с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов. Для изучения основ финансовой грамотности решающее значение имеют средства обучения. Средства, применяемые к реализации Программы: демонстрационные (применяемые взрослыми);

раздаточные (используемые детьми); визуальные (для зрительного восприятия); аудиальные (для слухового восприятия); аудиовизуальные (для зрительно-слухового восприятия) и др.

Реализация Программы планируется осуществлять в тесной взаимосвязи с родителями (законными представителями) дошкольников. Семья и детский сад передают ребенку первый социальный опыт, а дошкольное образование является первым этапом в образовательном маршруте ребенка. Современная система образования провозгласила родителей субъектами этого процесса и возложила на них солидарную ответственность за качество образования своих детей. Для достижения единства целей и задач воспитания ребёнка в Программе предусмотрено содержательное взаимодействие детского сада и семьи. Программа предусматривает активное приобщение родителей к образовательному процессу (семейные проекты, обмен опытом, участие в праздничных мероприятиях, играх, интерактивных театральных миниатюрах, обучающих сказках, ведение YouTube – канала, для передачи основной информации родителям и др.) В процессе организации образовательной деятельности запланировано обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей в вопросах формирования финансовой грамотности ребенка. Перед родителями стоит задача помогать ребенку разбираться в наиболее сложных и важных вопросах, создать условия для совместного творческого освоения учебного материала и личностного развития., посредством выполнения минимальных домашних заданий для закрепления материала изученного в детском саду. На родителях лежит ответственность первоначально познакомить ребенка с финансовой стороной жизни семьи. Перед педагогом стоит задача привлечь родителей (законных представителей) к плодотворному взаимодействию в качестве помощников в процессе изучения ребенком основ финансовой грамотности.

С этой целью образовательная организация (детский сад) должен быть:

- максимально «открытым» для родителей (законных представителей) ребенка;
- предоставлять исчерпывающую информацию о реализуемой Программе;
- разъяснять специфику образовательной деятельности и регулярно информировать о ходе реализации образовательной программы;
- предоставить возможность открытого обсуждения вопросов, связанных с реализацией Программы.

В целях полноценной и результативной реализации Программы в детском саду обеспечены материально-технические условия, позволяющие достичь обозначенных ею целей и выполнить соответствующие задачи, в т.ч.:

- Осуществлять все виды деятельности ребенка, как индивидуальной, так и в рамках каждой дошкольной группы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, их образовательных потребностей;
- Организовать участие педагогических работников (творческая группа) в разработке Программы, в создании условий для ее реализации, а также мотивирующей образовательной среды для реализации Программы;
- Использовать в образовательном процессе современные образовательные технологии и культурные практики социализации детей;
- Обеспечивать эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительной Программе, повышение их профессиональной, коммуникативной, информационной, правовой компетенции и мастерства мотивирования детей;

Образовательная организация, осуществляющая образовательную деятельность по дополнительной программе, должна создать материально-технические условия, обеспечивающие:

- Возможность достижения воспитанниками планируемых результатов освоения Программы;
- Выполнение организацией требований санитарно-эпидемиологических правил и нормативов, пожарной безопасности и электробезопасности, по охране здоровья воспитанников и охране труда работников организации.

Организация должна иметь необходимое для всех видов образовательной деятельности воспитанников педагогической деятельности оснащение и оборудование:

- учебно-методический комплект Программы (в т.ч. комплект различных развивающих игр);
- помещение для занятий и проектов, обеспечивающие образование детей через игру, общение, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности ребенка, с участием взрослых и других детей;
- оснащение предметно-развивающей среды, включающей средства образования и воспитания, подобранные в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей дошкольного возраста;
- мебель, техническое оборудование, инвентарь для художественного творчества;
- интерактивное оборудование, для включения в процесс образования дошкольников интерактивной составляющей образовательного процесса.

Программой предусмотрено также использование организацией обновляемых образовательных ресурсов, в т.ч. расходных материалов, подписки на актуальную информацию электронных ресурсов, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания, спортивного, услуг связи, в т.ч. информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

Предположительно Программа может быть реализована в течении одного года с воспитанниками подготовительной группы детей дошкольного возраста (6-7 лет). При необходимости и желание можно пересмотреть перспективно тематическое планирование занятий с детьми, упростить его и составить план внедрения Программы на два года, начиная со старшей группы.

Оптимальный режим работы с детьми по Программе – не реже одного занятия в неделю.

При этом необходимо в процессе повседневной деятельности группы закреплять экономические знания детей, полученные во время занятий (например, собираясь с детьми на прогулку, обратить их внимание на необходимость выключать свет в помещении), в разных видах труда в рамках самостоятельной деятельности детей (помогая сервировать, аккуратно обращаться со столовыми приборами, выключать воду после мытья рук, и др.)

Список литературы

1. Антонова Ю. Как и о чем говорить с детьми на уроках финансовой грамотности: пособие для учителей начальных классов и работников системы дополнительного образования. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2020. 80 с.

2. Антонова Ю. Обсуждаем, рассуждаем и играем. Креативные задания для детей по финансовой грамотности. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2017. 56 с.

3. Демонстрационный материал к примерной парциальной образовательной программе дошкольного образования «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности» для детей 5-7 лет. М., 2019. 76 с.

4. Долгих Н.А., Бубнова И.С., Пугачева Л.А., Баранова О.В., Вологжина Г.А., Максимова О.Н., Кочергина О.Н. Развитие познавательно-исследовательской деятельности дошкольника в условиях реализации ФГОС ДО. Иркутск: Изд-во: «Иркут», 2019 160 с.

5. Моисеева Д.В. Финансовая грамотность населения российского региона: экономико-социологический анализ/ автореф. диссерт. на соискание ученой степени к. социол. наук. Волгоград, 2017.

6. Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога / Казанской педагогический журнал. 2019. № 6 (137). С. 122-133.

7. Поварницына Г.П., Киселёва Ю.А. Финансовая грамотность дошкольника. Программа кружка. Ресурсный и диагностический материал. Волгоград: «Учитель». 2018. 186 с.

8. Попова Т. Волшебный банкомат. Детям об экономике. М.: Манн, Иванов Фербер, 2019. 104 с.

9. Примерная парциальная образовательная программа дошкольного образования «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности» для детей 5-7 лет. Банк России. Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2018. 32 с.

10. Сборник методических материалов на основе примерной парциальной образовательной программы дошкольного образования для детей 5-7 лет «Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности». М., 2019. 28 с.

11. Стахович Л.В., Семенкова Е.В. Финансовая грамотность. Сценарии обучающих сказок. М.: Вакоша, 2019. 32 с.

12. Федин С. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. В 2-х частях. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2020. 112 с.

13. Хламова Н.А. Формирование основ экономического воспитания дошкольников в условиях детского сада // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, 2015). СПб.: Свое издательство, 2015 С. 39-41.

14. Шатова А.Д. Тропинка в экономику. М.: «Вентана-Граф», 2015. 48 с.

15. Шатова А.Д. Тропинка в экономику. Программа. Методические рекомендации. Конспекты занятий с детьми 5-7 лет. М.: «Вентана-Граф», 2015. 176 с.

16. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2005 256 с.

17. Rerke V.; Bubnova I.; Tatarinova L.; Berinskaya I.; Babitskaya L. The leadership problem and style of managing the pedagogical staff of pre-school educational organization. Vol.40 (Number 8) Year 2019.Page 30.

2.3. Подвижные игры как средство развития физических качеств детей старшего дошкольного возраста

За последние годы в отечественной литературе появилось немало научных трудов, посвященных решению различных проблем физического воспитания дошкольников. Это объясняется тем, что целый ряд неблагоприятных социально-экономических изменений, которые произошли в нашей стране в конце двадцатого века, прежде всего, затронули подрастающее поколение и особенно детей дошкольного возраста. По мнению ряда

ученых, в настоящее время возникли существенные противоречия между декларируемыми целями физического воспитания, физической подготовки подрастающего поколения и реальными возможностями государства их осуществления для каждого человека.

В настоящее время забота о здоровье детей стала занимать во всем мире приоритетные позиции. И это понятно: современному обществу нужны личности творческие, гармонично развитые, активные и здоровые. Здоровье, приобретенное в ранний и дошкольный период детства, служит фундаментом для общего развития и сохраняет свою значимость в последующие годы. Современное общество предъявляет высокие требования к работе дошкольных образовательных учреждений, призванных заложить основы крепкого здоровья и всестороннего развития личности ребенка. Нельзя не согласиться, что одной из первостепенных задач воспитательного процесса является физическое воспитание дошкольников, развитие их физических качеств. Современные дети мало двигаются из-за привязанности к телевизору и компьютерным играм. Уменьшается и количество открытых мест для игр. Родители и педагоги все более и более обеспокоены тем, как, где и когда можно предоставить детям возможность активно и творчески поиграть. А 3 чтобы поддержать интерес детей к таким играм, они должны их узнать, и задача педагога помочь им в этом. Поиск новых путей, решения проблемы развития физических качеств старших дошкольников как основы физической подготовленности связан с необходимостью изучения закономерностей, методологических и методических условий совершенствования процесса развития физических качеств дошкольников как основы физической подготовленности.

Известно, что в дошкольных образовательных учреждениях подвижные игры занимают одно из ведущих мест в воспитательной работе с детьми. Ведь именно в подвижных играх дети вступают в сложные взаимоотношения со своими сверстниками, проявляя в естественных условиях двигательной активности свои физические возможности. Однако к решению проблемы влияния подвижных игр на развития физических качеств старших дошкольников отечественные специалисты подошли только в последние десятилетия благодаря научным разработкам Е.И. Геллер, Е.Н. Вавиловой, Н.Б. Каданцевой, Ю.К. Чернышенко, В.А. Баландина и др.

Подвижные игры – наиболее доступный и эффективный метод воздействия на ребенка при его активной помощи. Игра – естественный спутник жизни ребенка и поэтому отвечает законам, заложенным самой природой в развивающемся организме ребенка – неуемной потребности его в жизнерадостных движениях. Преимущество подвижных игр перед строго дозируемыми упражнениями в том, что игра всегда связана с инициативой, фантазией, творчеством, протекает эмоционально, стимулирует двигательную активность.

В процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста необходимо решать образовательные задачи: формирование двигательных навыков и умений, развитие двигательных и физических качеств, привитие навыков правильной осанки, навыков гигиены, освоение специальных знаний. Благодаря пластичности нервной системы двигательные навыки и умения формируются у детей сравнительно легко. Большинство движений (ползанье, ходьба, бег, ходьба на лыжах, катание на велосипеде и др.) используются детьми в обычной жизни для передвижения, что облегчает связь с окружающей средой и способствует ее познанию.

Правильное выполнение физических упражнений положительно влияет на развитие мышц, связок, суставов, костного аппарата. Сформированные двигательные навыки и умения позволяют экономить физические силы.

Использование прочно сформированных навыков и умений позволяет осмысливать задачи, возникающие в непредвиденных ситуациях в процессе двигательной, особенно игровой, деятельности.

Игровая ситуация увлекает и воспитывает ребенка, а двигательная деятельность детей благотворно влияет на физическое развитие, формирует двигательные навыки и физические качества, на укрепление здоровья, повышая функциональную деятельность организма и усиливая эмоционально-родственные ощущения.

В процессе формирования навыков и умений у детей вырабатывается способность легко овладевать более сложными движениями и различными видами деятельности, включающими эти движения (трудовые операции).

Объективность оценки физической подготовленности во многом определяется знанием возрастных особенностей и закономерностей развития у дошкольников моторной сферы, в т. ч. физических качеств. Наиболее важными из этих особенностей являются их обусловленность незавершенностью формирования физиологических структур организма и наличие в динамике физического развития ребенка чувствительных к внешним воздействиям периодов.

В дошкольном возрасте преимущественное внимание должно быть уделено развитию ловкости, быстроты, гибкости, равновесия, но не следует забывать и о соразмерном развитии силы и выносливости.

Дозировка упражнений и длительность занятий от группы к группе увеличиваются и это также способствует развитию выносливости. Важнейшим фактором, от которого в решающей мере зависят успешность обучения новым двигательным действиям и совершенствование ранее разученных упражнений, является координация. Под координационными качествами понимается способность быстро согласовывать отдельные двигательные действия в меняющихся условиях, выполнять движения точно и рационально.

Во время игры дети действуют в соответствии с правилами, которые обязательны для всех участников. Правила регулируют поведение играющих и способствуют выработке взаимопомощи, коллективизма, честности, дисциплинированности. Вместе с тем необходимость выполнять правила, а также преодолевать препятствия, неизбежные в игре, содействует воспитанию волевых качеств - выдержки, смелости, решительности, умения справляться с отрицательными эмоциями. В подвижных играх ребенку приходится самому решать, как действовать, чтобы достигнуть цели. Быстрая и порой неожиданная смена условий заставляет искать все новые и новые пути решения возникающих задач. Все это способствует развитию самостоятельности, активности, инициативы, творчества, сообразительности. Игры помогают ребенку расширять и углублять свои представления об окружающей действительности. Выполняя различные роли, изображая разнообразные действия, дети практически используют свои знания о повадках животных, птиц, насекомых, о явлениях природы, о средствах передвижения, о современной технике. В процессе игр создаются возможности для развития речи, упражнения в счете и т. д.

Одними из важнейших средств воспитания здорового ребенка являются физические упражнения, подвижные игры и спортивные развлечения. Занимаясь физическими упражнениями с детьми, важно внимательно следить за их здоровьем, обращать внимание на их внешний вид, настроение, самочувствие, утомляемость, аппетит и сон. Каждому, даже вполне здоровому ребенку желательно 2-3 раза в год проходить медицинский осмотр. При этом рекомендуется записывать показатели роста, веса и окружности грудной клетки ребенка, что позволит следить за его правильным развитием.

Подвижная игра – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой силой. Игры приучают детей к дисциплине, сосредоточению и планомерности действий. Наиболее специфичный и эмоционально – эффективный в работе с ними, учитывающий элементы наглядно – образного и наглядно–действенного мышления. Он дает возможность одновременного совершенствования разнообразных двигательных навыков, самостоятельности действий, быстрой ответной реакции на изменяющиеся условия, проявления творческой инициативы. В процессе игровых действий у детей формируется морально- волевые качества, развиваются познавательные силы, приобретается опыт поведения и ориентировки в условиях действия коллектива.

Подвижная игра - двигательная деятельность, основным содержанием которой является выполнение движений в изменяющихся условиях. В отличие от сюжетно-ролевых игр содержание большинства подвижных дается в готовом виде. Основной целью деятельности детей в подвижной игре является решение двигательной задачи. Структура игры регламентируется правилами.

Играющие должны строго и точно соблюдать правила игры, к ним они 25 должны относиться сознательно и ответственно, как к закону. Правила помогают регулировать двигательную деятельность и осуществлять самоуправление, присваивают каждому игроку определенную роль, устанавливают его место в игре, взаимосвязь между играющими.

Одна из характерных особенностей подвижных игр - стремление к результату. Ребенок испытывает радость от удовлетворения потребности в движениях, от эмоциональной атмосферы игры, однако особый эмоциональный подъем вызывает достижение реального, наглядного положительного результата - выигрыша.

Подвижные игры для дошкольников включают разнообразные 26 основные движения: быстрый бег, бег с увертыванием, подлезание, прыжки в длину, прыжки на двух ногах на месте и с продвижением вперед и т.д. Поэтому в процессе физического воспитания игру используют для укрепления двигательных навыков, сформированных на занятии в специально подобранных упражнениях, и для их совершенствования, для получения более интенсивной функциональной нагрузки с целью укрепления и развития внутренних органов, воспитания физических, морально-волевых и интеллектуальных качеств.

Подвижные игры являются эффективным способом воспитания выдержки, что особенно важно для дошкольников, у которых процесс возбуждения преобладает над процессом торможения.

В старшем дошкольном возрасте появляется возможность выбирать игры с прыжками в длину с места, метанием и лазаньем. Возможностям старших дошкольников соответствуют бессюжетные игры, но детям попрежнему доставляют большое удовольствие сюжетные подвижные игры. Игры с элементами соревнования построены на различных движениях и их сочетаниях, могут включать как индивидуальные, так и командные соревнования.

В подвижных играх детей старшего дошкольного возраста используются более сложные движения. Перед детьми ставится задача мгновенно реагировать на изменение игровой ситуации, проявлять смелость, сообразительность, выдержку, сноровку, смекалку.

Подвижная игра - одно из важных средств всестороннего воспитания детей дошкольного возраста. Характерная ее особенность — комплексность воздействия на организм и на все стороны личности ребенка: в игре одновременно осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание. В процессе

игры происходит не только упражнение в уже имеющихся навыках, их закрепление и совершенствование, но и формирование новых психических процессов, развитие физических качеств.

В экспериментальной работе приняли участие 44 ребенка старших групп 5-6 лет. Из них 22 ребенка в экспериментальной группе №11 «Радуга», 22 ребенка в контрольной группе № 12 «Колобок».

Сравнивая результаты экспериментальной группы «Радуга» и контрольной группы «Колобок» на начало эксперимента наблюдается незначительное различие уровня развития физических качеств в группах. На основе полученных результатов был разработан формирующий эксперимент, который включал в себя подвижных игр на развитие физических качеств. Был разработан перспективный план организации и проведения подвижных игр в экспериментальной группе. Игры использовались в режимных моментах и непосредственно образовательной деятельности во всех формах физкультурнооздоровительной работы: утренней гимнастике; досугах, соревнованиях и др. Во время формирующего эксперимента в экспериментальной группе «Радуга» проводились занятия физической культурой по другой программе. Использовалась подборка подвижных игр, спортивные игры на развитие физических качеств у старшего дошкольника. В контрольной группе «Колобок» проводились занятия по обычной программе физической культуры.

Результаты исследования показали, что в экспериментальной группе прирост показателей по высокому уровню выше, чем в контрольной группе. Наше исследование подтвердило наше предположение о влиянии подвижных игр на развитие физических качеств и их эффективности использования в физическом воспитании дошкольников.

Цель нашей работы заключалась в исследовании влияния подвижных игр на развитие физических качеств в процессе физического воспитания дошкольников 5-6 лет. Изложенные понятия дают общее представление о физической подготовленности, воспитании, его особенностях, социальных функциях и взаимосвязях с другими явлениями. Совокупность этих понятий в первую очередь характеризует физическое воспитание как общественно-педагогическое явление. Являясь неотъемлемым компонентом воспитания в широком смысле слова, физическое воспитание играет существенную роль в реализации как общепедагогических, так и специфических образовательно-воспитательных задач, продиктованных потребностями общества в целесообразном воздействии на развитие человека, необходимостью подготовки его к трудовой и другим общественно значимым видам деятельности. Специфическое содержание физического воспитания 58 составляют физическое образование и воспитание физических качеств человека.

В процессе смены поколений через физическое воспитание происходит передача накапливаемого человечеством рационального опыта использования двигательных возможностей, какими потенциально обладает человек, и обеспечивается в той или иной мере направленное физическое развитие людей.

В ходе изучения средств и методов развития физических качеств путем анализа литературных источников, мы выделили для себя один из наиболее доступных и на наш взгляд предположительно наиболее эффективный метод развития физических качеств в процессе физической подготовленности. В данном методе можно использовать различные средства, такие как сюжетные упражнения, игры, беговые упражнения и т.д. В заключении нашего исследования, можно сделать вывод, что цель работы достигнута. Старший школьный возраст обоснованно считается одним из наиболее важных периодов в процессе формирования личности человека. Двигательная активность в этом возрасте играет огромную роль в комплексном развитии организма ребенка. В этом возрасте более

интенсивно развиваются физические качества, в том числе скоростно-силовые. Анализ программных и методических материалов по физическому воспитанию в дошкольных учреждениях и организации этого процесса на практике свидетельствуют о том, что основное внимание на занятиях физической культуры уделяется обучению основным движениям. В результате дошкольники не получают необходимой физической нагрузки, которая оказывала бы существенное влияние на развитие физических качеств.

Перед началом эксперимента на занятиях физической культуры дети старшего дошкольного возраста двух групп выполняли тесты скоростносиловой направленности для подготовки организма к началу эксперимента и освоения техники тестовых упражнений. На основании этого были выявлены подвижные игры с 60 преимущественным развитием физических качеств. Скоростно-силовая подготовленность детей 5- 6 лет оценивалась с помощью следующих тестов: метания на дальность, прыжки в длину, ходьба, бег, лазание. На начало эксперимента группы по всем показателям статистически не отличались. При сравнении показателей тестов участников контрольной и экспериментальной групп по окончании основного эксперимента отмечается, что приросты показателей в экспериментальной группе выше в начале и в конце эксперимента, чем в контрольной группе.

После проведения исследования физических качеств контрольной и экспериментальной групп было выявлено, что результаты экспериментальной группы превышают результаты контрольной. Также качественные показатели, из таблиц четко видно, в экспериментальной группе превышают качественные показатели в контрольной группе. Особое внимание в физкультурно-оздоровительной и исследовательской работах уделялось малоактивным детям. Физкультурно-оздоровительная работа по данной методике и индивидуально-дифференцированный подход на занятиях достиг желаемого результата. В заключении нашего исследования, можно сделать вывод, что цель работы достигнута. Таким образом, можно сказать, что подвижные игры являются важным средством в развитии физических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Бауэр О.П. Подвижные игры // Теория и методика физической культуры дошкольников: учебное пособие для студентов / под ред. С.О. Филипповой, Г.Н. Пономарева. - СПб.: ВВМ, 2004. - С. 331-332.

2. Глазырина Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Л.Д. Глазырина, В.А. Овсянкин. - М.: Владос, 2000. - 262 с.

3. Демчишин А.А. Спортивные и подвижные игры в физическом воспитании детей и подростков / А.А. Демчишин, В.Н. Мухин, Р.С. Мозола. - К.: Здоровья, 2013. - 168 с.

4. Доронина М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. - 2007. - № 4. - С. 10-14.

5. Емельянова М.Н. Подвижные игры как средство формирования самооценки // Ребенок в детском саду. - 2007. - № 4. - С. 29-33.

2.4. Модель взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в вопросах сохранения психологического здоровья детей

Необходимость сохранять и укреплять психологическое здоровье обусловлена его большой ролью в достижении достаточного для полноценной жизнедеятельности уровня социальной адаптивности личности. Аксиологический анализ феномена

«психологическое здоровья» предполагает, прежде всего, выявление ценностной сущности, и ценностного содержания.

Психологическое здоровье, по своей ценностной сущности, есть благо, позволяющее человеку успешно реализовывать свои смысложизненные возможности, быть полноправным членом общества. Ценностное содержание психологического здоровья личности выражается в ее жизненных приоритетах, мотивациях поведения, в индивидуальных предпочтениях стилевых особенностей взаимодействия с окружающей действительностью, которые сохраняют, укрепляют или, наоборот, угрожают, разрушают здоровье самого человека и других людей.

В мировоззренческой структуре личности ценности здоровья, по убеждению Л.С. Драгунской [2], могут быть знаемыми ценностями, признаваемыми ценностями и принятыми к исполнению. Для того чтобы стать субъектом собственного здоровья не достаточно знать правила сохранения и техники его укрепления. Осознание ценностной сущности здоровья, признание норм и правил здоровьесберегающей жизнедеятельности в качестве руководящего принципа жизни является необходимым условием формирования способности контролировать и нести ответственность за свое здоровье. Обязательное и регулярное соблюдение норм, выполнение правил и техник продуцирования здоровья – необходимое и достаточное условие становления субъектом собственного здоровья. Ответственное отношение к своему здоровью и, как следствие, ответственное отношение к здоровью других людей, формируется в системе определенных мировоззренческих установок, волевых качеств, позитивно-эмоциональных стремлений к активным действиям по сохранению и укреплению здоровья. Чем более высокое положение в личностной иерархии занимают ценности здоровья, тем более вероятно, что сохранение и укрепление здоровья станет приоритетной стратегией жизни человека.

Носителями психологического здоровья могут выступать не только отдельные личности, но и социальные группы (семья, ученический или трудовой коллектив, этнос и др.), а также общество в целом. Истинно здоровая семья, как отмечает А.И. Захаров, «это та, в которой ребенка учат и самообладанию, и стойкости, и способности преодолевать трудности и переживать самые тяжелые жизненные драмы» [6, с. 67]. Стиль поведения родителей в стрессовой ситуации воспринимается ребенком как модель для подражания Если, реагируя на трудности, родители пассивно замыкаются в себе или, наоборот, используют неадекватную сложившейся ситуации агрессию, то и ребенок, с большой долей вероятности, поведет себя также в похожий момент.

Семья закладывает базовые психологические потребности личности и базовые культурные ценности, которые будут на протяжении всей последующей жизни ребенка определять его ролевые сценарии, регулировать его поведение во всех сферах жизнедеятельности. В психологически здоровых семьях, как отмечает А.Н. Елизаров [5], родители реализуют такие духовные ценности, как познание мира и самопознание, творческая самореализация, личностное самосовершенствование, жизнерадостное отношение к реальной действительности. В психологически здоровой семье у дошкольников формируются ценностные ориентации, позволяющие самостоятельно и продуктивно функционировать в социально одобряемом направлении. В такой семье создаются предпосылки для формирования психологически здоровой личности ребенка-дошкольника. Пренебрежение целенаправленной организацией жизненного пространства семьи, дисгармоничные внутрисемейные отношения, формирующиеся вследствие нарушения процесса обмена информацией между членами семьи, преобладание деструктивных эмоций, создают предпосылки для разрушения психологического здоровья дошкольников.

Причины семейного нездоровья могут быть разными: материальная необеспеченность, алкоголизм, наркомания, преступность, эмоциональное отчуждение, отсутствие любви к детям и др. В.М. Целуйко [18] психологически неблагополучную семью определяет как семью со структурно-функциональными нарушениями. Структурные нарушения переживают разрушенные семьи или неполные семьи. К функциональным нарушениям относятся: 1) неблагополучная эмоциональная внутрисемейная атмосфера, которую создают равнодушные и/или грубые родители, не проявляющие уважения к своим детям; 2) отсутствие эмоциональных контактов между членами семьи, безразличие родителей к потребностям ребенка; 3) нездоровая нравственная внутрисемейная атмосфера, в которой ребенок вовлекается в аморальный образ жизни родителей, приобретая социально неодобряемые потребности и интересы. Что передают такие родители своим детям? Комплекс психологических проблем и дезадаптивные формы поведения. Если детско-родительские отношения характеризуются низкой степенью психологической солидарности, то качество выполнения семьей задачи социализации детей существенно снижается.

Доминирование семейно-бытовой активности по удовлетворению материальных и социальных потребностей при слабой актуализированности духовно-нравственных потребностей, опосредованных культурными ценностями, наполняет внутрисемейное пространство ощущением пустоты и бессмысленности собственного существования. Возникающий экзистенциальный вакуум заглушается погоней за карьерой, материальным благополучием, социальным престижем и т.п.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что внутренняя атмосфера и весь уклад семейной жизни во многом определяют психологическое самочувствие ребенка. Отсюда, одним из важнейших условий сохранения и укрепления психологического здоровья дошкольника является благополучная внутрисемейная атмосфера, создаваемая родителями.

Психологически здоровая семья обладает широким диапазоном механизмов развития социальной активности всех членов семьи, обеспечивающей разумное и согласованное удовлетворение потребностей каждого члена и семьи как единого организма. Соответственно, психологически нездоровая семья неспособна самостоятельно корректировать дезорганизующие автономные действия своих членов по удовлетворению сугубо индивидуальных потребностей, поэтому внутрисемейная атмосфера становится дискомфортной для всех. Основными критериями психологического здоровья семьи В.С. Торохтий [17] считает: 1) сходство семейных ценностей; 2) функционально-ролевую согласованность; 3) социально-ролевую адекватность в семье; 4) эмоциональную удовлетворенность членов семьи; 5) адаптивность в микросоциальных отношениях; 6) установку на сохранение семейного благополучия. Важно отметить, что психологическое здоровье или нездоровье семьи, по сути, есть ее повседневное состояние, которое определяет характер реакции всех членов семьи на текущее воздействие благоприятных и неблагоприятных факторов жизни. Единомыслие, единодействие всех членов семьи свидетельствует об их духовной общности и позволяет семье как целостной системе противостоять широкому кругу разрушающих ее факторов. В своем взаимодействии с окружающей социальной средой семья демонстрирует определенное поведение: реактивное, когда семья подчиняется требованиям среды, или активное, когда семья преобразует среду, подчиняет ее своим потребностям. Рассмотрим семью как систему и целостное явление, проанализируем ее структуру, внутренние процессы и связи с окружающим внешним миром.

Семейная система включает детскую и родительскую подсистемы, обладающие внутренними границами определенной степени жесткости. Среди различных типов

внутрисемейных связей особое место занимают детско-родительские отношения как системообразующие. Системообразующий принцип – признание взрослыми членами семьи самоценности и самобытности ребенка, обусловливающее его гармоничное здоровое взросление.

Специфику функционирования семьи как системы раскрывает анализ внутрисемейных процессов, которые определяют:

- устойчивость функционирования семейной системы, обусловленной эффективным распределением между членами семьи функциональных обязанностей и полнотой реализации ими своих семейных ролей;

- паттерны взаимодействия членов семьи, обусловливающие возникновение ссор, конфликтов, обид как устойчивых коммуникативных стереотипов;

- циркулирование в семейной системе информационных потоков, которое бывает эффективным (открытым и ясным), дисфункциональным (при наличии двойной связи), неполным (при существовании «семейных секретов»);

- стилевые особенности эмоциональной внутрисемейной коммуникации, которые определяются соотношением положительных и отрицательных эмоций, возможностью или преградами для открытого самовыражения чувств в системе, преобладанием критики или похвалы в адрес друг друга;

- совместное обсуждение членами семьи всего происходящего между ними, осмысление взаимосвязей.

М. Раттер [14] обращает особое внимание на то, что развитие у дошкольника социальной зрелости требует его включения в обсуждение с другими членами семьи всего того, что происходит внутри и вокруг семейной системы. Такое общение способствует формированию у ребенка умения анализировать свои и чужие поступки, возникновению самоуважения и пониманию других людей, возрастанию доверия к миру через ощущение его предсказуемости и надежности. Для дошкольника семья является основным источником приобретения разнообразных, интересных и волнующих впечатлений через возможность посещать музеи, читать книги, отдыхать на природе. В беседах с родителями ребенок черпает значимые для себя сведения о природе и обществе. Жизненный опыт необходим для интеллектуального, эмоционального и социального развития ребенка. Навыки социального поведения приобретаются посредством обучения. Если дошкольник получил опыт решения разнообразных жизненных проблем, научился радоваться обширным социальным контактам, то он может успешно адаптироваться в любой новой обстановке и будет, скорее всего, позитивно реагировать на перемены, происходящие вокруг него.

Внешние границы семейной системы могут быть открыты или закрыты для контактов с внешним миром. Закрытость семейной системы обусловлена отсутствием навыков общения с другими людьми, что приводит к боязни внешнего мира и, как следствие, возникновению повышенной тревожности. Не менее опасны для нормального функционирования семейной системы и лишком открытые границы. Такая семья превращается в «проходной двор» и не дает членам семьи ощущения безопасности и комфорта.

Поведение семейной системы в социальной среде может быть реактивным (когда оно подчиняется не собственным потребностям семьи, а определяется состоянием и воздействиями среды) или активным (когда поведение семейной системы преобразует среду, подчиняя ее своим целям). Особенности сопротивления семейной системы воздействиям извне обусловлены общим культурно-историческим контекстом ее развития. Так, отсутствие культурных традиций, доминирование материальных и социальных ценностей над познавательными и духовными, недостаток любви, заботы и

искренней заинтересованности друг в друге снижают эффективность саморазвития семейной системы в процессе противостояния разрушительным внешним воздействиям.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что для психологического состояния дошкольника важна степень ясности, понятности и недвусмысленности внутрисемейной коммуникации. В семьях, где высказывания членов семьи противоречивы или неоднозначны, дети оказываются в запутанной ситуации развития. В связи с этим особого внимания заслуживает анализ семейных связей и иерархии.

Определяя внутрисемейную связь как психологическое расстояние между членами семьи, В.Н. Ослон и А.Б. Холмогорова [11], выделяют две ее дисфункции – разобщенность и симбиоз или сверхвключенность. Психологической основой эмоциональной близости между членами семьи, как считает В.Н. Дружинин [3], является мотивации аффилиации.

Под аффилиацией понимается определенный класс социальных взаимодействий, которые одновременно имеют и повседневный, и фундаментальный характер. Б. Мюррей описывал аффилиацию как потребность «заводить дружбу и испытывать привязанность», «радоваться другим людям и жить вместе с ними», «сотрудничать и общаться с ними», «любить, присоединяться к группам» [1]. Аффилиация приносит удовлетворение, увлекает и обогащает, если завершается установлением взаимоприятных отношений на основе взаимной симпатии партнеров по общению.

Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис пишут: «Любовь, симпатия, привязанность, сочувствие, понимание со стороны другого человека нужны и важны для подавляющего большинства людей, в них – основа их уверенности в себе, важный компонент личного счастья, в них многие люди находят смысл жизни источник внутренней устойчивости при столкновении с трудностями» [19, с. 210]. Ученые рассматривают симпатию между членами семьи как социально-психологический механизм интеграции: во-первых, симпатия является мощным источником мотивации к участию в жизнедеятельности семьи; во-вторых, отношения симпатии способствуют взаимопониманию; в-третьих, они повышают готовность пойти на уступки любимому человеку в попытках найти удовлетворяющее всех решение.

Развитие отношений симпатии между членами семьи усиливает их сплоченность, повышает сопротивляемость семьи широкому кругу разрушающих ее факторов. Под сплочением семьи как малой группы Л.Я. Коломинский [7] понимает формирование внутрисемейных связей и отношений, позволяющих достигать ценностно-ориентационного единства, избегать конфликтов и конфронтации, и как следствие, наилучших результатов совместной деятельности. Таким образом, сплоченность является обобщенным показателем духовной общности всех членов семьи, выражает степень их единомыслия и единодействия. Отсутствие в семье сплоченности ее членов приводит к невозможности дошкольника прямо и честно высказывать родителям свои истинные потребности, чувства и переживания; к развитию у детей ощущения эмоционального отвержения, чувства недоверия к людям, к миру в целом. Как пишет М. Раттер: «Семья обеспечивает базисное чувство защищенности, обеспечивая безопасность ребенка при его взаимодействии с внешним миром, освоении новых путей его исследования и реагирования. Кроме того, близкие являются для ребенка источником утешения в минуты отчаяния и волнения» [14, с. 165].

Семейная иерархия определяет отношения доминантности / подчинения. Член семьи, занимающий доминантное положение, принимает социальную ответственность за деятельность и поведение каждого члена семьи и за семью в целом: ее прошлое, настоящее и будущее. Глава семьи как лидер социальной группы несет за нее

ответственность перед собой, перед ближайшим социальным окружением, перед той частью общества, к которой принадлежит семья. В.Н. Дружинин пишет: «задача доминирующей личности – обеспечение безопасности группы, координация действий ее членов для достижения групповых целей, определение перспектив жизни и развития группы и внушение веры в будущее» [3, с. 69].

Ребенок дошкольного возраста всегда занимает позицию подчинения по отношению к старшим членам семьи. По мнению Т.Н. Поддубной [12], детству свойственно переживание потребности в дополнении, стремление обрести глубину и полноту человеческого бытия. Старшие члены семьи создают специфическую среду, располагающую ребенка к освоению собственно человеческого способа жизни, к раскрытию потенциала внутреннего мира. Для ребенка взрослый, как отмечают В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов [16], есть онтологическое условие развития человеческой сущности, фундаментальная основа для полноценной жизни. В период дошкольного возраста личностное здоровье ребенка обеспечивает значимый взрослый – родной по крови и близкий по духу, сопричастный к жизненному миру ребенка человек. Совокупность значимых для конкретного ребенка конкретных взрослых (родители, опекуны, наставники, учителя и др.) составляет его человеческое окружение. Духовная близость ребенка со значимыми взрослыми является условием его здорового взросления, т.е. обретения личностной определенности через приобщение к родовой человеческой сущности и укоренения в человеческом сообществе.

В русле идей личностно-ориентированного подхода, воспитательская позиция личности предполагает «понимание, принятие и признание» индивидуальных черт личности ребенка (Психология воспитания / под ред. В.А. Петровского. М.: Аспект Пресс, 1995. С. 22); «взаимное понимание, принятие и доверие» [16, с. 97]. Задача воспитывающих взрослых (родителей и педагогов) помочь дошкольнику овладеть соответствующими его возрасту «средствами самопонимания, самопринятия, саморазвития» в процессе конструктивного гуманистического взаимодействия с другими людьми в контексте современных условий социокультурной реальности [4, с. 83]. Во-первых, необходимо стремление взрослых поделиться с ребенком своими познаниями в сфере природы, культуры, общества, своим опытом в исследовании самого себя и изучении других людей, т.е. приоткрыть дошкольнику мир в его целостности и многообразии. Во-вторых, необходима ориентация воспитывающих взрослых на ценности и нормы детской субкультуры. Это значит, нужно отказаться от нравоучительного общения и переключиться на освоение моделей субъект-субъектного, партнерского взаимодействия, основанного на принципах диалогического общения. В-третьих, необходима открытость воспитывающих взрослых ребенку. И родитель, и воспитатель, являясь носителями «взрослых» видов деятельности, интересны дошкольнику своей устремленностью к познанию, саморазвитию, творческому самораскрытию. Воспитывающий взрослый, будучи дошкольнику примером для подражания, обязан использовать возможности для самовыражения в личностно значимых видах активности.

Социальная роль «воспитатель» заключается в принятии взрослым полной меры ответственности за условия и перспективы развития ребенка. Как отмечает В.А. Петровский в коллективной монографии «Психология воспитания», родители формируют у дошкольника систему взглядов и личностных смыслов, обнаруживая, таким образом, свою идеальную представленность в его жизни [13]. Жизненное самоопределение взрослых членов семьи через постоянный выбор и обоснование своих поступков наполняет воспитательную среду определенными элементами человеческой культуры, которые лягут в основу системы норм взаимодействия ребенка с миром. Если

воспитание в семье осуществляется ежечасно в непосредственном контакте родителей и детей, то взрослые должны осознавать и предвидеть последствия своего воспитывающего влияния через наглядно демонстрируемые дошкольнику социальные ценности и модели поведения.

В русле идей личностно-ориентированного подхода, воспитательская позиция личности предполагает «понимание, принятие и признание» индивидуальных черт личности дошкольника [13, с. 22]; «взаимное понимание, принятие и доверие» [16, с. 97]. Задача воспитывающих взрослых (родителей и педагогов) помочь дошкольнику овладеть соответствующими его возрасту «средствами самопонимания, самопринятия, саморазвития» в процессе конструктивного гуманистического взаимодействия с другими людьми в контексте современных условий социокультурной реальности [4, с. 83].

В качестве нормативной системы семейного поведения В.И. Слободчиковым и А.В. Шуваловым была предложена типология базовых воспитательских позиций, содержательное различение которых определяют две воспитательные функции: 1) приобщение ребенка к культурному наследию и 2) сохранение непосредственного переживания ребенком самоценности жизни [16]. Реализация обозначенных функций предполагает позиционное самоопределение родителя как воспитателя: «родитель» должен вырастить жизнеспособного человека; «умелец» – сформировать у ребенка комплекс специальных способностей; «учитель» – обучить ребенка всеобщим способам деятельности; «мудрец» – развить собственно человеческое в ребенке.

Освоение родителями этих базовых позиций обусловливает сохранение детского психологического здоровья. Функциональная несостоятельность реализуемых родителем воспитательских позиций означает дефицитарность образовательного процесса, осуществляемого в семье, и создает реальную угрозу психологическому здоровью дошкольника.

Психологические дисфункции воспитывающих взрослых блокируют реализацию индивидуально-возрастных интенций ребенка-дошкольника к самоопределению, самоконтролю, саморазвитию. Так, функциональная несостоятельность позиции «родитель» разрушает целостность духовной сферы ребенка, порождая чувство разобщенности с человеческим сообществом. Несостоятельность воспитательской позиции «умелец» приводит к практической ограниченности дошкольника, переживаемой как собственная неумелость, некомпетентность. Несостоятельность позиции «учитель» приводит к развитию у дошкольника социальной зависимости, конформизма. Несостоятельность воспитательской позиции «мудрец» обезличивает ребенка, порождает душевную опустошенность. Дефицитарность детско-родительского взаимодействия проявляется в различных формах дезадаптивного поведения дошкольника.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что полноценное личностное развитие в дошкольном возрасте возможно при условии функциональной полноценности воспитывающих взрослых. В этом смысле «на протяжении длительного периода дошкольного детства считать психологическое здоровье сугубо достоянием ребенка некорректно и в принципе неверно» [16, с. 98]. Поэтому критерии психологического здоровья дошкольника необходимо соотносить с состоянием окружающей ребенка обстановки.

Ребенок дошкольного возраста включен в две стабильные воспитательные среды: семью и детский сад. Каждая среда создает для него множество психолого-педагогических ситуаций социального взаимодействия с другими людьми (взрослыми и сверстниками), по-разному отражающихся на состоянии его психологического здоровья. Две взаимосвязанные воспитательные системы нуждаются в

организации их взаимодействия, ориентированного на создание максимально благоприятной для сохранения психологического здоровья дошкольника педагогической ситуации, характеризующейся сочетанием в обеих воспитательных средах личностно-ориентированного, личностно-развивающего сотрудничества взрослого и ребенка в различных ситуациях жизнедеятельности.

Для обеспечения в реальной действительности условий здорового взросления родителям дошкольников нужен определенный эталон поведения. В связи с этим возникает необходимость организации и проведения специальной психолого-педагогической подготовки семьи (родителей) к осознанному сохранению психологического здоровья ребенка-дошкольника. Три взаимосвязанных компонента психологического здоровья дошкольника (аксиологический, инструментальный и мотивационно-потребностный), в свою очередь, определяют три направления взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи по подготовке родителей к осознанному управлению процессом развития у дошкольника свойств субъекта самосознания, субъекта общения и субъекта деятельности:

- поддержка позитивного отношения ребенка к себе и другим людям (аксиологический компонент);
- формирование социальной адекватности в ситуациях межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми (инструментальный компонент);
- стимулирование саморегулируемости как способности адекватно приспосабливаться к условиям социальной среды (мотивационно-потребностный компонент).

Выработанные нами направления взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи в вопросах сохранения психологического здоровья дошкольника легли в основу предложенной нами структурно-функциональной модели.

С помощью метода моделирования можно повысить эффективность процесса управления взаимодействием ДОО и семьи как сложной психолого-педагогической системы. На рисунке показаны структура, содержание и взаимосвязи элементов моделируемой нами системы взаимодействия ДОО и семьи в вопросах сохранения психологического здоровья дошкольников. Данная модель является образцом для организации реального сотрудничества ДОО и семьи, обусловливающего сохранение психологического здоровья дошкольников в образовательной среде ДОО и воспитательной среде семьи. Предложенная нами структурно-функциональная модель объединяет теоретический (структурные элементы модели) и эмпирический (функциональные элементы модели) аспекты нашего исследования. Структурная составляющая представлена целью, содержанием и результатом взаимодействия ДОО и семьи в вопросах сохранения психологического здоровья дошкольников. Функциональная составляющая представлена критериями и уровнями развития психологического здоровья дошкольника, а также в вопросах сохранения психологического здоровья дошкольников психолого-педагогическими условиями сохранения психологического здоровья дошкольников. Функциональная составляющая обеспечивает основные связи между исходным состоянием структурных элементов системы взаимодействия ДОУ с семьей и конечным результатом этого взаимодействия.

Предлагаемая модель взаимодействия ДОО и семьи в вопросах сохранения психологического здоровья дошкольников включает пять взаимосвязанных блоков:

- целевой блок представлен целью и задачами взаимодействия ДОУ и семьи как ответ на требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования о необходимости обеспечения психолого-педагогической

поддержки семьи и повышения родительской компетентности в вопросах сохранения психологического здоровья дошкольников;

- методологический блок представлен совокупностью принципов взаимодействия ДОУ и семьи в русле идей личностно-ориентированного подхода к воспитанию дошкольников, определяющей выбор содержания, форм, методов и средств повышения эффективности субъект-субъектного диалогического общения воспитывающих взрослых и детей;



Структурно-функциональная модель взаимодействия ДОО и семьи

- содержательный блок представлен программой формирования компетентности родителей по сохранению психологического здоровья дошкольников;

- деятельностный блок представлен комплексом форм и методов взаимодействия ДОО и семьи, обусловливающих создание в ДОУ и семье атмосферы, благоприятную для сохранения и развития психологического здоровья дошкольника;

- результативный блок представлен критериями оценки состояния детского психологического здоровья, уровень развития которого определяет социальное и эмоциональное благополучие ребенка, успешность адаптации в группе.

Все вышеперечисленные блоки разработанной нами модели взаимодействия ДОУ и семьи взаимообусловливают и взаимодополняют друг друга. Реализация целостного процесса сохранения и укрепления психологического здоровья дошкольников в образовательно-воспитательных условиях семьи и ДОУ предполагает соблюдение следующих специфических принципов личностно ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка:

Принцип свободного выбора себя, своего мировоззрения и способа творческой самореализации требует от воспитывающих взрослых осознания ценности движения личности по «дорогам» своей жизни. Человек вписывает себя в общественно-историческое пространство, если осуществляет свой собственный жизненный путь. Приходя в мир без определенного уровня культуры, ребенок приобретает его в процессе воспитания в семье и в образовательных учреждениях. Воспитание обеспечивает духовное содержание личности и обусловливает характер «взаимодействий индивида со всеми экосистемами, включая космос, природу, социум и собственный внутренний мир, в котором он так или иначе задействован и активно самопроявляется» [8, с. 15]. Освоение, усвоение и присвоением ребенком элементов человеческой культуры, по сути, есть цель воспитания. Однако, недостаточно интегрировать ребенка в социум, необходимо научить его жить в гармонии с собой и миром. Гармонизировать отношения дошкольника с самим собой и другими людьми, с природой нужно в процессе приобретаемого ребенком опыта реального взаимодействия в различных сферах жизни. Личностная активность ребенка создает в системе социальных связей определенное движение. В этом взаимодействии намечаются контуры внутреннего мира, определенные личностные позиции, закладываются характерологические свойства. Таким образом, необходимо поощрять инициирующее, креативное начало во взаимодействии дошкольника со сверстниками и взрослыми, а далее – с самим собой и жизнью во всех ее проявлениях. Воспитывающие взрослые должны знать, уважать, соблюдать «правила личностной свободы в общественной жизни» [15, с. 360] и учить детей руководствоваться ими в своей жизнедеятельности.

Принцип воспитания в атмосфере любви и сотрудничества требует глубокого сознания родителями всей полноты своей ответственности за жизнь и здоровье детей. Взрослые осознают суть воспитания как проявление собственного понимания жизни в сопричастности к ребенку. Сензитивность родителей к потребностям ребенка и полнота их удовлетворения, эмоциональная сплоченность семьи, умение оказать ребенку ориентирующую, обучающую, стимулирующую помощь во многом определяют характер ребенка и его индивидуальные особенности социального взаимодействия. Если вся жизнь семьи упорядочена и предсказуема, то ребенок растет с понимание того, что происходит с ним, его семьей и вырастает с четкими границами личности.

Принцип приоритета личностных смыслов над социальными стереотипами, индивидуальных способностей и жизненного опыта над накоплением объема знаний и социально одобряемых поведенческих привычек, действенной поддержки над требованиями и наставлениями восходит к идее о воспитании как инструменте

формирования личности ребенка. Усвоение ребенком совокупности общечеловеческих и культурных ценностей происходит успешнее, если его представления, нравственные императивы, ценностно-мировоззренческие установки формируются в процессе внутрисемейного общения как личностные убеждения, оформившиеся в результате напряженной душевной работы по усвоению и критическому осмыслению родительских взглядов на различные аспекты жизни. Проверенный на практике жизненный опыт взрослого очень ценен для ребенка, которому еще неведома противоречивость и изначальная негармоничность мира. Совместный со взрослым поиск истины важен для того, чтобы ребенок состоялся как свободная в своих эмоциональных, интеллектуальных проявлениях личность и ответственная в своих мыслях и поступках. Знания должны не просто накапливаться, а, прежде всего, способствовать обретению своего неповторимого «я», осознанию и решению своих жизненных проблем, помогать в творческой самореализации.

Мы выделяем три этапа взаимодействия ДОО и семьи в целях повышения родительской компетентности в вопросах сохранения психологического здоровья дошкольников: мотивационный, формирующий, аналитический.

На *мотивационном этапе* необходимо добиться устойчивой сильной мотивации родителей повысить эффективность внутрисемейных взаимоотношений, обусловливающих психологическое здоровье ребенка и других членов семьи. На этом этапе родителям дошкольников раскрываются сущность и функции психологического здоровья ребенка и его зависимость от условий семейного воспитания; свойства психологически здоровой семьи, условия и факторы ее формирования; определяются цели развития родительской компетентности в вопросах сохранения и укрепления психологического здоровья ребенка посредством коррекции недостатков семейного воспитания. Важнейшим условием побуждения родителей к продуктивной реорганизации совокупности средств взаимодействия с ребенком является осознание ими собственной психологической деформации, негативно сказывающейся на состоянии детского здоровья. Признание родителями ценности состояния семейного психологического благополучия выведет задачу ликвидации причин неэффективных детско-родительских отношений на уровень личностно значимой.

На данном этапе работы с родителями дошкольников мы использовали метод экспресс-диагностики родителей в целях получения информации о психологическом состоянии семьи, особенностях отношения родителей к ребенку и типах нарушения семейного воспитания. Данный метод был разработан Р.В. Овчаровой и описан в работе «Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении педагогической запущенности детей» [10].

Целью *формирующего этапа* взаимодействия ДОО и семьи явилось формирование теоретической и практической готовности родителей к целенаправленному сохранению и укреплению психологического здоровья ребенка-дошкольника. В соответствии со структурой феномена психологического здоровья ребенка были выделены три направления повышения психолого-педагогической грамотности родителей:

1) *аксиологическое* (родители должны знать свойства ребенка как субъекта самосознания (целостность образа «Я», адекватные самооценка и уровень притязаний, позитивное самоотношение, эмоционально-личностная уравновешенность, развитый самоконтроль в ситуациях социального взаимодействия) и владеть педагогическими приемами формирования этих свойств (безусловное принятие ребенка, подтверждение его уникальности, эмоциональное поглаживание, создание ситуаций завтрашней радости, развитие позитивного восприятия других людей);

2) *инструментальное* (родители должны знать свойства ребенка как субъекта общения (социальная адекватность поведения, развитая социальная рефлексия, высокая коммуникативная активность ребенка, отсутствие поведенческих стереотипов) и владеть педагогическими приемами формирования этих свойств (осознание мотивов своего поведения и мотивов поведения других людей, анализ ситуаций социального взаимодействия в системе «взрослый – ребенок» и «ребенок – ребенок», обучение навыкам сотрудничества, развитие эмпатии);

3) *потребностно-мотивационное* (родители должны обладать мотивацией к осознанному управлению психологическим здоровьем ребенка и уметь оказывать ему действенную помощь в открытии своего «Я», творческом самовыражении и психологической адаптации в социуме, а также создавать условия для наиболее полного раскрытия потенциальных способностей дошкольника).

Формирование родительской компетентности осуществлялось в единстве всех трех направлений. В опытно-экспериментальной работе с родителями были использованы методы формирования системы теоретических знаний в области охраны и укрепления психологического здоровья дошкольников (рассказ, беседа, дискуссия, педагогический анализ конкретных ситуаций), методы формирования опыта конструктивного социального взаимодействия с ребенком (практические упражнения, тренинг на взаимодействие, мотивационный тренинг), методы контроля эффективности формирования состояния психологического здоровья детей (психологическое тестирование).

Основным методом формирования родительской компетентности в вопросах сохранения психологического здоровья ребенка-дошкольника являлся тренинг желательного поведения. Основные направления тренинговой работы были нацелены на достижение понимания и признания родителями детской самобытности и формирование воспитательного такта как стиля личностного реагирования (оценка, поощрение, наказание) на поведение ребенка. Тактичность воспитывающих взрослых, по сути, есть педагогический инструмент сохранения психологического здоровья дошкольников.

В процессе опытно-экспериментальной работы были реально созданы индивидуально-личностные условия успешного взаимодействия дошкольной организации и семьи в вопросах подготовки родителей к осознанному управлению состоянием психологического здоровья дошкольников: 1) активная внутренняя позиция всех субъектов воспитательного процесса (воспитателей, родителей, детей) во взаимодействии друг с другом для достижения эмоционального благополучия в семье и в ДОО; 2) отношение всех воспитывающих взрослых (воспитателей, родителей, бабушек и дедушек) к ребенку как к самоценности; 3) проявление взрослыми воспитательного такта в ситуациях межличностного взаимодействия с ребенком.

В процессе опытно-экспериментальной работы в задачи родителей входило практическое применение знаний и умений, полученных в процессе психолого-педагогической подготовки под руководством воспитателей ДОО, при создании внутрисемейных условий, благоприятных для сохранения и укрепления психологического здоровья ребенка. Родители должны были: 1) поддерживать позитивное отношение ребенка к себе и другим людям; 2) способствовать формированию у дошкольника социальной адекватности в ситуациях межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; 3) оказывать ребенку ориентирующую и стимулирующую помощь в открытии своего «Я» и творческом самовыражении. По требованию родителей проводились индивидуальные консультации.

Аналитический этап взаимодействия ДОО и семьи был посвящен качественному и количественному анализу полученных результатов. Содержание совместной работы

воспитателей и родителей на данном этапе включало реализацию рефлексивных и оценочных действий по определению степени психолого-педагогической грамотности родителей в вопросах сохранения здоровья ребенка, успешности ее теоретической и практической реализации в непосредственном общении с ребенком.

Одним из показателей результативности опытно-экспериментальной работы с родителями дошкольников является улучшение функционирования семейной системы по трем основным направлениям поведения семьи как целого: 1) усиление сплоченности (солидарность, консолидация членов семьи по всем основным вопросам жизнедеятельности); 2) эффективная коммуникация (особенности взаимоотношений всех членов семьи, когда информация беспрепятственно проходит по всем каналам личной коммуникации, обеспечивая полное взаимопонимание); 3) благополучная адаптация (выработка механизмов конструктивного социального взаимодействия, обеспечивающих высокую приспособляемость семьи и ее членов к условиям социально-психологической реальности). Количественные измерения сплоченности, коммуникабельности и социально-психологической адаптированности членов семей дошкольников мы осуществляли с помощью методики определения индекса групповой сплоченности К.Э. Сишора; теста супружеских отношений; методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

По итогам рефлексивно-оценочной деятельности родителей осуществлялась совместно с воспитателем разработка индивидуально ориентированной коррекционной программы для тех детей, уровень психологического здоровья которых оказался недостаточно высоким. В целом, по результатам исследования:

1) охарактеризована специфика и условия сохранения психологического здоровья дошкольника, которыми являются: а) сплоченность членов семьи (солидарность, консолидация членов семьи по всем основным вопросам жизнедеятельности); б) эффективная внутрисемейная коммуникация (особенности взаимоотношений всех членов семьи, когда информация беспрепятственно проходит по всем каналам личной коммуникации, обеспечивая полное взаимопонимание); в) благополучная адаптация (выработка механизмов конструктивного социального взаимодействия, обеспечивающих высокую приспособляемость семьи и ее членов к условиям социально-психологической реальности);

2) отобраны содержание, формы и методы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, которые обеспечивают формирование родительской компетентности в вопросах укрепления: а) аксиологического компонента психологического здоровья дошкольника (формирование у ребенка целостности образа «Я», адекватной самооценки и уровня притязаний, позитивного самоотношения, эмоционально-личностной уравновешенности, самоконтроля в ситуациях социального взаимодействия посредством тренинга позитивного отношения к себе и к ребенку, педагогического анализа конкретных ситуаций коррекции самоотношения ребенка, упражнений на поддержку позитивного отношения ребенка к себе и другим людям); б) инструментального компонента психологического здоровья дошкольника (формирование у ребенка социальной адекватности поведения, развитие социальной рефлексии и коммуникативной активности, расшатывание поведенческих стереотипов посредством педагогического анализа конкретных ситуаций рефлексивного поведения, тренинга конструктивного внутрисемейного взаимодействия, упражнений на сотрудничество в решении семейных проблем и формирование социальной адекватности ребенка в ситуациях межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми); в) потребностно-мотивационного компонента психологического здоровья дошкольника (оказание ребенку действенной помощи в открытии своего «Я», творческом

самовыражении и психологической адаптации в социуме посредством упражнений на ориентирующую и стимулирующую помощь ребенку в различных ситуациях жизнедеятельности, педагогического анализа конкретных примеров детско-родительского взаимодействия в психологически благополучной семье, тренинга мотивации к осознанному управлению психологическим здоровьем ребенка);

3) разработана и экспериментально апробирована модель взаимодействия дошкольного учреждения и семьи по сохранению психологического здоровья дошкольника, отражающая логику и последовательность действий воспитывающих взрослых, связанных с этапами взаимодействия ДОО и семьи в целях повышения родительской компетентности в вопросах сохранения психологического здоровья дошкольников: мотивационный этап (формирование у родителей мотивации повышения психолого-педагогической компетентности в вопросах сохранения психологического здоровья ребенка посредством оптимизации внутрисемейных взаимоотношений, обусловливающих психологическое здоровье ребенка и других членов семьи) → формирующий этап (формирование теоретической и практической готовности родителей к целенаправленному сохранению и укреплению психологического здоровья ребенка-дошкольника) → аналитический этап (реализация рефлексивных и оценочных действий по определению динамических характеристик состояния психологического здоровья дошкольников в специально созданных психолого-педагогических условиях).

Список литературы

1. Бейкр К., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея-Боуэна. – М.: «Когито-Центр», 2005. – 496 с.
2. Драгунская Л.С. Медицинская психология, аксиология и проблемы психодиагностики // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 3. – С. 34-40.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
4. Дубровина И.В. Психологическая служба образования // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 83-93.
5. Елизаров А.Н. Ценностные ориентации как основной интегрирующий фактор социальной группы // Современная семья: проблемы и перспективы. Тез. докл. конф. – Ростов-на-Дону: Рост. гос. ун-т, 1994. – С. 6-8.
6. Захаров А.И. Детские неврозы (психологическая помощь родителей детям). – СПб.: Респекс, 1995. – С. 192.
7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учебное пособие. – Минск: ТетраСистем, 2000. – 432 с.
8. Лихачев Б.Т. Социология воспитания и образования: курс лекций по социальной педагогике. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1999. – 288 с.
9. Лотман Ю.М. Биография – живое лицо // Новый мир. – 1985. – № 2. – С. 228-236.
10. Овчарова Р.В. Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении педагогической запущенности детей. – М.; Архангельск: Ин-т развития личности Рос. акад. образования; Арханг. обл. ин-т переподгот. и повышения квалификации работников образования, 1994. – 227 с.
11. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 39-52.
12. Поддубная Т.Н. Социальная защита детства в России и за рубежом: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2008. – 317 с.
13. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей и психологов / под ред. В.А. Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.

14. Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с.

15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

16. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91-105.

17. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. – М.: ЧСП РАО, 1996. – 220 с.

18. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 272 с.

19. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.

2.5. Педагогические технологии развития инициативы детей старшего дошкольного возраста

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как первоначальную ступень раскрытия и развития потенциальных способностей ребёнка. Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без разработки инновационных технологий.

Педагогическая инновация - это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения, а также совершенствование целей и содержания, форм и методов педагогической деятельности, способствующее развитию сознания и самосознания педагога, формирующее его потребность в дальнейшем самообразовании, приобретающую характер научного поиска. Благодаря этому при инновационном подходе к организации образовательной деятельности все усилия направлены на поиск и выбор оптимальных педагогических решений [7, с. 23].

Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью средств технических. В настоящее время под педагогической технологией понимают последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное проектирование педагогического процесса [10, с.17].

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего педагогического процесса с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Г.К. Селевко выделяет в «педагогической технологии», три аспекта:

- научный: педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- процессуально-действенный: осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Одним из видов педагогической технологии являются проблемные, поисковые, в частности – детское экспериментирование, которое является составной частью

педагогических технологий, и будет нами рассматриваться как значимая в развитии инициативы дошкольников.

По мнению О. Чехониной деятельность экспериментирования является всеобщим способом функционирования психики. Значение деятельности экспериментирования для детей дошкольного возраста является очень значительным и оказывает влияние на все стороны развития личности ребенка дошкольного возраста. В экспериментальной деятельности идет развитие психических процессов, активизация и развитие мышления, развитие речи ребенка, формируются личностные качества, развивается эмоциональная сфера и творческие способности детей. Автор указывает, что технология детского экспериментирования представляет собой способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагогов и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапную практическую деятельность по достижению цели и подтверждению гипотезы, эксперимента или опыта.

В основе технологий детского экспериментирования лежат исследовательский и деятельностный подходы [11, с. 13].

Исследовательский подход реализуется в том, что в процессе экспериментирования ребенок ставится в ситуацию, когда он сам овладевает новыми понятиями, находит способы познания, способы разрешения проблемной ситуации.

Деятельностный подход проявляется в процессе экспериментирования в том, что ребенок, экспериментируя, включается в процесс активного исследовательского усвоения социального опыта посредством мотивационного целенаправленного решения проблем.

Актуальность проведенного исследования заключается в том, что в психолого-педагогических исследованиях проблема изучения инициативы не является разрешенной. Прежде всего сложности изучения инициативы, связанные с тем, что в научных исследованиях нет единого толкования данного понятия, существует терминологическое разночтение, исследователи не в полной мере раскрывают сущность данного понятия, его структурные составляющие, условия и факторы влияющие на развитие инициативы.

На данный момент в отечественной психологии проблема инициативы представлена в исследованиях М.Ю. Олешкова, К.А. Абульхановой-Славской, Г.А. Шурухиной, А.С. Жариковой, С.И. Карпенко и ряда других исследований.

Дошкольный возраст рассматривается М.А. Коротковой, П.Г. Нежновым, как благоприятный период для развития детской инициативы. Об этом же пишет в своих исследованиях Л.В Свирская. Исследователи отмечают, что в дошкольном возрасте не только складываются благоприятные предпосылки для развития детской инициативы, но и сама инициатива имеет дифференцированные проявления в разных видах деятельности, в связи с чем она разделяется на определенные виды.

Рассматривая вопрос о развитии инициативы детей старшего дошкольного возраста основное внимание исследователями акцентируется на значимости инициативы для становления субъектной позиции ребенка дошкольного возраста для развития его личности в целом. В качестве средств развития инициативы исследователи выделяют игровую деятельность, специальные технологии («Групповой сбор») Л.В. Свирская, а также экспериментирование, как один из видов деятельности, который способствует развитию инициативы у детей дошкольного возраста (Н.Н. Поддъяков. Н.Е. Веракса), а также продуктивные виды деятельности (С.А. Стрелкова).

В нашем исследовании обращается внимание на использование педагогической технологии детского экспериментирования для развития инициатива детей старшего дошкольного возраста. Потенциал детского экспериментирования для развития

инициативы старших дошкольников заключается в том, что данная деятельность позволяет в процессе ее осуществления сформировать у детей все необходимые умения и навыки способствующие не только появлению инициативы, но и действий по реализации инициативы, то есть данная технология осуществляет воздействие на все составляющие инициативы, как процесса, связанного с возникновением идей и замыслов, побуждающих к деятельности и реализации действий по воплощению инициативы в конкретной деятельности.

Недостаточная разработка проблемы развития инициативы детей старшего дошкольного возраста в экспериментировании и ее актуальность для теории и практики современного дошкольного образования послужили основанием для определения педагогических условий развития инициативы детей старшего дошкольного возраста и апробации детских экспериментов для ее развития.

Анализ литературы позволил изучить подходы к сущностной характеристике инициативы детей дошкольного возраста.

К.Н. Шаповалова указывает, что в психологии изучение инициативности и инициативы началось относительно недавно. В большей степени инициатива рассматривалась в контексте общей активности личности. В современных исследованиях изучаются разные аспекты инициативы, рассматривается само понятие инициатива, выделяются сущностные характеристики инициативы и инициативности, выделяются мотивационные, динамические, эмоциональные и когнитивные аспекты инициативы.

К.А. Абульханова-Славская рассматривает инициативу, как форму самовыражения личности, как проявление встречной активности по отношению к другому человеку [1, с. 3].

Рассматривая взаимоотношения инициативы и инициативности, исследователи отмечают, что инициатива является первичной и постоянное проявление инициативы способствует развитию такого качества личности, как инициативность.

По мнению Г.А. Шурухиной, в структуре инициативы можно выделить три основных компонента: мотивационно-потребностный, эмоциональный и когнитивный. Данный автор определяет инициативу, как форму активности, которая является причиной и началом организации деятельности.

Автор отмечает, что инициативу также рассматривают как процесс и выделяют динамические характеристики инициативы, проявляющиеся в двух фазах развития инициативы. Первой фазой является выдвижение замысла начинаний. Второй фазой является реализация замысла.

В исследовании Л.С. Новиковой отмечается, что проявление инициативы тесным образом связано с эмоциями и чувствами. В частности, автор указывает, что чувства, проявляемые при инициативе, разделяются на астенические и стенические. Астенические чувства сдерживают активность и затрудняют проявления инициативы, это такие чувства, как печаль, страх, смущение, застенчивость, сомнение, разочарование. Стенические, наоборот, способствуют повышению энергии и активности человека, к ним Л.С. Новикова относит уверенность, радость, симпатию, чувство соперничества.

Проявление инициативы также тесным образом связано и с мотивацией человека. Именно наличие ярко выраженных потребностей способствует повышению активности личности и проявлению инициативы.

М.С. Говоровым в качестве когнитивной характеристики инициативы выделяется продуманность. Инициатива играет важную роль в деятельности человека, она выполняет регулирующую, побудительную и другие функции. Механизм проявления инициативы является достаточно сложным, в нем проявляется тесное взаимодействие между различными сферами психики человека. Для проявления инициативы необходимо,

чтобы создалось благоприятное соотношение внутренних потребностей, положительных эмоций, знаний и навыков, которые помогут в реализации задуманного.

Когда все составляющие оптимальным образом совпадают, то инициатива проявляется на уровне замысла человека, а затем находит свое отражение и в деятельности. Необходимо отметить, что для проявления инициативы, ее развития важно наличие определенных знаний, умений и навыков в той деятельности, в которой проявляется инициатива, поскольку при отсутствии таковых или их недостаточном развитии возникнут затруднения на этапе реализации инициативы и тогда инициатива может ослабевать и угасать, либо некоторое время инициатива может реализовываться посредством воплощения замысла с помощью других людей. Наиболее значимым для развития личности, для эффективности деятельности является сформированность всех необходимых составляющих для проявления инициативы.

Поддержка инициативы - это положительные реакции окружающих людей на проявление инициативы, способствующие ее укреплению и развитию. Поддержка инициативы обеспечивает устойчивость ее проявлений и развитие ее в инициативность, как личностное качество. Недостаточная поддержка инициативы, либо подавление инициативы может приводить к ее ослабеванию или угасанию, снижению активности человека и преобладанию пассивного отношения [5, с.4].

Таким образом можно заключить, что инициативу принято рассматривать как форму активности, которая является причиной и началом организации деятельности. На современном этапе развитие инициативы выступает одной из основных задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

К старшему дошкольному возрасту в развитии инициативы детей отмечается уже довольно значительный скачок по сравнению с младшим дошкольным возрастом. В работах ряда исследователей отмечаются не только особенности структурных составляющих инициативы, но и выделяются разные виды инициативы, которые проявляются у детей старшего дошкольного возраста. С точки зрения структурных составляющих инициативы, исследователи отмечают следующие возрастные особенности ее развития у детей старшего дошкольного возраста.

Как мы уже упоминали выше, одной из структурных составляющих является мотивационная составляющая инициативы. Д.Б. Эльконин отмечает, что в основе побуждения к действию лежит какой-то мотив. В старшем дошкольном возрасте мотивационная сфера детей активно развивается. Постепенно у детей формируется иерархия мотивов, среди которых одни мотивы приобретают большую значимость, другие мотивы становятся второстепенными и находятся в соподчинении к ведущим мотивам. Старшие дошкольники действуют часто на основе таких мотив, как желание самоутвердиться, получить положительную оценку взрослых, вступить в общение со взрослыми, принести пользу другим, сделать что-то совместно [12, с. 126].

В.С. Мухина указывает, что направленность деятельности детей в старшем дошкольном возрасте приобретает уже некоторое постоянство, особенно при сознании цели деятельности. У старших дошкольников в поведении все чаще проявляются настойчивость в достижении поставленных целей, целеустремленность, ответственность. Это связано также с развитием произвольной сферы в целом и формированием системы саморегуляции личности.

Некоторые авторы (Э.А. Баранова, В.Г. Маралов) отмечают, что в отношении мотивов, побуждающих ребенка проявлять инициативу важное значение имеет установление ребенком связи между мотивом и целью, чтобы мотив превращался в цель деятельности. У старших дошкольников необходимо формировать также представления о цели действия и его связи с орудием труда. В этом случае взрослый выступает в

качестве носителя образцов предметных действий. На основе установления связи с конкретным предметом у детей появляется личностный мотив к началу деятельности, например, освоить способ действия, чтобы получить желаемое. Постепенно, детей учат планировать свою деятельность и осуществлять контроль за ней, что способствует развитию инициативы.

В.С. Юркевич говорит о том, что когнитивная составляющая инициативы в старшем дошкольном возрасте также интенсивно развивается. Прежде всего, это связано с тем, что на фоне развития психических процессов деятельность ребенка все больше интеллектуализируется, управляется с помощью осознанной постановки целей, планирования действий, выделения и использования связей и отношений. Развитие мыслительных процессов помогает более эффективно организовывать свою деятельность, планировать ее во внутреннем плане [13, с.14].

Старшие дошкольники в своей деятельности все еще во многом опираются на действия взрослого, но на этом этапе образец взрослого уже является достаточным ориентиром и помогает запускать самостоятельную деятельность ребенка. Чем более широкий опыт деятельности и конкретных умений и навыков приобретает ребенок, тем более устойчивыми являются его инициативные побуждения.

Н.В. Смирнова акцентирует внимание на том, что инициатива у многих детей проявляется в тесной взаимосвязи с разными личностными качествами и в поведении дети, проявляющие инициативу, часто являются более самостоятельными, ответственными, активными. Они стремятся применять свои знания для того, чтобы осуществлять деятельность самостоятельно, без помощи взрослого. В старшем дошкольном возрасте в совместной деятельности дети уже способны самостоятельно выбирать способы поведения, отстаивать свое мнение, брать ответственность за свою позицию, сопротивляться провоцирующим действиям сверстников.

Особенности рефлексивной составляющей инициативы тесным образом связаны с развитием рефлексии в целом, которая в старшем дошкольном возрасте является одним из важнейших новообразований. Так, Е.О. Смирнова указывает, что старшие дошкольники уже способны осуществлять постановку цели, регулировать свои действия, планировать их, осуществлять их контроль и оценку. Большую роль в этом, конечно, играет взрослый, который учит детей осуществлять контроль и оценку.

Д.Б. Эльконин и др. отмечают, что на развитие инициативы старших дошкольников оказывает влияние формирование действия обобщения. Когда ребенок уже может сопоставить результаты своей деятельности и обозначенную цель, выйти за рамки изученного, принимать стандартные решения, выполнять целостные действия в разных условиях, объективно оценивать роль каждого участника в общем деле, проявлять инициативу на разных этапах деятельности [12, с. 132].

В соответствии со структурными составляющими инициативы выделяют и критерии ее оценки. Критериями оценки мотивационной составляющей является интенсивность мотивации, направленность мотивов и их осознание, устойчивость мотивации. Критериями когнитивной составляющей в старшем дошкольном возрасте исследователи называют наличие определенных представлений по отношению к той или иной деятельности, способность описать последовательность действий, знание свойств предметов и веществ, которые используются в данный конкретной деятельности.

В качестве критериев поведенческого составляющей выделяют отношение к деятельности, предварительную подготовку к выполнению деятельности, самостоятельность и творческую активность ребенка в процессе деятельности, ответственность за принятую на себя роль.

У рефлексивной составляющей инициативы критериями могут выступать: умение формулировать цель деятельности, выходить за рамки предложенного, принимать нестандартные решения, самостоятельно выполнять целостные действия в разных условиях, проявлять инициативу на разных этапах деятельности, нести ответственность за взятую на себя роль.

Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов выделяют четыре основные сферы проявления инициативы у детей старшего дошкольного возраста в соответствии с которыми выделяют четыре вида инициативы: творческую инициативу; инициативу, как целеполагание и волевое усилие; коммуникативную инициативу и познавательную инициативу. Под творческой инициативой авторы подразумевают включенность в сюжетную игру, как основную творческую деятельность ребенка дошкольного возраста. Инициатива, как целеполагание и волевое усилие предполагает включенность в разные виды продуктивной деятельности, в которых требуются усилия по преодолению «сопротивления» материала [5, с. 8].

Коммуникативная инициатива означает включенность ребенка во взаимодействии со сверстниками. Под познавательной инициативой Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов рассматривают включенность в экспериментирование, простую познавательно-исследовательскую деятельность. В концепции данных авторов отмечается, что каждый вид деятельности дошкольника по преимуществу способствует развитию определенного вида инициативы. Это означает, что каждый вид деятельности благоприятен для развития определенного вида инициативы.

В старшем дошкольном возрасте каждый из видов инициативы детей может быть сформирован на разном уровне. В этом проявляются индивидуальные особенности ребенка и уровень сформированности инициативы рассматривается данными авторами, как важнейший показатель оценки нормативного развития ребенка, то есть развития в соответствии с возрастной нормой. Оптимальными для детей старшего дошкольного возраста являются определенные характеристики развития каждого вида инициативы.

Хорошо развитая творческая инициатива старших дошкольников проявляется в том, что они умеют в сюжетно-ролевой игре комбинировать разнообразные сюжеты в единую связную последовательность, используют развернутое словесное комментирование игры, частично воплощают игровой замысел в продукте. Инициатива, как целеполагание и волевое усилие у старших дошкольников в наиболее высоком уровне своей сформированности проявляется в том, что ребенок в продуктивной деятельности уже умеет обозначать конкретную цель, удерживать ее во время работы, фиксировать конечный результат, стремится достичь высокого качество, доводит начатое дело до конца.

Развитая коммуникативная инициатива детей старшего дошкольного возраста проявляется в том, что дети могут предложить сверстнику исходный замысел, цель, договориться о совместных действиях, распределить роли, проявляют избирательность в выборе партнеров по игре или совместной деятельности, стремятся к поддержанию доброжелательного и конструктивного взаимодействия.

Познавательная инициатива детей старшего дошкольного возраста в наиболее высокой степени своей сформированности проявляется в том, что ребенок задает вопросы об отвлеченных вещах, стремится к упорядочиванию фактов, явлений, способен к простому рассуждению, проявляет интерес к символическим языкам.

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам развития инициативы в старшем дошкольном возрасте, показывает, что в целом к старшему дошкольному возрасту инициатива детей может быть достаточно

хорошо развита и проявляться в разных видах деятельности по-разному, в соответствии с чем выделяют разные виды инициативы.

Кроме того, развиваются и сами структурные составляющие инициативы детей старшего дошкольного.

В нашем исследовании рассматривается возможность детского экспериментирования для развития инициативы. Как показал анализ сущности понятия «инициатива», выделение ее структурных составляющих, выделение особенностей развития инициативы в дошкольном возрасте, экспериментирование выступает как деятельность, в которой создаются благоприятные предпосылки для развития инициативы детей. Поскольку инициатива выступает побуждением к деятельности и может быть легко реализована в деятельности экспериментирования. Кроме того, в данной деятельности могут быть созданы необходимые условия для того, чтобы ребенок приобрел необходимые умения и навыки, проявление инициативы. На это указывают Н.А. Короткова, А.И. Савенков, Н.В. Смирнова и др.

По мнению О. Чехониной деятельность экспериментирования является всеобщим способом функционирования психики. Значение деятельности экспериментирования для детей дошкольного возраста является очень значительным и оказывает влияние на все стороны развития личности ребенка дошкольного возраста. В экспериментальной деятельности идет развитие психических процессов, активизация и развитие мышления, развитие речи ребенка, формируются личностные качества, развивается эмоциональная сфера и творческие способности детей [11, с. 14]. Автор отмечает, что технология детского экспериментирования представляет собой способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагогов и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, поэтапную практическую деятельность по достижению цели и подтверждению гипотезы, эксперимента или опыта. В основе технологий детского экспериментирования лежат исследовательский и деятельностный подходы.

Исследовательский подход реализуется в том, что в процессе экспериментирования ребенок ставится в ситуацию, когда он сам овладевает новыми понятиями, находит способы познания, способы разрешения проблемной ситуации.

Деятельностный подход проявляется в процессе экспериментирования в том, что ребенок, экспериментируя, включается в процесс активного исследовательского усвоения социального опыта посредством мотивационного целенаправленного решения проблем.

Н.Н. Поддъяков считает, что детское экспериментирование является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, в ходе которой ребенок знакомится с новыми объектами, получает информацию и может изменять направленность своей деятельности. Детское экспериментирование является гибким - ребенок способен перестраивать свою деятельность в зависимости от полученных результатов [8, с.70].

В процессе экспериментирования для достижения целей, поставленных ребенком требуются новые способы преобразования объекта, ребенок ищет их путем апробирования старых способов, их комбинирования, перестройки,

На этапе формирующей части исследования была разработана и апробирована серия детских опытов по следующим темам: «Знакомство с камнями. Какими бывают камни?», «Живые камни», «Замерзшая вода двигает камни», «Опыт по знакомству со свойствами почвы», «Вода в природе и в быту», «Что можно почувствовать кожей?» и др.

Ниже представлены результаты контрольного эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста.

Полученные данные показывают, что количество детей старшего дошкольного возраста с высоким уровнем развития творческой инициативы увеличилось в экспериментальной группе на 16%, в контрольной группе на 4%. Количество детей со средним уровнем увеличилось в экспериментальной группе на 8%, в контрольной группе на 4%. На рисунке 1.1 представлены результаты повторной диагностики и их анализ.

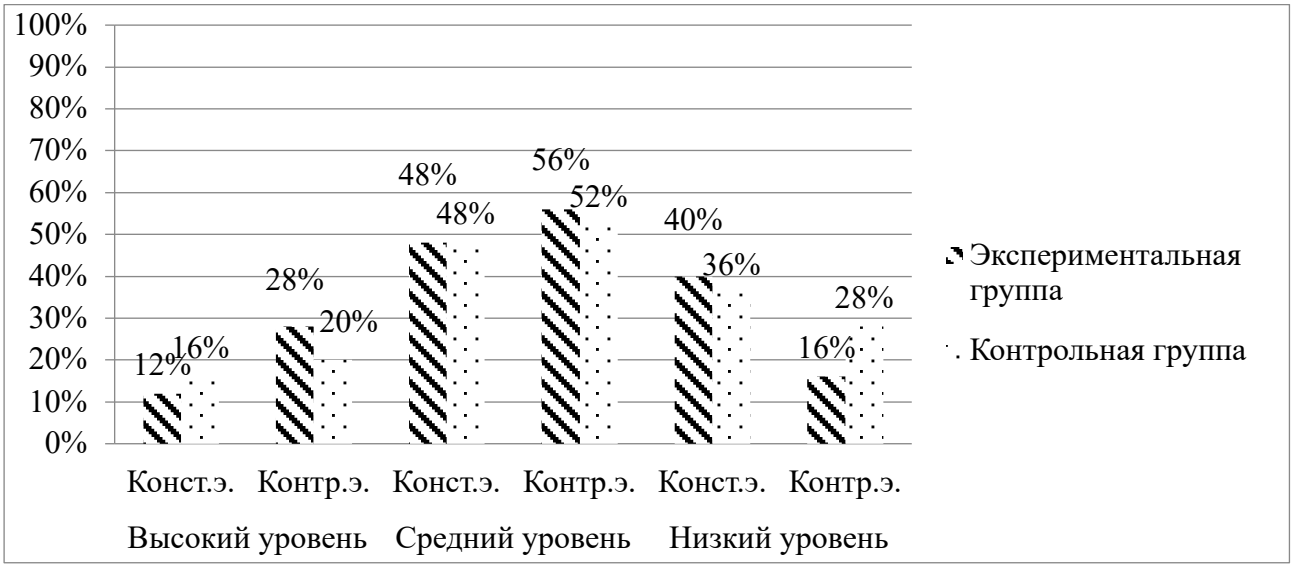


Рисунок 1.1 - Уровни развития творческой инициативы старших дошкольников по методике Н.А. Коротковой на контрольном этапе

Наблюдая за детьми в процессе сюжетно-ролевой игры на контрольном этапе, мы отметили в целом увеличение количества инициативных проявлений у детей, что свидетельствует о переносе сформированных инициативных действий у детей в экспериментальной деятельности на другие виды деятельности, поскольку инициатива стала более выраженной в целом. На контрольном этапе количество детей из экспериментальной группы, которые могли не только предложить идею игры, но ее развить и довести до конца возросло, игры детей стали более интересными, продуктивными, сюжет более насыщенным, поскольку участники игры стали чаще проявлять инициативу, рассказывать о своих замыслах, что изменяло общий ход игры.

Таким образом, по уровню развития творческой инициативы детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе мы отметили положительную динамику.

Из рисунка 1.2 мы видим, что уровень развития данного вида инициативы на контрольном этапе у детей повысился. На это указывают увеличение количества старших дошкольников с высоким уровнем на 12% в экспериментальной группе и на 4% в контрольной группе. Увеличение числа старших дошкольников со средним уровнем на 12% в экспериментальной группе и на 4% в контрольной группе, а также уменьшение количества старших дошкольников с низким уровнем.

На рисунке 1.2 представлены результаты оценки инициативы, как целеполагания и волевого усилия.

На формирующем этапе исследования, осуществляя развитие инициативы в процессе экспериментирования, мы формировали у детей умения и навыки осуществления деятельности экспериментирования. При этом также учили детей преодолевать возникающие у них затруднения.

На контрольном этапе мы отметили, что дети в деятельности стали более организованными, стали доводить начатое дело до конца, завершать выполнение задания, которое было поставлено, также старшие дошкольник из экспериментальной группы стали лучше удерживать цель. Мы полагаем, что развитие важных составляющих

деятельности является следствием организованной нами работы, в ходе которой для развития инициативы мы формировали у старших дошкольников умения и навыки организации своей деятельности, а именно постановки цели, планирование действий, их осуществления, контроля за их выполнением и оценку действий.

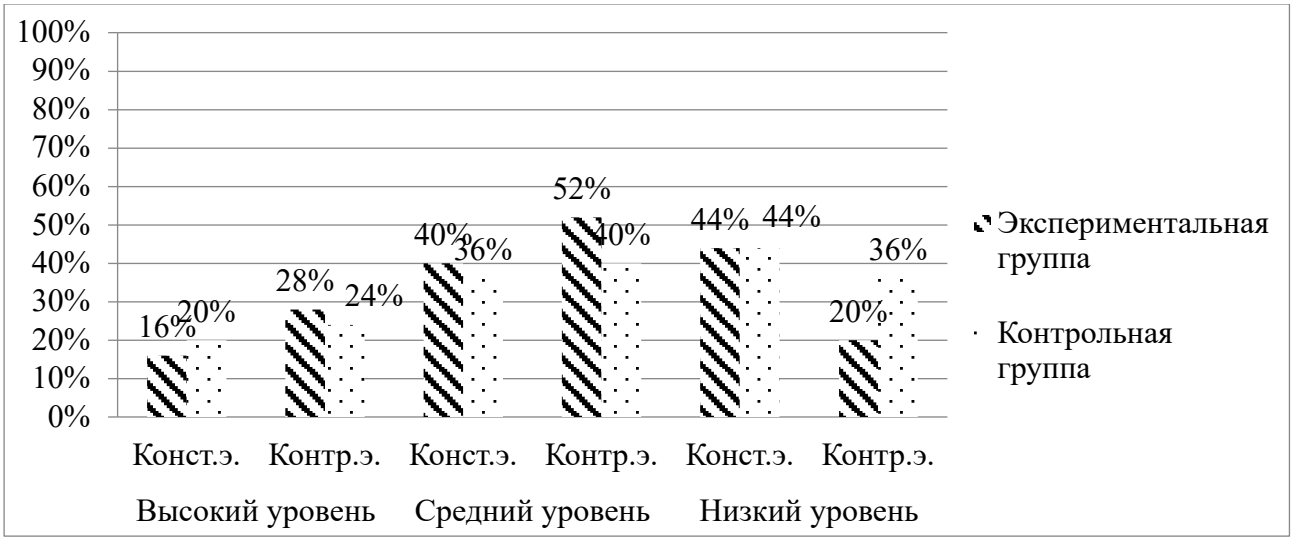


Рисунок 1.2 - Уровни развития инициативы как целеполагания и волевого усилия старших дошкольников по методике Н.А. Коротковой на контрольном этапе

Таким образом, уровень развития инициативы, как целеполагания и волевого усилия на контрольном этапе у детей также характеризуется положительной динамикой.

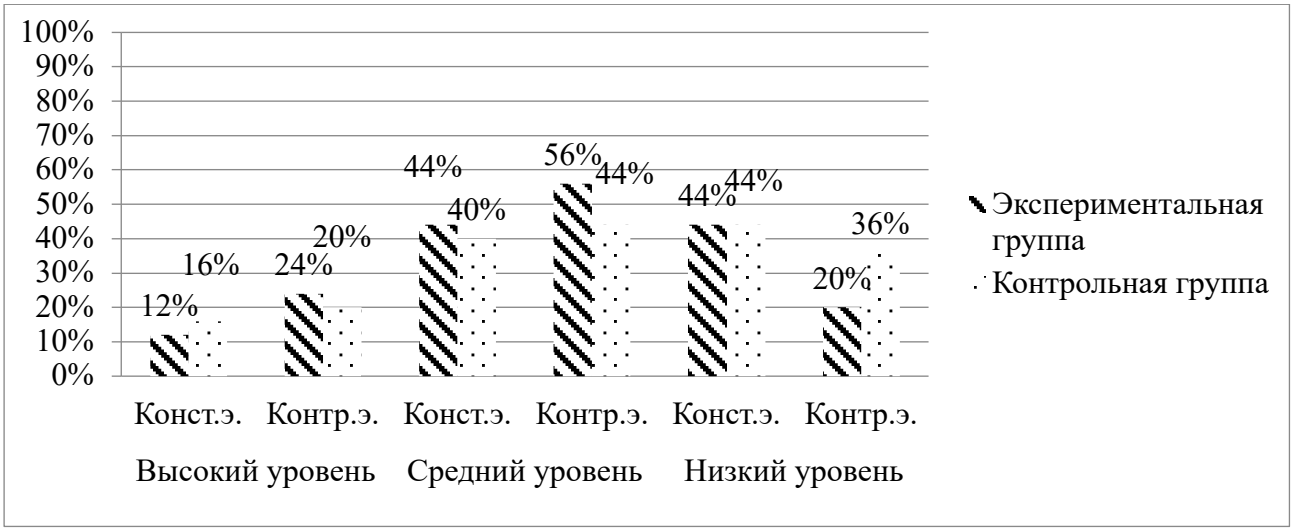


Рисунок 1.3 - Уровни развития коммуникативной инициативы старших дошкольников по методике Н.А. Коротковой на контрольном этапе

Из рисунка мы видим, что динамика в развитии коммуникативной инициативы у старших дошкольников также характеризуется увеличением числа детей с высоким и средним уровнем и уменьшением числа детей с низким уровнем. На контрольном этапе, наблюдая за детьми в процессе общения мы наблюдали, что общее количество проявлений инициативы в актах коммуникаций у детей увеличилось.

Старшие дошкольники стали не только инициативней в установлении контактов, но и стали проявлять инициативу касающихся содержательных сторон общения, то есть дети стали придумывать темы для совместных бесед, выдвигать разные предложения о занятиях какой-либо деятельностью по отношению к сверстнику. Таким образом,

результаты контрольного этапа исследования показали, что уровень развития коммуникативной инициативы также характеризуется положительной динамикой.

Следующий вид инициативы, который мы оценивали в ходе экспериментальной работы - познавательная инициатива.

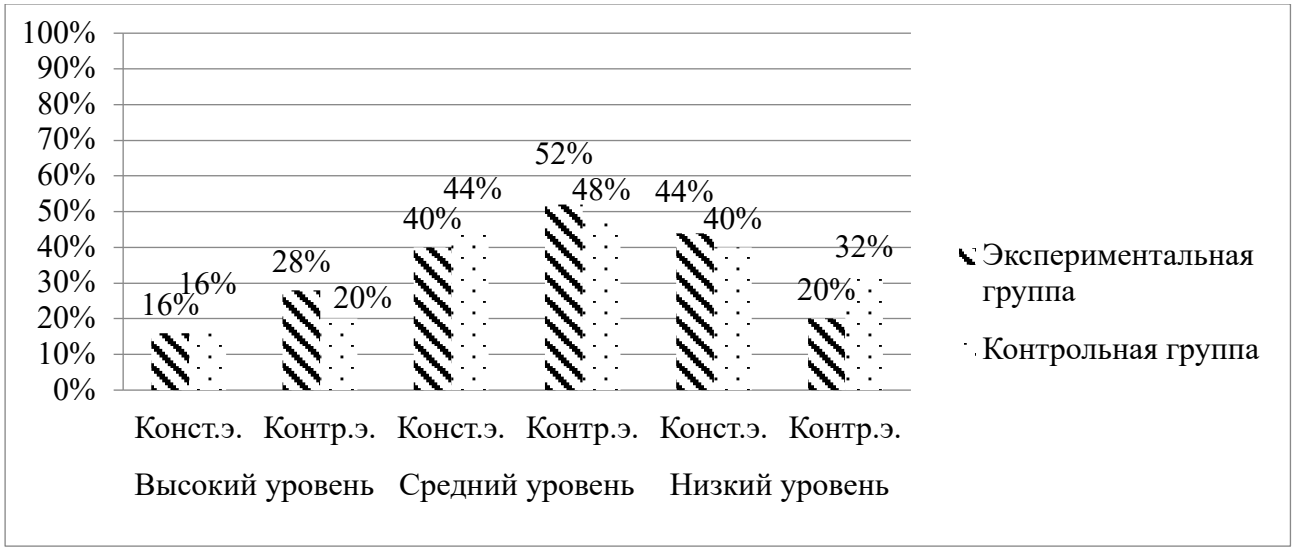


Рисунок 1.4 - Уровни развития познавательной инициативы старших дошкольников по методике Н.А. Коротковой на контрольном этапе

Положительная динамика в развитии познавательной инициативы проявилась в том, что количество старших дошкольников с высоким уровнем увеличилось, со средним уровнем также увеличилась, а с низким, уменьшилась. Дети старшего дошкольного возраста на контрольном этапе показали, что в процессе экспериментирования стали более разнообразными их интересы, то есть мотивирующая основа проявления инициативы, они стали более организованными, то есть реализация инициативных действий у них повысилась, они стали доводить начатую деятельность до конца, что свидетельствует о развитии волевых составляющих инициативы.

Качество экспериментирования у старших дошкольников на контрольном этапе изменилось, дети стали не просто выполнять уже знакомые им эксперименты, которые проводил взрослый, но и стали активно осуществлять самостоятельно эксперименты, опираясь на тот дидактический материал, который присутствует в центре экспериментирования.

Обобщив результаты оценки уровня развития творческой, познавательной, коммуникативной инициативы и инициативы, как целеполагания и волевого усилия мы определили общий уровень развития инициативы у старших дошкольников на контрольном этапе.

Данные свидетельствуют о том, что количество детей на контрольном этапе с высоким уровнем развития инициативы в экспериментальной группе увеличилось на 16%, в контрольной группе увеличилось на 4%. Количество дошкольников со средним уровнем инициативы увеличилось в экспериментальной группе на 8%, в контрольной группе на 4%. Количество дошкольников с низким уровнем развития инициативы уменьшилось в экспериментальной группе на 24%, в контрольной группе на 8%. Качественные изменения в развитии инициативы у детей экспериментальной группы на контрольном этапе являлись более выраженными.

Полученные результаты показывают положительную динамику проведенной работы по развитию инициативы дошкольников в ходе организации экспериментальной

деятельности и позволяют наметить перспективы дальнейшей работы с участниками образовательных отношений с использованием игровых технологий.

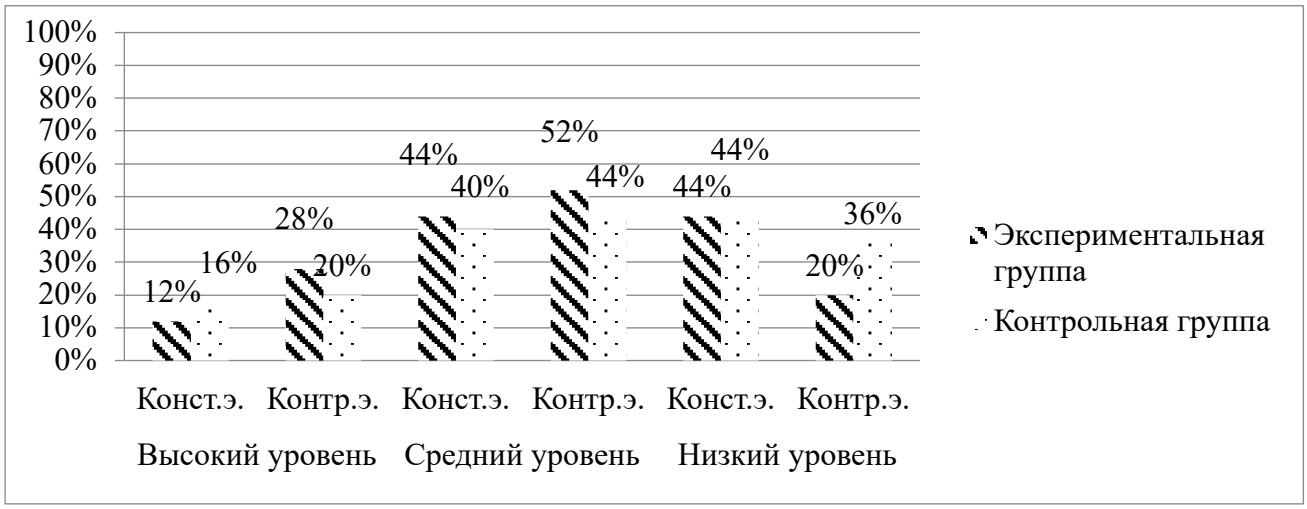


Рисунок 1.5 - Уровни развития инициативы старших дошкольников по методике Н.А. Коротковой на контрольном этапе

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. - 2015.- № 5. - С. 3-18.
2. Баранова Э.А Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. - М.: «Речь», 2005. - 128 с.
3. Дыбина О.В. Неизведанное рядом. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. - М., ТЦ Сфера, 2015. – 135 с.
4. Кананчук Л.А. Производственная практика студентов / Багадаева О.Ю., Кананчук Л.А., Удова О.В.: Учебно-методическое пособие - Иркутск: Изд. «Аспринт», 2018. - 152 с.
5. Короткова Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников // Ребенок в детском саду. – 2013. - № 3. - С. 4-8.
6. Куликовская, И.Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. - М.: Пед. Общество России, 2013. – 117с.
7. Микляева Н.В. Инновации в детском саду. М.: «Айрис пресс», 2012. - 186 с.
8. Поддьяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника // Исследователь / Researcher. - № 2. - 2013. – С. 68-75.
9. Савенков А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду. - Самара: Учебная литература, 2015. - 32 с.
10. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Чехонина О. Эксперименты как основной вид поисковой деятельности // Дошкольное воспитание. - 2009 - № 6. - С. 13-16.
12. Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Академия, 2013. 384 с.
13. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у детей // Вопросы психологии. – 2008. - № 2. – С. 13-16.

2.6. Развитие ловкости старших дошкольников в процессе обучения игре в пионербол

Известно, что потенциальные возможности ребенка остаются в значительной степени нереализованными. Возникает необходимость в интенсификации образования на данной возрастной ступени. Однако наиболее распространенным способом решения данной проблемы является расширение требуемого от дошкольников объема знаний, а значит, увеличение нагрузки, что отрицательно сказывается на физическом и психическом развитии ребенка, на его здоровье, которое по многочисленным данным, имеет устойчивую тенденцию к ухудшению. Вот почему современному ребенку нужна активная деятельность, повышающая его жизненный тонус и удовлетворяющая как его интересы, так и социальные запросы родителей и общества в целом. Игра представляет главную для дошкольников форму деятельности. Спортивная же игра предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование движений, так как требуют от детей таких качеств и умений, как ловкость, самостоятельность и т.д.

Теоретическое исследование ловкости как психофизического качества нам представляется целесообразным начать с определения концептуальных основ данной дефиниции.

Так, Железняк Ю.Д. и Портнов Ю.М. определили физические качества как отдельные качественные проявления физических способностей; как сложный комплекс биологических свойств организма, определяющих физические способности.

Под физическими качествами Савин В.П. и Лексаков А.В. понимают, как унаследованные генетически морфофункциональные качества, благодаря которым возможна физическая (материально выраженная) активность человека, получающая свое полное проявление в целесообразной двигательной деятельности.

В работах Кожуховой Н.Н., Рыжковой Л.А [8] физические (двигательные) качества рассматриваются как сложный комплекс биологических и психических свойств организма, которые определяют силовые, скоростно-силовые и временные характеристики движения человека.

В русле нашего исследования необходимо также рассмотреть понятие психическое свойство. В психологии под психическими свойствами понимаются устойчивые образования, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека, являющиеся результатом его отражательной и практической деятельности. Следует отметить, что по мере формирования и закрепления условно-рефлекторных связей и двигательных навыков возникают и совершенствуются многочисленные связи между двигательным анализатором и центральной нервной системой, что способствует повышению функциональной подвижности нервных процессов [10]. Поэтому, актуальным стало понятие психофизические качества как совокупность физических качеств и психических свойств.

Современные ученые, такие как, Гогунов Е.Н., Мартьянов Б.И., Степаненкова Э.Я., определяют психофизические качества как проявления двигательных способностей человека, которые зависят от его врожденных анатомо-физиологических, биохимических, психологических особенностей. Они включают в себя такие понятия, как сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость. Тактическое значение имеет развитие всех психофизических качеств, так как развитие одного из них определенным образом влияет на развитие другого.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что существуют разные взгляды на феномен «ловкости». Так, ученые Матвеев Л.П.,

Кожухова Н.Н., Вавилова Е.Н., Хухлаева Д.В. понимают ловкость как способность быстро овладевать новыми движениями, их сочетаниями, осваивать координационно сложные движения, находчиво перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки.

Тарасова Т.А. рассматривает развитие ловкости «при условии пластичности нервных процессов, способности к ощущению и восприятию собственных движений и окружающей обстановки» [14, с. 56].

Ловкость, по мнению Филиппович В.С., – это способность рационально использовать имеющийся двигательный потенциал.

В работе «О ловкости и ее развитии» Бернштейн Н.А. [1], анализируя социально-биологические основы формирования двигательных действий, отмечал, что организм не просто реагирует на ситуацию, а сталкивается с ситуацией динамически переменчивой, ставящей его перед необходимостью вероятного прогноза, а затем выбора, то есть реакцией организма и его управляющих систем на ситуацию является не действие, а принятие решения о действии. Говоря о принятии решения в условиях дефицита времени, физиолог указывает на возможность формирования срочных тактических решений на низовых уровнях управления без согласования с верхними центрами. В этой связи он объясняет значение подстройки нервно-мышечной периферии, которая обеспечивает готовность к экспертному действию, что является психофизиологическим механизмом развития ловкости. Также, автор [2] отмечал, что ловкость – не навык и не совокупность каких-нибудь навыков. Ловкость – это качество, которое определяет отношение нервной системы к навыкам. От степени двигательной ловкости зависит насколько быстро и успешно может сформироваться у человека тот или иной навык и насколько высокого совершенства он сумеет достигнуть. И упражняемость, и ловкость представляют собой упражняемые качества, но как та, так и другая сторона стоят над всеми навыками, подчиняя их себе и определяя их существенные свойства.

В то же время Савин В.П. и Лексаков А.В. отмечали, что ловкость - весьма специфическое качество, приобретающее особенную важность в тех видах спорта, которые отличаются сложной техникой и непрерывно изменяющимися условиями (спортивные игры). Однако следует учитывать и мнение Вавиловой Е.Н., которая считала, что «о высоком уровне развития ловкости свидетельствует хорошее выполнение детьми движений, включенных в подвижную игру с меняющимися условиями или осложненными заданиями». Также она отмечала, что «прочно закрепленный двигательный навык, выполняемый в неизменных условиях, перестает способствовать развитию ловкости» [3, с. 32].

Анализ рассмотренных выше исследовательских позиций позволяет сделать вывод о том, что большинство ученых рассматривают ловкость как психофизическое качество, которое проявляется в способностях человека к быстрому усвоению нового двигательного опыта, к рациональному использованию имеющегося двигательного потенциала в изменяющихся условиях.

В исследованиях Муравьева В.А. и Назаровой Н.Н. [10] делается попытка условного разделения ловкости на два вида: ручная ловкость (умелые, точные движения руками при относительно малоподвижном туловище) и локомоторная ловкость (двигательные действия, требующие перемещения в пространстве всего тела или крупных его звеньев).

Теоретический анализ показал, что в работах Фарфеля В.С., Филиппович В.С. применен системный подход к пониманию сущности ловкости и изучению ее структуры. Так, авторами большое внимание уделяется измерению показателей ловкости, где

основными измерителями являются пространство и время. При изучении ловкости ими были выделены три ступени её развития:

- первая ступень характеризуется пространственной точностью и координированностью движений, при этом не имеет значение скорость их выполнения;

- второй ступенью ловкости является тонкая пространственная точность и тонкие пространственные координации, которые могут осуществляться в сжатые сроки;

- высшая ступень ловкости проявляется уже не в стандартных, а в переменных условиях. Измерителями этого высшего проявления ловкости является то наименьшее время, которое необходимо для нахождения и точного исполнения нужного ответного действия при внезапной смене условий деятельности. Это позволяет говорить о сложности структуры развития ловкости как психофизического качества и учитывать данные позиции при разработке этапов экспериментальной работы, а также в выборе методов и приемов при развитии ловкости в процессе обучения.

В ходе исследования, на основании позиций ученых Хухлаевой Д.В., Железняк Ю.Д., Лексакова А.В., Степаненковой Э.Я. и др., мы вычленили критерии оценки ловкости: координационная сложность двигательного задания; точность выполнения (временная, пространственная, силовая) задания; экономия движений при выполнении двигательной задачи; время, необходимое для овладения высоким уровнем точности, либо минимальное время от момента изменения обстановки до начала ответного движения.

Итак, ловкость - это структурно сложное психофизическое качество личности, характеризующееся высокой степенью координации и точности движений: способностью быстро и точно овладевать сложными движениями и сочетаниями движений, перестраивать двигательную деятельность в соответствии с требованиями меняющейся обстановки и принимать рациональные решения в условиях динамически изменяющейся среды (например, в условиях спортивной игры), совершенствующееся в процессе тренировки.

Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом в развитии ловкости, так как характерной чертой этого возраста является интенсивный рост и развитие ребенка. С этим связаны значительные перестройки не только органов и систем, но и техники основных движений, что отражается на развитии психофизических качеств, в частности ловкости.

Развитие ловкости происходит вследствие того, что вместе с увеличением длины тела и конечностей изменяются биомеханические структуры ходьбы, бега, прыжков, метания, плавания, других движений. Значительно изменяются антропометрические признаки ребенка: в среднем пост увеличивается в месяц на 0,5 см, а прибавка массы тела - 200 гр. Быстро увеличиваются длина конечностей и окружности тела [16].

Однако, существуют гендерные различия. Мальчики и девочки прибавляют в функциональных показателях асинхронно: девочки более равномерно развиваются, чем мальчики. Когда совпадение темпов увеличения массы тела, роста и других антропометрических признаков: окружности грудной клетки, ширина таза, длина конечностей и туловища – выражена ярко, четко прослеживается их корреляция с физиометрическими признаками. Увеличение физиометрических данных на фоне недостаточно выраженной корреляции с антропометрическими признаками свидетельствуют о том, что в данный период жизни они в значительной степени зависят от обучения, а также от индивидуального двигательного опыта ребенка (Кожевников Н.Г., Прищепа С.).

У старшего дошкольника продолжается развитие опорно-двигательной системы. Между костями черепа сохраняются хрящевые зоны, на фоне сращения частей

решетчатой кости черепа и окостенения слухового прохода, что позволяет головному мозгу продолжать расти. Позвоночный столб чувствителен к деформирующим воздействиям. Скелетная мускулатура характеризуется слабым развитием сухожилий, фасций, связок. Наблюдается незавершенность строения стопы. Хорошо развиты большие мышцы и достаточно слабо мелкие, особенно кистей рук. Основой проявления двигательной деятельности является развитие устойчивого равновесия, зависящего от степени взаимодействия проприоцептивных, вестибулярных и других рефлексов, а также от массы тела и площади опоры (Запорожец А.В., Юрко Г.П.). В первую очередь нарушаются координационные механизмы, препятствующие проявлению и развитию некоторых психофизических качеств (Сеченов И.М.).

На данном возрастном этапе жизни дошкольника происходит качественный скачок в развитии движений, появляется выразительность, плавность и точность, особенно при выполнении общеразвивающих упражнений. Постепенно вырабатывается новая координация, налаживается биомеханика движений, в конечном счете, это улучшает технику выполнения упражнений, способствует положительным сдвигам в развитии ловкости. Точнее оценивается пространственное расположение частей тела, предметов (Бернштейн Н.А., Кожевников Н.Г, Смертина А.С. Юрко Г.П.). Дети начинают осваивать более тонкие движения в действии. В результате успешно осваиваются такие сложные координационные приемы как ведение мяча в движении с партнером, или изменение направления движения с заданием и другие комбинации движений с мячом, сложные по координационному устройству, что является стимулятором развития ловкости.

Ребенок рождается с определенными унаследованными биологическими свойствами, в том числе и типологическими особенностями основных нервных процессов (сила, уравновешенность и подвижность) (Фомина А.И.). Развитие центральной нервной системы характеризуется ускоренным формированием ряда морфофизиологических признаков. Так, поверхность мозга старшего дошкольника составляет уже более 90 % размера коры головного мозга взрослого человека. Завершается дифференциация нервных элементов тех слоев (ассоциативных зон), в которых осуществляются процессы, определяющие успех сложных умственных действий: обобщения, осознания последовательности событий и причинно-следственных отношений, формирования сложных межанализаторных связей (Бернштейн Н.А.).

У детей старшего дошкольного возраста отмечается быстрое развитие и совершенствование двигательного анализатора (Красногорский Н.И.). Условные рефлексы в этом возрасте вырабатываются быстро, но закрепляются не сразу, и навыки ребенка вначале непрочны. На базе врожденных безусловных рефлексов (оборонительный, защитный, пищевой, ориентировочный) осуществляется развитие высшей нервной деятельности. Если какие-либо внешние раздражители применять длительно, в определенной последовательности, то образуется целостная система ответных реакций - динамический стереотип [6, 7]. Старший дошкольник к семи годам способен дифференцировать свои мышечные усилия, выполнять движения с различной амплитудой, менять темп движения по сигналу, что обеспечивает экономию реакций, действий в игровых ситуациях.

Процессы возбуждения и торможения в коре головного мозга легко иррадиируют, поэтому внимание у детей неустойчиво, ответные реакции носят эмоциональный характер, и они быстро утомляются. Для образования определенных двигательных навыков и закрепления их как условных рефлексов, требуется определенная повторность и последовательность применения раздражителей - физических упражнений, проводимых в системе педагогического процесса [11, 12].

Оценка движений приобретает конкретность, объективность; появляется самооценка. Дети начинают понимать красоту, грациозность движений: почти не допускают ошибок, меньше требуется повторений для освоения движений. Появляется возможность выполнять упражнение в разных вариантах, устойчивый интерес к достижению коллективного результата в командных играх и эстафетах (Поддьяков Н.Н., Фомина А.И.).

У дошкольников отмечается развитие совместных игр. Особая роль в игре отводится точному соблюдению правил и отношений, появляется лидерство, развиваются организаторские умения, навыки и способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображение и представления (Каштанова Г.В., Мамаева Е.Г.).

Под влиянием продуктивной деятельности складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности. Перцептивные действия формируются и развиваются в процессе обучения: процесс формирования начинается с практических действий с незнакомыми предметами, в незнакомой обстановке. Развитие восприятия происходит в условиях сравнения с сенсорными эталонами; затем перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, то есть действия осуществляются при помощи соответствующих движений рецепторных аппаратов и предвосхищают выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами; на последнем этапе перцептивное действие превращается в умственное [4].

Совершенствуется внимание: старший дошкольник способен длительное время сосредотачивать внимание на одном и том же изображении, увеличивается продуктивное время занятия за счет устойчивости внимания старшего дошкольника. К концу дошкольного возраста процесс произвольного запоминания считается сформированным. Также как и вышеперечисленные процессы, воображение становится произвольным (активным), превращается в опосредованное. К концу дошкольного периода детства у ребенка воображение представлено в двух основных формах: а) произвольное, самостоятельное порождение ребенком некоторой идеи и б) возникновение воображаемого плана ее реализации. У ребенка седьмого года жизни мышление уже представлено в трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной, словесно-логической.

У детей старшего дошкольного возраста есть все необходимые психофизиологические предпосылки для развития ловкости: практическое действие становится умственным за счет развития перцептивных процессов, память и внимание произвольны и управляемы самим ребенком, воображение словесно-логическое и наглядно-образное; дети легко осваивают, запоминают и воспроизводят новые движения с высокой степенью точности и координированности; способны к формированию динамического моторного стереотипа при условии повторяемости и нестандартности игровых ситуаций; анатомическое развитие в данном возрасте асинхронно и динамично, что позволяет формировать ловкость именно как психофизическое качество.

Спортивные игры - по определению Железняк Ю.Д. и Портнова Ю.М. [13] – это игры связанные со спортом, базирующиеся на соревновании. Одной из спортивных игр является пионербол – перебрасывание мяча через сетку от одной команды к другой. Специфика этой игры заключается в том, что она является одним из видов волейбола, и правила игры в значительной мере схожи с правилами волейбола за несколькими отличиями: мяч необходимо ловить, а не отбивать, способ подачи выполняется броском мяча двумя или одной рукой из-за головы, сбоку, а не отбиванием мяча рукой из-за линии подачи.

Пионербол предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование движений. А моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, по мнению Запорожца А.В., является «настоящим прологом к сознательным физическим упражнениям школьника». Еще Аркин Е.А. подчеркивал, что ребенок в целом, как личность, находит впервые в движениях, в действиях путь к самоутверждению, к признанию себя и своих сил.

Для пионербола как для спортивных игр характерны следующие особенности: специфика и точность техники двигательных действий; определенный состав участников; распределение функций; четкая организация игровых условий (разметка площадки, подбор инвентаря) (Фельденкрайз М.).

Эффективность пионербола в развитии личности обусловлена [5, 15]:

1. Специфичностью подводящих игр и упражнений, отвечающим возрастным потребностям и особенностям детей старшего дошкольного возраста: а) соревновательное противоборство в игре происходит по установленным правилам с использованием присущих только данной игре соревновательных действий; б) в игре выигрывает и проигрывает команда в целом, а не отдельные игроки; в) характер соревновательной игровой деятельности создает постоянно изменяющиеся условия, вызывает необходимость оценки ситуации и выбора действий в ограниченный отрезок времени; г) в игре соревновательную деятельность ведут несколько игроков, а. следовательно, результат зависит от согласованности их действий, форм организации игроков с целью достижения успеха;
2. Глубоким разносторонним воздействием на организм детей, развитие их психофизических качеств и освоением жизненно важных двигательных навыков;
3. Доступностью для детей дошкольного возраста различного уровня физической подготовленности;
4. Высоким уровнем и широким диапазоном проявления эмоций.

Спортивные игры, в частности пионербол, требуют от детей таких качеств и умений, как самостоятельность, ловкость движений, быстрота и т.д., что крайне важно, исходя из предмета нашего исследования. Ребенок, включаясь в игру, в кратчайшие промежутки времени должен осознать ситуацию (расположение партнеров и противников, положение мяча и т.д.), выбрать наиболее рациональные действия и применить их. А это требует развития определенных умений и навыков (Вавилова Е.Н.).

Применение в педагогическом процессе спортивных игр как средства и формы организации физического воспитания обеспечивает гармоничное – личностное, физическое и психическое – развитие дошкольника, а также создает условия для гуманизации педагогического процесса, превращая ребенка из объекта социально-педагогического воздействия в субъект активной творческой деятельности. Это происходит на основе развития внутренних мотивов к самосовершенствованию. Обучение таким играм обеспечивает всем детям равные возможности в овладении физической культурой и дает каждому ребенку право выбора. Но достичь положительных результатов можно лишь при условии ненасильственного стимулирования моторного развития.

Развитие потенциальных возможностей каждого ребенка стимулируется через процесс обучения, подчиненный логике игры: игра – подводящая игра – специальная игра. Игровые задания и упражнения придают обучению положительную эмоциональную окраску, делают обучение более привлекательным (Усаков В.И.). Участвуя в процессе обучения и впоследствии в самой игре, дети могут переживать и отрицательные эмоции. По мнению Анохина П.К., отрицательная эмоция – источник внутренней энергии человека, заставляющей его преодолевать трудности на пути к цели.

Если в процессе игр мы будем переключать отрицательные эмоции на действия, игра доставит ребенку чувство удовлетворения и радости, что будет способствовать снятию нервных перегрузок, напряжения.

Пионербол как игра не возникает самопроизвольно как продукт индивидуального творчества ребенка. Это результат социального опыта, приобретаемого в процессе воспитания и в результате влияния среды. Ведущее место в процессе обучения пионерболу отводится методу имитации, так как подражательность, легкая внушаемость – характерные особенности нервно-психического развития дошкольника. Лесгафт П.Ф. [9] отмечал, что этот метод является существенным, что посредством его ребенок знакомится со всеми приемами действий. Следует отметить, что подражание может быть у детей седьмого года жизни как примитивным механическим, так и ярким, точным, технически верным. Поэтому одно из условий успешного обучения пионерболу как спортивной игре – многократное, совместное с воспитателем и всеми детьми повторение действий при условии смены деятельности отдыхом. Каждый ребенок выполняет задание рядом и вместе с другими детьми, реализуя при этом свои возможности.

Рассматривая вышеизложенные позиции ученых, мы можем сделать вывод о том, что пионербол как спортивная игра является эффективным средством развития ловкости, поскольку: отвечает возрастным психофизиологическим особенностям и потребностям детей и условиям развития ловкости: нестандартная, динамичная, игровая ситуация с изменяющейся динамикой; играет важную роль в формировании личности ребенка как успешной, волевой, целеустремленной.

Полученные данные в ходе беседы, направленной на выявление интереса и знаний детей об игре пионербол, свидетельствуют о том, что большинство детей находятся на среднем уровне (60% - контрольная группа и 55% экспериментальная группа) и характеризуются фрагментарным проявлением интереса, эмоциональности, их представления системные, однако, не глубокие, знают о том, что в пионербол играют командами и каждая команда находится на своей площадке, интересуются пионерболом, называют некоторые правила игры. Так, Андрей А. и Даша Г. пояснили, что «пионербол – это волейбол для маленьких, и очень интересная игра, но лучше играть в известные игры». Не проявили желания учиться играть в пионербол и Соня С., Саша Г., Ксюша К., «потому что это сложная игра, и в нее играют спортсмены». Катя Б. пояснила, что «видела как играют другие», но у нее плохо получается, поэтому девочка не хочет учиться, хотя с правилами знакома. Данил Б. сообщил, что «в пионербол играть легко», только ему «что – то не хочется». Женя В. сказал, что «пионербол укрепляет мышцы, но полезнее закаливаться». Знания детей были системны, никто из детей не ошибся, когда отвечали на вопрос: пионербол – это спортивная игра? Но объяснить дети часто не могли, почему они считают, что пионербол – это спортивная игра. Во время ответов некоторые дети часто задумывались надолго, пытаясь ответить на вопросы.

Приведенные примеры позволяют говорить о том, что у детей сформированы системные знания о пионерболе, однако, желания играть и учиться играть у детей практически отсутствует, хотя им и интересно.

Результаты эмпирического исследования особенностей ловкости старших дошкольников следующие:

- в челночном беге на 10 м характеризуются показателем равным среднему уровню (по 50 % в экспериментальной и контрольной группах), однако, допускают технические ошибки, что снижает качество выполнения двигательной задачи., кроме того, эти дети эмоционально положительно реагируют на движение с высокой амплитудой скорости. Приведем примеры, при пробегании между кеглей Коля К. – физически развитый крупный мальчик, допускал бег с постановкой ноги на пятку, что недопустимо на

коротких дистанциях (5,5 секунд). Даша Г. (6 сек) далеко забегала за кегли, теряя время. Многие дети – 20%. допускали фальстарт или недобегали дистанцию, останавливаясь перед педагогом. Высокую амплитуду движений руками при беге допускали дети - Лера С. (6 сек), Андрей Т.(5,4 сек), Юра Ш. (6 сек), что затрудняло их бег. Они не справились с координацонной нагрузкой движения, допускали лишние движения, но точно выполнили двигательное задание: не сбили и не пропустили ни одной кегли, показали результаты равные нормативным показателям. Приведенные выше примеры свидетельствуют о том, что у детей со средним уровнем потеря времени в течение выполнения двигательной задачи идет за счет неточностей техники движения, таких как: постановка стопы во время бега на короткие дистанции, размах и амплитуда движений рук, точность выполнения двигательной задачи;

- на определение ловкости во время подбрасывания и ловли мяча по уровню владения простейшими манипуляциями с мячом отнесены в большинстве своем к низкому уровню (80% - контрольной группе и 65% - экспериментальной группе). Следует отметить, что двигательная задача включала в себя комбинацию простейших движений: подбросить мяч выше головы и поймать его, сохраняя устойчивое исходное положение, что увеличило его координационную нагрузку. Дети радостно отреагировали на задание, эмоции были сильными и устойчивыми. Но они не только не выполнили норматив, но и не справились с координационной нагрузкой, допускали грубые нарушения техники постановки рук и ног. Данное явление наблюдалось у всех детей, их результаты колеблются от 10 до 25 раз, хотя как отмечено выше, интерес к мячу и манипуляциям с ним у детей высокий. Следовательно, причиной низких результатов детей является незнание технической стороны движения и недостаток упражнений с мячом;

- на оценку ловкости, скорости реакции и устойчивости позы при отбивании мяча об пол ведущей рукой большинство детей (60% - контрольной группе и 50% – экспериментальной группе) отнесено к среднему уровню. Дети в большей степени использовали собственный двигательный опыт. Наблюдение показало, что дошкольники не высоко оценили сложность задания, так как их уровень интереса был низким, о чем свидетельствовали высказывания: «это я умею делать», «я по телеку смотрел» и т.д. Однако, ни один из детей не показал верной техники постановки кисти руки при выполнении двигательной задачи. Наиболее распространенными были ошибки: сомкнутые пальцы, нерациональное использование силы кисти: били по мячу ладонью изо всех сил либо слабо, ненаправленное движение кистями, таким образом, кисть не покрывала мяч, а лишь касалась его. Например, Алена Г. (25 раз) во время выполнения задания стояла на прямых ногах, не согнув их в коленях; Коля К. (30 раз) жестикулировал, эмоционально реагировал, когда мог потерять мяч, много перемещался по площадке. Дима М. (25 раз) отбивал мяч ладонью, не рассчитывая силы удара, потом пытался выровнять мяч более слабыми ударами, практически все задание провел на полусогнутых коленях и округлив спину. Юра Ш. (27 раз) сначала уверенно начал выполнять задание, но затем после нескольких неточных ударов по мячу перестал его контролировать, в результате потерял мяч, не выполнив норматив. Несмотря на то, что детям и было знакомо задание, но отсутствует техническое сопровождение, хотя детям интересно это задание, а за счет их интереса как к мячу, так и к двигательной задаче, можно развить ловкость и чувство мяча на высоком уровне.

Обобщая полученные результаты по диагностическим тестам, выявляющим общий уровень ловкости детей старшего дошкольного возраста, делаем вывод о том, что большинство детей отнесены к среднему уровню (45% - экспериментальная группа и 50 % - контрольная группа), где ловкость как морфофункциональное качество развито у

части детей, они справляются с координационной нагрузкой двигательной задачи, но допускают неточности и ошибки при ее выполнении, выполняя по ходу решения задачи множество лишних движений. Хотя у детей и отмечена высокая степень интереса как к движениям с высокой скоростью, так и с мячом, что, несомненно, является предпосылкой к успешному решению поставленных перед исследовательской работой задач.

В рамках формирующего этапа исследования нами была выстроена последовательная работа по развитию ловкости старших дошкольников в процессе обучения игре в пионербол.

Особенностями реализации содержания являются следующие принципы:

- принцип научности – соответствие содержания, определяющего научные понятия задачам воспитания, а также возрастным и психофизиологическим особенностям детей;

- принцип системности и последовательности – предусматривает разработку и реализацию содержания иерархично от простого к сложному, последовательно, сохраняя позицию реализации содержания, когда из одного движения, элемента движения логично вытекает следующее более сложное движение, комплекс движений, игра;

- принцип ведущей роли в разнообразных видах деятельности ребенка – позволяет определять в планировании ведущие виды деятельности детей – дошкольников, которые более эффективно способствуют усвоению тематического материала;

- принцип концентричности – предполагает возврат к ранее пройденному на более высоком уровне;

- принцип гуманистичности – связан с физической культурой воспитания, осознанного бережного отношения к самому себе, своему здоровью, формирование ценностных ориентаций, нравственно-эстетических отношений, обеспечивающих формирование ответственности за улучшение своих показателей, повышение уровня культуры овладения техникой выполняемых движений;

- принцип преемственности – системные знания состоят из пяти взаимосвязанных блоков, каждый из которых – самостоятельная подсистема движений или элементов движений, а содержание предыдущих блоков включается в содержание последующих, где получает дальнейшее развитие.

Основным методом мы выбрали словесное объяснение с синхронным объяснением элементов техники каждого движения в медленном темпе, что позволило нам максимально осветить для каждого ребенка предлагаемое к выполнению движение. Оценить эффективность такого метода мы смогли тогда, когда дети экспериментальной группы показали игру в пионербол в ее естественной высокоскоростной динамике, где дети самостоятельно и творчески решали игровые ситуации. Дети уверенно манипулировали мячом и смогли в игре реализовать полученные навыки взаимодействия и сотрудничества, партнерства.

В основе формирующего лежит технология первоначального обучения детей спортивным играм и упражнениям Усакова В.И. [11, 57]:

1. Ознакомление со спортивной игрой посредством вербальных методов наглядности.

2. Разучивание наиболее простых технических приемов путем их вычленения из сложного комплекса действий и движений, характерных для той или иной спортивной игры.

3. Разучивание простых специальных движений, с доведением их до уровня навыка, а на их основе – элементарных связок и комбинаций.

4. Закрепление простых специальных комбинированных действий и движений.

5. Совершенствование основных технических приемов, характерных для изучаемой игры, с использованием игрового и соревновательного методов.

6. Разучивание элементарной тактической схемы игры по упрощенным правилам.

7. Углубленное разучивание как элементарных, так и более сложных тактических схем.

8. Закрепление основного тактического рисунка игры.

9. Решение простых тактических задач посредством использования технических приемов, действий и движений, характерных для изучаемой игры.

10. Совершенствование игры через развитие интереса к ней.

Формирующий этап исследования включал пять последовательных этапов:

I этап - Элементарные манипуляции с мячом. Цель: обучить простейшим манипуляциям с мячом, развить навыки владения мячом как снарядом, познакомить с разными видами мячей и способах манипуляций с некоторыми. Задачи: учить ловить и бросать разными способами мяч на месте и в движении; развивать чувство мяча, скорость реакции, быстроту движений рук и ног; воспитывать устойчивый интерес к достижению высоких результатов.

II этап - Специфические манипуляции с мячом. Цель: углубить знания детей о способах манипуляций с мячом, развивать навыки владения мячом как снарядом. Задачи: учить ведению и передачам мяча разными способами на месте и в движении, знакомить с техникой выполняемых движений, развивать чувство партнера, чувство силы и ритма манипуляций с мячом, воспитывать чувство успешности.

IIIэтап - Элементы пионербола. Цель: обучить детей сложным комбинациям движений и манипуляций с мячом; развивать навыки оперирования с мячом. Задачи: учить последовательности и комбинациям движений в игре пионербол, подготовить детей к освоению правил игры, развивать чувство площадки, способность рассчитывать силу при выполнении движений, силу рук, понимание взаимосвязи между руками и ногами в процессе выполнения бросков, воспитывать чувство ответственности за результат перед собой.

IV этап - Тактические приемы игры. Цель: углубить и расширить знания детей о видах и комбинациях сложных движений; развивать умения оперирования мячом. Задачи: знакомить с новыми видами движений: атакующие приемы игры, углубить знания и умения сложных комбинаций движений и их взаимосвязи в игре; развивать чувство партнеров на игровой площадке, воспитывать взаимопомощь в процессе игры.

V этап - Тактико-стратегическая схема игры. Цель: Совершенствовать знания и умения детей о способах операций, сложных комбинациях с мячом. Задачи: совершенствовать знания детей об ошибках в процессе игры, развивать способность использовать двигательный опыт, быстро реагировать на динамически изменяющиеся игровые ситуации, воспитывать чувство ответственности за командный результат, чувство причастности себя к командному результату.

Обучение предполагало проведение занятий с детьми 3 раза в неделю во вторую половину дня в течение четырех месяцев по 30 минут. Два занятия проводились на улице, и одно занятие в помещении – физкультурном зале. Каждое занятие включало три части: вводная, основная, заключительная.

Перед вводной частью мы ставили цель по подготовке мышц к длительным упражнениям, первичному разогреву мышц и систем организма для получения физической нагрузки. В первую часть занятия мы включили подготовительные и безопасные упражнения в ходьбе и беге с комбинациями движений для рук. Эту часть занятия начинали, используя различные формы организации занятия: учебно-тренировочное, сюжетное, игровое, тематическое; постановка перед детьми

целей и задач предстоящего занятия была четкой и лаконичной, что позволяло организовать детей на занятие. Также во вводной части мы определили место беседам по тематике занятия, которые включали 2 – 3 вопроса о двигательном опыте самих детей и короткий рассказ по тематике занятия. Беседа занимала не более 5 минут. Сама вводная часть длилась не более 10 - 12 минут.

Основная часть была направлена на вторичный разогрев мышц, а также формирование и развитие двигательных навыков. В этой части мы также использовали различные формы организации детей на общеразвивающие упражнения – игровые, игры-эстафеты, классическая форма организации детей и т.д. Следует отметить, что особое внимание в выборе общеразвивающих упражнений уделялось тем упражнениям, которые разогревали следующие суставы: лучелоктевой (цилиндрический), голеностопный (блоковидный), плечелоктевой (винтообразный), коленный (мыщелковый), плечевой (шаровидный), предплюсне-плюсневые (плоские), так как от подвижности и тренированности этих суставов зависели безопасность и качество предлагавшихся к выполнению упражнений. Кроме того, нами были использованы различные способы организации детей на овладение основными видами движений: фронтальный, поточный, групповой. В этой части мы особенное внимание уделили элементам техники движений и манипуляций. Закрепление полученных навыков мы проводили в виде игр высокой подвижности, игр-эстафет, а также спортивных игр. Основная часть занятия занимала от 15 до 20 минут.

Заключительная часть занимала 5 – 7 минут и была направлена на постепенное уменьшение нагрузки на детей, релаксацию, подведение итогов занятия, рефлексию детей: что удалось? Что не удалось? В чем почувствовал свой результат, успех?

Первый этап мы определили как «Элементарные манипуляции с мячом». Здесь мы предлагали детям овладеть элементарными манипуляциями с мячом: ловля, броски как индивидуально, так и с партнером. Нами было установлено, что для детей важно осваивать не только зрительный образ движения, создаваемый воспитателем, но и понимать его словесное объяснение. На основе игр и упражнений с партнером формировали у детей основы командной спортивной игры. Здесь проходило знакомство с видами мячей и их игровым и обучающим предназначением.

Детей познакомили с набивным мячом как обучающим снарядом, который в определенной степени более прост в управлении при бросках, с распределением движущих сил того или иного движения. Здесь нами был заложен фундамент освоения техники сложных комбинационных движений, когда требуется не просто подставить руки для ловли мяча, но добежать до него, сделать над собой мышечное, волевое усилие. Так, многие дети с нескрываемой радостью восприняли известие о том, что они будут много заниматься с мячом. Однако, когда были озвучены задачи, что мы будем учиться ловить и бросать мяч, некоторые дети: Коля К., Дима М., Лера С., Андрей Т. были разочарованы. Дети посчитали, что это они умеют делать прекрасно. Здесь нужно отметить, что на первом занятии эти дети действительно справились успешно с заданием. Но уже на последующих занятиях, когда постепенно задания усложнялись, дети столкнулись с трудностями. Например, у Коли К. и Леры С. были сложности, когда было предложено задание на взаимодействие: Коля К. слишком далеко бросал мяч и его партнер Никита С. не успевал поймать мяч, а Лера С. не справлялась с темпом движения, ее партнер Дима М. пытался подстроится под ее замедленный темп.

На втором этапе углубили знания детей о мяче: дети научились распознавать мячи набивной, волейбольный, баскетбольный мячи и аргументировано рассказывать об их предназначении, сходствах и различиях. Здесь же продолжали работу над взаимодействием детей: играть с мячом не просто на месте и (или) в движении, но думая

о своем партнере, чтобы упражнение получилось и у партнера также успешно. Так мы развивали игры в команде, где участник не один ребенок, а все дети, и успех зависит от умения детей договориться между собой, согласовать свои игровые действия. Успешно овладели ведением мяча сразу Дима М., Юра Ш., Коля К. У Леры С. и Никиты С. не сразу получилось овладеть ведением мяча. Дети не замечали существенного отличия в положении кисти и отбивали мяч ладонью, и не могли удержать мяч рядом с собой, а поэтому бегали за ним по всей площадке. Мы предлагали детям понаблюдать за положением кисти педагога, чтобы понять, в чем различие и их ошибка. Несколько раз мы заостряли внимание детей на то, что ведение мяча должно производится пальцами ладони, и идет не отбивание мяча, а нажимание пальцами на мяч. Некоторые дети, Нина Ч., Андрей Т. не могли справиться со своими силами и слишком сильно нажимали на мяч, чем повторяли свой предыдущий опыт. Но, после неоднократных повторений дети успешно начали справляться с заданием.

Третий этап по овладению элементами пионербола был направлен на: обучение детей сложным комбинациям движений и манипуляций с мячом; развитие навыков оперирования с мячом. Дети знакомились с элементами игры Пионербол: правила игры, которые жестко регламентированы, незнание или отступление от которых, является самой распространенной ошибкой играющих команд, технические приемы, броски, переходы, передвижения по площадке. Нам было важно проработать взаимодействие партнеров по игре, чтобы у детей возникло чувство команды, чувство площадки; обыграть различные ситуации; показать детям, что от каждого из них зависит результат команды, дать представление о том, что каждый игрок ценен для команды, часто итог игры зависит от того, какие навыки и умения приобрел игрок во время обучения. Так, Коля К. прекрасно выполнял подачу мяча, но допускал пробежки. Лера С. научилась быстро выполнять подачу, Никита С. только после того, как его внимание обратили, на то, что при подаче он никак не задействует ноги, смог выполнить подачу.

На четвертом этапе, где мы знакомили детей с тактическими приемами игры: атакующий удар, обманные удары. Рассказывали, что такое «тактика» и для чего она предназначена, объяснили, что важно правильно распределить силы на площадке, объективно оценить свои способности. Особенный восторг был замечен у детей, когда сам педагог показывал атакующие удары. Дима М. и Лера С. очень быстро освоили все виды атакующих ударов и заняли лидирующие позиции в группе. Мы замечали, что у детей сформировалось понимание о том, что важно уделять внимание именно технике движения. Уже никто из детей не задирал нос и не говорил о том, что то или иное движение они умеют выполнять. Андрей Т. не смог сразу освоить атакующий удар и очень переживал. Мы предлагали детям помочь Андрюше, повторив для него технику атакующего удара, Дима М. медленно показал мальчику как нужно выполнять. После нескольких попыток Андрей также освоил это движение.

Последний этап тактико-стратегической схемы игры был началом и развитием высшей ступени ловкости, когда у детей совершенствовались пространственная точность и координированность движений в переменных условиях. В игре проявлся весь двигательный опыт детей, их творческий подход, смекалка, ловкость, взаимодействие. Следует отметить, что в процессе обучения игре мы намеренно избегали стереотипов, навязывания своих мыслей либо своего видения. Мы использовали такие приемы как «разбор игровых ситуаций», спрашивая мнение самих ребенка. В игровых ситуациях косвенно влияли на детей, видя их ошибки в игре, предлагая ту или иную ситуацию, просили решить ребенка, чья ошибка рассматривалась. Мы считали, что сложность состояла как раз в том, что детям сложно было применять знания тактики и стратегии в игре, привлекая собственное мышление, видение игры. Во время проведения

эксперимента мы увидели спортивную игру в исполнении дошкольников (в процессе обучения по программе выделились две полноценные команды: Дима М., Коля К., Лера С., Андрей Т., Алена Г., Ариша М.; и Лиза М., Сема М., Женя П., Никита С., Лена Э. Юра Ш.): динамичной, с высокой эмоциональной окраской, доставляющей удовольствие всем игрокам. Мы наблюдали не механическое перебрасывание мяча через сетку, а умелое применение детьми знаний тактических приемов в игре, самостоятельное распределение на площадке, согласно правилам стратегии, самый сильный игрок в начале игры стоял в центре, так, что на подачу мяча он попадал последним, под сетку всегда вставал тот игрок, который более успешно освоил атакующие удары и т.д. Что позволило нам судить о том, что дети прочно усвоили эту игру, смогли творчески применить свои знания в процессе игры, тем самым развивая не только физическую ловкость, но и находчивость, быстроту принятия решений, что является определяющими аспектами в понимании сущности ловкости как психофизического качества.

Для подтверждения логических выводов об эффективности проведенной экспериментальной работе со старшими дошкольниками был проведен контрольный эксперимент по методике констатирующего. Мы выявили положительную динамику у детей экспериментальной группы: низкий уровень отсутствует, на высоком уровне – 35 % детей, на среднем – 65%. Существенные изменения можно отметить только в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе в процент высокого уровня вошли те дети, которые потенциально имеют высокий уровень физического развития. Движения детей стали уверенными, экономичными, точными, дети внимательно слушали инструкцию, после чего решали двигательную задачу с высоким уровнем качества.

Динамическая интерпретация результатов осуществлялась посредством математических обработок: вычленим «метод оценки динамики развития» (Усаков В.И.) и «коэффициент корреляции». Мы определили факторы результативности экспериментальной группы. В группе детей процент личной динамики детей колеблется от 5 до 100 %, преимущественно динамика каждого ребенка составила свыше 15 %. А оптимальным K_{KR} считается при результате больше или равном 0,65. Это позволяет нам судить об эффективности проведенной работы.

Таким образом, нами доказана эффективность развития ловкости старших дошкольников в процессе обучения игре в пионербол и необходимость создания педагогических условий, обеспечивающих ее развитие.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М., 1991 – 92 с.
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М., 1990 – 210 с.
3. Вавилова Е.Н. Учите детей бегать, прыгать, лазать, метать. – М., 1983 – 102 с.
4. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – Ч. II. – М, 1981. – С 173-179.
5. Волошина Л. Современная методология обучения играм с элементами спорта // Дошкольное воспитание. - 2003. - № 4 – С. 17-20.
6. Данько Ю.И. Основы возрастной физиологии мышечной деятельности // Детская спортивная медицина/ под ред. С.Б. Тихвинского, С.В. Хрущева. – М., 1980. – 513 с.
7. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М., 1960. – 304 с.
8. Кожухова Н.Н., Рыжкова Л.А., Самодурова М.М. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях: Учеб. пособие / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Самодурова; под. ред. С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

9. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: в 2 т. – М., - 1951.- Т.1. – 394 с.

10. Муравьев В.А., Назарова Н.Н. Воспитание физических качеств детей дошкольного и школьного возраста / В.А. Муравьев, Н.Н. Назарова: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

11. Прищепа С. Как продиагностировать физическую подготовленность дошкольника / С. Прищепа, Н. Попкова., Т. Коняхина // «Дошкольное воспитание», 2003. - № 6. – С 47-55.

12. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду. 5-7 лет. – М.: Просвещение, 2000. – 115 с.

13. Спортивные игры: техника, тактика, методика обучения: Учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, Ю.М. Портнов, В.П. Савин, А.В. Лексаков; под ред. Ю.Д. Железняка, Ю.М. Портнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 520 с.

14. Тарасова Т.А. Контроль физического состояния детей дошкольного возраста: Методические рекомендации для руководителей и педагогов ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 176 с.

15. Усаков В.И. Педагогический контроль за физической подготовленностью дошкольников. – Красноярск, 1989. – 202 с.

16. Юрко Г.П. Функциональные возможности и физическая работоспособность дошкольников / Умственная и физическая работоспособность детей дошкольного возраста. – М., 1977. – 142 с.

2.7. Формирование элементарных геометрических представлений у дошкольников посредством компьютерного конструирования

Математика окружает нас повсюду. Знания о числах, счете, геометрических фигурах, о времени и пространстве нужны ребенку, чтобы войти в общество и познакомиться с некоторыми свойствами действительности, позволит ему подготовиться к обучению в школе, сохраняя преемственность математического развития.

Опыт показал, что стихийное формирование математических представлений у дошкольников происходит, но эти представления формируются на житейском уровне, тогда как научное знание имеет обобщенный характер. Получить данные знания ребенок может при помощи педагога [3], что и подтверждают исследования Т.С. Будько, А.Г. Гогоберидзе [7], В.Г. Ермакова, Е.В. Колесниковой, З.А. Михайловой, В.Ф. Петровой, А.А. Столяр [14] и др.

По определению Т.С. Будько, математика – наука о количественных отношениях и пространственных, формах действительного мира [4].

В.Г. Ермаков дает определение: формирование элементарных математических представлений – это целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. З.А. Михайлова под математическим развитием дошкольников понимает позитивные изменения в познавательной сфере личности, которые происходят в результате освоения математических представлений и связанных с ними логических операций [19].

Математическое развитие включает знакомство с математическими понятиями такими, как форма предмета и геометрические фигуры и, конечно, умение увидеть зависимости и отношения между математическими понятиями. Узнавание предметов по

форме говорит о том, что форма уже для трехлетнего ребенка является одним из существенных признаков, по которому он узнает окружающие его предметы [21].

Областью математики, изучающей форму предметов, является геометрия. Обратимся к понятию, которое дает А.В. Белошистая: геометрия - область математики, которая изучает определенные неизменные формы и свойства пространства [3].

Формирование геометрических представлений у детей входит в познавательное развитие детей дошкольного возраста, которое включено в Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и предполагает: развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление самосознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, количестве, части и целом, пространстве и др.).

Формирование элементарных геометрических представлений является базисом математического развития как знания о форме [8]. Форма является одним из неотъемлемых признаков предмета.

Е.И. Щербакова отдельно выделила такое понятие как форма. По определению Е.И. Щербаковой, форма – это основное зрительно и осязательно воспринимаемое свойство предмета, которое помогает отличать один предмет от другого [24].

В истории понятие геометрической фигуры, так же как и понятие натурального числа, было одним из первых понятий о математике [9].

Начальным содержанием понятия о форме являются реальные предметы окружающего мира. Издавна обществом была разработана система эталонов для обозначения форм конкретных предметов – система геометрических фигур. Геометрические фигуры делят на плоские и объемные, имеющие углы и не имеющие их, округлые и квадратные, различающиеся по внешним признакам. С помощью геометрических фигур производится анализ окружающей действительности, удовлетворяются потребности в понимании многообразия форм [19].

В методической модели обучения детей обследованию предметов, предложенной Н.А. Сакулиной, форма выделяется как основной признак и включает пять компонентов:

- целостное восприятие предмета;
- анализ предмета: выделение существенных особенностей предмета, определение формы отдельных частей и отождествление части наиболее близкой по форме геометрической фигуре;
- двигательно-осязательное ощущение формы. Обводящие движения с одновременным проговариванием и изучение предмета;
- вновь целостное восприятие предмета;
- построение модели из заданных форм или частей [24].

Основываясь на модели обучения детей З.Е. Лебедевой, Л.А. Венгером была разработана методика последовательности в формировании знаний о геометрических фигурах.

1. Демонстрация геометрической фигуры и называние её.

2. Обследование геометрической фигуры, используя конкретные практические действия.

3. Показ еще нескольких таких же геометрических фигур, но разных по цвету и величине, а так же сравнение их. При этом обращается внимание детей на независимость формы от величины и цвета фигуры.

4. Сравнение предметов с геометрической фигурой, предметы похожие по форме и находятся среди окружающих предметов.

5. Сравнение предметов по форме между собой с использованием геометрической фигуры как эталона.

6. Сравнение знакомых геометрических фигур, выделение общих качеств и различий.

7. Закрепление свойств геометрических фигур с помощью измерения, лепки, построения и др.

Дети должны научиться основным действиям по обследованию формы предметов. Обследование осуществляется путем конкретных практических действий, основным элементом которого является сравнение фигур по форме и величине. После того как дети научились сравнивать геометрические фигуры с предметами, близкими по форме, необходимо предоставить возможность закрепить свойства фигур в продуктивной деятельности [24].

В каждой возрастной группе методика ознакомления с формой имеет свои особенности. Обратимся к задачам, которые выделяют для старшего дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте дети уже знакомы с кругом, прямоугольником, квадратом и треугольником. Умеют соотносить форму с известными геометрическими фигурами. Детей знакомят с овалом и сравнивают его с кругом и прямоугольником. В старшем дошкольном возрасте детям дают представление о разновидностях четырехугольников и многоугольниках, о элементах фигур (вершина, стороны, углы); развивают умение анализировать и сравнивать предметы по форме, находить их в окружении; обучают моделировать геометрические фигуры из нескольких геометрических фигур и составлять тематические композиции по своему замыслу [17].

Опираясь на сказанное выше, нами могут быть выделены особенности формирования элементарных геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста:

- начальным содержанием понятия о форме для детей являются реальные предметы;
- в старшем дошкольном возрасте ребенок знакомится с объёмными и плоскостными фигурами;
- формирование геометрических представлений опирается на уровни мышления детей и их уровень геометрических знаний, которые включают и старший дошкольный возраст;
- обследование формы детьми осуществляется путем конкретных практических действий;
- в дошкольном возрасте ребенок осваивает действия по обследованию предметов.

Дети учатся делать модели из заданных форм и частей, что дает понимание частей и целого на основе геометрических фигур.

Основываясь на возрастных особенностях старших дошкольников, к этому возрасту расширяется список задач, которые должен освоить ребенок, вместе с тем увеличивается и количество фигур с которыми он знакомится и возможности действовать с ними. Дети знакомятся не только с фигурами, но и их элементами (углы, стороны), что дает больше возможностей для анализа и оперирования фигурами.

Дети обучаются основным действиям исследования формы различных предметов, что позволяет им точнее воспринимать форму предметов. Восприятие таких свойств, как форма, положение в пространстве, цвет или величина формируется в процессе осмысленной деятельности ребенка с самими предметами [21].

Для формирования геометрических представлений в настоящее время существует достаточное количество средств, в том числе и традиционных.

Современные дети испытывают интерес к конструированию и компьютерным технологиям. Сейчас каждый ребенок имеет представление о компьютере и телефоне и активно используют их уже в дошкольном возрасте. Профессиональный стандарт педагога также выделяет владение ИКТ-компетенциями обязательным умением для воспитателя.

Поэтому, на наш взгляд, компьютерное конструирование является перспективным средством формирования элементарных геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста (О.А. Бакланова, А.Н. Давидчук, А.В. Мухортова, Л.А. Парамонова, Р.М. Ревнивцева, Е.А. Тупичкина [23] и др.). Компьютерное конструирование, как один из видов деятельности ребенка, отвечающий его возрастным особенностям, способствует заинтересованности детей, их познавательно-исследовательской деятельности и формированию элементарных математических представлений, в том числе геометрических, а также подготавливает ребенка к дальнейшему обучению в школе.

Остановимся более подробно на понятии "конструирование" и его видах.

Большое влияние на развитие зрительного анализа формы предмета оказывает конструкторская деятельность детей. Обратимся к понятию конструирование, которое выделил А.Н. Давидчук: конструирование - построение вообще, приведение в определенное положение различных предметов, частей, элементов [6].

А.Л. Парамонова понимает под детским конструированием создание разных конструкций, моделей из строительного материала и деталей конструкторов, изготовление поделок из картона, бумаги, бросового и различного природного материала [18]. На наш взгляд, компьютерное конструирование так же может быть включено в данное определение как создание разных конструкций путем компьютерных программ.

По определению ЮНЕСКО информационные технологии - это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих, методы взаимодействия людей с вычислительной техникой и производственным оборудованием, их практические приложения, а также социальные, экономические и культурные аспекты данной проблемы [10].

Обратимся к понятию компьютерное конструирование, выделенное Тупицыной А.И.: компьютерное конструирование – построение с помощью компьютеров и компьютерных устройств символьных и физических моделей объектов, изучаемых в науке, искусстве и других областях [22].

Рассмотрим более подробно техническое конструирование, с помощью которого дети в основном отражают реально существующие объекты, придумывают конструкции по ассоциациям из сказок и фильмов (конструирование из строительного материала, конструирование из деталей конструкторов, конструирование из крупногабаритных модульных блоков, которое используется в качестве средства объемного и плоскостного конструирования) [18].

Возможности технического конструирования позволяют сравнить реально существующие конструкции с геометрическими фигурами. Увидеть форму реальных конструкций из личного опыта ребенка. К техническому конструированию относят и компьютерное. Компьютерное конструирование дает возможность наглядно «разложить» существующие конструкции на геометрические фигуры и проанализировать сами предметы и конструкции путем компьютерных программ.

В то же время компьютерное конструирование можно отнести и к художественному типу, в котором дети, создавая образы, не только отображают их структуру, но и выражают свое отношение к ним, передают их характер, создают свои композиции и постройки, основываясь на собственных образах, в наиболее интересной форме. Такое

конструирование позволяет ребенку работать с геометрическими фигурами наиболее разнообразно, включая построение композиций и построек, работать с элементами геометрических фигур и их свойствами [13].

Использование информационных технологий в деятельности позволяет значительно повысить интерес ребенка к образовательной деятельности. Информационные технологии обеспечивают личностно-ориентированный подход, позволяют увеличить многообразие форм подачи материала. Они обеспечивают развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка. Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, звука, видео, графического изображения, запоминать и с большой скоростью воспроизводить данные, помогает создавать для детей новые средства деятельности.

Основной целью компьютерного конструирования считается формирование творческого кругозора дошкольника, конструктивных умений и способностей, в том числе и в области формирования геометрических представлений у дошкольников [18].

Развитие конструктивных умений позволяет ребенку оперировать геометрическими понятиями. Работа с помощью информационных технологий позволяет в творческой и доступной форме познакомиться с геометрическими фигурами, их свойствами и элементами, а также совершать анализ и сравнение построек, основываясь на геометрических фигурах.

Применение информационных технологий в формировании конструкторской деятельности возможно средствами специально разработанных программ. В практике детского сада возможно использование: компьютерных игр, электронных энциклопедий, сайтов для детей, электронных презентаций. Эти материалы содержат задания, они стимулируют разнообразную продуктивную деятельность [15].

Специальные компьютерные программы способствуют усвоению детьми букв, развитию навыков чтения и элементарных математических представлений. В программах, как и в дидактических играх, представлены обучающие и игровые задачи, игровые действия и правила [1].

Современные компьютерные игры, энциклопедии, электронные подборки соответственного содержания, как и образовательные программы, так же учитывают особенности детей дошкольного возраста и могут быть удачно включены в педагогический процесс [11]. При применении информационных технологий в детском саду можно показать возможности создания компьютерного изображения простых форм, линий, освоения графических инструментов при использовании детских графических программ Paint [5].

Мультимедийные ресурсы (спектр информационных технологий, использующих технические и программные средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя) [5] подразумевают возможность одновременного воспроизведения совокупности текстовых и аудиовизуальных элементов, представляющих различными способами изучаемые объекты и процессы, включая компьютерные модели [16].

Характерным свойством мультимедийных ресурсов является интерактивность. Для работы с дошкольниками может быть использована интерактивная доска. Ключевая особенность интерактивных досок – распознавание касаний. Дети могут писать и рисовать на доске, перемещать, измерять размеры объектов и с помощью маркеров управлять приложениями. В обеспечение интерактивной доски входят программы: объемные фигуры, разновидности углов, типы треугольников, программы по симметрии.

Интерактивность позволяет формировать геометрические представления с помощью компьютерного конструирования, которое проводит сам педагог, так и

предоставляет ребенку непосредственно включиться в процесс конструирования путем рисования линий и постройки фигур непосредственно на интерактивной доске.

Педагог непосредственно контролирует и управляет образовательной деятельностью, а также следит за безопасностью использования компьютерных технологий. Выделяя компьютерное конструирование, можно сказать, что педагог непосредственно проводит образовательную деятельность и может, как самостоятельно проводить конструкторскую деятельность, основываясь на предложениях и ответах детей, не включая элементы интерактивности, так и предоставить возможность детям самим участвовать в непосредственном построении предметов и геометрических фигур.

Использование ИКТ позволяет расширить творческие способности самих педагогов, что может оказать положительное влияние на развитие дошкольников [20].

Дети также могут участвовать в построении компьютерных построек и предметов, либо выступая инициаторами и наблюдателями, но не включая элементов интерактивности, например, сказать какие элементы нужно соединить, чтобы получился треугольник, но не строить его самим, либо ребенок может стать непосредственным строителем и с помощью маркеров и интерактивной доски построить предметы по своей задумке.

При использовании ИКТ у ребенка в большей степени увеличивается интерес к образовательной деятельности, что позволяет в свою очередь развивать интеллектуальные и творческие способности ребенка [2].

Поясним, каким образом могут быть использованы возможности компьютерного конструирования в формировании элементарных геометрических представлений. Для этого мы раскроем позицию Парамоновой Л.А., которая выделила возможности компьютерного конструирования в разных частях образовательной деятельности [18].

В вводной части образовательной ситуации компьютерное конструирование может быть использовано для создания мотивации: использовать иллюстрированные темы для активизации интереса к осваиваемому содержанию. Опираясь на методику формирования знаний о геометрических фигурах З.Е. Лебедевой, Л.А. Венгера [18], можно сказать, что вводная часть может включать демонстрацию геометрической фигуры и её называние, показ ещё нескольких таких же геометрических фигур, но разных по цвету и величине.

В основной части компьютерное конструирование может быть использовано для создания яркого образа осваиваемого материала, представления интересной информации. В методике формирования знаний о геометрических фигурах это может применяться в сравнении предметов с геометрической фигурой, в сравнении предметов между собой, в выделении общих качеств геометрических фигур, а также различий.

В заключительной части компьютерное конструирование может быть использовано для уточнения освоенного, создания целостного образа увиденного, повторного восприятия, комментирования. Проведя параллель с методикой формирования знаний о геометрических фигурах, эта часть соответствует закреплению свойств геометрических фигур с помощью различной деятельности.

Обобщая композицию образовательной деятельности, которую выделили Парамонова Л.А., можно сказать, что компьютерное конструирование может стать элементом методики и быть включено в любую часть образовательной деятельности по формированию знаний о геометрических фигурах.

Конструкторская деятельность детей оказывает влияние на развитие детей. Опираясь на все выше сказанное, мы можем выделить возможности компьютерного конструирования в формировании у дошкольников элементарных геометрических представлений:

- компьютерное конструирование позволяет с помощью компьютера построить модели объектов и проанализировать построение из геометрических фигур;

- компьютерное конструирование относится как к техническому, так и к художественному конструированию, что позволяет использовать все возможности при формировании элементарных геометрических представлений у детей;

- компьютерное конструирование может быть включено в любую часть образовательной деятельности по формированию элементарных геометрических представлений;

- простые компьютерные программы понятны и просты в использовании детьми старшего дошкольного возраста;

- современные компьютерные программы учитывают возрастные особенности детей, что позволяет развивать элементарные геометрические представления в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями;

- элементы компьютерного конструирования доступны ребенку в его самостоятельных проявлениях.

Экспериментальной базой исследования являлось МАДОУ «Детский сад № 92 «Радуга» г. Великий Новгород. Нами была определена диагностика сформированности элементарных геометрических представлений детей старшего дошкольного возраста на основе диагностических материалов Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, предложенных для проверки усвоения общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» в старшем дошкольном возрасте (проверка знаний о форме предметов, умение делить круг, квадрат, на две и четыре равные части), а также методики Е.В. Колесниковой «Диагностика математических способностей» (целостное восприятие геометрических фигур, распознавание фигур независимо от их пространственного расположения, моделирование геометрических фигур) [12].

При анализе входящей диагностики были выделены три уровня сформированности элементарных геометрических представлений. В соответствии с данными уровнями выделены следующие результаты: высокий и средний уровень имеют по 41% от всех опрошенных детей, низкий уровень - 18%.

На основании выделенных при диагностике трудностей нами был разработан комплекс образовательных встреч, задачами которого явились:

- уточнить знание известных геометрических фигур; дать представление о многоугольнике (на примере треугольника и прямоугольника);

- закрепить представление о многоугольнике;

- учить распознавать фигуры независимо от их пространственного отношения (прямоугольник, четырехугольник, треугольник);

- сформировать умение делить круг, квадрат, на две и четыре равные части; дать представление об объемных и плоскостных фигурах;

- моделировать геометрические фигуры, составлять из треугольников многоугольник;

- анализировать форму целого предмета и из отдельных частей; анализировать форму предметов;

- учить располагать фигуры на плоскости; перечислять характерные свойства фигур;

- составлять предметы по контурным образцам, по описанию, по представлению;

- составлять тематические композиции по своему замыслу;

- анализировать сложные по форме предметы из отдельных вещей.

Для реализации задач комплекса образовательных встреч был разработан подпроект под названием «Страна насекомых», который отражает главную тему проекта, проходящего в подготовительной группе №2 «Бабочки» под названием «Насекомые».

Для комплекса образовательных встреч нами была разработана карта, где были отмечены точки, которые в ходе встреч, должны посетить дети под названием «Пчелиная башня», «Лес муравьёв», «Небо бабочек», «Долина светлячков» и «Царство волшебных существ». Для каждой точки были разработаны определенные методы и приёмы, с учётом задач встречи и насекомого, о котором говорили в рамках данной встречи. Название точек соответствует насекомому в данной точке, только «Царство волшебных существ» отражает всех насекомых, которым симпатизируют дети.

Комплекс состоял из десяти образовательных встреч, которые были построены по определенному принципу.

В вводной части образовательной встречи, с помощью информационных технологий создавалась мотивация для продолжения образовательной встречи. С помощью иллюстрирования темы и включения работ самих детей.

Основная часть образовательной встречи состояла из заданий, направленных на решение определенной задачи, сопровождая их объяснением и иллюстрацией или построением определенных фигур или построек. Также детям предоставлялась интересная информация о жизни определенного насекомого, это служило стимулом для дальнейшей работы над заданиями и помогало больше узнать о насекомых для придумывания постройки для них.

Заключительная часть состояла непосредственно из компьютерного конструирования. Она включала беседу о информации и заданиях, представленных в течение встречи, а также о тех геометрических представлениях про которые шла речь. Уточнение освоенного проходило в виде построения определенной постройки с помощью компьютера, которая в дальнейшем обсуждалась по определенным вопросам.

В ходе образовательных встреч использовались программы MS PowerPoint, MS Word, графический редактор Paint.

Во время образовательных встреч использовались следующие методы и приёмы компьютерного конструирования:

- наглядные (иллюстрирование темы, иллюстрирование фигур, показ сходств и различий фигур, игра сходства и различия, разбор многоугольников с помощью презентации, показ объемных и плоскостных фигур, показ предметов и сравнение с фигурами, сопровождение беседы наглядными материалами, сопровождение беседы показом построек);

- словесные (беседа о геометрических фигурах, нахождение различий между частью и целом и их взаимосвязи, помощь в построении и расположении фигур, беседа о свойствах фигур, рассказ о треугольниках и многоугольниках, словесное описание фигур, беседа о разных постройках);

- практические (составление многоугольников с помощью фигур в MS Word, построение фигур на компьютере, построение круга из частей с помощью Paint и MS Word, построение фигур, построение из них зданий с помощью MS Power Point, расположение фигур на плоскости и построение конструкций с помощью MS Power Point, построение сложных предметов и их анализ, построение из геометрических фигур своей постройки по замыслу).

В большинстве образовательных встреч дети создавали постройки с помощью компьютерного конструирования. Это были башни, дома, замки, улицы. Например, первая образовательная встреча была направлена на уточнение у детей знаний о

многоугольнике и других геометрических фигурах. Данная встреча связана с пунктом карты «Пчелиная башня».

В вводной части образовательной встречи нами было рассказано детям о нашем приключении по стране насекомых и показана карта нашего пути, проведена беседа о знакомых геометрических фигурах и о многоугольнике. Беседа сопровождалась наглядными материалами и построением на компьютере данных фигур.

Далее нами была предложена башня, состоящая из различных фигур, нужно было найти все многоугольники и при правильном ответе они пропадали. Дети оценили это задание, особенно ярко реагировали, если фигура не исчезала. На данном этапе нами были выделены трудности. Некоторые дети не относили треугольник к многоугольникам, так как считали, что у него слишком мало углов. Так же некоторые дети относили круг к многоугольникам, потому что это тоже фигура.

Заключительным этапом нашей встречи стало построение из геометрических фигур пчёл. С помощью компьютера и проектора нам удалось построить пчёл. После того как пчела была построена, нами были заданы уточняющие вопросы о многоугольнике, о фигурах, которые они использовали и которые многоугольниками не являются.

Интерес представляли встречи на знакомство с объёмными геометрическими фигурами «Лес муравьев», составление тематической композиции по собственному замыслу «Царство волшебных существ». Дети делились на команды, "строили" электронные улицы для насекомых из конструктора. Заключительная часть нашей встречи состояла из беседы о полученных постройках и фигурах, которые они использовали. Дети уже не путали фигуры и назвали всё верно. Они остались довольны таким завершением проекта.

Таким образом, можно сказать, что нами были использованы словесные, наглядные и практические приёмы и методы работы для построения образовательных встреч с учётом основной образовательной программы, уровня и потребностей детей. В ходе образовательных встреч непосредственно использовались компьютерные технологии не только для компьютерного конструирования, но и для создания атмосферы и сюжета встречи, что способствовало формированию элементарных геометрических представлений.

Завершающим этапом нашего исследования стала контрольная диагностика детей, которая показала, что детей с низким уровнем сформированности элементарных геометрических представлений не было выявлено, процент детей со средним уровнем уменьшился на 11%, а с высоким увеличился на 29% по сравнению с констатирующим этапом.

На основе полученных данных нами сделан вывод, что реализация предложенного комплекса образовательных встреч по формированию элементарных геометрических представлений посредством компьютерного конструирования для детей старшего дошкольного возраста является результативной. Для дальнейшего развития дошкольников может быть предложена кружковая деятельность по компьютерному конструированию, использование приёмов компьютерного конструирования в ходе совместной организованной образовательной деятельности по математике в детском саду.

Список литературы

1. Арсентьева В.П. Игра – ведущий виде деятельности в дошкольном детстве: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с. – (Высшее образование).

2. Бакланова О.А. Формирование основ компьютерного конструирования у дошкольников // Развитие современного образования: теория, методика и практика:

материалы VII Междунар. науч.-практич. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г)/ редкол: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – с.119-123.

3. Белошистая А.В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. —352 с.

4. Будько Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций / под. ред. Будько Т.С.; - Брест: Издательство БрГУ, 2006. - 46 с.

5. Вербенец А.М. Образовательная область «Художественное творчество». Как работать по программе «Детство»: Уч.-метод. пособие / науч. ред. А.Г.Гогоберидзе. - СПб.: ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», М.: ТЦ «СФЕРА», 2012. - 352 с.

6. Габова М.А. Математическое развитие детей дошкольного возраста: теория и технологии: учебное пособие. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 533с.

7. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013. - 464 с.

8. Ерофеева Т.И. и др. Математика для дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада / Т.И. Ерофеева, Л.Н. Павлова, В.П. Новикова.– М.: Просвещение, 1997. – 175 с.

9. Игнатова Т.Н. Особенности представлений детей дошкольного возраста о форме предметов и геометрических фигур / Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников (Хрестоматия в 6 частях) Часть IV-VI. — СПб.: ЛНПК «АРК», 1994. - С. 100-106.

10. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. редакцией: Бадарча Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.

11. Киселев Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: Учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014.-304 с.

12. Колесникова Е.В. Диагностика математических способностей детей 6-7 лет. – 2-е изд., испр. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 32 с.

13. Лиштван З.В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду. Изд. 3-е, доп. - М.: «Просвещение», 1971. - 176 с.

14. Михайлова З.А. и др. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. - 384 с.: ил.

15. Мухортова А.В. Формирование информационной культуры дошкольника // Начальная школа плюс До и После. - 2003. – №10. – С. 21-24.

16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

17. От рождения до школы. Примерная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под. ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. - М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. - 368 с.

18. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 192 с.

19. Петрова В.Ф. Методика математического образования детей дошкольного возраста / Каз.федер.ун-т. – Казань, 2013. – 203 с.

20. Ревнивцева Р.М. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении// Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 67-69.

21. Сохина В. Восприятие формы дошкольниками и конструирование// Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников (Хрестоматия в 6 частях) Часть IV-VI. - СПб.: ЛНПК «АРК», 1994. - С. 93-94.

22. Тупицина А.И. Методы компьютерного моделирования физических процессов и сложные системы. Учебное пособие – СПб: Университет ИТМО, 2014. – 48 с.

23. Тупичкина Е.А. Формирование у дошкольников информационной компетентности // Детский сад от А до Я. – 2009. - № 1. - С. 22-23.

24. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

2.8. Формирование эмоциональной компетентности у дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития в инклюзивной образовательной среде

Данные исследований указывают на увеличение количества детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, что в свою очередь вынуждает социальные институты искать эффективные пути решения медико-социальных и психолого-педагогических проблем данной категории, разрабатывать и внедрять вариативные формы их воспитания и обучения. Процесс социализации детей изучаемой категории актуален, но сложен и противоречив. Социализация – процесс, продолжающийся всю жизнь под воздействием социально определенных, направляемых и контролируемых факторов (воспитание и обучение) и стихийно возникающих факторов. Она определяется как усвоение ребенком социального опыта по мере включения его в многоплановые и разносторонние общественные отношения (Л.И. Аксенова [1]). В дошкольном возрасте процесс познания у дошкольника происходит эмоционально-практическим путем, он с радостью и удивлением открывает для себя окружающий мир, стремится к активной деятельности, и поэтому важно способствовать его дальнейшему развитию. Чем полнее и разнообразнее детская деятельность, чем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее идет его развитие, реализуются потенциальные возможности и первые творческие проявления [2, 8, 11, 12].

Практика работы с детьми с ТМНР позволяет утверждать, что их интеллектуальные возможности не так однозначно низкие, чтобы быть лишенными возможности социализироваться в среду здоровых сверстников. Они могут быть социализированы и могут овладеть определенным уровнем учебной компетентности. Интеллектуальные возможности детей с ТМНР, связаны с низкой пластичностью, конформностью и инертностью психических процессов. Это приводит к медленной переработке информации детьми, и как следствие, формирование у них таких качеств характера как тугоподвижность нервно-психических процессов, неуверенность в своих возможностях, которые могут мешать в общении. Но проблемой являются не сами эти индивидуальные особенности, а то, что они чаще всего не сопровождаются достаточно значимым социально-эмоциональным опытом, не сформированы процессы эмоциональной сферы. Непременным условием, способом и результатом формирования эмоциональной сферы является взаимодействие ребенка с близким взрослым человеком, под руководством

которого происходит установление связи между переживаниями и вызывающими их объектами окружающего мира, формирование отношения к этим объектам, усваиваются стили поведения в эмоционально насыщенных ситуациях. Изначально внешне заданные взрослым способы управления эмоциями постепенно переходят во внутренний план, формируются чувства, которые определяют эффективность регуляции поведения. Содержание коррекционно-воспитательной работы с детьми изучаемой категории должно включать такие виды работы, чтобы полученные знания и умения они могли бы использовать при общении со здоровыми сверстниками в инклюзивной образовательной среде [2, 3, 5 6, 9].

Экспериментальная работа проводилась в период 2012-2017 В ГБОУ СОШ № 518 в группах старшего и подготовительного возраста. В эксперименте участвовали дети с ТМНР (в возрасте 5-7 лет), дети с типичным развитием старшего дошкольного возраста (в возрасте 5-7 лет), родители, учителя-дефектологи, логопеды, педагоги-психологи, воспитатели [15].

В процессе диагностического обследования было выявлено, что у дошкольников с ТМНР резко ограничена потребность в общении и взаимодействии с людьми, нарушены социальные отношения, неадекватна и деформирована эмоциональная сфера. Дети с ТМНР испытывают трудности проникновения в смысл человеческих отношений, потому что он не может познать теми способами, которыми пользуется нормальный ребенок. Это отрицательно сказывается на такой важной деятельности, как общение. Изучаемые дети отличаются почти полным отсутствием жестикуляции и маскообразным лицом. Если ребенок спокоен, то лицо его кажется сосредоточенным, слишком неподвижным; если он возбужден, то его мимика и жесты становятся беспорядочными и несоответствующими общепринятым выражениям эмоций. Также они не могут правильно воспринимать позы и тем более воспроизводить их, не определяют по той или иной позе смысл происходящего. Дети, имеющие тяжелые двигательные нарушения, не могут имитировать действия даже с теми предметами, которые им хорошо знакомы, не понимают, как можно без слов выразить свое согласие или несогласие с чем-нибудь, недоумение, удивление. Неразвитость неречевых средств общения отрицательно влияет на развитие речевого общения. Их речь отличается невыразительностью. По интонации говорящего они не могут определить его настроение, отношение к себе, самостоятельно используя интонационные средства не может передать чужие переживания.

Эти недостатки в развитии указывают на необходимость специального формирования эмоциональной компетентности у детей с ТМНР. Отсутствие специальных программ в данном направлении обучению подтолкнуло к необходимости разработки программы с учетом особенностей нарушений и развития познавательной, речевой деятельности детей данной категории. В разработке принципов и методов формирования эмоциональной компетентности дошкольников с ТМНР использовались подходы, направленные на организацию занятий, ведущих и к формированию социальной, личностной, интеллектуальной компетентности ребенка.

Компетентностный подход (В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) обеспечивает изучение и описание педагогического процесса коррекционно-развивающего обучения детей с ТМНР, с позиции ключевых компетенций. [4]. Данный подход предполагает использование совокупности общих принципов определения целей педагогической технологии, отбора ее содержания, организации обучающего процесса и оценки результатов. Он акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности воспитанников, выдвигая на первый план общие и специальные навыки и умения, востребованные на следующих ступенях обучения. Этот подход означает, что предметом изучения в процессе является реальная

действительность. Дети с ТМНР и тих типично развивающиеся сверстники изучают реальные объекты и отношения между ними. Изучение реальных объектов актуализирует чувственный образ, помогает осмыслению происходящего, пониманию причин и зависимостей между явлением и следствием, что способствует более полной социализации воспитанников.

С позиций данного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями применительно к дошкольному образованию понимается активизация способности действовать в новых ситуациях при решении актуальных задач. Наше внимание было сосредоточено на развитие эмоциональной компетентности, а именно научить осознавать эмоции свои и партнера по общению, анализировать их и управлять ими, с целью эффективного поведения в конкретной ситуации. Можно выделить основные составляющие эмоциональной компетентности: самосознание, когда необходимо научиться определять свои сильные и слабые стороны и осознавать свои эмоции, свои потребности и побуждения; самоконтроль, при освоении которого появляется возможность регулировать свои эмоции и направить их в полезное русло; воспитание навыкам эмпатии во взаимоотношениях с другими, проявлять дружелюбие, сопереживание, сочувствие. И развивать составляющие компетентности на основе характеристик процесса эмоционального реагирования – качественной и (или) количественной длительности, выражающая продолжительность действия эмоционального реагирования во времени; ярко выраженной положительной интенсивности эмоций, выражающая степень силы, напряжённости, насыщенности; предметности, выражающая меру понимания и осознания переживаемых эмоциональных реакций и причин, их вызывающих; дифференцированности эмоций, выражающая меру опосредованности предметным содержанием; различение эмоциональных реакций на основе выделения существенных признаков их экспрессивного выражения. На различных уровнях психического здоровья эмоции участвуют как в построении психофизического благополучия, так и в регуляторной функции психического здоровья. Но главный, высший уровень здоровья - личностный, связан с развитием смысловой сферы человека. На его уровне эмоции носят социальный характер, ценностно-смысловые образования становятся регуляторами эмоционального благополучия [5, 7, 10].

Развитие компетентность при идентификации эмоций, как чужих, так и своих, объяснять причинно-следственные связи (ситуация-эмоция), выражать свое отношение к разнохарактерным, эмоциональным проявлениям путем введения пиктограмм, когнитивных схем эмоций, основывается на применении когнитивной теории эмоций С. Л. Рубинштейна. Она дает возможность подойти к эмоциональному развитию детей с учетом развития познавательных процессов. Педагогически организованное расширение эмоционального опыта детей с ТМНР важно осуществлять, учитывая выделенные в психологии механизмы воздействия на эмоциональную сферу личности дошкольников. К ним относятся краткие эмоциональные реакции, эмоциональная дифференциация, эмоциональная идентификация и эмоциональное обособление (А.В. Запорожец, И.П. Воропаева, В.С. Мухина, Л.П. Стрелкова и др.) [3, 5, 6, 7].

На данном теоретико-методологическом основании нами была разработана программа формирования эмоциональной компетентности, ориентированная на работу с детьми ТМНР старшего дошкольного возраста, обучающихся в инклюзивной среде. Целью является формирование эмоциональной компетентности детей старшего дошкольного возраста с ТМНР в процессе общения с нормально развивающимися сверстниками. Разрабатывая программу коррекционной-развивающей работы с детьми, изучаемой категории мы ориентировались на принципы.

Принцип целостного системного подхода при понимании организации психической деятельности детей с ТМНР и разработки на его основе воспитательных, образовательных, коррекционных, оздоровительных мероприятий. В соответствии с этим принципом устанавливается иерархия - в структуре нарушения и в программе коррекционно-педагогических мероприятий, способствующих их преодолению. Системность организации психики ребенка – природо-обусловленная взаимосвязь эмоциональной и сенсорной сфер, единство «аффекта и интеллекта», мотивов и эмоциональных процессов, благодаря чему возможно путем воздействия на другие психические процессы (ощущение, мышление, воображение и т.д.) и регуляции их тонуса.

Иерархический принцип. В качестве основного содержания коррекционно-педагогической работы необходимо создание зоны актуального и ближайшего развития личности и деятельности детей с ТМНР. При составлении программы нами принималось во внимание формирование зоны ближайшего развития механизмов эмоциональной компетентности, от которых зависит эффективность функционирования познавательной деятельности обучающихся по данной программе.

Деятельностный принцип (А.Н. Леонтьев) определяет подходы к содержанию и организации психолого-педагогической работы с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в рамках которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие развитие ребенка и является необходимым условием коррекционно-педагогического воздействия. Предметно-практическая и игровая деятельность, общение являются ведущими в дошкольном возрасте. Взаимодействие детей с ТМНР со взрослым или с здоровым сверстником по поводу игрового объекта, невозможно без теплого эмоционального общения, поэтому необходимо целенаправленное педагогическое воздействие и обеспечения коррекционно-педагогических условий для формирования общения, игровой деятельности.

Принцип коммуникативной направленности. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с ТМНР должна быть ориентирована на закономерности коммуникативного процесса, что означает в доступной форме постепенное овладение многозначной системой родного языка. Выбор альтернативных методов работы по развитию речи у дошкольников с ТМНР направлен на раскрытие их потенциальных возможностей с акцентом внимания на их сенсорные, двигательные особенности, целенаправленного формирования навыков общения со взрослыми и со сверстниками.

Принцип взаимодействия ребенка с родителями при участии специалиста (педагога, психолога). На процесс развития эмоциональной компетентности у детей с ТМНР оказывает влияние его особое положение в семье, где с одной стороны созданы благоприятные условия для развития, а с другой – ограничена возможность свободного общения с широким кругом нормально развивающихся сверстниками [5, 10, 13, 14, 15].

Нами были выделены задачи коррекционно-педагогической работы.

1) Развитие внимания и эмоционального отношения детей старшего дошкольного возраста с ТМНР к продуктивным контактам со здоровыми сверстниками в инклюзивной образовательной среде;

2) обучение детей с ТМНР пониманию эмоциональных состояний людей, передаваемых вербальными и невербальными средствами;

3) Повышение эмоционального благополучия и эмоционального комфорта детей с ТМНР в общении и деятельности со здоровыми сверстниками;

4) Преодоление реакции избегания неудачи, эмоциональной отстраненности, недоверия к сверстнику в группе, пассивности и без инициативы в контактах с ними;

5) формирование умений и навыков практического владения выразительными эмоциональными реакциями (мимикой, жестами, пантомимикой) у детей с ТМНР;

6) развитие самоконтроля в отношении проявления собственных эмоциональных состояний в процессе коммуникации у детей изучаемой категории;

7) воспитание интереса к эмоциональному миру у окружающих детей с ТМНР и взрослых, развитие у детей чувства понимания и потребности в общении;

8) обогащение словаря детей с ТМНР, обозначающего эмоциональные состояния, в психогимнастике и развивающих играх (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры и т. п.);

Нами были предложены пять блоков по развитию эмоциональной компетентности дошкольников с ТМНР в инклюзивной среде.

Первый блок - Формирование эмоционального реагирования (на импрессивном уровне) у детей с ТМНР в инклюзивной среде;

Второй блок - Стимуляция эмоционального реагирования на экспрессивном уровне в условиях диадного взаимодействия со здоровыми сверстниками;

Третий блок - Дифференциация эмоциональных состояний на невербальном уровне у детей с ТМНР во взаимодействии со здоровым сверстником;

Четвертый блок - Лексическое обозначение эмоциональных состояний в речевой деятельности детей с ТМНР и использование их в речевых сообщениях;

Пятый блок - Самореализация эмоционального опыта в продуктивной деятельности детьми с ТМНР

Опишем их содержание по блокам:

В первом блоке «Формирование эмоционального реагирования (на импрессивном уровне) у детей с ТМНР в инклюзивной среде, были поставлены задачи:

- Учить устанавливать эмоциональный контакт с ребенком, включая его в совместную деятельность с детьми и взрослыми;

- Развивать процессы произвольного внимания, зрительно-моторной координации у детей с ТМНР как основы формирования эмоциональной компетентности;

- Стимулировать проявления эмоционального отклика на пальчиковые игры, на игры-прятки, игры, развивающие сенсорную сферу;

- Формировать у детей с ТМНР мотивацию к упорядоченной и адекватной эмоциональной реакции с использованием игрового материала;

- Учить поддерживать длительный, положительный эмоциональный настрой в различных видах деятельности;

- Учить дифференцировать выраженные различные эмоциональные состояния, правильно на них реагировать;

- Целенаправленно развивать сенсорно-перцептивные, двигательные способности, как основу эмоциональной компетентности детей с ТМНР;

- Формировать у детей предпосылки к ситуативно-личностному взаимодействию «ребенок – взрослый», «ребенок-ребенок» у детей с ТМНР;

- Формировать у детей с ТМНР умения согласовывать свои действия с действиями других: начинать и заканчивать упражнения, соблюдать предложенный темп.

- Стимулировать речевую активность детей с ТМНР, развивать интерес к эмоциональному миру человека, стимулировать желание наблюдать за изменениями, происходящими в жизни человека и взаимосвязь с его эмоциональным миром;

В работе мы определили последовательный алгоритм формирования данного процесса:

1) Развитие внимания – выделения объекта или субъекта из общего фона пространства и формирование указательного жеста; синхронизации их эмоциональных состояний: заражения улыбкой, синтонности в настроении и переживании

происходящего вокруг. (появление и исчезновение из поля зрения малыша лица взрослого, когда он сам закрывает свое лицо или на секунду лицо ребенка. Момент возобновления глазного контакта переживается малышом наиболее остро и вызывает восторг) (Игры «Ку-ку», «Кто убежал», «Найди, куда укатился мячик?», «Делай, как я».

2) формировании циркулирующих движений (ритуалов) («Построим разноцветную дорожку», «Высокая башня», «Шарик покатаем»;

3) участие в игре-приключении (с разрушением стереотипа сюжета) «Мы ехали-ехали, бух и приехали», «На лошадке скачем», «Самолет летит», «Зайка скачет и зайка спит»;

4) преодоление препятствий (формирование наглядно-действенного мышления, решение практических проблемных задач «Машина не едет», «Стул сломался», «Подбери крышки к коробочкам»);

5) проговаривание лепеных слогов и слов, междометий. с обозначением эмоций в разных игровых ситуациях при проведении фонетической ритмики;

6) проявление невербальных речевых средств общения с использованием жестов просьбы, оценка, определение личности – я, ты, мой, моя, мое, и выражение отношения – хороший, плохой («Игры с зеркалом»;

7) Развитие разных видов восприятия - тактильного, зрительного, слухового, осязательного, двигательного, вкусового и обонятельного: для выработки установки приятно-неприятно; удобно-неудобно с использованием материалов - воды, песка, пластилина, бумаги, тестом, красками, крупами, конструктором; восприятие звучаний различного характера на музыкальных инструментах – минорных, мажорных; чтения ритмичных стихов; преодоление барьеров при работе над становлением инстинкта самосохранения и профилактике страхов.

На первом этапе коррекционно-педагогической работы – игровой материал подается постепенно с малой интенсивностью с элементами новизны, с побуждением к подражательным действиям. Ребенок с ТМНР может находится в роли наблюдателя включаться в работу и выходить из нее.

На втором этапе – использование разнообразного игрового материала активизирует детей с ТМНР длительно и интенсивно прочувствовать свои ощущения и эмоции в движениях, в статичной позе, при неожиданном изменении сенсорного воздействия.

На третьем этапе – игровой материал предполагает одновременное или поочередное демонстрирование действий, ввод динамичных сенсорных раздражителей с эффектом неожиданности, что требует быстрой смены темпа и ритма движений и носит комплексный характер.

Работа проводилась с участием нормально-развивающихся сверстников в занятиях в группе и подгруппе. Обучение процессу продуктивного взаимодействия между участниками представлена в таб. 1.

Во втором блоке «Стимуляция эмоционального реагирования на экспрессивном уровне в условиях диадного взаимодействия со здоровыми сверстниками». Решались следующие задачи:

- Развивать способность детей выражать свое настроение и потребности с помощью различных пантомимических, мимических и других средств эмоциональных реакций и их диффренциация в процессе предметно-практической деятельности, отражать образность при передаче различных настроений и состояний персонажа;

- Учить разыгрывать эмоциональные ситуации, в которых необходимо использовать звукоподражания, элементарное интонирование речевых и неречевых звуков, произнесение отдельных реплик в играх с образными игрушками;

- Формировать потребность в общении, стимулировать желание детей отражать свой эмоциональный опыт в различных играх, игровых ситуациях, по просьбе взрослого, других детей; познавательные установки: «Почему он такой?»; образ «Я», расширять представления о собственных эмоциональных возможностях и умениях, об успехах других детей;

- Воспитывать у детей доброжелательное отношение, стремление помочь друг другу при выполнении игровой и предметной деятельности.

Таблица 1 - Взаимодействие между участниками коррекционно-развивающего процесса

Специалист Учитель- дефектолог	Родитель (психолог, специалист сопровождающий ребенка с ТМНР)	Ребенок в инклюзивном образовательном процессе	Ребенок с ТМНР
- организует игровую деятельность, эмоционально насыщенную, и принимает непосредственное ролевое участие в игре, - дает эмоционально насыщенные комментарии: перед началом игры, во время игры, стремясь поддерживать активность детей, в конце игры стремится сохранить у них приятные переживания от игры; - последовательно и постепенно усложняет способы организации игр: игры, предполагающие повторение действий совместно, по подражанию, по образцу.	- непосредственно участвует в деятельности. Стимулирует и вызывает у детей со множественными нарушениями развития ответную эмоциональную реакцию. Выполняет совместные действия, по правилам предложенным ведущим специалистом	- активно эмоционально воспринимают действия педагога, активно повторяют за ним действия подражательным действиям, к повтору действий за педагогом;	- постепенно воспринимают эмоционально насыщенные игры, стремятся подражать отдельным действиям, пытаются сосредоточить свое внимание на деятельность детей и поучаствовать в ней;

В работе мы определили последовательный алгоритм формирования эмоциональной экспрессии:

1) Развитие мышц лица и ознакомление с основными жестами, принятыми в общении людей («Игры с зеркалом», «Игры с говорящей куклой»)

2) Ознакомление с основными эмоциональными состояниями и способами их выражения (радость, страх, удивление, горе) «Игры с куклой»

3) Упражнение и закрепление выразительных движений в игровой деятельности детей («Кукла идет гулять», «Кукла готовит обед», «Кукла заболела»)

4) Перенос сформированных умений в различные виды деятельности детей («Уберем в группе», «Подготовка к занятиям», «Поиск игрушек»).

5) развитие речевого общения у детей с ТМНР и их здоровых сверстников (Диалог-беседа: «Скоро праздник», «А что у нас», дидактическая игра «Домино»)

Алгоритм не означает строгой последовательности. На каждом этапе присутствуют элементы переноса, оречевления и т. д. При организации и проведении игр важно учитывать: - последовательность в усложнении способов их организации: с повторением действий по образцу; с завершением действий, начатых взрослым; с побуждением к самостоятельным импровизациям с реальными предметами.

На первом этапе осуществляется работа по эмоциональной дифференциации. Она совершенствуется благодаря включению в контекст игры содержания, побуждающего детей демонстрировать различные эмоциональные состояния – радость, грусть, страх,

удивление, злость и моделировать их с помощью жестов и пантомимики. Именно жест и телодвижения открыты для управления со стороны педагога. Игровой контекст носит конкретный направляющий характер. Основу игр составляют произведения детских писателей и поэтов, народный фольклор;

На втором этапе – Эмоциональная идентификация совершенствуется благодаря развитию умения входит в образ, инсценировать движения, характерные для передачи того или иного эмоционального состояния. Содержание игр направлено на развитие всех компонентов, составляющих эмоциональную экспрессию: жестов, мимики, пантомимики и речевой интонации. Содержательную основу игр составляют произведения детской художественной литературы, загадки со стихотворным текстом, рассказы воспитателя.

На третьем этапе – Эмоциональное обобщение совершенствуется благодаря развитию и поддержке самостоятельности, творческой активности в демонстрировании ролевого поведения. Содержательную основу игр составляют произведения детской художественной литературы, рассказы, сочиненные как педагогом, так и детьми.

Качество взаимодействия между всеми участниками обучения представлена в таблице 2.

Третий блок – «Дифференциация эмоциональных состояний на невербальном уровне у детей с ТМНР во взаимодействии со здоровым сверстником» предусматривал решить следующие задачи:

- Закрепить навыки эмоционального реагирования в специально организованных играх с проблемным сюжетом, в театрализованной деятельности, где дети могли бы подобрать соответствующую позу и жест для выражения эмоционального состояния.

- Учить передавать эмоциональные проявления на подражательно-исполнительском и творческом уровне при проведении игровых этюдов; отмечать эмоциональные проявления и давать название эмоции в процессе наблюдений за сверстником, за взрослым.

- Учить договариваться с партнером о выполнении деятельности.

- Сформировать представления о причинах возникновения эмоций; выделять внешние признаки выражения положительных и отрицательных эмоций; отождествлять себя с состоянием персонажа картины и сказки, т. е. проявлению сопереживания; выражать своё отношение к различным вариантам эмоционального поведения, к оценке эмоциональных состояний с позиции адекватности эмоциональных проявлений.

- Формировать у детей умение устанавливать причинно-следственные связи между условиями жизни, с одной стороны, эмоциональными проявлениями – с другой, на наглядном уровне; средства межличностного взаимодействия в ходе специально созданных ситуаций и в самостоятельной деятельности детей, побуждать их использовать речевые и неречевые средства коммуникации.

В работе мы определили последовательный алгоритм формирования компонента третьего блока:

1 - проведение беседы, посвященные знакомству с различными эмоциями, чувствами;

2 – на занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром использование словесных, настольно-печатных и подвижных игр;

3 – на занятиях по изобразительной деятельности - рисование эмоций персонажей;

4 - проигрывание психогимнстических этюдов, направленных на передачу различных эмоций и чувств (радости, гнева, печали, огорчения, грусти, удивления, страха, удовольствия, отвращения).

Таблица 2 - Взаимодействие между участниками коррекционно-развивающего процесса

Специалист Учитель- дефектолог	Родитель (психолог, специалист сопровождающий ребенка с ТМНР)	Ребенок, участник в инклюзивном образовательном процессе	Ребенок с ТМНР
- принимает непосредственное ролевое участие в игре; чтобы развивать у детей умение входить в образ, умение передавать собственные переживания в оформлении экспрессивных проявлений. - Дает эмоционально насыщенные комментарии: перед началом игры, вводя детей в игру; во время игры; - последовательно усложняет способы организации игр; - осуществляет импровизации с реальными, предметами, с использованием жестов и телодвижений; - подбирает музыкальное сопровождение, создающее необходимый фон для инсценирования движений, характерных для эмоционального состояния героя.	использует прием сопряженных действий, который помогает детям правильно принять нужную позу. - в конце игры, выводит детей из воображаемой ситуации и стремится сохранить у них приятные переживания от игры; - помогает детям переключаться с одного вида игры на другой; - помогает осуществлять импровизации с использованием жестов и телодвижений, используя реальные предметы;	- активно повторяют действия за педагогом, проявляют инициативу; - во время игры активны и самостоятельны, с удовольствием заканчивают игру; - по указанию педагога проявляют готовность к переходу на другой вид деятельности; - демонстрируют с педагогом движения, позы и жесты, на основе реальных объектов и с предметами - определяют музыкальное сопровождение, характерное для эмоционального состояния героя	- подражают действиям, повторяют действия за педагогом; - постепенно следуют за указаниями педагога; - постепенно переключаются с одного вида деятельности на другой; - подражают и выполняют по образцу – движения, позы, жесты с реальными предметами. - выделяют при сравнении музыкальные произведения характерные для эмоционального состояния героя

На первом этапе работы - дети знакомятся с простыми, визуально легко воспринимаемыми связями: эмоциями и ее внешними выражениями в мимике, жестах, позе и т. д. Эти занятия проходят на прогулках, при рассматривании фотографий; при конструировании эмоциональных проявлений – мимики лица, движений тела и др, в процессе продуктивных видов деятельности выполнение совместную работу в парах, учить выполнять поочередные действия.

На втором этапе - вводятся когнитивный анализ схем изменений эмоциональных состояний: «ситуация (причина) – эмоциональное проявление (следствие)». Они вводятся с одно-персонажных схем, затем с двух-, трех-персонажных.

На третьем этапе - вводится большее количество когнитивных схем эмоций. На этом возрастном этапе преобладают много-персонажные схемы. Детям предлагаются более расширенные варианты восприятия эмоциональных проявлений: состояние обиды, вины, гнева, усталости, интереса.

Характер взаимодействия между всеми участниками обучения представлена в таблице 3.

Таблица 3 - Взаимодействие между участниками коррекционно-развивающего процесса

Специалист Учитель- дефектолог	Родитель (специалис , сопровождающий ребенка с ТМНР)	Ребенок, участник в инклюзивном образовательном процессе	Ребенок с ТМНР
- выразительно преподносит содержание художественных произведений; - - Организует совместное рассматривание наглядного материала, уточняет эмоциональные состояния; - при использовании театральных инсценировок, побуждает детей называть эмоциональные проявления персонажей, находить варианты оказания помощи героям - побуждает детей самостоятельно подбирать картинки по словесному указанию: «Покажи радостного зайчика и др.»; - поощряет эмоциональные отклики детей в виде сопереживания, их готовность помочь героям литературных произведений, персонажам картин и т.д. - оформляет наглядный материал – серии картин, когнитивные схемы эмоций и т. д. - совместно с детьми оценивает ситуации и поступки с точки зрения их социально-нравственной значимости: добрый, справедливый поступок приносит радость; злой, жестокий должен получать заслуженное осуждение, наказание. - учить детей проектировать эмоциональное поведение. В этом случае необходимо использовать схемы без заранее оформленного следствия, т.е. схемы в виде пустого круга, предложив детям самим заполнить его	- оформляет наглядный материал – серии картин, когнитивные схемы эмоций и т. д. - побуждает называть основные, существенные признаки того или иного эмоционального проявления - совместно с детьми оценивает ситуации и поступки с точки зрения их социально-нравственной значимости: уточняет названия различных качеств, поступков - - поддерживает самостоятельность и творческую активность детей в изображении различных настроений. - помогает использовать словесные обозначения эмоций в специальных условиях и в отношениях со сверстниками	-анализируют реальные ситуации, инсценировки, когнитивные схемы эмоций начиная со следствия – эмоционального проявления к причине – содержанию ситуации, события, что обусловило данное эмоциональное проявление; - овладевает словесными обозначениями эмоций, активно использует как в специальных условиях, так и в отношениях со сверстниками; - устанавливают выводы, что одна и та же эмоция может быть вызвана разными причинами; - проектируют эмоциональное поведение при этом используют схемы без заранее оформленного следствия, т.е. схемы в виде пустого круга, заполняют его; -поощряется самостоятельность и творческая активность в изображении различных настроений	- прослеживают за проведением анализа эмоциональных состояний здоровыми сверстниками, самостоятельно анализируют после проведения после нескольких ситуаций выполненных на реальных объектах и на зрительной основе - делают выводы только после осмысления ситуации - с помощью различных проб пытаются проектировать поведение - стимулируется мотивация к самостоятельности в изображении различных настроений - частично овладевает словесные обозначения и пользуется в специальных условиях, используя помощь со стороны взрослого и сверстника

В четвертом блоке – «Лексическое обозначение эмоциональных состояний в речевой деятельности детей с ТМНР и использование их в речевых сообщениях» определились задачи:

- Освоение понятийного содержания слов, обозначающих эмоции, различные переживания, оттенки настроений, и соотнесенности их с определенным состоянием человека или сказочного персонажа;

- Обучение пониманиюе смысловой стороны речи, что позволяет детям объяснить причину той или иной эмоции, настроения, способа поведения и раскрывать смысл обобщенных эмоциональных характеристик.

- Активизация речевого поведения, что позволяет детям разрешать конфликтные ситуации, делать комплименты, содействовать изменению негативного настроения. овладение особой лексикой, пополнение словаря понятиями, называющими состояния, эмоции, настроения, его оттенки, переживания

- Овладение особыми фразами и особым речевым поведением, помогающим улаживать конфликты, разрешать споры, устанавливать речевые контакты;

- Освоение большого пласта "волшебных слов", то есть слов вежливости, отражающих нашу доброжелательность, расположенность к окружающим, воспитанность.

В занятиях используются такие дидактические и словесные игры: «Испорченный телефон», «Угадай эмоцию», «Лото настроений», «Назови похожее», «Комплименты», «Классификация чувств», «Тренируем эмоции», «Колечко», «Что было бы, если бы...», «Как ты себя сегодня чувствуешь?», «Встреча сказочных персонажей», «Разноцветные шарфики» и другие), упражнения («Приветствие», «Прощание», «Цветные подушечки», «Солнышко и тучка» и другие).

На первом этапе обучения - Слово заменяет чувственный опыт конкретного персонажа. Использовать детскую художественную литературу и иллюстративный материал, где ярко и выразительно представлены моменты эмоциональной экспрессии и словесно обозначены эмоциональные состояния. Внимание детей акцентируется на словах, характеризующих определенное эмоциональное состояние, показываются и одновременно словесно обозначаются проявления эмоций в мимике, жестах, позе. Дети учатся словесно обозначать эмоции.

На втором этапе – слово замещает чувственный образ ряда идентичных по эмоциональному проявлению герое, увеличивается количество слов, характеризующих то или иное эмоциональное состояние. Дети учатся называть и передавать с помощью жестов и различных движений разные эмоциональные состояния, учатся подбирать слова-синонимы, совместно с педагогом учатся изображать в рисунках разнохарактерных героев.

На третьем этапе – слово становится обобщенным сигналом, обозначающим эмоциональное состояние, характерное для различных групп и явлений социальной и культурное жизни. Дети различают и обобщают эмоциональные состояния по характерным внешним признакам, учат проводить сравнительный анализ эмоциональных состояний (их внешнее проявление, влияние на окружающих), к составлению рассказов из личного опыта детей с переживаниями ими определенных эмоций.

Характер взаимодействия между всеми участниками обучения значительно изменяется и это представлено в таб. 4.

В пятом блоке – «Самореализация эмоционального опыта в продуктивной деятельности детьми с ТМНР» решались задачи:

- Способствовать развитию интереса к совместным со сверстниками играм и занятиям, произвольной саморегуляции психологического состояния и двигательной

активности, социэмоциональной и коммуникативной компетентностям детей с ТМНР на занятиях по развитию двигательных навыков, социальных чувств в процессе игровой и продуктивных видах деятельности в инклюзивной среде.

Таблица 4 - Взаимодействие между участниками коррекционно-развивающего процесса

Специалист Учитель- дефектолог	Родитель (психолог, специалист сопровождающий ребенка с ТМНР)	Ребенок, участник в инклюзивном образовательном процессе	Ребенок с ТМНР
- Организует совместное рассматривание наглядного материала, уточняет названия эмоциональных состояний; - при использовании театральных инсценировок, побуждает детей оценить эмоциональные проявления персонажей, - побуждает детей самостоятельно подбирать картинки по словесному указанию, делать выводы в вербальном плане; - - совместно с детьми оценивает ситуации и поступки с точки зрения их социально-нравственной значимости: добрый, справедливый поступок приносит радость; злой, жестокий должен получать заслуженное осуждение, наказание. - учить детей проектировать эмоциональное поведение. В этом случае необходимо использовать схемы без заранее оформленного следствия, т.е. схемы в виде пустого круга, предложив детям самим заполнить его;	- оформляет наглядный материал – серии картин, когнитивные схемы эмоций и т. д. - побуждает называть основные, существенные признаки того или иного эмоционального проявления - совместно с детьми оценивает ситуации и поступки с точки зрения их социально-нравственной значимости: уточняет названия различных качеств, поступков - - поддерживает самостоятельность и творческую активность детей в изображении различных настроений.	-анализируют реальные ситуации, инсценировки, когнитивные схемы эмоций начиная со следствия – эмоционального проявления к причине – содержанию ситуации, события, что обусловило данное эмоциональное проявление; - устанавливают выводы, что одна и та же эмоция может быть вызвана разными причинами; - проектируют эмоциональное поведение при этом используют схемы без заранее оформленного следствия, т.е. схемы в виде пустого круга, заполняют его; -поощряется самостоятельность и творческая активность в изображении различных настроений.	- прослеживают за проведением анализа эмоциональных состояний здоровыми сверстниками, самостоятельно анализируют после проведения после нескольких ситуаций выполненных на реальных объектах и на зрительной основе - делают выводы только после осмысления ситуации - с помощью различных проб пытаются проектировать поведение - стимулируется мотивация к самостоятельности в изображении различных настроений - овладевает словесными обозначениями эмоций, активно использует как в специальных условиях, так и в отношениях со сверстниками;

Алгоритм организации коррекционно-развивающей работы:

1) Организация наблюдений, проблемных ситуаций, беседы о различных жизненных ситуациях и разнообразных сопутствующим эмоциональным состояниям и чувствам;

2) Драматизация и анализ различных реальных ситуаций, раскрывающих поведение и эмоциональные состояния персонажей;

3) Проведение подвижных игр и психо-гимнастических упражнений;

4) Проведение интегрированных занятий с разными видами деятельности – лепкой, аппликацией, рисованием, игровой деятельностью с конструированием и т.п.;

5) Детско-родительские проекты.

На первом этапе организуются игры, которые раскрывают причины поступков как своих, так и чужих эмоциональных состояний, прогнозировать поведение людей. Поддерживать в кооперативной игре способность испытывать социальные чувства – симпатию, сопереживание, толерантное отношение к сверстнику, радость за другого, удовольствие от общения;

На втором этапе - реализация задач происходит на уровне продуктивных видов деятельности, которые носят коллективный характер. В игровой деятельности дети с ТМНР реализуют свои умения и навыки включаться в игру, принимать правила, договариваться при распределении ролей, выбирать атрибуты игры и др. При этом каждый ребенок понимает особенности своего партнера и в нужный момент «подставить свое плечо».

На третьем этапе - организация долгосрочных проектов, в которой участвуют все стороны коррекционно-развивающего процесса в инклюзивной среде – специалисты инклюзивной группы – учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели, родители, дети с типичным развитием, дети с ТМНР.

Характер взаимодействия между всеми участниками обучения претерпевает незначительные изменения и это представлено в таб. 5.

Таблица 5 - Взаимодействие между участниками коррекционно-развивающего процесса

Специалист Учитель- дефектолог	Родитель (психолог, специалист сопровождающий ребенка с ТМНР)	Ребенок, участник в инклюзивном образовательном процессе	Ребенок с ТМНР
- Организует совместную деятельность, уточняет задачи, пути решения различных проблем; - при использовании театральных инсценировок, побуждает детей называть эмоциональные проявления персонажей, находить варианты оказания помощи героям - поощряет эмоциональные отклики детей в виде сопереживания, - подготовка необходимого материала; - продолжать учить проектировать эмоциональное поведение, в различных ситуациях;	- частично контролирует процесс включения ребенка в деятельности, оказывает помощь при неразрешимых затруднениях - контролирует деятельность ребенка со множественными нарушениями развития, его оценку ситуации и поступки с точки зрения социально-нравственной значимости: уточняет названия различных качеств, поступков - - поддерживает самостоятельность и творческую активность детей в изображении различных настроений.	-анализируют реальные ситуации, инсценировки, что обусловило данное эмоциональное проявление; -проектируют эмоциональное поведение -поощряется самостоятельность и творческая активность	- самостоятельно прослеживают и оценивают эмоциональное поведение эмоциональных состояний здоровых сверстников, - Проектируют и творчески импровизируют поведение - включаются в различные виды деятельности, принимают правила, подчиняются условиям игры

Таким образом, все блоки в коррекционно-педагогической работе тесно взаимосвязаны и составляют программу формирования эмоциональной компетентности детей с ТМНР в инклюзивной среде. Методическая сторона этой работы предусматривает использование различных педагогических средств, их выбор зависит от возрастных и интеллектуальных особенностей, двигательных возможностей детей с ТМНР. Основными педагогическими средствами являются разные виды деятельности: коммуникативная, игровая, театрализованная, художественная, двигательная, музыкальная, продуктивная. Предметно-практическая деятельность и игра наиболее доступны дошкольникам с ТМНР. Они вписываются в жизнь этих детей и на правах ведущей деятельности способны осуществлять позитивные изменения в сенсорной, эмоциональной и других сферах личности, формировать новые способы действий и формы поведения. Диагностическое исследование уровня развития эмоциональной компетентности детей с ТМНР, выполненное до и после обучения, свидетельствует о положительной. Их эмоциональные реакции стали иметь более выраженный и разнообразный характер при выполнении заданий, дети стали активнее пользоваться своими эмоциональными, двигательными, сенсорными коммуникативными возможностями. Итоги экспериментального обучения свидетельствуют о том, что особенности развития эмоционального реагирования у детей данной категории позволяют не только проводить диагностику уровня их развития, но способствует формированию навыков эмоционального реагирования в предметно-игровой деятельности в специальной и инклюзивной образовательной среде, что позволяет расширить возможности их социализации на следующей ступени обучения в школе.

Список литературы

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. - М.: Академия, 2001. - 192 с.
2. Басилова Т.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями // Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. - М.: Академия; 2001. - Гл. 11. - С. 278-299.
3. Вершинина О.М. Система коррекционной работы с детьми со сложной структурой дефекта. – М.: РУДН; 2007. - 26 с.
4. Гоулмен Д. Эмоциональная компетентность/ Д. Гоулмен //Психология мотивации и эмоций: хрестоматия. /под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман. - М.: Астрель; 2002. - С. 562-567.
5. Ежкова Н.Е. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста: в 2 ч. - М.: Владос; 2012. - 89 с.
6. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями: Диагностика и сопровождение: монография. - М.: Национальный книжный центр; 2016. - 208 с.
7. Закаблук А. Г. Особенности понимания эмоциональных состояний детьми в норме и патологии как основания их социальной адаптации // Коррекционная работа в специальных школах и дошкольных учреждениях. - Л.: ЛГУ; 1985. - С. 30-39.
8. Инклюзивное образование / сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. - Вып. 1. - М.: Школьная книга; 2010. - 272 с.
9. Ковалец И.В. Азбука эмоций // Практ. пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере. - М.: Владос; 2003. - 130 с.
10. Ларечина Е В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка. - СПб: Речь; 2004. - 160 с.

11. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения: монография. - СПб.: Питер; 2009. - 304 с.

12. Микляева Н.В. Социально-эмоциональное развитие дошкольников: учеб.-метод. Пособие. - М.: Сфера; 2013. - 160с.

13. Никифорова Л.А. Вкус и запах радости: Цикл занятий по развитию эмоциональной сферы. - М.: Книголюб;2005.-48 с.

14. Пилюгина Э.Г. Сенсорные способности малыша.: учебное пособие. - М: Мозаика-синтез; 2005. – 116 с.

15. Шохова О.В. Адаптированные рабочие программы учителя-дефектолога и педагога-психолога дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» // Инклюзивное образование: адаптированные рабочие программы специалистов и педагогов дошкольного отделения комбинированного вида ГБОУ «Школа № 518» /под ред. О.В. Сапроновой - Ульяновск: Зебра, 2016. - С. 330-605.

ГЛАВА 3. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Творческая направленность общения и взаимоотношений ребенка младшего школьного возраста с окружающим миром посредством оздоровительного влияния плавания

В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности как открытость новому опыту, творческое отношение к действительности. В современной психологии и педагогике проблему творческого развития личности исследовали многие отечественные (Д.Б. Богоявленская, Ч.К. Борисов, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, М.С. Каган, В.А. Кан-Калик, А.Г. Ковалев, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, И.Э. Стрелкова, Р.Е. Тафель, В.С. Юркевич) и зарубежные ученые (Ф. Баррон, Д. Векслер, М. Вертгеймер, Д.Гилфорд, Х.Грубер, Р. Крачфилд, А. Маслоу, С.А.Медник, Р. Стенберг, Э. Торренс, М. Уоллах, Дж. Хеслруд, Э. Шехтель и др.). Однако, несмотря на большое количество исследований, до сих пор нет единого мнения о сущности и природе творческой личности, критериях и условиях ее развития.

Многие исследователи (Д.Б. Богоявленская, В.Т. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, Л.Ф. Обухова, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щебланова, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что творческую направленность личности необходимо развивать с детства, когда начинает закладываться основной фундамент развития личности, активно формируются базовые социальные установки, развивается эмоционально-волевая сфера, складываются разнообразные отношения с окружающим миром.

Изучение творческого развития детей тесно связано с анализом их развития в контексте различных видов деятельности: художественно-изобразительной, учебной, физкультурно-оздоровительной (Н.А. Ветлугина, И.В.Дубровина, М.В. Дуженко, В.Т. Кудрявцев, А.В. Кузьминский, А.А. Мелик-Пашаев, О.Ю. Михалёва Л.Ф. Обухова, Ю.А. Полуянов, В.Б. Синельников, К.В. Тарасова, С.М. Чурбанова Л.Н. Шутарева и др.).

В нашей статье нас особенно интересует творческая направленность общения и взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Под творческой активностью мы понимаем способность ребенка проявлять инициативность, гибкость, оригинальность, оперативность при выборе поведенческих реакций в ситуации общения, позитивный эмоциональный настрой и уверенность в себе. В этом плане важны для анализа проблемы и вопросы субъект-субъектного взаимодействия, продуктивного общения (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Т. Ковалев, Б.Ф.Ломов); личностные корреляты креативности (Д.Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.Н. Лук, Э. Торренс, Р.В. Шумакова, Е.И. Щебланова), развитие творческого коммуникативного потенциала, воспитание коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры (Э. Де Боно, М.С. Каган, А.М. Матюшкин, М. Воллах).

Важнейшая социальная задача современного общества состоит в том, чтобы вырастить поколение граждан, гармонически сочетающих в себе духовное богатство, творчество, моральную чистоту и физическое совершенство. При этом важнейшим материальным, интеллектуальным и духовным средством воспитания гармонично развитой, социально активной, креативной личности является физическая культура и спорт. В современном обществе востребован здоровый, творческий, социально адаптированный человек. Необходимо формировать "здоровые" общественные стереотипы, например, моду на здоровье (Н.М. Амосов, О.С.Васильева, Е.Н. Журавлева).

В связи с этим нам представляется особенно важной проблема поиска новых возможностей для творческого развития детей младшего школьного возраста. Такие

возможности, как мы предполагаем, заключаются в сохранении и укреплении психологического здоровья, активизации творческих возможностей детей через психологическое сопровождение этого процесса. По утверждению А.Маслоу, творчество и психологическое здоровье не отделимы. По-настоящему творческим является психологически здоровый человек. Данная проблема является актуальной и разрабатывается сегодня рядом исследователей (В.А. Ананьев, Б.С. Братусь, И.Н. Гурвич, Н.Г. Гаранян, В.Э. Пахальян, В.И. Слободчиков, А.М. Степанов, А.Б. Холмогорова и др.). Проблеме психологического здоровья детей посвящены труды В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, Г.С. Никифорова, О.В. Хухлаевой, Д.Б. Эльконина и др.

Психологическое здоровье (по И.В. Дубровиной), это психологические аспекты психического здоровья, то есть совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации. По мнению И.В.Дубровиной, О.В. Хухлаевой и других исследователей, психологическое здоровье, как важнейший фактор творческого развития личности, следует целенаправленно формировать.

Современная физическая культура выполняет важные социальные функции по оптимизации физического состояния населения, организации здорового образа жизни, подготовке к жизненной практике. Одна из главных причин того, что физическая культура не всегда является основной потребностью человека – это смещение акцента при ее формировании на двигательные компоненты в ущерб интеллектуальным и социально-психологическим. Следовательно, необходимо по-иному взглянуть на проблему формирования физической культуры человека, на ее теоретические основы.

Ценность физической культуры для личности и всего общества в целом, ее образовательное, воспитательное, оздоровительное и общекультурное значение заключается именно в формировании здорового образа жизни, развитии телесных, духовных и творческих сил.

Психологи, педагоги и тренеры (В.А. Ананьев, 1998, Н.Ж.Булгакова, 1979, 1984, 1996; В.Н. Казначеев, 1996, Ю.П. Лисицын, 1986; Л.П.Макаренко,1988, В.А.Парфенов, 1978; З.П.Фирсов,1982) признают, что физическая культура и спорт обращаются к человеческой личности в целом. Занятия физической культурой способствуют освоению эмоционально-ценностного опыта, обеспечению относительной адаптированности личности к социальной и природной сфере, а также способствуют самореализации и раскрытию духовных потенциалов личности. Это, в свою очередь, требует пересмотра содержания и технологий обучения, что отражено в работах отечественных и зарубежных авторов (К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревской, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, В.А. Кан-Калика, И.Б. Котовой, А.В. Петровского, В.А. Петровского, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, А. Маслоу, Г.Л. Оллпорта, К. Роджерса и др.).

Творческое и физическое развитие младших школьников представляют собой два взаимосвязанных аспекта их роста. Точно так же, творческое развитие и укрепление психологического здоровья детей, взаимосвязаны между собой и развиваются во взаимодействии друг с другом. Принципиальное значение в этом плане имеют исследования проблем физкультурно-оздоровительной работы с детьми в условиях образовательных учреждений (В.М. Баранов, Л.Л. Головина, А.А. Гужаловский, Ю.А. Копылов, П.Ф. Лесгафт, Л.И. Лубышева, В.Н. Лях, Е.Г. Мильнер, Ю.А.Орешкин, В.И. Харитонов).

Формированию у младших школьников осознанного отношения к учебной деятельности и к своему здоровью, активизации их творческих возможностей, как показано в исследованиях А.А. Головкиной, Г.А. Каданцевой, Б.Б. Коссова,

О.А. Семкиной, И.В. Стародубцевой, Н.В. Фомичевой, М.М. Хакуновой, А.Г. Чащевой, З.И. Чунтыжевой, способствует сочетание двигательной, интеллектуальной и коммуникативной активности детей.

Результаты многих исследований уже показали, что двигательная активность непосредственно связана с развитием познавательных процессов: творческого мышления (F. Cleland, D.L. Gallahue, 1993) и критического мышления у детей (R.E. McBride, 1991), восприятия (K.Fischer, 2001), воображения (T.Bruce, C. Meggit, 2002). Например, по данным современных исследований (K.Fischer,2001) феномен восприятия может быть объяснен только во взаимосвязи с активным действием. Эта проблема актуальна и разрабатывается рядом исследователей: одни из них говорят о взаимосвязи между перемещением в пространстве и мышлением (H.Athey, 1990; C.Carter, 1998). Другие делают акцент на то, что движения дают младшим школьникам кинестетическую обратную связь, т.е. дети получают удовольствие в процессе выполнения движений и после него (T.Bruce, C. Meggit, 2002).

В ряде исследований показана особая роль движений в плавании и игр в воде для активизации творческих возможностей, развития познавательной стратегии для адекватной оценки ситуации общения и взаимодействия, выбора конструктивной модели поведения (L.D. Zaichkowsky, L.B. Zaichkowsky, 1980). Развитие двигательных способностей на занятиях оздоровительным плаванием оптимизирует развитие физической и умственной работоспособности и реализацию творческих потенциалов личности (Л.П. Макаренко, 1988, И.И. Переверзин, 1992).

Физическая культура в целом и плавание в частности обладают большими и многообразными возможностями для воздействия на разные стороны психической жизни и развития человека – интеллект, чувства, волю, мотивы, творческие процессы. Вместе с тем, потенциал физической культуры, и особенно, оздоровительного плавания как средства развития общих и специальных творческих возможностей личности почти не исследован. В имеющейся литературе мы не встретили исследований, в которых бы изучалось влияние оздоровительного плавания на творческое развитие младших школьников. Следует отметить при этом, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для развития гибкого социального поведения, активизации творческих возможностей, формирования психологически здоровой творческой личности (Т.В. Драгунова, В.В. Давыдов, Н.А. Маневич, Н.С. Лейтес, Ж. Пиаже, Е.И. Щебланова).

Данная статья посвящена теоретико-экспериментальному изучению условий и разработке программы психологического сопровождения творческого развития младших школьников на занятиях в группе оздоровительного плавания. В отличие от имеющихся работ в данном направлении, нами сделан особый акцент на взаимосвязи творческого развития и укрепления психологического здоровья детей средствами оздоровительного плавания. Мы обратили особое внимание на изучение психологических механизмов воздействия плавания и водной среды на личность и ее развитие, что также является новым аспектом исследования.

Начиная с глубокой древности, плавание всегда было в почете у людей, которые знали о целебных свойствах воды. Многие народы с древнейших времен использовали плавание в гигиенических и закаливающих целях. Изречение мудрецов гласит: "Десять преимуществ дает омовение: ясность ума, свежесть, бодрость, здоровье, силу, красоту, молодость, чистоту, приятный цвет кожи и внимание красивых женщин". По источникам, оставленным римским писателем Плинием, римляне в течение шести столетий обходились без врачей благодаря плаванию и купанию. О том, что древние греки придавали большое значение умению плавать, свидетельствует и известное изречение Платона: "Можно ли людям, которые являются противоположностью мудрого,

плавать и читать не умеют, вверить службу?" Об этом же говорил и греческий общественный деятель Солон, который предписывал в процессе воспитания юношества наряду с чтением и письмом обращать особое внимание на плавание. Его изречение "он не умеет ни плавать, ни читать" применялось для характеристики невежественного человека, недостойного называться гражданином.

Но, несмотря на такое отношение к плаванию, оно не было включено в программу древних Олимпийских игр. Однако с 1300 г. до н.э., во время проведения Истмийских игр и ежегодных празднеств в Гермионе в честь морского повелителя Посейдона, состязались в плавании и музицировании, что можно объяснить единством в развитии физического (телесного) и духовного именно через плавание и музыку.

И сегодня одним из эффективных средств оздоровления, физического и психического развития человека являются физические упражнения аэробного характера. Среди их различных видов ведущее место занимает плавание. Исследователи Института Здоровья выделили пять видов спорта, которые обладают наилучшим оздоровительным потенциалом. Вторым по эффективности было отмечено плавание (И.И. Переверзин, 1992).

До сих пор плавание – один из популярных и массовых видов спорта. Благодаря исключительно высокому спортивному, прикладному, оздоровительному и общеразвивающему значению во многих странах мира плаванию уделяется особое внимание при формировании социальных программ по оздоровлению и физическому воспитанию различных возрастных групп населения (Н.Ж. Булгакова, 1979, 1984, 1996; Л.П. Макаренко,1988; В.А. Парфенов, 1978; З.П. Фирсов,1982 и т.д.).

Благоприятное воздействие плавания на детский организм является общепризнанным. В медико-физиологическом аспекте это укрепление различных функциональных систем детского организма (сердечнососудистой, дыхательной, опорно-двигательной и пр.), в психологическом аспекте — формирование произвольной регуляции движений и действий, в педагогическом – это не только обучение младшего школьника сложноорганизованным действиям, но и способ становления навыков саморегуляции.

В имеющейся литературе по плаванию рассмотрению вопроса влияния плавания на личность должного внимания не уделяется (Н.Ж. Булгакова, 1996; Н.А. Бутович, 1965; А.К. Дмитриев, 1966; Б.Н. Никитский, 1981; В.А. Парфенов, 1978). Отсутствие информационных сведений в типовой учебной литературе о закономерностях и особенностях влияния водной среды, на наш взгляд, обедняет информационный обзор. Оздоровительное воздействие плавания отмечается многими специалистами. Оно благотворно влияет на основные показатели физического развития человека содействует закаливанию и укреплению здоровья.

Занятия плаванием повышают защитные свойства иммунной системы крови – увеличивая сопротивляемость к инфекционным и простудным заболеваниям и другим изменениям внешней среды, а также новым адаптационным способностям организма. Пребывание в воде оказывает гигиеническое влияние на кожный покров (О.Ф. Ильина, 1959), массируя внутренние органы, расслабляя мышцы. Занятия плаванием совершенствуют работу вестибулярного аппарата, повышают статокинетическую устойчивость, улучшают чувство равновесия (Е.И. Рябуха, 1953).

В отличие от других видов физических упражнений плавание имеет свои характерные особенности (З.П. Фирсов, 1983), так как физические действия человека происходят в условиях водной среды. *Первая* особенность заключается в том, что тело человека находится во взвешенном состоянии, т.е. не имеет твердой опоры. Такое положение увеличивает его двигательные возможности и содействует их развитию.

Поэтому плавание по своим динамическим характеристикам является одним из доступных средств физического воспитания людей различного возраста и подготовленности (А.В. Козлов, 1986). *Второй* характерной особенностью является факт относительной невесомости, ощущения легкости, свободы тела в условиях водной среды. Невесомость тела в воде разгружает опорную систему и способствует правильному процессу физического формирования человека. *Третья* характерная особенность плавания – горизонтальное положение тела при выполнении физических упражнений. Работа некоторых внутренних органов при таком положении тела во время циклических движений значительно облегчается.

Указанные особенности положительно влияют на физическое и психическое развитие детей, благоприятствует эмоционально-насыщенному фону настроения, двигательной и творческой активности. Водная среда оказывает огромное тонизирующее влияние на нервную систему человека. Систематическое пребывание в воде на занятиях плаванием оказывает успокаивающее воздействие на нервную систему ребёнка, повышая эмоциональную устойчивость. Систематические занятия плаванием, повышая эмоциональный тонус, вызывают приятное и легкое утомление, хорошее самочувствие и настроение, устраняется излишняя возбудимость и раздражительность, формируется уверенность в своих силах.

По мнению А.А. Гужаровского, при отборе мальчиков в группы плавания следует учитывать уравновешенность нервной системы. Нервная система пловцов характеризуется высокой подвижностью на фоне средней уравновешенности и значительной, по сравнению со взрослыми, слабостью нервных процессов, у мальчиков – величинами, характеризующими силу и уравновешенность. Так, по данным исследований, около 12% детей младшего школьного возраста имеют неблагоприятное эмоциональное состояние, повышенное число страхов, невротические симптомы. Причем среди детей младшего школьного возраста мальчики в 2,6 раза чаще, чем девочки, испытывают отрицательные эмоциональные состояния. В плавательном бассейне в соотношении занимающихся преобладают мальчики.

Экспериментальные данные подчеркивают стимулирующее влияние плавания, активности на уровень физической и умственной работоспособности. Как отмечает Ф.Р. Зотова, качественные показатели умственной работоспособности и успешность обучения в школе выше у юных пловцов. В Швеции, например, плавание по популярности занимает третье место после хоккея и футбола. По результатам ряда зарубежных исследователей в группе наиболее успешных пловцов в возрасте 8-13 лет более высокие отметки в школе, они затрачивают меньшее количество времени на выполнение домашних заданий, и используют его более рационально.

Плавание в нашем исследовании – это именно разнообразные подвижные игры и развлечения в воде. Такое плавание проводится, главным образом, при обучении, в оздоровительном плавании и тренировке юных пловцов. Большое значение имеют игры, требующие проявления силы, ловкости, быстроты, как самих движений, так и реагирования на различные обстоятельства и ситуации игры. Воспитательное значение подвижных игр велико: в процессе игровой деятельности развиваются буквально все психические функции и качества ребенка: острота ощущений и восприятия, внимание, оперативная память, воображение, мышление, социальные чувства, волевые качества.

Во время обучения активному движению школьник в процессе занятия плаванием получает возможность свободного использования своего тела, которое приносит ему радость и пользу, получаемую из движения. Как отмечено в трудах, А.В. Запорожца, общим показателем состояния физического здоровья является не сама по себе подвижность человеческого тела, а способность человека испытывать "мышечную

радость" и заражать ею другого человека в форме эстетического переживания. Придать условную форму движению, как говорил А.В. Запорожец, позволяет воображение ребенка. Именно воображение обеспечивает одушевление (и одухотворение) детских движений, развитие их осмысленности и выразительности, что, как показал А.В. Запорожец, делает движения по-настоящему управляемыми. Эти моменты как раз и упускаются традиционной практикой физического воспитания. Детское движение еще не успело претерпеть необходимый процесс развития, а его уже пытаются форсированно автоматизировать через "моторный тренаж".

При этом имплицитно предполагается, что ощущаемость, одушевленность, произвольность – естественно и изначально присущие движению характеристики, тогда как в действительности их еще нужно сформировать. Вместе с тем движение, лишенное указанных характеристик, едва ли способно выполнять свои "хрестоматийные" функции – быть источником психического развития и эффективным средством оздоровления ребенка.

Иными словами, тело и телесные движения должны стать для детей особым объектом проектирования, преобразования, познания и оценки. Формирование у школьников такого отношения к миру движений предполагает развитие у них творческого воображения, осуществляемого разнообразными средствами специально организованной двигательно-игровой деятельности.

Движение может быть сильным толчком для творческого развития творческого потенциала младших школьников, принимая во внимание факт, что движение в этом возрасте является доминирующим средством действия, выражения, изучения, коммуникации развития в целом (J.J. Gruber, 1986).

Для личности, находящейся в воде плавательного бассейна, особое значение имеют физические свойства воды: вязкость, удельный вес, плотность воды, давление, рефракция, восприятие звука в воде – все это создает условие для расширения репертуара ощущений и восприятия. Это совершенно иная среда и иные ощущения тренируются не только для физического здоровья, но и психологического.

При изучении теории и методики преподавания плавания следует располагать сведениями о важнейших физических свойствах воды. **Вязкость воды** проявляется в ее сопротивлении внешним силам при сдвиге частиц воды относительно других. Ее еще называют внутренним трением (Б.И. Оноприенко, 1981). Это способствует ускорению метаболических процессов, крови в организме, и головном мозге, что улучшает мыслительную деятельность, гибкость мышления.

Давление воды. Как жидкость, она обладает свойством текучести, т.е. сохраняет свой объем и имеет свою поверхность. Давление воды оказывает и положительное влияние. Горизонтальное положение при плавании разгружает мышцы позвоночного столба, несущие значительную нагрузку при вертикальном положении тела (Б.И. Оноприенко, 1981).

Рефракция воды – преломление световых лучей. Она искажает истинную амплитуду движений. Это явление возникает в связи с тем, что луч света, проходя через границу воздуха и воды, преломляется, уменьшая расстояние между рассматриваемыми точками или звеньями тела. (А.К. Дмитриев и др., 1966). Контуры даже близких предметов в воде воспринимаются расплывчатыми, так как их изображение фокусируется за сетчаткой глаза, что напоминает зрение человека, страдающего дальнозоркостью (В.А. Парфенов, 1978).

Восприятие звука в воде. Распространение звука в воде происходит значительно быстрее –1400-1500 м/сек, чем в воздухе – 340 м/сек. Его восприятие происходит благодаря костной проводимости, т.е. звук к слуховому органу человека поступает

из-за вибрации костей черепа. Однако костная проводимость звука на 40 % ниже, чем воздушная. Это ухудшает ориентировку под водой, так как труднее определить направление источника звука и его громкость (В.А. Парфенов, 1978).

Влияние температуры воды на нервную систему. Состояние нервной системы изменяется под воздействием различных температурных условий. При кратковременном раздражении холодной или теплой водой наступает ее возбуждение, а при длительном воздействии – торможение (Б.И. Оноприенко, 1981).

Систематические занятия плаванием и специальная гимнастика совершенствуют такие ценные физические качества, как выносливость, силу, быстроту, подвижность в суставах, координацию движений и выделяют следующие *механизмы воздействия водных процедур на организм человека* (по В.Т. Олиференко, 1986):

- нервно-рефлекторный
- гуморально-гормональный
- ускорение реакций и метаболических процессов

Проведенный теоретический анализ позволил нам выявить основные *психологические механизмы воздействия* водной среды, которые необходимо учитывать при творческом развитии на занятиях в плавательном бассейне:

- визуальное наслаждение водой, эстетическое восприятие (В. Ромек, Е. Ромек);
- тактильное наслаждение, активизация всех ощущений, массаж;
- ощущение легкости, невесомости, раскрепощенности, скольжения, свобода движений; вода дает ощущение быстрого движения, свободного и безопасного;
- температурное, ощущение свежести, бодрости; вода оказывает благоприятное воздействие на все органы чувств, которые получают благотворную информацию.

Для более полного понимания психофизиологических механизмов воздействия водной среды на творческое развитие рассмотрим основные познавательные процессы. Наиболее важными при занятии плаванием следует считать *ощущения* мышечно-двигательные, тактильные, равновесия, зрительные и температурные. Мышечно-двигательные ощущения возникают при воздействии раздражителя на рецептор, которые расположены в мышцах, связках, сухожилиях, суставных поверхностях. Раздражителем является мышечное сокращение или расслабление, движения в суставах, вращение, сгибание. Мышечно-двигательные ощущения (или кинестетические) имеют сложный характер и разнообразие. В зависимости от стиля плавания (брасс, кроль, баттерфляй), пловец совершает движения различные по своим пространственным, скоростным и силовым признакам. Важно уметь очень тонко анализировать все характерные параметры ощущений.

С этой целью педагог-тренер может использовать различные методические приемы: дать подводящие упражнения (как в воде, так и на суше), чтобы плывущий мог прочувствовать все особенности движения, применять ориентиры, непосредственную помощь, методы слова и средства наглядного воздействия: рисунки, киноограммы, кинокольцовки, что помогает раскрытию новых паттернов поведения во взаимодействии с людьми и при решении каких-либо задач, развитию чувства эмпатии, быстрой реакции, адаптивности, терпимости.

Тактильные ощущения возникают под влиянием раздражителей, воздействующих на рецепторы кожи пловца. Тактильные ощущения в сочетании с другими ощущениями способствуют формированию координации движений. В единстве с мышечно-двигательными ощущениями они дают основу для осязания, благодаря которому возможно отражение таких свойств как: гладкость, шероховатость и т.д.

Ощущение равновесия возникает при воздействии на вестибулярный анализатор раздражителей, которыми являются многочисленные изменения положения тела и

скорость движения. Необычное положение тела (горизонтальное), ограниченность зрительного контроля увеличивают значимость ощущений равновесия.

Зрительные ощущения в различные моменты выполнения упражнения неравнозначны, как познавательные процессы. Зрительные ощущения и восприятия в целом дают пловцу соответствующую информацию для выполнения поставленной задачи: быстрая ориентировка, анализ ситуации и быстрое решение, адаптация под ситуацию.

По данным проф. А.Н. Крестовникова, температурные ощущения возникают у пловцов как ощущения тепла или холода при соприкосновении с водой. Благодаря воздействию воды на рецепторы, расположенные в коже тела пловца. Температурные ощущения оказывают влияние на мышечно-двигательные ощущения.

При исследовании зрительных ощущений выяснилось, что бинокулярное и монокулярное зрение в течение года улучшается неравномерно.

Целенаправленные занятия плаванием требуют внимания и сосредоточенности, которые направлены на *восприятие* внешних объектов (объяснения, показа упражнений, сигналы и т.д.) или на самого себя (ощущения, восприятия, переживания, мысли). Внимание усиливает уровень проявления других познавательных способностей. Свойства произвольного внимания – концентрация (степень сосредоточенности), устойчивость (способность сохранения требуемой концентрации в течение длительного времени) и подвижность (преднамеренное изменение концентрации внимания) – отражают волевые качества пловца. В процессе занятий плаванием формируется внимательность, являющаяся основой сознательной дисциплинированности при занятиях плаванием. Восприятия и ощущения являются основным источником информации, они используются пловцом для управления своими двигательными действиями. Упражнения для совершенствования специализированных восприятий: чувства воды, чувства времени, чувства темпа, чувства развиваемых усилий – применяются в процессе подготовки пловца. Эффективность усвоения нового материала во многом зависит от памяти. Запоминание материала на занятиях по плаванию идет с использованием механической (многократные выполнения упражнений) и логической (осознание всего упражнения, элементов движения, их взаимосвязь) памяти. Преднамеренное запоминание упражнений для ведения дневника тренировок стимулирует у пловца и память, и внимание. В процессе занятий плаванием пловец использует различные виды памяти: *двигательную* (память на движения); *образную* (память на представления – характерна для идеомоторной тренировки); *эмоциональную* (память оптимального эмоционального состояния – характерна для саморегуляции состояния пловца); *словесно-логическую,* или *вербальную* (память на слова, понятия, мысли – является ведущей).

Выполнение плавательных действий, связанных с перемещением тела человека в водной среде, создает определенные трудности для восприятия собственных движений и управления ими. Успешное овладение двигательным действием в значительной степени зависит от того, насколько развита у ученика способность к правильному восприятию и оценке собственных движений, насколько адекватны его двигательные представления. Практика показывает, что в процессе обучения дети в большинстве случаев имеют неверные представления об изучаемом движении.

По мнению K. Fischer феномен восприятия может быть объяснен только во взаимосвязи с активным действием. Занятия плаванием пробуждают у детей желание больше двигаться и способствуют развитию чувственного восприятия на основе двигательной активности (Л. Шерек).

Специализированное восприятие "чувства воды" в отличие от обычного восприятия формируется в процессе длительного периода занятий плаванием под влиянием

специфических условий среды. Оно основано на комплексном участии нескольких видов ощущений – мышечно-двигательных, тактильных, зрительных, слуховых, температурных, ощущений равновесия и сказать, что совершенная система, объединяющая кинестетические восприятия воздействия воды.

"Чувство времени" состоит в восприятии своевременности выполнения действий и их последовательности. Характерная особенность восприятия времени кроется в умении отличать ритм и темп движений. Специальных рецепторов времени нет. Это специализированное отражение времени можно рассматривать как результат воздействия многих анализаторов. Наличие "чувства времени" позволяет пловцу точнее ориентироваться, правильнее распределять свои силы для достижения цели как на соревнованиях, так и в "обычной" жизни: точная ориентировка, целеустремленность, толерантность.

Целенаправленные занятия плаванием требуют внимания и сосредоточенности, которые направлены на восприятие внешних объектов (объяснения, показа упражнений, сигналы и т.д.) или на самого себя (ощущения, восприятия, переживания, мысли). Внимание усиливает уровень проявления других познавательных способностей. Свойства произвольного внимания — концентрация (степень сосредоточенности), устойчивость (способность сохранения требуемой концентрации в течение длительного времени) и подвижность (преднамеренное изменение концентрации внимания) – отражают волевые качества пловца. В процессе занятий плаванием формируется внимательность, являющаяся основой сознательной дисциплинированности при занятиях плаванием.

Психический процесс имеет своим содержанием образы движений, которые пловец изучал в прошлом опыте. Основу образа, по мнению Л.П. Макаренко, – составляют мышечно-суставные, тактильные, зрительные и слуховые ощущения и восприятия, а также словесные формулировки.

В структуру представления о движениях входят временные, пространственные и силовые компоненты движения. Качественные особенности *двигательных представлений* имеют ту специфику, что они опираются и контролируются за счет мышечно-двигательных ощущений. Другие виды ощущений, например, зрительные, на основе которых они первоначально формировались, в двигательных представлениях отражены меньше.

Для формирования двигательных представлений важно многократное выполнение движений, как на суше, так и в воде. Чем точнее отражаются в сознании плывущего все особенности упражнения, тем правильнее его выполнение. В этом случае имеется в виду соответствие представлений с теми ощущениями и восприятиями, которые отражают все стороны наиболее совершенной техники выполнения движений.

Для спортивного совершенствования в плавании большое значение имеет тренирующая роль представления движений (идеомоторика). Эффективность идеомоторных представлений обусловлена тем, что они опираются на двигательные импульсы в определенных группах мышц. Когда мы мысленно представляем движение в соответствующих мышцах возникают импульсы. Они слабее, чем при реальном выполнении, поэтому само движение не совершается, но уже определяет его структуру по характеру движения, скорости, амплитуде, ритму. Исследования показывают, что идеомоторные представления основаны на органическом единстве мышечно-двигательных, зрительных, осязательных, слуховых образов (А.А. Белкин, П.А. Рудик).

В выводах А.В. Запорожца отмечено, что создаваемые силой детского воображения образы – это не просто условность. Если ребенок действительно вошел в образ, то этот

последний "материализуется " в его психосоматических состояниях, начинает влиять на их динамику, участвует в коррекции функциональных систем. Иначе говоря, символический по своей природе образ обладает не фиктивной, а реальной "энергийной силой". Так же и передающее образ движение не просто условно "выражает" добро, а реально творит его. Поэтому на занятиях широко используется оздоровительный потенциал эмоционально-тактильного контакта ребенка с тренером, с другими детьми, с самим собой. "Энергийная сила" образов и движений, которая высвобождается при этом, раскрепощает резервные возможности организма ребенка. По мере этого дети творчески овладевают необходимыми навыками само- и взаимопомощи, а затем в доступных пределах начинают самостоятельно, без помощи взрослого корригировать собственное психосоматическое состояние. У детей возникает осмысленное переживание ценности здорового тела и здорового духа (своего и чужого), доброе и уважительное отношение к ним.

Для формирования идеомоторных представлений большое значение имеет словесное сопровождение выполнения упражнения. Слова, как бы обобщают сложную структуру выполненного движения, делают отчетливыми отдельные элементы. Одним из основных инструментов работы педагога-тренера являются методы, основанные на слове (B. Bernstein, 1983, W. Srokosz, 1993, K. Zatoc, M. Zatoc,1994) В результате проведенных исследований можно считать, что во время занятий плаванием, посвященных обучению движения употребляемая педагогом-тренером речь является главным способом коммуникации с детьми. Чтобы процесс обучения занятия движения проходил успешнее, в словесных передачах тренеров должно находиться больше информации разъясняющих восприятие, испытываемые самим ребенком. (K. Zatoc, M. Zatoc, 1998). Доведение до осознания детям восприятий, возникающих во время движения в мышцах, суставах, сухожилиях и связках является существенным дополнением их сознательного участия в перцепции такого типа информации. Обращение внимания детей на осознание чувствования движений в определенной среде является очень важным и часто недооцененными тренерами элементом обучения действий движения (B. Czabacski, 1991, 2000). Передача педагогом-тренером соответствующей информации разъясняющей детям впечатления, получаемые от собственного организма, требует от него тщательной подготовки в этой области. Педагог-тренер должен уметь выразить словом впечатления, вытекающие из чувства осязания и давления, а также аппарата движения, так чтобы ребенок отождествлял их во время выполнения действий. Это также хороший момент для повышения активности обучающегося, индивидуализации занятия, а также увеличения самоконтроля ребенка в целом, умения его концентрироваться, выражать свои мысли словесно и эмоционально, а также понимать собеседника. Полученные результаты исследования позволяют говорить, что вербальная информация, разъясняющая кинестетические восприятия влияет существенным образом на эффективность процесса обучения учения занятиями движений в плавании.

Мыслительная деятельность проявляется в том, что пловец оперирует понятиями, как категорией мышления. *Мышление* у детей в этом возрасте также отличается наглядно-образным характером, неотделимо от восприятия конкретных особенностей изучаемых явлений, тесно связано с деятельностью воображения. Дети пока с трудом усваивают понятия, отличающиеся большой абстрактностью, так как кроме словесного выражения они не связаны с конкретной действительностью.

Мышление проявляется, когда возникает какая-либо проблема, если нужно решить сложную или новую для себя задачу. Успех познавательной деятельности во многом зависит от индивидуальных особенностей мышления пловца – самостоятельности, гибкости, быстроты. Самостоятельность мышления – это умение поставить ту или иную

проблему, раскрыть ее без посторонней помощи, проявить инициативу в освоении упражнений, составлении и реализации "тактического плана", умении самостоятельно анализировать свои результаты. Гибкость мышления заключается в умении своевременно изменить ранее намеченный план действий, увидеть свои ошибки, творчески подойти к решению поставленной задачи.

Быстрота мышления пловца зависит от того, как быстро он умеет анализировать ситуацию соревновательной борьбы, принимать и приводить в исполнение свои решения, своевременно замечать самостоятельность того или иного действия. Но этим не ограничиваются особенности мышления пловца. В спортивной деятельности следует учитывать еще развитие "тактического мышления", которое проявляется при реализации тактического плана в условиях соревновательной борьбы. Наиболее важными при наличии "тактического мышления" пловца следует считать:

- предварительное планирование спортивной борьбы;
- наглядно-действенный характер мышления;
- опора на технические навыки;
- связь с эмоциональными процессами;
- связь с внутренней речью;

Наглядно-действенное мышление пловца находит выражение в том, что он может совершать ответные действия или изменить реализацию тактического плана в зависимости от действий соперника. В этом случае зрительное восприятие действий, предпринимаемых противником, является исходным моментом для осмысления ситуации, принятия решения к выполнению действий. Но наглядно-действенное мышление пловца ограничено, т.к. он не может в полной мере судить о возможностях и состояниях всех участников заплыва из-за ограниченности восприятия.

Эффективность мыслительной деятельности может стимулироваться за счет внутренней речи, применяемой в виде самоприказов: "Я должен", "Я могу", "Надо терпеть" и др. Эти самоприказы могут стимулировать мышление и способствовать преодолению отрицательных факторов. Мышление пловца может быть развито в процессе решения задач, которые тренер ставит перед занимающимся плаванием, путем творческого подхода ко всему тренировочному процессу, анализ результатов своей деятельности, итогов соревнований, прогнозирование и антиципация показателей наперед.

Трудности на пути к достижению цели, имеют различный характер и, следовательно, *волевые* качества разнообразны. Пловцам свойственно развитие таких волевых качеств, как, целеустремленность, настойчивость и упорство, смелость и решительность, инициативность, выдержка и самообладание. Значимость развития волевых качеств пловца отмечают многие исследователи (М.Н. Кремлева, М.Н. Куликов). Воля пловца появляется в преодолении трудностей, к ним относятся объективные, субъективные и непредвиденные трудности.

Современный этап развития общеобразовательной школы связан с необходимостью перестройки сложившейся системы физического воспитания вследствие ухудшения физической подготовленности и состояния здоровья детей. В связи с этим ученые и практики предлагают пересмотреть цели, задачи, сущность содержания школьной программы по физической культуре. В большинстве опубликованных материалов по вопросам современных положений общего среднего образования правомерно выделить 5 основных направлений перестройки системы физического воспитания. Одним из направлений перестройки системы физического воспитания, по мнению В.Н. Шаулина, Е.Н. Литвинова является переориентация учебного процесса в общеобразовательной школе с физической подготовки на физкультурное образование. Данный подход

ориентирует содержание физического воспитания на преимущественное усвоение знаний, умений и навыков. Образовательный подход дает возможность учащимся формировать в себе те способности, которые составляют его индивидуальность через овладение знаниями, умениями и навыками. Это особенно актуально для детей младшего школьного возраста, поскольку в данном периоде происходит наиболее интенсивное формирование знаний, умений, навыков. С этим возрастом связано глобальное психическое новообразование – произвольность психических процессов и поведения, проявляющаяся в способности управлять своей умственной и двигательной деятельностью. Выполнение плавательных действий, связанных с перемещением тела человека в водной среде, создает определенные трудности для восприятия собственных движений и управления ими. Успешное овладение двигательным действием в значительной степени зависит от того, насколько развита у ученика способность к правильному восприятию и оценке собственных движений, насколько адекватны его двигательные представления. Практика показывает, что в процессе обучения дети в большинстве случаев имеют неверные представления об изучаемом движении.

Конечно, образовательные учебные планы и программы по физической культуре не составляются для того, чтобы уделять внимание и время для развития творческого и критического мышления младших школьников, что способствовало бы более успешному их обучению в целом. Однако, в программе, цель которой открыть значение исследований движения, самовыражения и научить творчески подходить к решению проблемы, может активизировать творческую составляющую личности младших школьников.

Профессор Куньо Акуцу [9] проводил исследования по заданию Ассоциации раннего развития и выяснил, что плохая осанка при ходьбе есть результат недостаточной физической тренировки в младенчестве. Дети начинают ходить в возрасте около 8 месяцев. Если не тренировать основные движения в этом возрасте, они никогда не будут выполнять их правильно, и никогда не приобретут других навыков, основу которых составляют эти же мозговые системы. В этом смысле ранняя тренировка в ходьбе играет ту же самую роль, что и ранние уроки музыки или иностранного языка. Профессор говорит: "Я собираюсь подробно поговорить о физическом воспитании ребенка, чтобы убедить родителей, что, во-первых, основные двигательные навыки надо тренировать в младенчестве, и, во-вторых, что правильная физическая подготовка прекрасно стимулирует умственное развитие малыша. В младенчестве мозг ребенка не развивается отдельно от тела. Умственное развитие происходит параллельно с физическим и сенсорным". Например, плавание развивает не только мышцы, но и рефлексы. Профессор Акуцу пишет: "Физические упражнения улучшают работу всех органов и повышают сопротивляемость ребенка к внешним стрессам". Конечно, ребенок вырастет, даже если вы просто кормите его и заботитесь о нем. Но если вы больше ничего не даете ему, то тот набор способностей, с которыми он родился, останется неразвитым. Физические упражнения – один из главных компонентов его развития. Они стимулируют развитие мышц, костей, внутренних органов и мозга. Было подмечено, что ребенок, который начинает рано ходить, бывает очень смышленым. Вероятно, это оттого, что более интенсивная физическая нагрузка способствует развитию его интеллекта.

Подтверждением чему может послужить анализ работ нескольких авторов, в частности Дж. Смита, Б.Н. Никитина и Л. Кэррола, выделивших основные условия успешного творческого развития детей. Первым шагом к успешному творческому развитию является раннее физическое развитие малыша: раннее плавание, гимнастика, раннее ползание и хождение. Затем раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами.

Плавание, как составная часть физической культуры, воспитание и развитие двигательных способностей содействуют решению социально обусловленных задач: всестороннему и гармоничному развитию личности, достижению высокой устойчивости организма к социально-экологическим условиям, повышению адаптивных свойств организма. Воспитание физических качеств способствует развитию физической и умственной работоспособности, более полной реализации творческих сил человека в интересах общества. (М.Я. Виленский, А.Г. Горшков). Плавание обладает большими и многообразными возможностями для воздействия на разные стороны развития человека – интеллект, чувства, волю, мотивы, творческие процессы. Вместе с тем, роль оздоровительного плавания как средства развития общих и специальных творческих возможностей личности почти не исследована.

Таким образом, рассмотренные особенности, формирующие потенциалы, механизмы воздействия оздоровительного плавания являются неотъемлемыми и необходимыми для творческого развития, творческого воображения и укрепления здоровья младших школьников, как физического, так и особенно психологического.

Приверженность к занятиям физическими упражнениями связана с возникновением и формированием интересов и мотивов, им принадлежит ведущая роль. Мотив раскрывает объем потребности человека, на удовлетворение которой он направляет свою деятельность. Эта проблема изучалась многими учеными (Г.Г. Водолажский, М. Кодым, Ю.А. Коломейцев, И.Н. Куликов, З.С. Сыращева Н.А. Худадов и др.). Именно совместное творчество педагога-тренера и детей, протекающее в форме их живого насыщенного эмоционального контакта, является механизмом обеспечения единства телесного и духовного в жизни ребенка. Это единство представляет собой не только предпосылку, но и результат личностного роста.

В свою очередь, становление психосоматической целостности личности может рассматриваться и как эффект развивающего образования.

Эти выводы теоретического исследования использованы для выработки авторской концепции психологического сопровождения развития творческого развития и укрепления психологического здоровья младших школьников в группе оздоровительного плавания и разработки программы опытно-экспериментальной работы, названной нами "На гребне творческой волны".

Отмеченный в анализе программы психологического сопровождения принцип единства и взаимосвязи диагностической и формирующей работы с детьми, обосновывает диагностический комплекс, позволяющий изучить и оценить уровень развития и состояние основных компонентов комплексного творческого развития и укрепления психологического здоровья учащихся средствами оздоровительного плавания: мотивацию творческой активности и поведения, настроения, аффективное поведение, эмоционально-деятельностную адаптивность, самооценку, вербальные способности, творческие наклонности и способности детей.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – №4. – С. 39-55.

2. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – Спб.: Речь, 2006.- 384 с.

3. Андрущакевич А.А. Духовно-нравственное и нервно-психическое здоровье: медико-биологические аспекты диагностики восстановления и формирования. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородской гос. мед. Академии, 2001. - 280 с.

4. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Издательский

центр "Академия", 2002. – 320 с.

5. Булгакова Н.Ж. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание: Учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, О.И. Попов. – М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 432 с.

6. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. -192 с.

7. Вайцеховский С.М. Книга тренера. - М.: Физкультура и спорт, 1971. – 154 с.

8. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности человека / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. – М.: Институт Психологии РАН, 2002. – 256 с.

9. Вейкфилд Б. Стресс и спортивное плавание // Информ.-метод. сборник "Плавание". – 1998. - №3.- С. 14-18.

10. Плавание: информационно-аналитический обзор зарубежной литературы: Сборник информационно-аналитических материалов / Федеральное агентство по физической культуре и спорту; Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры и спорта. – М: Сов. Спорт, 2007. – 48 с. – (Физическая культура и спорт в зарубежных странах)

11. Платонова В.Н. Плавание / Изд-во "Олимпийская литература", 2000. – 217 с.

12. Greek Integrated Curriculum Educational Preschool Program (GICEPP) (2002) Available online at: www.pi-schools.gr/programs/depps (accessed 20 October 2005).

13. Gruber, H. E. Cognitive psychology, scientific creativity and the case study method // In: On scientific discovery, Boston, 1981.- 345 p.

3.2. Воспитание интереса к фольклору родного края у младших школьников в музыкальном театре

Традиции музыкального воспитания младших школьников имеют многолетнюю историю. Это и богатый опыт семейного воспитания, и традиции народной педагогики, а также различные системы, созданные композиторами З. Кодаем, К. Орфом, Н. Ветлугиной, Д. Кабалевским.

Выдающийся немецкий композитор и педагог К. Орф в своей системе элементарного музыкального воспитания детей опирался на фольклор. Целью своей педагогической деятельности К. Орф считал формирование личности ученика, а личность нельзя строить на случайном, произвольном фундаменте. Передающиеся из поколения в поколение народные песни, прибаутки, заклинания воздействуют на детей непосредственно и безотказно. Сохранение и культивирование фольклора он истолковывал как сохранение основ культуры нации, защиты культурной «среды обитания» [9].

Проблеме поиска интересных творческих приёмов и методов обучения и воспитания детей младшего школьного возраста средствами музыкального фольклора посвящены работы А. Ершовой, В. Злотникова, А. Коршунова, А. Лопатиной. Используя в своей работе различные формы и методы творческого развития детей в школе и образовательных учреждениях дополнительного образования, они, тем самым, помогают раскрыть в личности ребёнка способность к творчеству.

Анализ педагогической литературы показал, что недостаточно разработанной остаётся проблема методического обеспечения образовательного процесса младших школьников в детском музыкальном театре, репертуар которого во многом использует произведения фольклора. В связи с этим возникла необходимость качественно

усовершенствовать руководство педагогическим процессом воспитания интереса к фольклору родного края у младших школьников в детском музыкальном театре.

Цель нашего исследования – разработать методические основы воспитания интереса к музыке родного края у младших школьников в детском музыкальном театре.

Обогащение содержания музыкального воспитания в детском музыкальном театре выражается в том, что для работы с детьми шире, чем на уроках музыки, привлекаются другие виды художественной деятельности. Поэтому «для введения обучающихся в музыкальный фольклор важным является познание его как искусства синкретического, в единстве слова, музыки и движения» [13, с. 32].

В результате разнообразной деятельности младших школьников их эстетическое отношение к явлениям жизни становится более объёмным, насыщенным, разносторонним.

Знакомясь с образцами музыкального фольклора своего народа, дети лучше понимают фольклор других народов, глубже осмысливают общечеловеческие национальные ценности. Приобретённые знания о музыке родного края оказывают воспитательное воздействие на младших школьников и формируют у них уважительное отношение к другим народам, любовь к своей Родине, к родной природе.

В трудах педагогов Н. Ветлугиной, Д. Кабалевского, Т. Комаровой, О. Радыновой, Р. Чумичевой, В. Шацкой и психологов Л. Выготского, А. Леонтьева, В. Петрушина, Б. Теплова подчеркивается важность приобщения к культурному наследию детей младшего школьного возраста для их духовного развития.

При раскрытии природы интереса, его роли и места в музыкально-эстетическом воспитании младших школьников мы опирались на публикации Т. Аникиной, Г. Горбулич, А. Демьянчука, Д. Кабалевского, Н. Лысиной, а также на исследования художественных интересов – В. Квятковского, Ю. Фохт-Бабушкина. Музыкальные интересы, как и художественные интересы, различаются по структуре, характеру, направленности изменений.

Н. Лысина подчёркивает: «Интерес к музыке в активной фазе определяется как избирательная направленность личности ученика на восприятие музыкального произведения, устанавливающая потребность в общении с музыкой в силу её идейно-эстетической значимости на уровне творческой деятельности» [8, с. 187].

Учёные указывают, что основу музыкального интереса составляют эмоциональные процессы, которые дают человеку эстетически неповторимое и индивидуальное наслаждение. Музыкальный интерес имеет ярко выраженный интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты.

И. Джидарьян, А. Катинене, Р. Тельчарова рассматривают проблему развития интереса к народной музыке школьников в аспекте более широкой проблемы формирования основ музыкальной культуры. Они справедливо заметили, что воспитание интереса к народной музыке связано с формированием музыкально-эстетического сознания, которое является фундаментом музыкальной культуры личности. Вместе с тем интерес представляет собой один из структурных компонентов музыкально-эстетического сознания и отражает субъективное эстетическое отношение человека к действительности и искусству, а также вовлекает обучающегося в музыкально-эстетическую деятельность, в ходе которой происходит присвоение личностно значимых для него ценностей музыкальной культуры.

Как свидетельствует практика, в общеобразовательных организациях нашего региона недостаточно уделяется внимание воспитанию у детей интереса к музыке народов Крыма.

Творческое наследие народов Крыма отмечено разнообразием тематики, содержания, настроений и эмоций. Высокая духовность и гуманистическая направленность лучших произведений греческого, русского, украинского, татарского, армянского, немецкого, цыганского музыкального искусства отразились в широкой гамме различных чувств и самых тонких нюансах. В целом, фольклор народов Крыма составляет одну из ярких и содержательных страниц мировой художественной культуры.

Вечное взаимодействие добра и зла, жизни и смерти, отрицание «черно-белого» мышления, абсолютных идей и оценок, предпочтение относительности, текучести всего в мире именно в этом и состоит особенность музыкального фольклора народов Крыма.

Фольклорные традиции составляют своеобразную систему ценностей, в которой воплощены мировоззренческие представления о жизни, нравственные эталоны и нормы поведения человека, этнические черты и характер народа. Сопричастность к фольклорным традициям обеспечивает накопление младшими школьниками эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру, на основе «проживания» и «приращивания» культурного опыта [14].

Музыкальный фольклор объединяет в себе такие качества, как сохранение традиций, преемственности поколений, неподдельного интереса к окружающему миру, природе.

Процесс обучения в состоянии интереса носит несозерцательный, а активный целенаправленный характер. Г. Стулова справедливо заметила, что решающим фактором в познании музыкального искусства является заинтересованность, а процесс познания народной музыки будет воспитывающим и развивающим только при условии развития у детей положительного, эмоционального отношения к процессу обучения и наличия потребности в приобщении к народной музыке [11].

Методические принципы изучения музыкального фольклора формировались на протяжении всей истории музыкального воспитания и образования. В практике его изучения в школе прослеживается два направления. Одно связано с ознакомлением с фольклором через произведения композиторов, творчество которых пропитано народной музыкой. Это предполагает слушание и исполнение обработок народных песен и наигрышей, а также авторской музыки, основанной на фольклорном материале. Такой путь свойственен отечественной школе, становление которой началось в середине 1920-х годов прошлого века и продолжается до настоящего времени.

Другое направление связано с непосредственным обращением к аутентичному фольклору, оно наиболее ярко прослеживается в украинской, венгерской педагогике. Существует мнение педагогов о том, что обработки знакомят обучающихся, с одной стороны, с произведениями композиторского творчества, а фольклор так и остается за пределами их духовного мира, что использование обработок не способствует воспитанию интереса к фольклорной музыке. Однако речь не идет об отказе использования в детском музыкальном театре обработок народных песен, так как отказ от них ограничит представление школьников о музыкальном фольклоре.

Знакомство с музыкальным фольклором начинается с колыбельных песен: «Люли-люли люленьки, прилетели гуленьки». Слова ласковые, певучие, нет резких, взрывных звуков. В таких песнях чаще всего встречаются воркующие «гули» – голуби (отсюда и выражение «приголубить», то есть «приласкать). Образы домовитых ласточек-касаточек, уютно мурлыкающего кота создают атмосферу, тишины, умиротворённости. В старинных колыбельных песнях упоминаются сказочные существа, добрые домашние духи: Сон, Дрёма, Угомон, сердитая, но безобидная бука. У каждого из них были свои «обязанности». Сон говорит: «Усыплю, усыплю!», а Дрёма говорит: «Удремлю, удремлю!»

Однако у каждой национальности есть и свои особенности фольклора, которые отражаются прежде всего в художественном содержании произведения. Поэтому чтобы достичь грамотного и выразительного исполнения, следует приучать детей к вдумчивому пониманию именно содержания песни. Например, при разучивании белорусской народной песни «Савка и Гришка» вследствие аналитической работы над текстом дети приходят к выводу, что первый и второй куплеты надо петь бодро, передавая весёлое настроение Савки и Гришки; третий – грозно, представляя сердитого дедушку; а последний, который снова характеризует мальчишек, – весело, игриво. Работу над выразительным исполнением следует также связывать с разбором аккомпанемента песни. Комментируя песню, учитель всегда обращает внимание младших школьников на вариационность в сопровождении и предлагает сделать выводы об её целесообразности в разных куплетах и в связи этим намечает план конкретного исполнения.

Так, на примере шуточной белорусской народной песни «Сел комарик на дубочек» в обработке С. Полонского учитель имеет возможность вместе с обучающимися выяснить, как композитор использует вариационность в сопровождении, что помогает углубить и выразительнее передать содержание песни. После того, как дети познакомятся с текстом и мелодией, следует приступать к работе над осознанием характера музыкального сопровождения. Учитель исполняет аккомпанемент каждого куплета и предлагает детям самостоятельно определить их вариативное изложение. Комментируя особенности сопровождения, обучающиеся указывают, что сопровождение первого и четвертого куплетов одинаковые: короткие, отрывистые фразы в высоком регистре хорошо передают образ бравого комарика, который кружит в воздухе, опускается на дерево, продолжая свое беззаботное существование. Выясняется, что шуточный характер содержания этих куплетов требует весёлого характера музыки. В третьем куплете сопровождение изображает бурю, которая «комарика с листка сдула». Во время исполнения этого куплета необходимо передать его суровый, решительный характер.

Многие русские композиторы в своём творчестве обращались к крымскотатарской народной музыке. Среди них М. Глинка при написании лезгинки использовал две крымскотатарские мелодии, а третью – («Каледен-калее» – «Из крепости в крепость») – в сцене Ратмира части «Анданте» третьего акта оперы «Руслан и Людмила».

Великий армянский композитор А. Спендиаров хорошо знал крымскотатарскую музыку. Народные мелодии крымских татар он перерабатывал и использовал в различных музыкальных жанрах – от романсов до симфоний. На основе крымскотатарских народных напевов он создал две серии «Крымских эскизов» для симфонического оркестра. В первую серию входят «Оюн ава» (Плясовая), «Къайгъылы йыр» (Элегическая), «Долу» (Застольная), «Къайтарма оюны» (Плясовая-хайтарма). Во вторую серию входят «Такъсим» (Прелюдия), «Пешраф» (Интермеццо), «Севги йыры» (Песнь о любви), «Багълама оюны» (Плясовая Баглама), «Келиннинъ агълавы» (Плач невесты), «Сычан йыры» (Песня о мышке), «Оюн авасы» (Плясовая Ойнава), «Къайтарма» (Хайтарма).

Мерзие Халитова, Джемиль Кариков, Эльвира Эмир, Расим Рамазанов и Февзи Алиев, Назим Амедов – крымские композиторы, которые широко используют в своём творчестве крымскотатарскую народную музыку. При знакомстве младших школьников с крымскотатарской народной музыкой эффективен полифонический метод. Наряду с авторскими произведениями целесообразно использовать и образцы аутентичные, а затем предложить обучающимся сравнить интерпретации. Этот метод позволяет удержать музыкальное внимание школьников более длительное время, вместе с тем он решает задачи исполнительского анализа и эмоционально-смысловой драматургии.

Очень большой интерес у школьников вызывают крымскотатарские народные мелодии детских игр таких, как «Между нами речка», «Наврез», «Черная курица», «Танцуй, малыш, танцуй», а также шуточные, игровые и сатирические песни «Мышонок», «Великан», «Луженый казан», «Седоглавый верблюд», «Моя уточка», «Мельник», «Белый ягненок».

При знакомстве младших школьников с музыкой народов Крыма нельзя не остановиться на цыганской народной музыке. В Крыму цыгане проживают очень давно. В XIV веке цыгане заселили пригороды, образовав цыганские слободки в Симферополе (бывшей Акмечети), Карасубазаре, Старом Крыму. Под Бахчисараем они заняли древнее поселение Салачик. В настоящее время эти слободки опустели и разрушены, однако цыганская народная музыка жива. Обучающимся предлагается прослушать «Цыганочку» и просмотреть видеоряд с картинами пляски цыган, проанализировать характер музыки и определить жанр. После прослушивания музыкального фольклорного материала возможно использование «метода размышления о музыке» Д. Кабалевского. Использование этого метода заключается в обсуждении проблемы, которую затрагивает образец народной музыки, рассматриваемый обучающимися [4, с. 64].

Детские фольклорные произведения отличаются разнообразием по характеру исполнения, содержанию, мелодике, композиции. Среди них наиболее распространены песенки-миниатюры в четыре стиха, диалогические и кумулятивные песни, припевки и перегудки, заклички, дразнилки, потешки, колыбельные, песенки-приговорки. Они помогают ребёнку познать окружающий мир в ходе увлекательной игры и формируют его ценностные ориентации.

Так, например, при знакомстве с русскими народными потешками «Сорока-белобока», «Ладушки», «Идёт коза рогатая» у младших школьников расширяется кругозор, накапливаются знания о нравственных нормах поведения в обществе. Здесь уместно использование метода жизненных ассоциаций С. Португалова. Он позволяет создать у обучающихся особое эмоциональное состояние, близкое состоянию персонажа музыкального произведения. Погружению детей в такое состояние способствует беседа учителя, а также созданная непривычная атмосфера [10, с. 17].

В. Сухомлинский в книге «Сердце отдаю детям» раскрывает позитивное влияние процесса исполнения народных песен. Автор подчеркивает, что народная песня, определяя поэтическое видение окружающего мира, помогает воспитать у детей эстетическое отношение к природе, тонкость восприятия мира, эмоциональную чуткость. А также народная песня позволяет открыть детям богатство родного слова [12, с. 656].

Большой интерес у младших школьников вызывает изучение немецких народных песен «Schuptje jintj em Waldtje» («Пошла овечка в лес»), «Uboa, uboa, wanne tjamst du wada?» («Аист, аист, когда ты снова прилетишь?»), «Kleine meine Entchen» («Мои маленькие уточки»), колядок «Etj komm von dem Boachj jerant» («Я с горы сбежал»), «Etj komm von dem Boachj jerant», «Hislei in der Grubei sass und schlief» («Заяц в овраге сидел и спал»).

При проведении внеклассных занятий обучающимся можно предложить разучить песню «Runde, runde Rouse» («Круглую-круглую розу»), её необходимо исполнять во время движения хоровода по кругу, а на последних словах все участники игры приседают и хлопают в ладоши.

Освоение украинского фольклорного музыкального материала предусматривает использование методов и приёмов, направленных на расширение ассоциативного фонда воспитанников, актуализацию личностных интересов и активизацию их оценочной деятельности, коррекцию жанровых эталонов, выбора и творческой интерпретации музыкальных произведений, сравнительного и аксиологического анализа произведений, а

также самоанализа и самооценки собственных достижений обучающихся в эстетическом развитии. При помощи традиционных методов обучения (словесный, наглядный, практический) в общей работе педагога и учащегося осуществляется активизация ассоциативных связей с другими видами интонирования образного содержания.

Известна острота и свежесть восприятия младшего школьника, его любознательность, яркость воображения. Вместе с тем, им свойственна ранимость психики, неустойчивость внимания, несформированность всего организма, быстра утомляемость от постоянного сидения, однообразной деятельности. Эта особенность определяет необходимость разнообразить деятельность ребёнка, его постоянной активизации путём постановки новых заданий, смены деятельности.

В практике музыкального образования хорошо зарекомендовал себя метод проблемного изложения материала Ю. Алиева [2], который направлен на привлечение обучающихся к самостоятельному поиску знаний. Создаваемая учителем проблемная ситуация позволяет повысить активность обучающихся и разрешить противоречия между имеющимися знаниями и новыми музыкальными явлениями, с которыми младший школьник должен познакомиться.

Освоение фольклора родного края в детском музыкальном театре осуществляется через моделирование творческого процесса. Рассмотрим формы, методы и приёмы творческого развития младших школьников в детском музыкальном театре. Формы организации творческого развития младших школьников в детском музыкальном театре мы подразделили на основные, дополнительные и самообразовательные. К основным формам относятся групповые занятия в музыкальном театре по изучению актёрского мастерства, сценической речи. Индивидуальные занятия, включают в себя обучение вокалу и сценическому мастерству, от успешности овладения которыми зависит успех выступления коллектива. Дополнительные формы – посещение младшими школьниками выставочных залов, концертов, спектаклей.

«Каждый спектакль уже в силу своей уникальности, сиюминутности процесса актёрского творчества вызывает у зрителей эстетические переживания, без которых немыслимо подлинное эстетическое воспитание» [5, с. 76].

Немаловажными формами организации самообразования являются самостоятельные занятия по выполнению творческих заданий, упражнений. Перечисленные формы творческого развития раскрывают перед детским музыкально-театральным коллективом широкие возможности эстетического воспитания младших школьников.

Для успешного осуществления процесса творческого развития младших школьников в детском музыкальном театре эффективным является использование широкого круга методов и приёмов музыкально-эстетического воспитания. Метод обобщения (Э. Абдуллин [1]) – ведущий метод занятий, направленный на развитие осознанного отношения обучающихся к музыкально-театральному искусству, на основе формирования художественного мышления.

Метод «забегания» вперёд и «возвращения» к пройденному материалу (Э. Абдуллин [1]), устанавливает в сознании школьников целостное представление об искусстве.

Метод эмоциональной драматургии (Э. Абдуллин [1]) направлен на активизацию эмоционального отношения младших школьников к искусству.

На постижение обучающимися логики музыкальной композиции и развития навыков сочинительства направлен метод создания шедевров М. Красильниковой [6]. Он требует тщательной подготовки детей, как в интонационном развитии, так и в композиционном, структурно-аналитическом постижении музыки.

В музыкально-воспитательной работе следует исходить не из способностей детей и их подготовки, а из их жизненного опыта. Использование метода детского творчества позволяет пробудить интерес к музыке народов Крыма у младших школьников. Опираясь на накопленный музыкальный опыт, обучающиеся создают собственные исполнительские интерпретации фольклорных песен, импровизируют на шумовых инструментах, выражают свои чувства при помощи определённых пластических или танцевальных движений.

Чаще всего используются хлопки, повороты кистей рук и корпуса, танцевальные шаги, приседания. Выбор движений зависит от особенностей песни, он всегда должен соответствовать характеру музыки. Использование танцевальных движений даёт возможность усилить эмоциональную и дидактическую направленность занятия. Примером может служить русская народная песня-танец «Ах вы, сени, мои сени», обучающиеся одновременно выполняют соответствующие движения под музыку, выделяя их метрическую пульсацию. Варианты движения могут быть такими: слегка ударять кончиками пальцев правой руки по ладони левой; держа руки на поясе выполнять лёгкие повороты корпуса или плеча влево и вправо. Когда обучающиеся приобрели определённые навыки восприятия музыки и научились соотносить движения с её характером, желательно, чтобы они самостоятельно подбирали соответствующие движения.

Для воспроизведения ритма рекомендуется использовать простукивания, прохлопывания и ударные инструменты: бубен, треугольник, а также деревянные палочки и металлические коробочки. Следует стараться, чтобы ритмическое сопровождение не заглушало пение: сначала мелодию исполняет учитель, а обучающиеся аккомпанируют ему. После этого, разделив школьников на две группы, учитель поручает одной группе (или отдельным ученикам) петь, а другой – аккомпанировать.

После изучения украинской народной песни «Журавель», обучающиеся подбирают ритмическое сопровождение к этой песне на шумовых инструментах. Для развития навыков сочинительства школьникам необходимо было досочинить последнюю фразу в песне «Прийди, прийди, солнышко», а затем из предложенных учителем квинт подобрать аккомпанемент на фортепиано. Подобные задания пробуждают интерес у младших школьников к самостоятельному творчеству. Творческие задания составляются с учётом всех видов деятельности, используемых в детском музыкальном театре.

Методы стимулирования интереса к музыкально-творческой деятельности посредством игры, умелое определение места и роли которой в зависимости от её функций, позволяют включать различные виды и типы игр в учебно-воспитательный процесс.

Развитие творческого мышления происходит в процессе игры «Дорисуй символ», которая обычно проводится под музыкальное сопровождение. Педагог на листе бумаге изображает какой-либо символ как часть целого, которое по «каким-то причинам исчезло». Обучающиеся, как реставраторы, должны воссоздать утраченный образ. Тут начинается очень интересный процесс: дуга превращается в вазу для цветов, в волшебный цветок, в улыбку весёлого человечка. Кружочки и крючки – в Буратино, машины, цветы, а волшебная клякса – в сказочных персонажей. Причём замечено, что без музыкального сопровождения ребята долго не рисуют, стараются быстрее выполнить задание.

При одновременном прослушивании, например, украинской народной песни «Галя по садочку ходила» в обработке Л. Ревуцкого, внимание их удерживается дольше, а

образы на рисунках приобретают законченную форму, более интересны в цветовом решении.

Большое внимание руководитель музыкального театра уделяет обучению детей навыкам пения. Прежде, чем приступить к обучению певческому дыханию, мы предлагаем освоить следующие игры. Например, необходимо надуть воображаемый шар. Воздух всасывается через нос, животик, затем лёгкие наполняются воздухом, как шарик, а через рот активно, либо медленно воздух выходит. Кроме того, мы представляем, какого цвета наш шарик сегодня, что позволяет параллельно отслеживать эмоциональное состояние ребёнка и корректировать его в процессе занятия.

У А. Лопатиной и М. Скребцовой есть интересная игра «Чаша доброты» [7].

Необходимо представить свою чашу доброты и поделиться её содержимым с каждым, кто нуждается в доброте, любви и милосердии, что воспитывает в ребёнке положительный эмоциональный настрой по отношению к людям. Мы развили эту игру следующим образом. Дети под музыку представляют свою чашу доброты, её цвет и форму, насколько она наполнена добротой. Делятся ею с ближними любимыми и нелюбимыми людьми, преодолевая обиды, учатся прощать. Делятся так же с животными и растениями, учатся любить мир. А затем в рисунке изображают эту чашу. В детском музыкальном театре ребята узнают, что нотки имеют свои имена и «живут» на разных ступеньках нотного стана, а главным у них является волшебный ключ.

На занятии дети сочиняли «Сказку про семь нот», которая сопровождалась их иллюстрациями. В ходе изучения длительностей нот, они узнают, что у нот есть возраст. Например, целая нотка – нотка-бабушка. Её один шаг длится долго (раз, и, два, и, три, и, четыре, и). У неё есть дочка – половинная нотка, внучки – четвертные, восьмые. Причём каждую нотку ребята изображают телом и мимикой со счётом вслух.

Дети получают задания придумать ритмические узоры, а затем воспроизвести их хлопками. Ребята с удовольствием играют в игру «Оркестр». Каждому показывается определённый ритм, а затем по сигналу они воспроизводят его кто в хлопке, кто ударом по барабану или погремушке. В итоге получается забавный ритмический оркестр.

Особенно привлекательна для школьников игра «Дирижёр», которая имеет множество вариантов. Познакомившись с жестами «внимание», «взять дыхание», «начало пения», «окончание пения», ребята получают, например, свой гласный звук и поют его по знаку дирижёра. Эта игра развивает внимание и понимание дирижёрских жестов. При объяснении правил пения целесообразно обратиться к образу бабочки. Когда она «летит в шаре», то крылья её целы, полёт свободен и прекрасен. Если её поместить в более плоское пространство, то с её крыльев облетит пыльца, ей будет тесно и неудобно, она может погибнуть. Создание купола при пении даст простор звуку, и он будет красивым, певучим и сохранит связки в рабочем состоянии.

Для выработки сценической речи обращаем внимание обучающихся на чёткое проговаривание слов, используем для тренировки дикции различные скороговорки.

При разучивании украинской народной песни «Ой минула вже зима» в обработке И. Кишки обучающиеся в процессе беседы выясняют, что в песне изображена картина весенней природы, передано радостное настроение человека. Она по характеру живая, подвижная, её исполнение требует быстрого, активного дыхания. Что касается дикции, песня достаточно сложная, поэтому необходимо добиваться чёткого произнесения слов: «вже зима», «вже нема», «спиваймо», «витаймо». Разучивать песню целесообразно в умеренном темпе, а исполнять – в быстром.

Для развития подвижности голоса, формирования унисонного пения, навыков фразировки, пения non legato и legato можно использовать украинскую народную песню «Ой есть в лесу калина» в обработке Л. Ревуцкого. Её следует исполнять лёгким звуком,

без напряжения, вдох при этом должен быть коротким, энергичным. Исполнять песню можно со словами или на слоги «ля», «ду».

Пожалуй, самой любимой игрой детей является «Угадай, кто пришёл». Это сценическая миниатюра. Ребёнок получает задание изобразить какой-либо живой или неживой предмет, не озвучивая его. Другие дети должны узнать, кого изображает их товарищ. Одной из задач «Творческой мастерской» является воспитание в детях таких качеств, как сотрудничество, взаимопонимание, дружба, любовь, милосердие. Главным помощником в этом служит сказка.

Как пишет Л. Выготский, «сказка для ребёнка – его философия, его наука, его искусство» [3, с. 307].

Проживая эмоционально со сказочными персонажами жизнь, маленький человек учится различать добро и зло, правду и ложь, понимать важность честности и благородства, исцеляющую силу любви. В процессе творчества можно предложить школьникам изменить окончание знакомых сказок, ввести новых интересных персонажей.

Так, например, в музыкальной сказке «Муха Цокотуха», ребятами был введён Жук-носорог, ожили и запели бабочка и пчела. Злой паук превратился в доброго, понял свои ошибки. Об этом он спел в финальной арии. Кроме того, свои эмоциональные впечатления школьники изображают в рисунке.

Играя в фотографов, дети получают задание «сфотографировать» некоторое количество картинок-символов и «сделать фотографии» в своих тетрадках. А чтобы легче было запомнить их, ребята переводят отдельные картинки в образы, а затем связывают между собой в фантастический рассказ.

Через сюжетно-ролевые игры, которые предполагают обязательное перевоплощение, обучающиеся имеют возможность идентифицировать себя с каким-либо героем (позитивным или негативным), «примерять на себя» различные характеры, манеры поведения, пережить множество ситуаций и поступков. Излюбленными фольклорными играми младших школьников являются такие украинские игры, как «Мак», «Коза», «Вратарь», «Огурчики».

Указанные формы, методы и приёмы творческого развития младших школьников в детском музыкальном театре ориентируют руководителя на обеспечение творческого самовыражения детей.

Целенаправленное руководство педагогическим процессом по воспитанию интереса к музыке народов Крыма у младших школьников строится на основе следующих принципов:

– отбирать музыкальный материал для занятий с учетом общепринятых дидактических требований;

– применять такие формы работы, которые будут способствовать созданию в детском музыкальном театре атмосферы творческой активности, заинтересованности, непринужденности;

– подбирать эффективные приёмы демонстрации музыкальных образцов народного творчества в связи с различными видами музыкальной деятельности школьников на занятиях музыкального театра;

– использовать творческие задания и игры как наиболее эффективные формы работы с младшими школьниками.

В ходе изучения украинских, русских, польских, немецких народных песен обучающиеся постигают такие явления, как «песенность», «мелодизм», а татарских, грузинских, армянских, цыганских – «ритмичность». Это позволяет решить одновременно две задачи: совершенствовать способность в незнакомой музыке узнавать

характерные её черты определенного народа и способность сочинять темы в стиле музыки разных народов.

Итак, применение рассмотренных нами форм, методов и приёмов выводит обучающихся на качественно новый уровень музыкального развития, повышает их заинтересованность, эмоциональную восприимчивость, пробуждает желание прослушать произведение и высказать свое мнение, больше узнать о музыке народов Крыма, чаще слушать и исполнять родную музыку.

Педагогический аспект воспитания интереса к музыке родного края у младших школьников в детском музыкальном театре состоит в том, что, имея статус направляемого процесса, он является выражением эстетических предпочтений личности и зависит от качества эстетического восприятия и переживания, обоснованности суждений и оценок, степени творческого подхода к художественной деятельности.

Видение проблемы в целом, понимание всех её аспектов способствует, на наш взгляд, определению путей и методов использования богатейшего фольклорного наследия в решении главной задачи воспитательного процесса.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ. Астрель Люкс, 2005. – 671 с.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
5. Королевич. Г.К. Изобразительное и театральное искусство / Г.К. Королевич, О.О. Грачёва. – Минск: Народная асвета, 1987. – 143 с.
6. Красильникова М. Идеи Д.Б. Кабалевского в свете обновления содержания музыкального образования // Искусство в школе. – 1997. – №3. – С. 16-22.
7. Лопатина А. Мир единства и любви / А. Лопатина, М. Скребцова. – М.: Русский раритет, 1999. – 575 с.
8. Лысина Н.И. Формирование мотивационно-потребностной сферы старшеклассников в процессе их музыкальной деятельности. Критерии, диагностика // Тезисы и доклады научно-практического семинара НИИ ХВ АПН СССР / ред. Арзямова Г.В., Рылова Л.Б. – М.: НИИ ХВ, 1991. – С. 186-189.
9. Орф К. «Шульверк». Итоги и задачи // Баренбойм Л. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. – М. : Просвещение, 1978. – С. 15-25.
10. Португалов К.С. Серьёзная музыка в школе. – М.: Просвещение, 1980. – 134 с.
11. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором : учебное пособие для студентов педагогических высших учебных заведений. – М. : Владос, 2001, – 175 с.
12. Сухомлинский В.А. Избранные призведения: В 5-ти т. / ред. Дзервин А.Г. – К.: Радянська школа, 1980. – Т 3. – 342 с.
13. Фурсенко Т.Ф. Формирование ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – №2. – С. 29-36.
14. Федотовская О.А. Фольклорные традиции: ценностный и педагогический потенциал [Электронный ресурс] / КиберЛенинка. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/search Дата обращения (08.02.2019 г.)

3.3. Потенциал семьи как фактор воспитания ответственности у современных подростков

Изменения, происходящие в нашем обществе отражается во всех сферах деятельности, в том числе на общем образовании России [13]. Как считают ученые и аналитики, важнейшим периодом развития и воспитания подрастающего поколения является подростковый возраст. Именно в это время актуализируется мировосприятие подростка, осваиваются способы согласования в его социальном поведении внешнего и внутреннего, индивидуального и общего. В этом возрасте, по мнению ученых, определяется, «или человек будет иметь счастливое будущее, или он вырастет лицом слишком чувствительным и психически незрелым», с чувством «неуверенности, беспокойства и неполноценности». То есть инфантильным, зависимым, психологически не готовым принимать важные решения, с формирующимся чувством ответственности, позиционирующий себя как ненадежный во взаимоотношениях, непредсказуемый и, наконец, - аморальной личностью, способный пренебрегать любой приемлемой в обществе нормой в непреодолимом стремлении избежать сложных для себя ситуаций.

Воспитание обучающихся современной школы должно ориентироваться на гражданские и национальные ценности, основанные на требованиях к достойному члену общества. Внимание к исследованиям, связанным с подростковым возрастом, характерно для многих отечественных и зарубежных ученых, свидетельствует о его объективной и субъективной сложности, насыщенность проблемами, нуждающихся в психолого-педагогического анализа и коррекции.

Чем раньше у ребенка закладывается чувство личного и гражданского достоинства, тем вероятнее, что она сознательно примет и всячески будет реализовывать в жизни важные для общества нравственные ценности. При этом регулятором социально-нравственных отношений человека и общества является прежде всего ответственность. В педагогическом смысле она рассматривается как черта характера, которая определяет способность человека брать на себя определенные обязательства и прилагать максимальные усилия для их выполнения и тесно связана по своей сути с такими психологическими и этическими категориями, как совесть, честь, мораль, свобода, самоуважение, гуманность. В подростковом возрасте, когда должны быть сформированы основные личностные основы взрослости, именно ответственность рассматривается как важнейший критерий социальной зрелости человека, его готовности к самостоятельной жизни, соответствующего гуманистическим ценностям общества.

Уже с возраста основной школы учеников необходимо подготавливать к профессиональной деятельности в конкурентной среде, в которой каждая ситуация требует творческого подхода, так как, общеизвестно, что творческое мышление – это двигатель науки, залог прогресса [17].

Подростковый возраст, как психолого-педагогический и социальный феномен, чрезвычайно изменчивое явление, своей динамичностью и противоречивостью побуждает к дальнейшим поискам, обусловленных необходимостью обеспечения безопасности прежде всего самого подростка от деструктивных последствий кризисных явлений этого периода. Поэтому проблема воспитания у него ответственности как социально и личностно значимой черты в каждой социальной ситуации приобретает новый смысл, и нуждается в совершенствовании средств воспитательного воздействия, которое ориентирует педагога на учет потребностей и возможностей самого ребенка как важных факторов воспитательного успеха, а, следовательно, является актуальной для каждого нового поколения.

Определение личностно и социально значимых особенностей подросткового возраста на основе категории «ответственность», что рассматривается как стержень психологической перестройки ребенка на грани вступления во взрослую жизнь, и определение соответствующих им принципов, составляющих основы воспитания в современных подростков этой черты характера, воспитание детей и подростков и факторов влияющих на них.

Несомненно, особую роль в воспитании подрастающего поколения играет семья. Для детального определения отношения между взрослыми и детьми в семьях, необходимо конкретизировать существующие стили родительского отношения к детям.

Родительский стиль – это обобщенные, характерные, ситуационно неспецифические способы общения отца с ребенком, это определенный образ действий в отношении ребенка. Выбранный стиль определяет систему воспитания, которой присуще целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что в отношении к ребенку можно допускать, а чего нельзя. Психолог Э.Шефер выделяет четыре стиля (тактики) воспитание в семье. Авторитарный воспитательный стиль (тактика диктата, авторитарная гиперсоциализация) обозначает подавление чувства достоинства, инициативы, самостоятельности одними членами семьи в других. Жесткие приказы, принуждение, произвол родителей приводят к значительным нарушениям в формировании личности ребенка. Если родителям или другим взрослым удается сломить сопротивление ребенка, то одновременно они ломают и важные качества личности, развитие которых становится невозможным: самостоятельность, веру в собственные силы, чувство достоинства, инициативность и тому подобное.

Демократический стиль семейных отношений (тактика сотрудничества, кооперация) предусматривает родительскую поддержку и помощь в их отдельных делах, взаимопонимание, взаимоуважение детей и родителей, установление партнерских отношений, основанных на сострадании, сопереживании, ответственности за последствия своей активности.

Либеральный стиль (тактика невмешательства, непринятие). Система межличностных отношений в семье строится на признании независимого существования взрослых и детей. Родители как воспитатели чаще уклоняются от активного позитивного вмешательства в жизнь ребенка. Их привлекает комфортное сосуществование с детьми, не требующее глубоких душевных переживаний. При таких условиях ребенок становится эмоционально безразличной к другим, ярко проявляется эгоцентризм, индивидуализм, а семья для него - лишь необходимая формальность.

Понукальный воспитательный стиль (тактика опеки и безоглядной любви, симбиоз). Родители собственными усилиями, трудом пытаются удовлетворить все потребности ребенка, ограждая его от любых забот, сложностей и тому подобное.

Поэтому ребенок, искусственно лишен возможности проявлять себя в достижении определенных результатов, отвечать за последствия своих действий, растет инфантильным, беспомощным, без инициативным, избегает ответственности за определенные действия и решения. Доминирующей характеристикой человека, который растет в условиях понукального стиля, является эгоцентризм.

Выделяют также неустойчивый стиль воспитания, для которого характерен непредсказуемый переход родителей от одного к другому стилю отношение к ребенку. Такие «перепады» рожают в ней недоверие к родителям, отчужденность, формируют установки реагировать не на содержание обращений, а на форму. Для удовлетворения своих индивидуалистических потребностей дети пытаются использовать ситуативно благоприятный эмоциональный фон отношений с родителями.

Подчеркивая решающую роль воспитательных воздействий в формировании характерологических особенностей ребенка, В. Арбузов выделил три типа неправильного воспитания. Воспитание по типу А (неприятие, эмоциональное отчуждение) – неприятие индивидуальных особенностей ребенка в сочетании с жесточайшим контролем, с императивным навязыванием ей единственно правильного типа поведения. Воспитание по типу Б выражается в тревожно-мнительной концепции родителей о состоянии здоровья ребенка, его социального статуса среди сверстников, особенно в школе, ожиданий успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности. Воспитание по типу С (эгоцентрическое) - культивирование внимания всех членов семьи на ребенке (кумир семьи), игнорирование других детей или членов семьи.

Исследователь Е.Эйдемиллер выделяет следующие стили родительского отношения: гиперпротекция (недостаточность опеки и контроля за поведением ребенка, недостаток или отсутствие внимания, тепла, заботы), доминирующая гиперпротекция (сочетание обостренного внимания к ребенку с большим количеством ограничений и запретов, что приводит к формированию нерешительности, несамостоятельности ребенка или к реакции эмансипации), повышенная моральная ответственность (возложение ответственности на ребенка за жизнь и благополучие близких, не соответствует возрасту и реальным возможностям ребенка). Стоит отметить, что понятие «стиль воспитания», «стиль взаимодействия», «стиль родительского отношения», «родительская позиция» - выступают словами-синонимами, поскольку все они отражают методы, принципы, приемы воспитательного процесса и отношения к ребенку в целом.

Особенности подросткового возраста связаны, прежде всего, еще и с тем, что в этот период человек начинает активно осваивать социальную среду уже не только как объект социального воздействия, но и как его субъект. Это вполне закономерно: назревает необходимость профессионального самоопределения, часто актуализируется и требованиями профильного обучения; физическое развитие позволяет чувствовать себя взрослым; отношение окружающих направляет на осознание расширенных возможностей; межполовые отношения приобретают необычный характер и диктуют новые формы поведения; возрастает значимость неактуальных до сих пор аспектов мировоззрения; растут запросы принятие подростком ответственных решений, значимых для него самого и тех, кто с ним рядом. Эти и другие проблемы время от времени приводят к более или менее ярко выраженной растерянности, что в своих крайних формах может проявляться как в депрессии, апатии, так и иметь агрессивный характер, вызывают психологические травмы окружающим и самому подростку, угрожают значимыми для его нынешней и дальнейшей жизни ошибками.

Важная задача педагога – подготовить ребенка к этому непростому периоду, а с его наступлением – быть особенно внимательным к своему воспитаннику, пытаться вовремя ему помочь. Однако успешное преодоление кризисных явлений старшего подросткового возраста возможно при условии, что сам человек способен адекватно оценить ситуацию и себя в ее контексте, уметь предвидеть последствия своих действий и решений, не отвергать социально одобряемые нормы поведения, видя в них лишь тормоз для своего самовыражения. Поэтому внимание педагогов в отношении подростка, как правило, особенно сосредоточена, на воспитании у него ответственности как регулятивной черты характера, или, еще глубже, стержневой ценности личности. Ведь именно ответственность способствует выработке способности вдумчиво относиться к обстоятельствам своей жизни, гармонично сочетать желания с обязанностями, обдумывать собственный выбор в контексте причинно-следственных связей личного и общественного бытия, помогает выработать прочные жизненные принципы и проектировать на их основе важнейшие решения. Фактически формирование этой

характеристики обозначает для человека способность самостоятельно реализоваться в социуме, осознать смысл своего существования и воплощать его в соответствующей деятельности. Перечисленные выше условия – необходимы, но недостаточны, так как только от учителя зависит, будут ли они реализованы в учебном процессе [16].Теоретическое и практическое изучение проблемы дает основания утверждать, что ответственность, как один из аспектов педагогического воздействия на ребенка, предполагает соблюдение принципов, важных для успешности этого процесса и характеризуется следующими особенностями. Нужно помочь ученику научиться отслеживать динамику своего развития, своих успехов, что придаст ему уверенности в своих силах, оптимизм и поможет самоутвердиться [16].

1. Принцип аксиологической обусловленности. Известно, что человек более последователен в принятии на себя ответственности по реалиям, которые воплощают значимые для него ценности. Поэтому воспитание ответственности предусматривает расширение круга этих ценностей, акцентирование их значимости. Это важно, ведь, как отмечает академик И.Бех, «сложившиеся ценности станут системным мотивом воспитания у субъекта следующей духовной ценности», то есть обеспечат дальнейший процесс освоения ценностей духовного, нравственного бытия юного человека [2, с. 51].

Следовательно, ответственность как черта личности успешно формируется на почве усвоения ценностей той общности, к которой подросток принадлежит и нормы поведения в которой осваивает.

2. Принцип деятельности. По утверждению Н.В. Ткачовой, ценности возникают во время практической деятельности людей, когда они не только познают свойства природных и социальных явлений, но и пытаются их оценить с точки зрения установления их пользы. Ученый считает, что с одной стороны, они являются основой для формирования индивидуальных жизненных приоритетов, а с другой - выполняют функцию регулятора социального взаимодействия с другими людьми» [8, с. 126].

Вместе с тем именно деятельность как целенаправленная активность человека является источником ее самореализации, наполняя конкретным содержанием социальную сторону человеческой жизни. Во взаимодействии проявляется и ответственность как личностная и социальная характеристика человека. Поэтому особую педагогическую ценность по воспитанию у подростков ответственности должны нести ситуации сотрудничества, когда учитель, воспитатель, тренер параллельно с основным содержанием деятельности имеет возможность анализировать и корректировать с позиций личностно ориентированного подхода такую черту своего воспитанника, как ответственность - чувство долга по отношению к себе как достойному субъекту собственного жизнетворчества и тех, кто находится рядом, по своей работе, в той среде, в которой он само реализуется.

3. Принцип оптимального подчинения. Исследования показывают, что для старшего подростка актуальны противоречия между потребностью саморазвития. Ученик обычно стремится чувствовать себя самостоятельным и независимым, однако не всегда осознает, что такая возможность может быть полноценно реализована в социуме только при условии сложившейся у него ответственности как основы конструктивного самоуправления. Не отрицая идей, что ответственность основывается на требовательности к самому себе и подчиненности принятым в обществе нормам, отмечу, что жесткое регламентирование жизни подростка, его поведения, критическое отношение к принятым им выборам не является эффективным в воспитании ответственности, и может рассматриваться лишь как временная, ситуативная форма воздействия на личность, которая должна дополняться стимулированием его аналитического мышления, расширением представлений о нормах общественного взаимодействия.

В.А. Семченко, анализируя проблему педагогического управления, его стиля и меры, заключает: «для формирования личности нужен определенный оптимум директивности ... Решение проблемы – в достижении такого взаимодействия между взрослыми и детьми, при которой устанавливается баланс между свободой и управлением, между самостоятельностью и помощью. Отсутствие как первого, так и второго или нарушение связей между ними приводит к существенным недостаткам в индивидуальном развитии. Поэтому выход заключается в инструментовке как средства предоставления свободного поведения, так и характера, и направленности управления» [13, с. 120-121]. Таким образом воспитание ответственности у подростков основывается не на максимальном давлении и не предоставлении чрезмерной свободы взрослыми, но прежде всего – ситуативно обусловленной помощи, в этом возрасте должна предоставляться корректно и тактично, с учетом острой необходимости подростка в уважении к его выбору.

4. Принцип согласования индивидуального выбора и общественного требования. Понятие ответственности – неразрывно с понятием выбора, и касается самых разных аспектов личной и общественной жизни. Для ситуации выбора обычно характерно, что незрелая личность ориентируется прежде всего на собственные потребности и желания. Однако нельзя считать зрелым и такой выбор, при котором известна априори (например, декларируемая в семье или классном коллективе) или гипотетическая (смоделирована в воображении самого ученика) общественная оценка рассматривается как весомое основание для того или иного поступка. И дело не только в том, что жизненный опыт подростка, его аналитические способности, и наконец потенциальная изменчивость ситуации не позволяют в полной мере определить, какой именно выбор будет, учитывая общественную мораль, наиболее позитивным. Очень важно, что не ориентированный на внешние относительно личности требования выбор, производит только иллюзорную копию ответственности за него, то есть дает субъекту основания пересматривать свое решение, отказываться от него через то, что оно слишком далеко от его настоящих намерений и интересов, и оправдывать этим свое личностную и социальную аморфность. Воспитание ответственности предусматривает прежде всего способность к целостному анализу вариантов решения, его максимальной согласованности одновременно с моралью, воплощает требования общества к личности, и совести, воплощающий требования личности к самому себе, и способствует все более глубокому понимаю общественной морали в системе ее ценностей. Как носитель общественной морали, педагог должен построить воспитательное взаимодействие с ребенком так, чтобы принятое решение способствовало осознанию возможности и необходимости такой согласованности, усиливало ощущение принадлежности к обществу, а не враждебности и отчуждения.

5. Принцип объективности. Следует учитывать, что моральное требование - явление обобщенное, и в определенной степени стандартизированное, тогда как ситуация всегда имеет конкретные признаки, которые придают ей своеобразия и одновременно морально-этической неопределенности. Иногда именно эти признаки мешают правильно понять ситуацию, толкают подростка к принятию двойных стандартов. Так, один и тот же поступок на стадии принятия решения может оценивается по-разному: в зависимости от того, в каких отношениях подросток находится с этим одноклассником, его статуса в классном коллективе, по предыдущему опыту взаимодействия. Именно понимание ситуации в целом дает возможность не только отреагировать на определенные ее аспекты в соответствии с общественными нормами, но и дифференцировать возможные формы реакции и выбрать такой его образ, который наиболее полноценно интегрирует нормы

общественной морали и собственное видение школьником своей роли в сложившихся условиях.

Воспитание ответственности – это прежде всего воспитание способности к объективной оценке ситуации, умение видеть ее истинную сущность, что позволяет сделать выбор, учитывающий не только актуальные приоритеты подростка, а, открывая перед ним широкую перспективу причинно-следственных связей, которые способствуют выстраиванию конструктивной стратегии построения своей жизни.

6. Принцип индивидуальной готовности. Бесспорно, что каждый успешный воспитательный результат является результатом его личностных предпосылок. Это необходимо учитывать и в воспитании ответственности у подростков.

Побуждая человека к принятию определенного долга, следует помнить: мера ответственности, и способность, которую может нести человек, является индивидуальной. Не отрицая, что во время взросления эта мера имеет свойство расти, мы должны, видеть границу, которая достигается возможностями конкретного субъекта. Особенности темперамента и характера, недостаточное делегирование ответственности в семье, низкая требовательность педагогов иногда вызывают застывания уже почти взрослой по возрасту человека в зоне минимальной ответственности. Если в определенной ситуации мера положенной ответственности резко возрастает, то подросток может сломаться, оказаться в состоянии внутреннего конфликта, депрессии, даже приобрести суицидальные настроения.

Поэтому в процессе воспитания ответственности педагог должен уметь определить потенциал школьника, помочь его развитию, помочь сформировать конструктивное решение, но не допускать, чтобы ответственность приобрела не подъемный для него груз.

Стоит помнить, что опыт невыполненных обязательств является негативным воспитательным фактором, формирующим неуверенность в себе, необязательность, и часто является следствием именно неадекватных по личностным возможностям решений.

7. Принцип самопознания предусматривает расширение представлений подростка о себе. Выбор, за который человек хочет и может нести ответственность, должен отражать наиболее значимые характеристики его собственного «Я», базироваться на понимании и принятии тех преимуществ и ограничений, которые человек выбирает на пути своего жизнетворчества.

Несмотря на то, что подросток уже имеет довольно значительный социальный опыт, вопрос «Кто я? Какой я? Что я могу? На что я имею право, или, наоборот, не имею?» в подростковом возрасте возникают особенно остро. Поэтому в смысле общения с детьми педагог должен предусматривать их потребность в анализе собственных преимуществ и недостатков, особенностей отношений с другими людьми, выяснения смысла таких понятий, как дружба, любовь, семейные ценности и тому подобное. Значимыми в этом могут стать спецкурсы, во время которых подросток с помощью педагога учиться осуществлять как можно объективнее своё самопознание [12].

В контексте воспитания ответственности самопознание рассматривается как основа для коррекции подростками своих качеств, повод для анализа реальных и потенциальных возможностей личности, поэтому обучение ребенка самопознанию и конструктивному самоанализа является незаменимым для формирования когнитивных и процессуальных основ ответственности.

8. Принцип эмоционального равновесия. Ответственность за принятое решение рассматривается как фактор более или менее заметного психоэмоционального дискомфорта, вызванного необходимостью выполнять взятые на себя обязательства, ориентироваться на интересы других людей, «держать удар» в случае неудачи и важная

задача педагога – найти факторы компенсации, которые трансформируют этот дискомфорт в удовольствие своим решением, осознание собственной значимости. Источником такой компенсации является осознаваемые подростком перспективы роста своего общественного авторитета, формирование положительного имиджа как человека слова, надежного товарища, который может рассчитывать на эмоциональную поддержку в любой ситуации, а также преодоление в себе таких качеств, как легкомыслие, склонность к пустым обещаниям, непоследовательность. У подростка должно формироваться убеждение, что именно ответственность является нормой человеческих отношений, а носитель этого качества имеет веские основания для социального признания как порядочный и надежный человек.

Опыт профилактически-воспитательной работы с обучающимися-подростками свидетельствует, что сочетание коллективных и индивидуальных форм воздействия является одним из главных требований педагогики воспитания. Практика педагогического взаимодействия, направленного на профилактику различных отклонений в поведении подростков, позволяет утверждать, что для коррекции личностных качеств детей, как правило, используются коллективные и индивидуальные формы работы. Воспитание подростка в коллективе и через коллектив соответствует одному из важнейших принципов развития жизнедеятельности общества. Поскольку одна из ведущих форм психо-коррекционной и профилактической воспитательной работы тесно связана с организацией коллективной жизнедеятельности несовершеннолетних. А.С. Макаренко подчеркивал, что ни один «воспитатель не имеет права действовать в одиночку, на свой страх и риск, под свою ответственность. Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не объединенных в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса» [14, с. 78].

Для достижения высокого уровня развития коллектива, должны быть реализованы следующие требования:

1) сочетание общепедагогической и специальной подготовки педагогов к ведению воспитательно-профилактической работы;

2) комплексное планирование профилактических мероприятий, проводимых в школе;

3) координация форм и методов воспитательной деятельности в соответствии с уровнями педагогической профилактики;

4) учет возрастных и индивидуальных особенностей трудновоспитуемых подростков, типа направленности их личности;

5) четкая организация на всех этапах управления процессом педагогической профилактики;

6) наличие обратной информации о результатах проделанной педагогическим коллективом работы.

Воспитание подростков становится психологически защищенным от возможных ошибок в своей профессиональной деятельности. Опора на коллективное сознание, обсуждения сложных вопросов, возникающих в работе, выработки, при необходимости, коллективного решения, методическая и моральная поддержка со стороны коллектива - все это выступает надежной гарантией преодоления сложных проблем воспитательно-профилактической работы. Надежным критерием для определения ключевых опорных точек является опрос. Рядом психологов и педагогов были предложены тесты для оценки качеств для успешного воспитания. На рисунке 1 представлена диаграмма опроса учителей общеобразовательных школ

Санкт-Петербурга. По тесту: «Качества, которые следует воспитывать в детях по вашему мнению?»



Рисунок 1 - Опрос по тесту: «Качества, которые следует воспитывать в детях по вашему мнению?»

Были опрошены учителя по вопросу качеств, которые следует воспитывать в детях. 60 ответило, что необходимо уважать родителей что составило 37% опрошенных, 45 дало ответ, что важно быть честным – 28%, 32 отметили, что важно воспитывать стремление к знаниям, а 25 утвердительно – любить дом и родину (15%). Не маловажную роль играет и тестовый анализ опроса детей о роли родителей. На рисунке 2 представлены результаты опроса детей этих же школ Санкт-Петербурга по тесту «За что вы благодарны своим родителям?»



Рисунок 2 - Опрос по тесту: «За что вы благодарны своим родителям?»

Были даны такие ответы: За жизнь – 64 опрошенных (31%), Жизненный пример – 46 опрошенных (22%), за воспитание – 44 опрошенных (21%), за душевную поддержку – 31 опрошенный (15%) и за материальную помощь – 24 (11%).

По социологическому исследованию американским психологом Ю. Уолленстайн были опрошены 89 родителей детей от 2 до 18 лет и на основе этих исследований можно сделать вывод, что предразводная и полсеразводная ситуация в семье наносит большой

вред психическому здоровью ребенка. По данным исследований, у 42% детей ухудшилась успеваемость, у 21% – дисциплина дома, 19% детей требовали особого внимания, 9% убегали из дома, 9% испытывали конфликты с друзьями (рисунок 3).

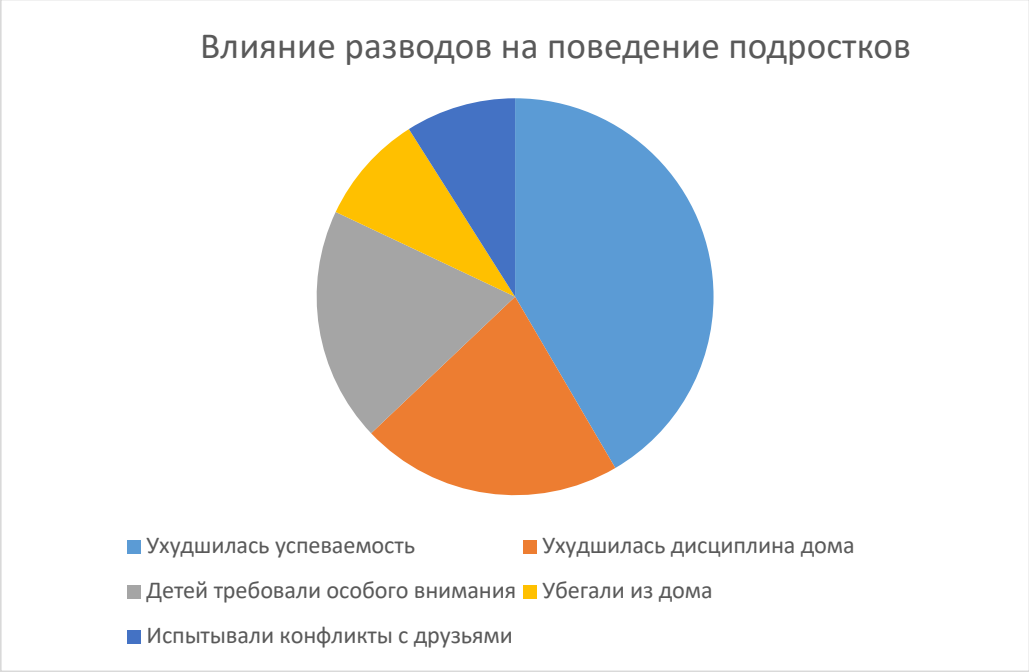


Рисунок 3 - Опрос по тесту: «Предразводная и полсеразводная ситуация в семье»

Все вышеперечисленное позволяет особо детально влиять на процесс воспитания детей на практике. Естественно, что результаты работы зависят не только от уровня развития коллектива педагогов, но и коллектива несовершеннолетних. Степень владения умениями взаимодействия и сотрудничества в коллективе во многом обусловливает успешность решения задач обучения, воспитания и развития трудных подростков. В педагогическом процессе коллектив учителей и ученический коллектив выступают двумя неразрывно связанными сторонами, влияние которых на личность трудновоспитуемого подростка социально-психологически взаимообусловлено. Сила воспитательно-профилактического потенциала этих двух коллективов заключается в создании возможностей для самореализации, самоутверждения и самоопределения личности трудновоспитуемого. В системе педагогической профилактики ученический коллектив класса, в котором учатся подростки, может быть определен как объединенная целями нравственного и социального становления педагогически управляемое сообщество школьников, которое имеет выборные органы самоуправления, связанные деловыми и личными контактами, которые целенаправленно усваивают опыт общественно ценных отношений, и имеет потенциальные возможности для самореализации, самоутверждения и самоопределения личности каждого члена.

Наблюдение и практика профилактической работы свидетельствуют, что наиболее эффективно проблемы воспитания решаются в первичных коллективах: класс учеников, учебная группа, спортивная секция, кружок, подростковый клуб. Сложная система отношений и зависимостей, оценок и требований, функционирует в системе первичных коллективов, интенсивно влияет на морально-правовую сферу подростков и оказывает педагогически направленное воздействие на поведение трудного ребенка. Для эффективной реализации коллективного подхода к воспитательно-профилактической работы деятельность должна осуществляться по следующим направлениям:

– формирование социального сознания и самосознания девиантных подростков, их уважительного отношения к законности с опорой на принципы общечеловеческой этики и нравственности;

– активное формирование нравственно-правового опыта трудновоспитуемых подростков через приобщение к различным формам самоуправления, интересной деятельности;

– воспитание у трудных подростков устойчивых коллективистских ориентаций, разрушение асоциальных установок, основой чего является установление в коллективе отношений сотрудничества и взаимопомощи, доверия и уважения;

– всестороннее развитие воспитательных функций коллектива [15].

Проблема воспитания ответственности является актуальной не только в подростковом возрасте, но именно тогда педагог должен уделить ей особое внимание, поскольку в дальнейшем этот процесс почти полностью происходит в области самовоспитания и принципы воспитания ответственности у старших подростков позволяют акцентировать внимание на индивидуальных, возрастные и социальные факторы, влияют на его результативность, и способствуют выбору оптимальных форм и методов для решения очерченной педагогической проблемы, направленной на изучение особенностей воспитания ответственности подростков в условиях учебной и внеурочной деятельности, в частности, во время их привлечения к различным формам межличностного взаимодействия.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Серия "Мастера психологии". – СПБ.: Издательство "Питер", 2011. – 400 с.

2. Бевз А.П. Педагогическая поддержка личностного саморазвития одаренных подростков в школах США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики. - Сумы, 2012. - 20 с.

3. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. М.: Просвещение, 2013. – 207с.

4. Воспитателю о работе с семьей / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Просвещение, 2005. – 190 с.

5. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. Соч. - М.: Говорящая книга, 2012. - Т. 4.

6. Донина И.А. Успешность современной общеобразовательной организации как объект управления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 76-79.

7. Донина И.А. Рыночно-ориентированное управление современной общеобразовательной организации как фактор ее успешности //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 12-14.

8. Кропалёва Т. Н. Роль насилия в генезисе противоправного поведения подростков: дисс… канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». – М.: РГБ, 2005. – 130 с.

9. Лях Ю.А. Формирование познавательной самостоятельности школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кемеровский государственный университет. Кемерово.

10. Лях Ю.А. Образовательное проектирование в инновационной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 1 (91). С. 53-57.

11. Лях Ю.А., Донина И.А. Современные подходы к определению ролей учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 179-183.

12. Пухова Т.И. Развитие представлений о семейных отношениях у детей // Вопросы психологии. - 2001. - № 2.

13. Самсонова Е.В. Влияние семейных отношений на общение детей старшего дошкольного возраста со сверстниками // Психолог в детском саду. - 2003. - №3. - 209 с.

14. Семейная психология, учеб. пособие для вузов. – М.: Деловая книга, 2006. – 768 с.

15. Семченко В.А. Психология педагогической деятельности. - М.: Высшая школа, 2004. - 335 с.

16. Хачатурова К.Р. Необходимое основание для развития творческого потенциала учащихся основной школы: учет возрастных особенностей подростков плюс педагогическое творчество учителя // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург, 2015. – №8(53). - С. 17-22.

17. Шерайзина Р.М., Донина И.А., Хачатурова, К.Р. Развитие творческого потенциала обучающихся основной школы средствами предметов естественнонаучных циклов // Проблемы формирования учебно-воспитательного процесса: коллективная монография. – М., 2017. С. 54-76.

18. Khachaturova, K.R. Information technology as a means of development of creative abilities of primary school pupils in natural science lessons // Глобальный научный потенциал. 2015. № 9 (54). С. 111-113.

3.4. Индивидуальная воспитательная работа с подростками-делинквентами

Организация и проведение индивидуальной воспитательной работы с подростками-делинквентами основываются на системе педагогических принципов содержательного и организационного характера.

К первой группе относятся: незыблемость прав и свобод ребенка, как человека и гражданина; законность; целенаправленность воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными; приоритет цели исправления в процессе осуществления воспитательной работы; сочетание требовательности с гуманным и справедливым отношением к подросткам; опора на положительные качества личности.

Во вторую группу входят: учет индивидуальных особенностей несовершеннолетних и специфики окружающей их среды; системность и преемственность исправительного воздействия; комплексный подход к организации индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными. Указанная система принципов позволит строить воспитательную работу с несовершеннолетними правонарушителямина научной основе, что в конечном итоге и обеспечит ее эффективность.

Понятие и специфика индивидуальной воспитательной работы с подростками-делинквентами. Воспитательная работа с несовершеннолетними правонарушителями – это система педагогически обоснованных мер по нравственному, правовому, трудовому, физическому и иному воспитанию подростков-делинквентов, обеспечивающих их исправление и способствующих законопослушному поведению. Индивидуальная воспитательная работа с данной категорией несовершеннолетних представляет собой целенаправленную, планомерную деятельность субъектов данной работы по преодолению личностных деформаций, формированию у подростков уважительного отношения к человеку, учебе, труду, правилам и традициям человеческого общежития, интеллектуальному, духовному развитию, законопослушному

поведению. Одновременно под индивидуальной воспитательной работой следует понимать и целенаправленное позитивное воздействие на несовершеннолетнего осужденного путем включения его в работу над собой, в результате которой приходит осознание своей вины, раскаяние. Индивидуальная воспитательная работа осуществляется с учетом индивидуальных особенностей личности несовершеннолетнего осужденного; характера и обстоятельств совершенного им преступления; социально-нравственной направленности подростка; его отношения к учебе, труду, родителям, опекунам или лицам, их заменяющим, учителям, сверстникам, к самому себе; к тем принудительными мерам, которые назначил суд, а также других значимых обстоятельств [11, с. 48].

Индивидуальная воспитательная работа с подростками-делинквентами предполагает индивидуализацию воспитательных воздействий, обеспечение гибкости в использовании педагогических приемов, методов и средств, применительно к каждому несовершеннолетнему осужденному, так как подростки имеют разный уровень общего и духовно-нравственного развития. Индивидуализация воспитательных воздействий, основанная на глубоком знании сотрудниками индивидуальных особенностей личности подростка, его духовного мира, способствует достижению его исправления.

Специфика воспитательной работы с данной категорией несовершеннолетних в первую очередь предопределяется особенностями условий, в которых она осуществляется.

Как это проявляется? Применение мер воспитательного воздействия не связано с лишением свободы и изоляцией несовершеннолетних от общества, от окружающей их среды. Несомненно, при методически правильно организованной воспитательной работе этот фактор может оказывать положительное исправительное воздействие на подростка, так как он не оторван от социума, сохраняются его социально полезные связи с семьей, он имеет возможность продолжать учебу в прежнем образовательном учреждении, или работу в трудовом коллективе, проживать дома. Все это позволяет использовать имеющиеся в обществе здоровые силы и средства (семья, коллектив, группы, спорт, культура, общение и т.д.), а также традиционные педагогически-ориентированные формы и методы их воспитательного воздействия. Но, в то же время необходимо отметить, что несовершеннолетние, как и ранее подвергаются непрерывному и не всегда позитивному воздействию со стороны окружающих и микросреды в целом. Это означает, что не только личность, но и подростковая среда сама нуждается в оздоровлении и педагогической помощи, это и обусловливает выделение ее в качестве объекта воздействия [6, с. 37].

Эти обстоятельства рассматриваются как благоприятные предпосылки, необходимые для достижения цели - исправление подростка-делинквента в процессе воспитательного воздействия, основой которого является психолого-педагогическая, социальная и медицинская помощь, направленная на то, чтобы содействовать подростку в формировании навыков управления собственным поведением, ориентируясь на базовые ценности общества.

При проведении воспитательной работы появляется возможность сохранения и развития социально полезных связей подростка и широкого привлечения к этой работе семьи, других социальных и социально-педагогических институтов и общественности, представителей органов власти, частных лиц, которые могут оказать на подростка положительное влияние.

Воспитательное воздействие на несовершеннолетних осуществляется и без изоляции от общества, но в рамках правового поля (законодательство, ведомственные нормативные акты, предусматривающие права, обязанности, требования, ограничения и

ответственность несовершеннолетних правонарушителей, за несоблюдение которых при определенных условиях к ним могут быть применены и более жесткие меры наказания (лишение свободы)). Они же регламентируют деятельность субъектов их исправления.

Проведение воспитательной работы связано с установлением в отношении подростков-делинквентов определенного педагогического режима (помещение надзор родителей или лиц, их заменяющих; ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего; предупреждение), который способствует формированию у несовершеннолетнего опыта просоциального, правопослушного поведения. Исполнение этих обязанностей носит не только воспитательный, профилактический, но и организующий характер, поскольку создают внешние условия для специального и более эффективного исправительного воздействия на несовершеннолетнего, его изменения и самовоспитания. Любая из возложенных обязанностей связана с определенными правоограничениями для подростка, направленными на создание регламентированного образа жизни, атмосферы постоянного контроля, и накладывает определенный отпечаток на всю его жизнедеятельность. Педагогически целесообразная обстановка надзора, контроля, воспитательного воздействия при правильной их организации побуждает подростка к подчинению обстоятельствам, позволяет ему сделать осознанный выбор, вести себя соответственно, прилежно учиться, хорошо работать, что способствует формированию недостающих нравственно-волевых качеств, ответственности за свое поведение, укреплению и расширению социально полезных связей, приобщению к труду, дисциплинирует его, способствует профилактике негативных проступков и приобретению позитивного опыта жизнедеятельности.

Практическая реализация педагогического воздействия соответствует основным принципам правового и нравственного воспитания и предполагает использование конкретных педагогических методов: убеждения и переубеждения, внушения, переучивания, поощрения и наказания, требования и упражнения, коррекции и самокоррекции и др. Меры воспитательного воздействия являются педагогическими, то есть более гибкими что открывает больше возможностей для индивидуализации, учета возрастных и иных особенностей подростка. Принцип гибкости и вариативности предполагает учет меняющейся педагогической ситуации. При этом в процессе может исчезнуть необходимость в одних подходах, методах, ограничениях и возникнуть потребность в других. Кроме того, в зависимости от поведения подростка, результатов его исправления целесообразным может стать изменение объема того или иного ограничения, направленного на предоставление большей свободы действий или ужесточение подходов к контролю за ним, то есть применение позитивного или отрицательного стимулирования [7, с. 128].

Таким образом, специфика проведения воспитательной работы с данной категорией несовершеннолетних обуславливается тем, что она организуются в привычной обстановке жизнедеятельности подростков, не связана с их изоляцией от общества. Однако жизнь подростка протекает в условиях определенного законом педагогического режима, специально создаваемого для упорядочивания его труда, учебы, досуга, общения и в целом процесса исправления.

Кроме рассмотренных выше условий, специфика воспитательной работы с данной категорией несовершеннолетних зависит от особенностей объекта, то есть личности подростка-делинквента, а именно его социально-педагогических, психологических и иных характеристик.

Установлено, что несовершеннолетние правонарушители – это, в основном, это молодые люди 14-17 лет. При этом необходимо отметить, что в момент совершения

противоправных действий многие подростки находились в состоянии алкогольного, токсического или наркотического опьянения, что свидетельствует о серьезных деформациях в потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферах, подтверждают наличие педагогических проблем в микроокружении несовершеннолетних, организации их досуга. Очевидно, что важным элементом программ их исправления должна стать антиалкогольная и антинаркотическая реабилитация.

Большая часть подростков учится, проживает в семьях и обладает социально полезными связями. Однако семейная, школьная и досуговая сферы требуют оздоровления, что, очевидно, должно стать одним из направлений педагогического обеспечения исполнения принудительных мер воспитательного воздействия.

Они очень восприимчивы к внешним воздействиям как положительным, так и отрицательным. Установлено, что восприимчивость и впечатлительность образуют внутренние условия – предпосылки для формирования основ мировоззрения, черт характера, свойств и качеств личности. Как отмечают М.А. Галагузова и Л.В. Мардахаев, характерные для подростков некритическое отношение к себе, неадекватная оценка действительности, обострение взаимоотношений со взрослыми, родителями, учителями, выражающиеся в «конфликте» морали старших и младших, стремление заменить отношения с позиции «морали подчинения» на «мораль равенства», повышенная критичность оценочных суждений и поведения взрослых, «чувства взрослости» и неприятие требований к себе, приводят к нравственной неустойчивости подростков-правонарушителей. В свою очередь это снижает эффективность социальной регуляции поведения и затрудняет формирование позитивных установок, взглядов и убеждений [7, с. 190].

Установлено, что для большинства несовершеннолетних характерна не только противоречивость мировоззрения, проявляющаяся в непоследовательности и изменчивости их взглядов и убеждений, но и низкая оценка его значимости в системе ценностей. Если эти черты мировоззрения осознаются осужденным как недостаток, то, как показывает практика, его успешнее можно переубедить в противоположном и помочь сформировать иную систему взглядов, регулирующих поведение.

Научно доказано, что развитые ценностные ориентации – признак нравственной зрелости личности. Устойчивая и социально непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций предопределяет наличие таких личностных характеристик, как цельность, надежность, принципиальность, гуманистическая целеустремленность, настойчивость и активность жизненной позиции. Наиболее важными ценностями для данной категории подростков являются смелость, независимость, твердую волю и непримиримость. А вот такие категории, как широта взглядов, образованность, воспитанность, аккуратность, высокие запросы, эффективность в делах и чуткость, то есть наиболее признанные общечеловеческие ценности представляют для них наименьшую важность. Очевидно, что выявленные противоречия являются предметом коррекции в процессе проведения индивидуальной воспитательной работы с данной категорией осужденных-подростков.

Несовершеннолетние правонарушители характеризуются в основном нейтрально и даже положительно, но нуждаются в особых условиях воспитания, обучения и требуют специального педагогического подхода. Наиболее существенной чертой их обобщенного портрета, которая определяет специфику проведения индивидуальной воспитательной работы, является менее значительная степень педагогической, социально-нравственной и иной запущенности. Криминальная деформация их личности выражена минимально. Данное обстоятельство в совокупности с другими положительными характеристиками личности и среды создает благоприятные предпосылки для успешного достижения их

исправления в процессе проведения с ними индивидуальной воспитательной работы [6, с. 54].

Как было отмечено ранее, специфика индивидуальной воспитательной работы с данной категорией несовершеннолетних в значительной степени предопределяется тем, кто ее осуществляет, как характеризуются основные субъекты, насколько хорошо они подготовлены к этой деятельности. Субъектами индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними правонарушителями являются различные государственные органы: подразделения по делам несовершеннолетних территориальных органов МВД России (ПДН), Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления образования, здравоохранения, социальной защиты населения, социального обслуживания, опеки и попечительства, и отделы по делам молодежи, специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, органы и учреждения культуры, досуга, спорта и туризма, а также родители или лица, их заменяющие, общественные организации и объединения, трудовые коллективы и другие органы власти, частные лица, которые могут оказать на подростка положительное влияние.

Специфика того или иного субъекта определяется характером возложенных функций, профессиональной или общественной направленностью, правовым положением, наличием либо отсутствием властных полномочий в отношении организации жизни и деятельности данной категории несовершеннолетних.

Общие направления деятельности каждого из субъектов индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними второй главой Федерального закона от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [2]. Инструкцией по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел [4, 5], а также целым рядом постановлений Правительства РФ. Каждый из названных субъектов, исходя из объема имеющихся у них полномочий, может выполнять только определенную часть функций, в том числе общественных, связанных с осуществлением воспитательной работы с данной категорией несовершеннолетних осужденных. От эффективной деятельности каждого из субъектов, организованности и скоординированности их взаимодействия во многом зависит результативность проводимой воспитательной работы в целом.

Таким образом, проведение воспитательной работы с несовершеннолетними правонарушителями предполагает участие широкого круга субъектов, но необходимо подчеркнуть, что основными субъектами этой работы являются сотрудники подразделений по делам несовершеннолетних территориальных органов МВД России (ПДН) и семья.

Наличие властных полномочий, возложенных государством, ставит сотрудника ПДН в особое положение. Он действует профессионально от имени государства, его поддерживают авторитет и принудительная сила исполнительной власти, возможность применения административных санкций и т.д. Все это порождает повышенную ответственность сотрудника за каждое его решение и конкретное действие, а также результативность исправления несовершеннолетних осужденных в целом. Сотрудник подразделения по делам несовершеннолетних, таким образом, является основным организатором и исполнителем, своеобразным «дирижером» всех сил и средств. Он направляет и координирует педагогическую работу всех вышеназванных субъектов. При этом очевидно, что их профессиональная деятельность строится на «субъект-субъектных» отношениях, что в свою очередь, свидетельствует о важности личностных характеристик специалистов и уровня их готовности к работе. Изучение деятельности

сотрудников ПДН показало, что профессиональные функции в значительной степени реализуются ими не полностью и часто формально. При этом в их содержании преобладают административные, правоприменительные и контрольные компоненты и недооцениваются педагогические. В ходе изучения опыта работы подразделений было установлено, что на практике, зачастую, воспитательная функция сводится к предъявлению обязанности подростку один раз в неделю информировать инспектора о своем поведении, успеваемости, формах организации свободного времени, к проведению профилактических бесед, формальному ведению множества учетных документов [6, с. 61].

Наряду с государственными органами, специально создаваемыми для проведения воспитательной работы с различными категориями несовершеннолетних отклоняющегося, в том числе криминального поведения, важнейшую роль в их исправлении выполняет семья. Многочисленными исследованиями доказано и даже стало аксиоматическим утверждение о том, что успешность выполнения возложенных на нее социальных функций закономерно обусловлена степенью благополучия самой семьи. Асоциальное поведение, совершение преступления, осуждение подростка к применению комплекса принудительных мер воспитательного воздействия являются оценочными показателями, позволяющими вполне обоснованно отнести его семью к категории неблагополучных, но не утративших полностью и окончательно своего воспитательного потенциала. Очень важное системообразующее значение, по мнению ведущих ученых, имеет педагогическая культура родителей или лиц, их заменяющих. Содержательную основу этой категории образуют гуманистическая направленность, знания о ребенке, умения и навыки (подготовленность) применения педагогически целесообразных методов, средств, форм и технологий воспитания, образования и развития несовершеннолетних [7, с. 134-183].

Анализ современного состояния педагогической культуры родителей несовершеннолетних правонарушителей и лиц, их заменяющих, показывает, что в основном он невысокий. Половина из них – это неполные семьи, испытывающие финансовые трудности, эпизодически занимающиеся воспитанием подростков, глубоко не знающие и не учитывающие их возрастных особенностей. Они плохо знают достоинства и недостатки своих детей, поверхностно судят об их интересах. Две трети из них в процессе воспитания используют жесткие, но бессистемные формы контроля, либо проявляют полное доверие и бесконтрольность. Педагогический опыт у родителей и лиц, их заменяющих, отсутствует, пополнять его не стремятся. В основном в процессе воспитания детей они опираются на собственные представления и опыт своих родителей. Вместе с тем, отдельные из них предпринимают попытки изменить практику их воспитания, однако для этого по-прежнему «не хватает времени», «не знают, что еще можно сделать» или «уверены, что ребенок сам немаленький и все исправит». С учетом изложенного необходимо отметить, что вклад семьи в успешное проведение индивидуальной воспитательной работы с подростком-делинквентом незначительный. Она сама нуждается в социально-педагогической помощи, в том числе специальном обучении.

Цели, задачи и структура индивидуальной воспитательной работы с подростками-делинквентами. Основные *цели* индивидуальной воспитательной работы – исправление несовершеннолетнего правонарушителя, формирование правопослушного поведения, предупреждение совершения нового преступления.

В процессе индивидуальной воспитательной работы решаются следующие *задачи*:

- формирование установки на законопослушное поведение несовершеннолетнего;

- формирование у несовершеннолетнего адекватной оценки сложившихся обстоятельств;

- формирование осознанной необходимости выполнения определенных социальных ролей таких как, гражданин, учащийся, работник и других;

- обучение несовершеннолетнего методике самоконтроля.

Основными элементами *структуры* индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними являются:

- всестороннее изучение личности подростка, особенностей его развития, специфических личностных качеств, уровня педагогической запущенности;

- проектирование личности несовершеннолетнего как объекта и субъекта воспитания посредством определения ближней, средней и дальней перспективы;

- выбор наиболее эффективных форм, методов, приемов и средств воздействия на данного подростка;

- составление плана конкретных мероприятий на ближайшее время (месяц) и перспективного плана (программы исправления);

- реализация намеченных мероприятий, практическое проведение в жизнь программы исправления;

- объективная оценка проделанной работы, анализ недостатков, усиление отдельных звеньев в работе;

- анализ и учет достигнутых результатов, выдвижение новых воспитательных задач.

Планирование индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними правонарушителями. Организационной основой индивидуальной воспитательной работы с подростками-делинквентами является план. Планирование индивидуальной воспитательной работы заключается в определении конкретных мероприятий на плановый период на основе максимально точного учета особенностей личности подростка, в том числе нравственных дефектов, уровня сознательности и т.д.

Сотрудник ежемесячно составляет план индивидуальной воспитательной работы, который приобщается к личному (учетно-профилактическому) делу подростка. Результаты проведения индивидуальных воспитательных мероприятий систематически отражаются сотрудником в личном (учетно-профилактическом деле).

Планирование индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними правонарушителей позволяет:

- четко определить перечень вопросов, которые необходимо решить в плановом порядке и последовательность проведения мероприятий;

- составить ясное представление о личности несовершеннолетнего, с которым придется работать, учитывать его особенности и интересы, дифференцированно реализовывать процесс исправления несовершеннолетнего;

- строить индивидуальную воспитательную работу с подростком в образовательной организации, трудовом коллективе, с семьей как единый непрерывный процесс, соблюдать преемственность между различными мероприятиями;

- совершенствовать стиль работы; комплексно подойти к решению задач исправления несовершеннолетних осужденных.

В плане отражаются вопросы всестороннего изучения и проектирования личности несовершеннолетнего осужденного посредством определения ближайшей, средней и дальней перспективы, конкретные мероприятия на ближайшее время (программа-минимум), а также мероприятия перспективной программы исправления (программы-максимум).

Планирование индивидуальной воспитательной работы осуществляется с учетом объективного анализа эффективности применяемых форм, приемов, методов и средств воспитательного воздействия, недостатков и учета достигнутых результатов, выдвижения новых воспитательных задач.

Осуществление комплексного подхода к организации индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетним правонарушителей предусматривает единство всех направлений воспитания несовершеннолетних; скоординированность воспитательного воздействия всех субъектов осуществления воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными; привлечение к проведению индивидуальной воспитательной работе с подростками-делинквентами представителей общественных, молодежных, религиозных и иных организаций; соблюдение преемственности и последовательности в организации воспитательной работы; закрепление и продолжение положительных традиций.

Основные направления, формы и методы индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними правонарушителями. Индивидуальная воспитательная работа с несовершеннолетними должна осуществляться с учетом особенностей личности и окружения несовершеннолетнего, характера совершенных им преступный деяний и условий семейного воспитания. Всестороннее изучение личности – один из ведущих принципов индивидуальной воспитательной работы. Он реализуется, прежде всего, в ходе проведения бесед с подростком, его родителями или законными представителями, иными лицами, посещения несовершеннолетнего по месту жительства, изучения характеризующих его материалов. С учетом выявленных обстоятельств (диагностики личности подростка) сотрудниками и осуществляются возложенные на них судом обязанности по контролю за поведением несовершеннолетнего осужденного. Следовательно, сотрудникам необходимо использовать формы работы, основанные на активной деятельности и регулярном общении, как с несовершеннолетним, так и его семьей, в сочетании с контролем и демонстрацией (но только в необходимых случаях) возможностей правового воздействия, «невыгодности», «неудобства» последствий новых правонарушений [8, с. 116].

Основными направлениями, по которым проводится индивидуальная воспитательная работа с несовершеннолетними правонарушителей являются: умственное (интеллектуальное), нравственное, правовое, трудовое, эстетическое, экологическое, патриотическое, физическое воспитание. Воспитательная работа может проводиться и по другим направлениям с учетом возможностей каждой конкретной уголовно-исполнительной инспекции или подразделения по делам несовершеннолетних, сложившихся традиций и обычаев.

Интеллектуальное воспитание направлено на оказание подростку индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его умственных возможностей. Интеллектуальное воспитание имеет два взаимосвязанных аспекта: во-первых, повышение продуктивности интеллектуальной деятельности (за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи и т. д.) и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума (на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала и т.д.).

Работа по нравственному воспитанию нацелена на формирование морально-этических установок, а также на то, чтобы подросток познакомился с

основами этики, психологии общения, приобщился к общечеловеческим ценностям.

Правовое воспитание направлено на то, чтобы подросток-правонарушитель получил представление о сущности взаимоотношений между гражданином и государством, убедился в необходимости соблюдения правовых норм, научился давать оценку степени общественной опасности преступления.

Трудовое воспитание нацелено на развитие у несовершеннолетнего осужденного трудовых навыков, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности; приобретение им в дальнейшем профессии для трудоустройства, развитие собственной активности, спектра его способностей, накопление профессионального опыта как условия выполнения важнейшей обязанности человека.

Эстетическое воспитание направлено на эмоциональное развитие личности несовершеннолетнего осужденного, накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в семье, на улице, в школе и других общественных местах); разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности (внимательного и заботливого отношения к людям; честности, скромности и деликатности; организованности, дисциплинированности и ответственности, чувства долга и чести, уважения человеческого достоинства, трудолюбия).

Экологическое воспитание нацелено на формирование у подростков сознательного отношения к окружающей среде, направленного на охрану и рациональное использование природных ресурсов.

Патриотическое воспитание *направлено на формирование гражданско-патриотического отношения к родине, уважения к её истории, культуре, традициям; формирование толерантности; развитие межкультурного и межнационального общения, дружбы, готовности к защите своего Отечества.*

Физическое воспитание призвано решать задачи поддержания физического и психического здоровья несовершеннолетнего осужденного, организации его досуга. Физическое воспитание предполагает контроль за режимом учебных занятий, труда и отдыха, чрезвычайно важно соблюдение элементов повседневного режима, продуманное сочетание различных видов деятельности.

Основными формами воспитательной работы являются:

- индивидуальные и групповые беседы с несовершеннолетними правонарушителями;
- разъяснение несовершеннолетнему правонарушителю требований поведения в конкретных жизненных ситуациях, в частности в связи с его новым правовым положением;
- оказание помощи несовершеннолетнему в разрешении конфликтных ситуаций и иных жизненных проблем;
- включение несовершеннолетнего в учебную, трудовую, общественную и другую полезную деятельность;
- контроль за поведением несовершеннолетнего, в том числе за изменением в отношении к различным сферам деятельности (учебе, труду и т.д.), совершенному преступлению и противоправному поведению, желанием исправиться, жизненными планами;
- формирование правосознания, нравственности, культуры поведения, ответственного отношения к учебе, трудолюбия;
- оказание психологической помощи;

- оценка изменений в поведении несовершеннолетнего, сопровождающаяся постановкой новых педагогических задач;

- составление характеристики на несовершеннолетнего правонарушителя;

- самовоспитание несовершеннолетнего, предусматривающее его сознательное включение в процесс исправления;

- проведение бесед с родителями (законными представителями) несовершеннолетнего и лицами, способными оказать на него положительное или отрицательное влияние;

- посещение несовершеннолетнего по месту жительства;

- посещение места учебы или работы несовершеннолетнего, проведение бесед с ним и представителями администрации этого учреждения [10, с. 24].

Индивидуальную воспитательную работу с несовершеннолетними правонарушителями педагогически целесообразно проводить в три этапа.

На *начальном диагностическом этапе* осуществляется психолого-педагогическое изучение личности несовершеннолетнего. Для этого целесообразно использовать электронный вариант формализованного бланка составления его психолого-педагогической характеристики.

С каждым подростком проводятся ознакомительно-ориентационные беседы, в ходе которых выявляются: личностные установки несовершеннолетнего; отношение к факту совершенного преступления и мерам, которые назначил ему суд; степень осознания собственной вины; личные перспективы.

Беседа – один из доступных и распространенных методов получения информации о личности несовершеннолетнего, конкретных условиях его развития, обучения, воспитания, о его взаимоотношениях в семье, в образовательном учреждении и т.д.

Беседы можно подразделить на следующие виды.

Ознакомительная беседа – проводится при постановке несовершеннолетнего на учет в ПДН. От ее содержания и результатов во многом зависит ход дальнейшей работы с подростком. В этот период происходит знакомство сотрудника с несовершеннолетним. Необходимо всегда помнить, что первое впечатление о человеке бывает очень сильным и надолго сохраняется. Психологическая атмосфера такой беседы, ее тон должны отражать общую линию воспитательной работы – сочетание доброжелательности, заинтересованности в судьбе подростка с требовательностью к нему, его поведению.

Подопечному с позиций закона разъясняются правовые последствия его поведения и чаще всего – характер мер, которые могут быть к нему применены. Главная *задача* ознакомительной беседы – твердо убедить несовершеннолетнего в недопустимости совершения новых преступлений. Необходимо, чтобы несовершеннолетний вынес твердое убеждение, что его стремление исправиться, продолжить учебу либо трудоустроиться, примерно вести себя, найдет поддержку и понимание со стороны сотрудников, родителей (либо лиц, их заменяющих), коллектива образовательного учреждения, где он продолжит учебу, либо трудового коллектива. И, наоборот, при уклонении от возложенных на него обязанностей к нему будут приняты меры, предусмотренные законом.

При проведении ознакомительной беседы сотруднику необходимо коснуться следующих вопросов:

- отношение несовершеннолетнего к правонарушению – оценка, мотивы, раскаивается ли в содеянном и т.д.;
- отношения с родителями (или лицами, их заменяющими), родственниками, состав семьи, кто непосредственно занимается его воспитанием, наиболее близкий член семьи, с кем в семье конфликтные отношения, в чем их причины, занятия каждого

члена семьи и т.д.;

- физическое развитие и состояние здоровья, настроение, пагубные привычки (курение, токсикомания, употребление алкоголя) и т.д.;

- увлечения, склонности, интересы, потребности.;

- источники влияния на несовершеннолетнего положительного или отрицательного характера.

Промежуточная беседа. Перед проведением данного вида беседы для установления контакта с несовершеннолетним сотруднику необходимо заранее собрать наиболее точные и подробные сведения, включая и те вопросы, ответов на которые он избегал. В процессе беседы сотрудник выясняет, что нового, какие изменения произошли в жизни несовершеннолетнего с момента предыдущей беседы, интересуется учебой, отношениями с родителями, друзьями и, в какой помощи он нуждается и т.д.

Много полезной информации можно извлечь из бесед с родителями, родственниками, опекунами несовершеннолетнего, администрацией образовательного учреждения, администрацией трудового коллектива, участковыми уполномоченными, соседями и т.д. Полученные сведения положительного или отрицательного характера следует использовать и учитывать в целях исправления несовершеннолетнего.

Оценочная беседа. Данный вид беседы, как правило, проводится с несовершеннолетним накануне снятия его с учета в ПДН. Обращается внимание на его положительные качества, рекомендуются способы устранения отрицательных сторон его поведения.

Значение вопросов о планах на будущее состоит в том, чтобы внушить несовершеннолетнему осужденному, что в жизни еще не все потеряно, что у него есть шансы строить ее по-новому. Кроме того, обсуждение этого вопроса направляет его на поиски рационального решения, в какой-то мере внушает надежду, оберегая от влияния воздействия криминальной среды и лиц с отрицательной направленностью.

Необходимо учитывать, что методика собеседования сотрудника с несовершеннолетним правонарушителями отличается от беседы, проводимой психологом, по манере ее проведения и содержанию. Это связано с различными целями ее проведения и имеющимися в распоряжении этих специалистов методов воздействия. Целями сотрудника является не раскрытие внутреннего мира подростка, а поиск оптимальных способов влияния на его поведение, выяснение установки личности на исправление, выявление положительных качеств, на которые можно опереться. Беседу следует закончить таким образом, чтобы у подростка оставались возможность и желание в дальнейшем обращаться к сотруднику за помощью и советом.

Осуществляется наблюдение и контроль за поведением несовершеннолетнего, отношением к учебе и труду, взаимоотношениями с родителями, опекунами, или лицами, их заменяющими, друзьями и знакомыми. Проводится работа по установлению доверительных отношений с несовершеннолетним, с тем чтобы он видел в сотруднике человека, глубоко заинтересованного в его судьбе и способного оказать помощь в решении тех или иных вопросов. Ближайшей задачей этапа является формирование у подростка готовности к выполнению возложенных на него обязанностей и восприятию воспитательного воздействия. Важно на начальном этапе возбудить определенный интерес к общению, без которого невозможно обеспечить выполнение поставленных целей и задач.

На *основном этапе* проводится целенаправленная воспитательная работа с учетом выявленных особенностей несовершеннолетнего. На этом этапе осуществляются: выполнение мероприятий перспективного плана (программы) работы с подростком; работа по повышению образовательного и профессионального уровня

несовершеннолетнего; укрепление его общественно полезных связей, решение семейных и других проблем.

Главной задачей на данном этапе остается формирование и дальнейшее укрепление взаимоотношений с несовершеннолетним осужденным, отвечающих норам морали, принятым в обществе. Особое внимание необходимо обращать на переориентацию личности подростка, развитие самокритичности. В этот период постепенно расширяется сфера его активности, переосмысливаются и переоцениваются поведение, образ жизни, происходит осознание им необходимости самовоспитания, самореализации.

На *заключительном этапе* продолжаются закрепление положительных, нейтрализация отрицательных качеств несовершеннолетнего и выработка нравственной устойчивости к трудностям, возникающим в его жизни.

Индивидуальная воспитательная работа с несовершеннолетними правонарушителями на основе психолого-педагогических методов. Под ними понимается совокупность действий субъектов воспитательного воздействия, направленных на формирование сознания, воли, эмоций, а также навыков и привычек поведения у воспитываемой личности путем включения ее в определенные виды деятельности (учебную, трудовую, коммуникативную и т. д.). Основными из них являются: *убеждение, стимулирование, поощрение, доверие, принуждение*. Ни один из этих методов не являлся универсальным. Исходя из конкретной педагогической задачи, сотрудник, осуществляющий воспитательное воздействие, сам решает какие методы взять на вооружение в той или иной ситуации.

Убеждение – один из ведущих методов воспитательной работы с несовершеннолетними, который может быть реализован с помощью различных приемов: беседы, разъяснения, доказательства, иллюстрации фактов и их анализа, сравнения и сопоставления, наставления, поучения, обсуждения, приведения примера, упражнения, тренировки, поручения. При этом необходимо стремиться к преодолению в сознании воспитуемого преувеличения представления о возможных трудностях, указать ему на правомерные средства разрешения конфликтов, раскрыть другие допустимые пути выхода из неблагоприятной ситуации. Решение этой сложной задачи требует от сотрудников широкой эрудиции, педагогических знаний и такта, регулярного пополнения данных о несовершеннолетнем, вдумчивого анализа. Эффективность убеждения достигается при условии, если сотрудник, осуществляющий реализацию принудительных мер воспитательного воздействия, хорошо знает, о чем говорит, и твердо в это верит. Кроме того, большое значение имеет умение расположить к себе несовершеннолетнего.

Действенным методом воспитательной работы с несовершеннолетними является *метод стимулирования,* который предусматривает использование таких приемов, как похвала, одобрение, выражение доверия, организация перспективы, поощрение. Педагогически правильное применение поощрения развивает чувство личного достоинства, вселяет веру в собственные силы. Поощрение должно быть заслуженным. Иногда полезно авансом похвалить подростка, который еще не добился серьезных успехов, но очень стремится к этому. Такое отношение мобилизует на достижение больших результатов в исправлении. В то же время чрезмерно частое поощрение, наоборот, может вызвать у несовершеннолетнего самоуспокоенность, переоценку своих сил и способностей.

Доверие – сильный инструмент воздействия на психику несовершеннолетнего. Применение данного метода основывается на педагогическом принципе – опоре в воспитательном процессе на положительные качества личности подростка и развитии их.

Когда несовершеннолетний ощущает доверительное отношение к себе со стороны сотрудников, родителей, учителей, он начинает верить в себя, свои силы, возможности.

Поощрение как метод воспитательного воздействия направлен на эмоциональное утверждение успешно производимых действий и нравственных поступков несовершеннолетнего осужденного и стимулирование к новым. Виды поощрений могут быть самыми разнообразными: одобрение, похвала, благодарность, ответственное поручение, проявление доверия.

Метод принуждения может быть реализован через предупреждение об ответственности, порицание, принуждение авторитетом, наказание. При использовании в воспитательной работе наказания надо четко знать, что оно должно быть справедливым и понятным подростку. Иногда целесообразно провести с нарушителем индивидуальную беседу, сделать ему замечание или предупреждение, подвергнуть его поступок критике. При определении вида и меры наказания следует учитывать: характер проступка, обстоятельства его совершения, прежнее поведение, отношение к исправлению, учебе и труду. Немаловажное значение имеет и своевременность наказания. Как правило, оно должно следовать в кратчайшие сроки за проступком.

По результатам всестороннего изучения личности несовершеннолетнего составляется психолого-педагогическая характеристика.

Особенности организации индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними правонарушителями. Несовершеннолетние нуждаются в особом внимании и контроле. Воспитательная работа с ними должна строиться дифференцированно, при выборе методов и форм воспитательного воздействия должны учитываться условия их жизни и воспитания, взаимоотношения с родителями, учителями, уровень интеллектуального развития, способности, навыки, склонности, поведение, обстоятельства, при которых было совершено преступление, отношение к принудительным мерам, которые применил к нему суд, иные особенности, а также микросреда (семья, ближайшее окружение, учеба, работа), ее влияние на личность подростка [9, с. 368].

Важно учитывать особые психофизиологические и социальные качества личности подростков, а также помнить, что они плохо защищены от неблагоприятных влияний. Это может привести к конфликту с окружающими, требованиями закона, к более частым нарушениям установленного режима. Несовершеннолетний может отставать в своем развитии или, наоборот, обогнать свой возраст. Такие ситуации особенно чреваты конфликтами, так как отставший в развитии скорее станет жертвой преступления, «акселерат» же напротив, имея завышенные, не соответствующие его возрасту требования к окружающим, может вновь нарушить закон. Своеобразный подход нужен к подросткам из неблагополучных, или неполных семей. Необходимо проявлять искренний интерес и внимание к жизни подростков, стремиться выявить личные трудности, планы на будущее и создавать по мере возможности условия для реализации способностей и поднятия низкой самооценки. Помогать советом, консультацией, а также реальными действиями (трудоустройство или получение квалификации, улаживание конфликтных ситуаций в семье, школе, на работе и т.д.). Не допускать случаев нарушения прав и свобод несовершеннолетних осужденных, высокомерия, грубости или необоснованных насмешек, особенно в присутствии родственников или других лиц. Меры взыскания желательно применять после бесед с несовершеннолетним осужденным, убедив его в их правомерности и необходимости. Для эффективного воздействия на несовершеннолетнего осужденного сотруднику необходимо иметь полную информацию не только о воспитуемом, но и о его родителях,

опекунах или лицах, их заменяющих; друзьях и других окружающих его лицах. В этих целях следует регулярно осуществлять проверки по месту жительства несовершеннолетнего осужденного, изучение взаимоотношений в семье, школе (училище), на работе, проводить беседы с родителями, опекунами, или лицами, их заменяющими; учителями. Для повышения эффективности индивидуальной воспитательной работы, проводимой с несовершеннолетним необходимо объединить и скоординировать усилия всех субъектов воспитательной работы; организовывать и проводить совместные специализированные рейды по местам неорганизованного досуга подростков; регулярно посещать подростков по месту учебы или работы; посещать семьи несовершеннолетних, проводить проверки функционирования игровых залов и компьютерных клубов, баров, клубов и дискотек в вечернее и ночное время; проводить регулярные встречи и беседы с подростками в учебных заведениях, микрорайонах [6, с. 76].

Проблема организации и проведения воспитательной работы с данной категорией несовершеннолетних осужденных весьма широка и многогранна, и охватить ее в рамках данной монографии невозможно, поэтому для облегчения работы сотрудникам занимающимся этой деятельностью автор обозначил основные ее направления, наполнение же содержанием конкретных мероприятий зависит как от конкретного подростка, так и от возможностей сотрудников, их осуществляющих. Педагогическая наука не дает готовых рецептов воспитания, сотрудник сам определяет конкретные формы и методы воспитательного воздействия на несовершеннолетнего. Успех или неуспех в этой сложной работе будет складываться из таких составляющих как: знание и учет возрастных особенностей несовершеннолетних; подбор индивидуальных приемов воспитательного воздействия, а также уровня педагогического мастерства сотрудника, ведь, по мнению А.С. Макаренко одним из основных компонентов работы воспитателя является отсутствие равнодушия к тому делу, которым он занимается.

Список литературы

Нормативные правовые акты и официальные документы

1. Конституция Российской Федерации. – М.: Омега-Л, 2019. – 63 с.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федер. закон: [от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ] (ред. от 26.07.2019) URL: http://www.consultant.ru./
3. Руководящие принципы ООН для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (Эр-Риядские руководящие принципы): приняты и провозглашены резолюцией 45/112 Генеральной Ассамблеи ООН от 1 декабря 1990 года // Международные акты о правах человека: сб. док. – М.: Инфа-М-Норма, 2010.
4. Инструкции по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел: утв. приказом МВД РФ: [от 15 октября 2013 года № 845 «Об утверждении Инструкции по организации работы подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел»]. URL: http://www.consultant.ru./
5. Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации: Приказ МВД России от 15.10.2013 N 845 (Зарегистрировано в Минюсте России 06.02.2014 N 31238)//СПС «Консультант Плюс». http://www.consultant.ru

Книги (монографии, учебники, учебные пособия и др.)

6. Казакова Т.А. Педагогическое обеспечение принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных: дис. … канд. пед. наук. Рязань, 2012. – 153 с.

7. Кузнецов М.И. Особенности воспитательной работы с различными категориями осужденных // Организация воспитательной работы с осужденными: учебное пособие. / Под ред. А.М. Потапова. – Вологда, 2018. С. 134-183.

8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М., 2015. – 426 с.

9. Подростки 21 века: психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях / Т.А. Фалькович, Н.С. Толстоухова, Н.В. Высоцкая. – М.: ВАКО, 2006. – 256 с.

10. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел: учебник / под ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 512 с.

11. Силенков В.И. Модели предупреждения девиантного поведения: теория и практика: учеб. пособие. – Новокузнецк, 2008. – 68 с.

12. Социальная педагогика: курс лекций / под ред. М.А. Галагузовой. – М., 2017. – 476 с.

3.5. Стратегии совладающего поведения у подростов в конфликтных ситуациях

В современных условиях жизни каждый человек подвергнут напряженным, стрессовым, кризисным ситуациям, которые побуждают его преодолевать сомнения, справляться с трудностями и преградами, возникающими на его пути, или приспосабливаться к ним. Проблема разрешения конфликтов на сегодняшний день является одной из актуальных и активно разрабатываемых в современной психологии и носит название совладающего поведения [9, с. 3]. Подростку, в отличие от взрослого человека гораздо сложнее совладать со своими эмоциями, найти правильное решение конфликта. А.А. Ганеева и А.В. Гайнуллина, говорят, о том, что конфликт в нашей жизни неизбежен, зависит от многих факторов и имеет большое значение в развитии подростка. Подростковый возраст – кризисный период онтогенеза, представляющий собой группу высокого риска. В период полового, интеллектуального, физиологического и психологического созревания протекают важнейшие изменения в сознании и деятельности подростков. Происходит формирование самосознания, акцентуаций характера, развивается чувство взрослости, актуализируется обострение напряженных отношений взрослых и детей, представляющих группу высокого риска, происходит дистанцирование от родителей, проявляющееся в развитии самостоятельности и ответственности, способности к рефлексии [4, с. 962].

Подростковый период актуализирует обострение кризиса отношений взрослых и детей, проявляется, учитывая социальную ситуацию развития, на полях взаимодействия «подросток – подросток» и «подросток – взрослый». В этом возрасте подростки большое внимание уделяют своей внешности, стилю и желанию быть лучше других и входить в неформальные группы по интересам. Конфликты между сверстками возникают в силу разных взглядов, как проявление лидерских позиций, отстаивание личностных границ, занимаемого уровня и авторитета в классе. Кризис в отношениях между ребёнком и взрослым происходит в силу того, что подросток старается «отделиться» от своей семьи и почувствовать себя взрослым. В роли взрослых выступают учителя и родители, с которыми чаще всего возникают конфликты. Конфликт по своей природе является сложно контролируемым явлением, именно поэтому подростку очень сложно адекватно оценить и разрешить возникшую ситуацию. Подростковые конфликты играют огромную

роль в формировании будущей личности и новых черт характера, поэтому большое значение имеет отношение ребёнка к конфликтной ситуации, а также путь его решения [1, 7].

Психологический смысл совладающего поведения - адаптация подростка к требованиям сложившихся напряженных обстоятельств. Возникновение сложностей, критических ситуаций, затруднений нельзя избежать, поскольку оно является естественным результатом взаимодействия субъекта с окружающим миром, и предоставляет возможности для процесса личностного роста и позитивных трансформаций. По этой причине и ребёнок, и взрослый используют все имеющиеся ресурсы, копинг-стратегии, защитные механизмы для того, чтобы преодолевая сложности оставаться адаптивным и чувствовать себя устойчивым и защищенным. Невозможность совладания с жизненными кризисами и повседневными ситуациями может проявиться критически (заболевания, суициды, девиантное поведение и др.). От личностных преференций при выборе приемов разрешения неблагополучных обстоятельств зависит психологическое благополучие всего общества. Поэтому изучение приемов и методов разрешения неблагополучных обстоятельств является назревшей жизненной и научной проблемой. Эффективность совладения с повседневными ситуациями, жизненными кризисами обеспечивает гармоничное развитие личности, благополучное изучение мира, повышение уровня самооценки, удовлетворенности собой, полученными достижениями [9, с. 3; 10].

На основе анализа статьи Е.Е. Бочаровой и результатов исследования А.В. Дударевой и Д.С. Люкшиной, можно отметить, что испытуемые подросткового и юношеского возраста чаще предпочитают такие стратегии совладающего поведения как: бегство-избегание, дистанцирование, поиск социальной поддержки [2, 8].

Цель – выявить и описать доминирующие стратегии совладающего поведения у подростков в конфликтных ситуациях.

В исследовании приняли участие 30 подростков 14 лет, 16 мальчиков и 14 девочек. Использовались следующие *методики*: методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю., Вукс А.Я., 2008 год) [3]; Стиль поведения в конфликте. Опросник К. Томаса в адаптации Гришиной Н.В [5]; Тест-опросник по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности в юношеском возрасте (Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Смирнова О.В., Перченко Е.Л., Табунов И.А., 2012 год) [11]; авторской анкета. Для статистической обработки данных применялся коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, метод контент-анализа.

Обработав *авторскую анкету* метод контент-анализа, получены результаты, представленные в таблице 1. В авторской анкете выделены три группы конфликтов семейные, межличностные и школьные. Проанализируем чаще всего встречаемые конфликты в данной группе. Актуальными конфликтами в семье являются, плохие оценки в школе, ссоры бытового характера с сестрами, братьями и мамами, разное мнение. Конфликты в школе, это недопонимание между учителями и подростками, также получение отрицательных оценок. Межличностные конфликты, споры, недопонимание и мелкие разногласия. Ниже будут приведены примеры стратегий совладающего поведения, которыми пользуются подростки в конфликте, а также примеры решения конфликта.

Таблица 1 - Результаты контент анализа авторской анкеты

Категория анализа	Единица счёта	Частота абс.	Категория анализа	Единица счёта	Частота абс.
Семейные конфликты	Разное мнение	5	Варианты решения конфликта	Принятие	3
	Ссора с сестрой/братом	6		Компромисс	4
	Оценки	7		Угрозы	3
	Ссора с мамой/папой	6		Доказательство своего мнения	5
	Нет	12		Побег	2
	Внешний вид	1		Исправление оценок	4
	Поведение	1		Извинения	1
	Невыполненное обещание	1		Игнорирование	3
Школьные конфликты	Не выход к доске	1	Варианты решения конфликта	Разговор	3
	Критика по поводу внешнего вида	1		Смирение	2
	Неправильное выставление оценок	2		Не решено	4
	Невозможность исправить оценку	1		Попытки исправить (оценки, поведение)	2
	Недопонимание	5		Спор	3
	Спор	1			
	Хамство	1			
	Нет	7			
	Списывание	1			
	Плохие оценки	4			
	Пропуски	1			
Межличностные конфликты (друзья)	Отвергли помощь	1	Варианты решения конфликта	Перестали общаться	4
	Нет	11		Извинения	3
	Мелочь	1		Плач	1
	Из-за человека	1		Спор	1
	Спор	3		Поговорили	3
	Не пошёл гулять	2		Компромисс	1
	Из-за конфеты	1		Само собой разрешилось	2
	Предательство	1			
	Недопонимание	1			

По полученным результатам наибольший процент конфликтов приходиться на школьные конфликты, затем семейные и межличностные конфликты. Это связанно с тем, что подросткам очень сложно решать сложившиеся конфликты с преподавателями, подростки отмечают, что педагоги не желают их слушать и обращать внимание на их мнение. Поэтому конфликты в семье решаются поиском компромиссов или же разговором. В межличностных конфликтах, подростки отмечают, что конфликт либо решается сам собой или они просто перестают общаться, не найдя общий язык и компромисс.

Исходя из анализа конфликтов и их решений, девочки в конфликтных ситуациях, чаще всего, используют такие стратегии совладающего поведения как дистанцирование и бегство-избегание. Это проявляется в конфликте так, что девочкам не свойственно решать конфликты силой или грубым высказыванием своего мнения. Поэтому они минимизируют эмоциональную вовлеченность, стараясь снизить для себя значимость и степень включенности в конфликтную ситуацию, или просто отвергают наличие конфликта.

Мальчики используют такие стратегии совладающего поведения как дистанцирование и положительная переоценка. Это обусловлено тем, что мальчики

стараются найти выгоду конфликта для себя и избавиться от полученных негативных эмоций. Или в другом варианте, в случае сильного эмоционального давления, снижают значимость конфликта.

Подростки в целом используют такие стратегии совладающего поведения, как бегство-избегание, конфронтация и принятие ответственности. В первом случае - в случае сильной эмоциональной нагрузки на подростка, ему проще оградить себя от конфликтной ситуации и не замечать её. Во втором случае подросток понимает, что конфликт требует решения и прикладывает все свои усилия для его решения. И третий вариант, это когда подросток адекватно оценивает ситуацию: нужно ему прилагать все свои усилия для решения проблемы или же наоборот оградить себя от получения негативных эмоций [6, 12].

Бегство-избегание предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения. Эта стратегия имеет как положительные, так и отрицательные стороны, возможность снизить уровень стресса, но накопление трудностей и нерешённые конфликты. Пример решения конфликта с помощью бегства-избегания (на основе данных, полученных из авторской анкеты): побег, игнорирование, отказ от общения и взаимодействия с человеком в конфликте.

Следующая стратегия, это конфронтация - предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на выплеск негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. С одной стороны это активное отстаивание своих позиций, с другой - усугубление конфликта и его нерациональное решение. Пример такого поведения из полученных нами результатов, это угрозы, доказательство своего мнения, спор, плач.

И стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения в случившемся конфликте (с преобладанием интернального локуса контроля). Принятие проблемы, это первый шаг к её конструктивному решению, но при этом нужно адекватно и сознательно оценивать свою долю участия и виновности в произошедшем конфликте. Пример: принятие своей не правоты, компромисс, извинения для решения конфликта, попытки исправления оценок, решение путём конструктивного общения.

Исходя из результатов анкеты, подросткам важно собственное эмоциональное состояние, они самостоятельно ищут решение проблемы, у них есть своё мнение, которое они готовы отстаивать, и при этом, оценив проблему, они понимают, что всегда можно найти решение исходя из собственных побуждений. Или сохранить своё стабильное эмоциональное состояние в снижении значимости конфликта. Стоит отметить, что в конфликтах с родными, подростки чаще идут на компромисс или любое другое конструктивное решение проблемы (некие договорённости, выполнение порученной работы). В конфликте с учителями, подросткам очень сложно доказать свою правоту, поэтому конфликты остаются не решеными, или подростки вступают в спор, или просто соглашаются в своей неправоте. В межличностных конфликтах, подростки также конструктивно решают проблемы разговором или компромиссом, но в большинстве случаев они просто перестают общаться.

По *методике для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях*, были получены следующие результаты. В группе девочек: у 5 выражено дистанцирование, они склонны к переключению внимания от проблемы и снижению её значения. У 5 - стратегия

бегство-избегание - отрицают наличия проблемы, тем самым стараясь обесценить её значимость и снизить эмоциональное напряжение. У 1 - планирование решение проблемы, предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. У 2 доминирует стратегия положительной переоценки - преодоление негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

В группе мальчиков: положительная переоценка у 4, попытка преодоления переживаний в связи с возникшим конфликтом. У 3 - дистанцирование, преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости. У 2 – принятие ответственности за возникновение и дальнейшее решение конфликта. У 2 - бегство-избегание, уход от проблемы путём игнорирования её наличия. У 1 – конфронтация, направленная либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. И у 1 планирование решения проблемы, предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения.

Согласно данным полученным по «*Тесту-опроснику по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности в юношеском возрасте*»: у 6 девочек - адекватный тип реагирования, 3 - неопределённый, 3 - игнорирующий, 1 - тревожный. У 6 мальчиков - адекватный, 3 - неопределённый, 1 - игнорирующий, 4 - тревожный. Можно сделать вывод о том, что большинству подростков свойственный адекватный тип реагирования, поиск решения проблемы, адекватное оценивание ситуации и своего состояния в момент конфликта. Далее идёт неопределённый тип реагирования, это означает, что у этих подростков нет выраженного типа реагирования, он будет зависеть от ситуации. Тревожный тип реагирования - это страх за последствия и страх принятия самостоятельного решения. И игнорирующий тип, игнорирование происходящего, нежелание искать выход, перекладывание ответственности на других.

Согласно данным *по опроснику К. Томаса в адаптации Гришиной Н.В. «Стиль поведения в конфликте»* у подростков преобладает: избегание – 11, компромисс - 10, приспособление - 9. Респонденты с избеганием (более характерно для девочек - 8 человек), стараются уйти от конфликтной ситуации, перекладывают её решение на других людей или просто её игнорируют. Компромисс - это поиск решения, которое будет удовлетворять обе стороны, этот тип поведения доминирует у мальчиков (7 человек). И приспособление означает, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого человека (наблюдается у мальчиков - 6 человек).

Таким образом, у 30 подростков 8 класса (14 девочек и 16 мальчиков в возрасте 14 лет), преобладают такие стратегии совладающего поведения как, бегство-избегание, конфронтация и принятие ответственности. У девочек данной группы преобладают дистанцирование и бегство-избегание. У мальчиков - положительная переоценка и дистанцирование.

Статистически обработав методики (авторская анкета; методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях; стиль поведения в конфликте, опросник К. Томаса в адаптации Гришиной Н.В.; тест-опросник по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности в юношеском возрасте) в группе девочек и мальчиков, с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена и U-критерия Манна-Уитни, были получены следующие результаты, представленные в таблицах 2-4.

Таблица 2 - Результаты статистической обработки методик с использованием коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена в группе девочек

Коррелируемые показатели	Объем выборки Д	Значение коэффициента корреляции Спирмена, R	Уровень значимости отвержения гипотезы о независимости, а (односторонний критерий)
Компромисс (анкета) / Сотрудничество	14	-0,553	0,04
Избегание (анкета) / Избегание	14	0,532	0,04
Бегство – избегание / Игнорирующий тип реагирования	14	0,708	0,004
Бегство – избегание / Адекватный тип реагирования	14	-0,591	0,02
Бегство – избегание / Приспособление	14	0,609	0,02

По результатам статистической обработки при повышении компромисса, снижается потребность в сотрудничестве, так как проблема решается в пользу двух людей, желание одного всё равно ущемляется. Можно предположить, что подросток соглашается на компромисс для устранения конфликта, но при этом у него отсутствует собственное желание что-то изменить. При доминировании стратегии бегство-избегание выявлена прямая корреляционная связь с игнорирующим типом реагирования и приспособлением. Вероятно, девочкам свойственно уходить от проблем, минимизируя их влияние на себя, с целью снижения значимости и степени собственной эмоциональной вовлеченности. При доминировании стратегии бегство-избегание выявлена обратная корреляционная связь с адекватным типом реагирования. Чем больше девочки отстраняются, не замечают конфликтов, отвергают их, тем менее адекватна, эффективна и результативна их стратегия по разрешению сложившихся ситуаций и, вероятно, появление, и накопление дополнительных трудностей. Данная стратегия не конструктивна, так как обладает краткосрочным эффектом предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта.

Таблица 3 - Результаты статистической обработки методик с использованием коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена в группе мальчиков

Коррелируемые показатели	Объем выборки М	Значение коэффициента корреляции Спирмена, R	Уровень значимости отвержения гипотезы о независимости, а (односторонний критерий)
Соперничество (анкета) / Сотрудничество	16	0,514	0,04
Компромисс (анкета) / Избегание	16	-0,544	0,029
Избегание (анкета) / Компромисс	16	-0,501	0,04
Компромисс (анкета) / Положительная переоценка	16	-0,520	0,03
Дистанцирование / Сотрудничество	16	-0,529	0,034
Дистанцирование / Компромисс	16	0,609	0,01
Поиск социальной поддержки / Приспособление	16	0,657	0,005
Принятие ответственности / Компромисс	16	0,537	0,03

У мальчиков выявлено, что при использовании стратегии соперничество повышается тенденция к сотрудничеству, можно предположить, что это вызвано ощущением сильного соперника и желанием найти общее решение. Вероятно, наличие сильного соперника в классе, заставляет мальчиков чувствовать равенство партнера,

может вызывать уважение или страх, и ради мирного решения конфликтов и возможных альтернативных путей его устранения, приходить к взаимодействию. При избегании конфликтной ситуации понижается тенденция к поиску решения конфликта и компромиссу. При стратегии бегство-избегание, подросток уходит от проблемы, минимизирует свою вовлеченность, возможно, обусловленную отсутствием мотивации к поиску решения конфликта, и нахождению компромисса в данной проблеме. При доминировании стратегии компромисса выявлена обратная корреляционная связь с положительной переоценкой, и прямая с дистанцированием и принятием ответственности. Возможно, отрицательная корреляция обусловлена не возможность отстоять свое мнение. Положительная корреляция, может быть, обусловлена решением проблемы, улаживанием её с учетом мнения двух сторон, преодолением негативных переживаний в ситуации здесь и сейчас, но при этом самообвинением из-за невозможности отстоять свое мнение и продумыванием альтернативных вариантов на будущее (как вариант принятия ответственности).

При доминировании дистанцирования выявлена обратная корреляционная связь с сотрудничеством. Чем меньше мальчики уверены в партнере по конфликту, чем более напряженные отношения и личностно значима ситуация, тем больше они отстранятся и не готовы, не могут увидеть и услышать предлагаемую помощь и поддержку, что возможно обусловлено подростковым максимализмом. При доминировании поиска социальной поддержки выявлена прямая корреляционная связь с приспособлением. Социальная поддержка предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних ресурсов; поиска интеллектуальных, эмоциональных, физических сил; передачи и перекладывания личной ответственности; и в этом случае, необходимости учета мнения внешних участников процесса разрешения конфликта и личностных затрат.

Таблица 4 - Результаты статистической обработки методики «Стиль поведения в конфликте» с использованием U-критерия Манна-Уитни в группе мальчиков и девочек

Сравниваемые стили поведения в конфликте	Объемы сравниваемых выборок Д/М	Значения суммы критерия Манна-Уитни, U	Значения верхних критических точек, Z	Уровень отвержения α H_0, α (односторонний критерий)
Соперничество	14/16	58,5	-2,24	0,02
Избегание	14/16	21	3,79	0,00

Исходя из полученных результатов (табл. 4), можно отметить, что у мальчиков преобладает тенденция к соперничеству, а у девочек к избеганию. Вероятно, это обусловлено половыми различиями, мальчики склонны к спорам, конфронтации, отстаиванию своей точке зрения с использованием силы, и данное поведение приветствуется в мужской среде и является социально одобряемым. Девочки, чаще всего, избегают подобных ситуаций, так как открытый конфликт социально осуждается и такое поведение недопустимо и неприемлемо. Они чаще реагируют обсуждением в группе союзников, распусканием слухов и сплетен, так как данное поведение более одобряемо и социально приемлемо.

Психологический портрет подростков

Исходя из полученных результатов, можно представить общий портрет подростков. В данной группе из 30 человек преобладают стратегии совладающего поведения: бегство-избегание, конфронтация и принятие ответственности. Каждая из стратегий зависит от поведения в стрессовой ситуации. В случае адекватного реагирования на стрессовую ситуацию, используется стратегия принятия ответственности, подросток понимает возникший конфликт и на основе своих ресурсов пытается найти пути его

решения. Также при адекватном реагировании подростком используется стратегия конфронтации, она предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных на изменение ситуации, либо изменения своего состояния. В случае игнорируемого поведения в стрессе, подросток использует стратегию бегства-избегания, игнорирования всего происходящего вокруг.

Также у подростков в случае бдительного поведения в конфликтной ситуации, а это ответственность за принятие решения и самостоятельный поиск решения, понижается критерий сотрудничества. В случае сотрудничества в полной мере не будут удовлетворены желания подростка, у него нет желания принимать чужую точку зрения и прислушиваться к ней, ища компромисс в ситуации.

Совладающее поведение определяется как стратегия действия для приспособления к условиям конфликтной ситуации. Она может пониматься как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни подростка и его психологическими возможностями. Суть совладения заключается в том, чтобы подросток либо полностью смог преодолеть негативные жизненные трудности, либо уменьшил их отрицательное воздействие на себя.

Основываясь на полученных результатах у подростков данной группы, доминируют такие стратегии совладающего поведения как, бегство-избегание, конфронтация и принятия ответственности. У мальчиков преобладает тенденция к соперничеству, а у девочек к избеганию. В условиях данного класса, и с учетом доминирования стратегии, обусловленной половыми особенностями, мальчикам важнее занимать позицию лидера, выясняя отношения при помощи конфликта между собой, доказывая свое первенство и превосходство. Девочкам комфортнее не участвовать в открытых конфликтах, не создавать или не поддерживать их развитие в силу личностных особенностей.

Можно отметить, что исследование стратегий совладающего поведения у подростков, может, способствовать разработке программы тренингов для подростков по конструктивному разрешению конфликтных ситуаций. В случае с мальчиками, это может быть тренинг, направленный на умение управлять импульсивными реакциями в конфликтных ситуациях и отработкой навыков альтернативных способов разрешения конфликтов. У девочек, проведение профилактической беседы на тему: «Плюсы и минусы избегания конфликтов», проведение психологических тренингов на повышение коммуникативной компетентности и конструктивного общения.

Список литературы

1. Акименко А.К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 2. С. 151-157.

2. Бочарова Е.Е. Стратегии совладающего поведения личности различных возрастных групп // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 5. С. 580-589.

3. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю., Вукс А.Я. Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях. СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2008. 35 с.

4. Ганеева А.А., Гайнуллина А.В. Конфликтные ситуации подростков, зависящие от личностных особенностей // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. № 2-4. С. 961-963.

5. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
6. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в школьном возрасте // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 14-20.
7. Дружинина Ю.А. Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте // Омский научный вестник. 2012. № 5 (112). С. 172-176.
8. Дударева А.В., Люкшина Д.С. Стратегии совладающего поведения у лицеистов при подготовке к ЕГЭ // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2018. № 3 (22). С. 25-28.
9. Левченко В.О. Психологические стратегии совладающего поведения как детерминанта личностной успешности подростков: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Левченко Вероника Олеговна. Сочи, 2010. 28 с.
10. Люкшина Д.С., Петрова Ю.И. Отношение студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. Т. 61. № 3. С. 96-98.
11. Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Смирнова О.В., Перченко Е.Л., Табунов И.А. Разработка теста-опросника по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности в юношеском возрасте // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 12. Ч. 1. С. 92-96.
12. Серебренникова В.С., Никулина Т.И. Технология урегулирования конфликтов в подростковом возрасте // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: https://scienceforum.ru/2014/article/2014004425 (дата обращения: 25.04.2019).

3.6. Адаптация подростков с девиантным поведением к условиям образовательного процесса режимного учреждения

Девиантное поведение, понимаемое как нарушение социальных норм, приобрело в последние годы массовый характер и поставило эту проблему в центр внимания социологов, психологов, медицинских работников, работников правоохранительных органов (Я.И. Гилинский, Т.Г. Визель, Ю.А. Клейберг и др.). Неблагополучие в семье оказывают неблагоприятное воздействие на адекватную возрасту социальную адаптацию подростков. Демонстрируемые различные формы девиантного поведения подростков: токсикомания, алкоголизация, проституция, преступность – являются следствием нарушения жизнеспособности подростков, проявляющимся в отсутствии способности к позитивному саморазвитию в конкретных жизненных обстоятельствах [11].

В нашей стране среди социальных институтов, занимающихся реабилитацией подростков с девиантным поведением, ведущее место занимают специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа. В данные учреждения направляются подростки с девиантным (общественно опасным) поведением, достигшие одиннадцати лет, нуждающиеся в особых условиях воспитания и обучения и требующих специального педагогического подхода в процессе их воспитания и обучения. Направление подростков с девиантным (общественно опасным) поведением в данные образовательные учреждения осуществляются «только по решению суда» [10].

Министерство просвещения РФ ориентирует данные учреждения на приоритет реабилитационных мер, направленных на переоценку подростками негативных социальных установок с целью их успешной социализации в постинтернатный период [8].

Согласно п.3 ст.15 Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» к специальным учебно-воспитательным учреждениям закрытого типа органов управления образованием относятся:

- специальные общеобразовательные школы закрытого типа;
- специальные профессиональные училища закрытого типа;
- специальные (коррекционные) образовательные учреждения закрытого типа.

Указанные учреждения отнесены к системе образования. Несовершеннолетний может быть помещен в указанное учреждение до достижения им 18 лет, но не более чем на три года (ч.2 ст.92 УК РФ). В период пребывания в данных учреждениях подросток оказывается в условиях социальной изоляции. Изоляция от общества связана с принудительным изменением образа жизни и включением несовершеннолетнего в новые для него социальные процессы: особым образом регулируемое общеобразовательное и профессиональное обучение, строгое подчинение режиму. Подросток, направляемый в специальные образовательные организации закрытого типа, «включается в заданную развернутую систему, создающую: жесткие объективные условия и определенный порядок действий; четко выделенные образцы; постоянный контроль за поведением» (Д.И. Фельдштейн) [14, с. 522]. В связи с этим, актуальной становиться проблема адаптации подростков с девиантным поведением к условиям образовательного процесса режимного учреждения.

Отечественный психолог Л.С. Выготский в своих работах, посвященных воспитанию девиантных детей и подростков, отмечал, что «морально дефективный ребенок – это ребенок не с врожденным органическим недостатком, но выбитый из социальной колеи; причины моральной дефективности следует искать не в ребенке, а вне его – в социально-экономических и культурно-педагогических условиях, в которых он рос и развивался. В других условиях, благоприятных для детского развития, в другой среде трудный ребенок очень быстро утрачивает черты моральной дефективности и становится на новый путь» [1, с. 150].

Л.Б. Шнейдер в своих исследования выделяет два типа девиантного поведения: «во-первых, это поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья, подразумевающее наличие явной или скрытой психопатологии. Эту группу составляют следующие типы: астеники, шизоиды, эпилептоиды и лица с акцентуированным характером. Во-вторых, это поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы, особенно правовые. Оно выражается в форме проступков или преступлений. Когда такие поступки сравнительно незначительны, их называют правонарушениями, а когда серьезны и наказываются в уголовном порядке, – преступлениями» [15, с. 10].

М.Э. Паатова девиантное поведение подростков рассматривает как поведение, «отклоняющееся от морально-нравственных норм человеческого общежития и проявляющееся в различных формах социальной патологии. Девиантное поведение подростков является следствием негативного формирования личности под воздействием индивидуально-типологических психологических факторов формирования личности в подростковом возрасте и асоциальной направленности ближайшего социального окружения» [9, с. 103] По мнению автора, «девиантное поведение формируется под влиянием негативного формирования смысловой картины мира подростка и его неспособности управлять своим поведением и эмоциональным состоянием» [9, с. 103].

П.Д. Павленок [12] предлагает девиации (социальные отклонения) дифференцировать по следующим основаниям:

- в зависимости от типа нарушений нормы (право, мораль, этикет);
- по целевой направленности и мотивации (корыстные, агрессивные);

- по субъекту (индивиды, группы, социальные организации).

В своих исследованиях он выделяет следующую группу факторов, способствующих появлению девиантного поведения у детей и подростков [12]:

- возрастные особенности (бурное психическое развитие детского организма, нравственная неустойчивость, неадекватная самооценка, процесс интенсивного формирования воли, противоречивость мировоззрения);

- педагогическая и нравственная запущенность (наличие неорганизованного свободного времени, низкий образовательный и духовный уровень);

- проблемы в семье (отсутствие родителей или неполная семья; антиобщественные проявления в поведении родителей или родственников; разрыв родственных связей);

- мотивы совершения правонарушений (иметь то, что невозможно купить; демонстрация своей взрослости; получение одобрения группы подростков; слабое осознание того, что совершает преступление);

- склонность к девиантному поведению;

- подчинение взрослым преступникам;

- низкая правовая культура;

- противодействие воспитанию и режиму образовательных учреждений;

- отсутствие у несовершеннолетних конкретных жизненных планов.

В.Д. Менделевич [6] выделил пять типов девиантного поведения исходя из нарушения норм общества и в зависимости от способов взаимодействия:

- делинквентный тип девиантного поведения (отклоняющееся поведение, в крайних своих проявлениях представляющее уголовно наказуемое деяние);

- аддиктивный тип девиантного поведения (формирование стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния);

- патохарактелогический тип девиантого поведения (поведение, обусловленное патологическими изменениями характера, сформировавшимися в процессе воспитания);

- психопатологический тип девинатного поведения (основывается на психопатологических симптомах и синдромах);

- тип девиантного поведения, основанный на гиперспособностях (проявление одаренности, таланта, гениальности).

Е.В. Змановская в своих исследованиях использует термины «отклоняющееся поведение» и «девиантное поведение» в качестве взаимозаменяемых в аспекте «проявления индивидуальной активности» [4, с. 11].

Автор выделяет следующие специфические особенности отклоняющегося поведения личности:

- поведение, которое не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам;

- девиантное поведение и личность, его проявляющая, вызывают негативную оценку со стороны других людей;

- особенностью отклоняющегося поведения является то, что ононаносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям;

- девиантное поведение характеризуется как стойко повторяющееся (многократное или длительное);

- девиантное поведение согласовывается с общей направленностью личности;

- отклоняющееся поведение рассматривается в пределах медицинской нормы;

- отклоняющееся поведение сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации;

- отклоняющееся поведение имеет выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие [4, с. 12-14].

Е.В. Змановская [4] выделяет три основные группы отклоняющегося поведения:

- антисоциальное (делинквентное) поведение – поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей в виде определенных действий и/или бездействия (хулиганство, кражи, грабежи, вандализм, физическое насилие и т.п.);

- асоциальное (аморальное) поведение характеризуется уклонением индивидуума от выполнения морально-нравственных норм, которое приводит к негативным межличностным отношениям (агрессивное поведение и сексуальные девиации);

- аутоагрессивное (саморазрушающее поведение) связано с отклонениями от медицинских и психологических норм и угрожает целостности и развитию самой личности.

А.И. Долгова [3] в рамках криминологического исследования несовершеннолетних правонарушителей, опираясь на социальные критерии (характер поведения, предшествовавший преступлению; характер микросреды; связь преступного поведения с допреступным), выделила социальный тип криминогенной личности. Вместе с тем она отмечает, что «не все лица, совершающие преступления, могут быть отнесены к этому типу, иногда они определяются как случайные преступники, которые по своим личностным характеристикам не отличаются от тех, кто ведет себя устойчиво правомерно» [3, с. 363].

А.И. Долгова [3] выделяет следующие подтипы социальной криминогенной личности:

- последовательно-криминальный подтип – криминогенный «вклад» личности в преступное поведение при взаимодействии с социальной средой является решающим, преступление закономерно вытекает из привычного стиля поведения и обусловливается специфическими взглядами, установками и ценностями субъекта;

- ситуативно-криминогенный подтип – совершение общественно-опасного деяния, имеющего непреступный характер. Преступное поведение обусловлено неблагоприятной социально-экономической обстановкой. Такие подростки часто совершают преступления в группе в состоянии алкогольного опьянения и никогда не являются инициаторами правонарушения;

- ситуативный подтип – стиль жизни таких подростков характеризуется борьбой положительных и отрицательных влияний при незначительной выраженности негативного поведения. Решающее влияние на совершение противоправного действия оказывает социальная ситуации, возникающая не по вине индивида.

Д.И. Фельдштейн, изучая процесс формирования нравственных качеств личности подростка-правонарушителя, пришел к выводу, что «ядром конфликтной ситуации, приведшей к нравственной деформации таких детей, являются лишь недостатки семейного воспитания, усугубляемые недостатками школьной работы» [14, с. 509]. Автор отмечает, что «социальная ситуация развития «трудного» подростка такова, что он оказывается и вне коллектива семьи, и вне коллектива школы. Выпадая из семейного и школьного коллективов, подросток, характерной особенностью которого является стремление к общению, к признанию его самостоятельности взрослыми, попадает в «уличную» группу подростков, микроклимат которой дает ему определенные возможности для повышения самооценки, для компенсации негативной оценки школьного и семейного коллективов» [14, с. 518–519].

Учитывая степень антиобщественной направленности личности подростка-правонарушителя, автор выделил следующие пять групп подростков-правонарушителей:

- подростки с устойчивым комплексом общественно-отрицательных, аномальных, аморальных, примитивных потребностей и с системой откровенно антиобщественных

взгядов, с деформированными нравственно-этическими критериями;

- подростки с деформированными потребностями и низменными устремлениями, стремящиеся подражать тем несовершеннолетним правонарушителям, у которых устойчивый комплекс аморальных потребностей (подросткам из первой группы);

- подростки с внутренним личностным конфликтом между деформированными и сохранившимися позитивными потребностями, отношениями и интересами. Подростки этой группы могут осознавать недостойностьсовершаемых ими правонарушений;

- подростки со слабо деформированными потребностями. Их характеризуют безволие, легкая внушаемость, легкомысленность, неустойчивость, неверие в свои силы, заискивание перед волевыми товарищами;

- безвольные подростки, ставшие на путь правонарушений случайно [14, с. 525–527].

А.Б. Петрова пришла к выводу, что определяющие отличия личности несовершеннолетнего правонарушителя, находящегося в условиях изоляции, лежат в сфере отношений личности к действительности, в среде ее социальных установок и ценностей [13]. По мнению автора, эти отличия определяются следующим образом:

1) несовершеннолетних правонарушителей отличает чувственно-дефицитное поведение;

2) несовершеннолетние правонарушители характеризуются оторванностью от реальности;

3) у несовершеннолетних правонарушителей отсутствует ожидание теплых отношений;

4) несовершеннолетние правонарушители строят свое взаимодействие с другими людьми, основываясь на представлении о людях как об эгоистичных, жестоких и т.п.;

5) несовершеннолетние правонарушители имеют тенденцию воспринимать окружающих людей как потенциально криминальных;

6) несовершеннолетних правонарушителей характеризует отсутствие самоуважения;

7) несовершеннолетних правонарушителей отличает коммуникативная некомпетентность и высокий уровень зависимости от окружения, слабость способности занимать и отстаивать свою позицию [13, с. 48–49].

В.М. Литвишников в своих исследованиях отмечает, что основу изучения поведения несовершеннолетних правонарушителей как объекта и субъекта воспитательного процесса составляет направленность их личности. Автором определенны следующие направленности личности несовершеннолетних правонарушителей:

1) аморальная направленность, связанная с нарушением моральных норм общества;

2) антисоциальная направленность, которой обладают лица, совершающие незначительные кражи, хулиганские действия, злоупотребляющие алкогольными напитками и наркотиками;

3) преступная направленность, угрожающая условиям общественного бытия, – убийства, кражи в особо крупных размерах, грабежи, разбой [5, с. 118].

В.М. Литвишников [5, с. 119–120] выделяет следующие типы личностного отношения подростков с девиантным поведением к социальным нормам и ценностям (к жизни, здоровью, чести, достоинству, личному и общественному благополучию):

- негативно-пренебрежительное отношение характерно для несовершеннолетних правонарушителей, совершивших убийства, изнасилования, кражи, грабежи, разбои, мошенничество и т.п.;

- индивидуалистически-анархическое отношение присуще несовершеннолетним правонарушителям, которые совершают общественно опасные действия по «идейным» соображениям;

- легкомысленно-безответственное отношение характерно для большинства несовершеннолетних, совершивших преступное действие в первый раз.

Анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических и социологических исследований причин девиантного поведения подростков и соответствующих методов профилактики и преодоления деструктивных форм поведения показал следующее:

- сущностные особенности девиантного поведения подростков и системы профилактики этих форм поведения обусловлены социально-культурным развитием конкретного социума;

- одной из причин трактовки неожидаемого поведения подрастающего поколения как девиантного являются возрастающие социально-культурные требования к личностному развитию детей и подростков.

Эмпирической базой нашего исследования выступило специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением «Майкопское специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа» г. Майкоп, Республика Адыгея.

К специальным учебно-воспитательным учреждениям закрытого типа органов управления образованием относятся:

1) специальные общеобразовательные школы закрытого типа;

2) специальные профессиональные училища закрытого типа;

3) специальные (коррекционные) образовательные учреждения закрытого типа.

В специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» могут быть помещены несовершеннолетние в возрасте от одиннадцати до восемнадцати лет, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода в случаях, если они:

- не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что к моменту совершения общественно опасного деяния не достигли возраста, с которого наступает уголовная ответственность;

- достигли возраста, предусмотренного частями первой или второй статьи 20 Уголовного кодекса Российской Федерации, и не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством, во время совершения общественно опасного деяния не могли в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими;

- осуждены за совершение преступления средней тяжести и освобождены судом от наказания в порядке, предусмотренном частью второй статьи 92 Уголовного кодекса Российской Федерации.

К основным формам социальной работы с девиантными подростками в условиях специальных образовательных организациях закрытого типа относятся:

- социально-информационная поддержка - обеспечение подростков и их родителей информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг;

- социально-правовая поддержка - соблюдение прав, содействие в реализации правовых гарантий подростков, правовое воспитание по жилищным, трудовым, гражданским и другим вопросам;

- социально-реабилитационная поддержка - содействие подросткам, родителям в оказании реабилитационных услуг в учреждении по восстановлению их психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья;

- социально-бытовая поддержка - содействие подросткам в адаптации к социально-бытовым условиям;

- социально-экономическая поддержка - содействие подросткам в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи и материальной поддержке;

- медико-социальная помощь - профилактика алкоголизма, наркомании и других социально-негативных проявлений в подростковой среде, медико-социальный патронаж подростков из семей группы риска;

- социально-психологическая помощь - содействие подросткам в создании благоприятного микроклимата в семье, ближайшем окружении, в устранении негативных влияний социальной среды, затруднений во взаимоотношениях с окружающими, в профессиональном и личностном самоопределении;

- социально-педагогическая помощь состоит в создании подросткам условий для преодоления и предупреждения конфликтных ситуаций во взаимоотношениях с родителями, сверстниками, учителями, в сопровождении подростков в семьях группы риска (П.Д. Павленок, Е.В. Москвина и др.).

В условиях специальных учреждений профилактика отклонений в развитии личности и поведении эффективна лишь в том случае, если осуществляется на основе: успешности учебной деятельности (учения); эмоционально положительной, удовлетворяющей учащихся системы их взаимоотношений (со сверстниками, учителями, родителями); психологической защищенности воспитанников.

Последнее обстоятельство самым непосредственным образом связано с гарантированной социальной защищенностью, включающей в себя: знание воспитанниками своих прав и обязанностей; их неукоснительное соблюдение педагогами и другими субъектами учебного и воспитательного процессов; психологическое и социальное равенство воспитанников, исключающее какую-либо дискриминацию их по любому признаку; соблюдение прав воспитанников на индивидуальное своеобразие и самоопределение.

К основным методам по адаптации подростков с девиантным поведением к условиям образовательного процесса режимного учреждения относятся:

1. Метод разговорной психотерапии - логотерапия - это разговор с подростком, направленный на вербализацию эмоциональных состояний, словесное описание эмоциональных переживаний. Вербализация переживаний вызывает положительное отношение к тому, кто разговаривает с подростком, готовность к сопереживанию, признание ценности личности другого человека. Данный метод предполагает появление совпадения словесной аргументации и внутреннего состояния подростка, приводящего к самореализации, когда подросток делает акцент на личных переживаниях, мыслях, чувствах, желаниях.

2. Музыкотерапия – использование в работе музыкальных произведений и музыкальных инструментов. Для подростков, которые проявляют тревожность, беспокойство, испытывают страхи, напряжение проводится простое слушание музыки, которое сопровождается заданием. Когда звучит спокойная музыка, подростку дают инструкцию думать о предметах, которые вызывают у него неприятные ощущения или предложить ранжировать неприятные ситуации от минимальных до самых сильных.

3. Имаготерапия - использование в целях терапии игры образами. Подросток создает динамичный образ самого себя. Здесь применяются самые разнообразные

конкретные приемы: пересказ литературного произведения в заранее заданной ситуации, пересказ и драматизация народной сказки, театрализация рассказа, воспроизведение классической и современной драматургии, исполнение роли в спектакле.

4. Психогимнастика. Взаимодействие основывается на двигательной экспрессии, мимике, пантомиме. Упражнения направлены на достижение двух целей: уменьшение напряжения и сокращение эмоциональной дистанции у частников группы, а также выработку умения выражать чувства и желания. Например, упражнения по снятию напряжения состоят из простейших движений «я иду по воде», «по горячему песку», «спешу в школу». Соединение мимики, жеста, движения создает более полную возможность выражения и передачи своих ощущений и намерений без слов.

5. Моритатерапия – метод, с помощью которого подросток ставится в ситуацию, когда необходимо произвести хорошее впечатление на окружающих. Социальный работник предлагает высказать свое мнение о чем-то и корректирует его умение высказываться, давать оценку, соответственно вести себя (мимика, жесты, интонация и т.п.). Этот метод помогает воспитывать культуру поведения.

Выбор психотерапевтического воздействия и взаимодействия зависит от индивидуальных особенностей личности девиантного подростка.

К основным технологиям работы с подростками с девиантным поведением в режимном учреждении относятся социальное сопровождение и социальная поддержка подростков.

Социальное сопровождение подростков является одним из приоритетных направлений деятельности специального училища закрытого типа, которое включает в себя сопровождение становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Социальное сопровождение – это процесс создания благоприятных социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития воспитанников в ситуациях взаимодействия. Данный процесс подразумевает отслеживание изменений в динамике развития воспитанников, их профессиональное становление, а также своевременное выявление возможных проблем в поведенческой и эмоциональной сферах, в системе адаптации.

Социальная поддержка подростков осуществляется в процессе обучения, создания дополнительных пространств самореализации воспитанников с учётом урочной и внеурочной деятельности, взаимодействия специалистов и социальных партнёров по направлениям социального воспитания, методического обеспечения социальной деятельности и формирования реабилитационной среды учреждения закрытого типа.

Социальная поддержка подростков в специальных учреждениях – это специальная система мер, направленная на подкрепление, сохранение, либо восстановление условий жизнедеятельности наиболее «слабых» осужденных и их групп риска, испытывающих вследствие этой слабости особые, отличные от других объективного или субъективного свойства нужды, затрудняющие нормальное содержание в исправительных учреждениях, подготовку к жизни на свободе и постпенитенциарную реабилитацию.

П.Д. Павленок в своих исследованиях отмечает, что в процессе разработки адаптационных технологий работы с девиантными подростками необходимо:

- изначально проанализировать специфику и проблемы конкретного исправительного учреждения, возможно проведение мониторинга или пилотажного исследования, анализ статистики или данных психологических обследований за

последние годы, чтобы выявить наиболее важные направления в планируемой деятельности;

- определить особенности контингента несовершеннолетних правонарушителей, в отношении которых разрабатывается технология;

- познакомиться с имеющимся опытом аналогичных учреждений, методическими рекомендациями профильных специалистов, осуществить теоретический обзор по проблеме с целью выявления наиболее эффективных моделей и способов воздействия на осужденных, взятых за основу при составлении своей программы. Каждая программа должна грамотно сочетать теоретические и практические подходы, не допуская перекоса;

- иметь четкое и конкретное обоснование актуальности, поставленные цели и задачи, реализация которых позволит достичь успеха в исправительной деятельности [12].

Важно оценить возможные влияния имеющихся в обществе и у специального контингента социальных норм, ценностей, установок на эффективность применения конкретных адаптационных технологий. Необходимо из огромного многообразия психологического инструментария выбрать именно те методы, средства, приемы, способы получения, обработки, анализа, интерпретации получаемой информации, которые позволят трансформировать ее в конкретные объективные, статистически достоверные выводы и рекомендации, используемые как на протяжении оказываемых воздействий, так и для осуществления последующего постпенитенциарного сопровождения.

Следовательно, при организации работы с девиантными подростками в условиях специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа использование адаптационных технологий выступают эффективной возможностью оказания активного воздействия на все сферы личности девиантного подростка и призваны способствовать изменению криминальных установок на социально одобряемые.

Актуальность и эффективность их применения обусловлена необходимостью внесения корректив в процесс перевоспитания несовершеннолетних, проходящих курс реабилитации в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа.

В процессе исследования была разработана социально-адаптационная программа «Ты сможешь все!». Цель программы – успешная адаптация девиантных подростков к условиям режимного учреждения.

Приоритетными задачами адаптации девиантных подростков к условиям образовательного процесса в режимных учреждениях являются:

- адаптация к условиям режимного учреждения;
- формирование среды воспитанников на основе нравственных отношений;
- привлечение воспитанников к работе в самодеятельных группах;
- формирование позитивного отношения к обучению и труду;
- восстановление, поддержание и развитие социально полезных связей воспитанников с родственниками, учебными и трудовыми коллективами;
- формирование интереса к законопослушной жизни после выпуска из учреждения.

Формы работы: групповая, индивидуальная.

Программа по адаптации девиантных подростков к условиям жизнедеятельности режимного учреждения состоит из следующих этапов, а именно:

Первый этап дезадаптации (от 1-3 месяцев). Характеристика состояния подростка: не видит личностных смыслов выполняемой деятельности; социальную полезность своей деятельности не осознает и не проектирует; воспринимает себя в роли пассивного исполнителя; в ситуации выбора испытывает дискомфорт, состояние тревоги.

Задачи: установить контакт с подростком на основе доверия и безопасности; создать условия для снижения уровня психоэмоционального напряжения; выявить причины дезадаптации.

Содержание работы.

1.Первичная диагностика психологического и социального статуса подростка, психического состояния и межличностных отношений в группе.

2.Выявление проблем подростка и пути их решения.

3.Устанавление контакта с близкими людьми подростка с целью использования их положительного влияния на воспитанника.

Второй этап – индентификации (3 месяца). Характеристика состояния подростка: задумывается над собственными смыслами деятельности; самооценка зависит от мнения окружающих; свое благосостояние связывает с внешними обстоятельствами; поведение и деятельность спонтанны и реактивны, зависят от обстоятельств; проявление ситуативного интереса.

Задачи этапа: формирование мотивации к социальному взаимодействию как способу саморазвития и самореализации; формирование знаний о взаимодействии (знаний об обществе, общественных отношениях, правилах социального поведения, социальной культуре.

Третий этап индивидуализации (3 месяца). Характеристика состояния подростка: следует самостоятельно выбранному примеру или авторитету; - ищет пример для подражания или референтную группу; внимателен к просьбам взрослых и сверстников (коллектива).

*Задачи этапа: о*пределение уровня готовности выпускника для конструктивной адаптации в социуме; формирование активной жизненной позиции подростка.

Содержание работы. Вовлечение подростка в различные виды деятельности (учебную, общественно-полезную, культурно-досуговую).

Четвертый этап адаптации

Характеристика состояния подростка: планирует и организовывает совместно со взрослым социально-значимую деятельность; ориентируется в социокультурном пространстве; принимает активное участие в социально-ориентированных делах; объективно оценивает свои поступки; признает значимость общечеловеческих ценностей.

*Задачи этапа: о*пределение уровня готовности выпускника для конструктивной адаптации в социуме; формирование активной жизненной позиции подростка.

В таблице 1 представлены основные направления работы с подростками по программе адаптации их к условиям образовательного процесса режимного учреждения.

Реализация программы позволит сформировать у подростков навыки, необходимые для дальнейшей успешной постинтернатной адаптации, а именно: умение управлять своим эмоциональным состоянием; овладение подростками навыками самопознания и самопринятия; выработка навыков коммуникативной культуры. Воспитательные результаты в процессе реализации разработанной программы распределяются по трем уровням.

Первый уровень – приобретение воспитанниками социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Второй уровень – получение воспитанниками опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие

воспитанников между собой на уровне класса, училища (массовые акции или мероприятия), т.е. в защищенной, дружественной просоциальной среде. Именно в такой близкой социальной среде подросток получает первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

Третий уровень – получение воспитанниками опыта самостоятельного общественного поведения (проектная деятельность). Только в самостоятельном общественном поведении подросток действительно *становится* (а не просто *узнает о том, как стать*) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком.

Таблица 1 - Основные направления работы с подростками по программе адаптации их к условиям образовательного процесса режимного учреждения

Направления работы	*Краткое содержание работы*	*Специалисты, работающие по данному направлению*
Формирование Я-концепции	Моё «Я» как внутренний мир. В гармонии ли «Я» с собой. Взаимодействие моего «Я» с окружающим миром. Жизненная позиция.	Психолог Социальный педагог
Правовая ориентация	Перечень документов, которые необходимы выпускнику специального учебно-воспитательного учреждения	Социальный работник
Валеологическая ориентация	Факторы, угрожающие здоровью человека. Алкоголь и его влияние на здоровье. Наркомания. Табакокурение. Влияние состояния здоровья на выбор профессии и формирование семьи.	Психолог Социальный педагог Социальный работник
Социально-бытовая ориентация	Рациональные потребности человека. Потребность в жилье. Особенности поведения человека в различных жизненных ситуациях.	Воспитатели Социальный педагог
Профессиональная и трудовая ориентация	Устройство на работу. Безработица.	Мастера производства Воспитатели Психолог

Переход от одного уровня воспитательных результатов к другому должен быть последовательным, постепенным, что должно учитываться при организации процесса реабилитации.

К основным условиям реализации программы по адаптации подростков с девиантным поведением к условиям образовательного процесса режимного учреждения можно отнести:

- создание комплексных групп специалистов, обеспечивающих социальное сопровождение и социальную поддержку девиантных подростков (социальные педагоги, психологи, медики, социальные работники и др.);

- создание воспитывающей среды, позволяющей гармонизировать отношение подростков со своим ближайшим окружением (в группе сверстников);

- создание групп поддержки из специалистов различного профиля, работающих с подростками (воспитатели, учителя, социальные педагоги, психологи, медики, социальные работники);

- повышение уровня психолого-педагогической компетентности сотрудников специального учреждения закрытого типа, способных оказывать профессиональную социальную, психологическую, педагогическую поддержку и сопровождение

воспитанников в период их адаптации к условиям образовательного процесса режимного учреждения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1984. – 400 с.
2. Галагузова Ю.Н. Социально-педагогическая реабилитация подростков делинквентного поведения в специальном учебно-воспитательном учреждении / Ю.Н. Галагузова, Е.В. Москвина // Педагогическое образование и наука. - № 5. – 2016. – С. 72-77.
3. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Юрид. лит., 1981. – 159 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
5. Литвишников В.М. Социально-педагогические основы исправления несовершеннолетних осужденных. – М.: Моск. соц.-психол. ин-т, 2006. – 464 с.
6. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
7. Москвина Е.В. Социально-педагогическая реабилитация подростков делинквентного поведения в образовательном учреждении закрытого типа / Институт специального образования. – Екатеренбург, 2016. – 106-118.
8. Паатова М.Э. Критерии и уровни формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 2. – С. 130-137.
9. Паатова М.Э. Теоретико-методологический анализ социально-педагогических феноменов «девиантное поведение» и «делинквентное поведение» подростков / М.Э. Паатова, С.Н. Бегидова, Н.Х. Хакунов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып. 1(95). – 2012. – С. 96-104.
10. Паатова М.Э. Педагогическая модель процесса формирования социально-личностной жизнеспособности / М.Э. Паатова, Ю.В. Науменко // Известия Саратовского университета. – 2017. – Серия Философия. Психология. Педагогика. – Т 17. – Вып. 2. – С. 229-236.
11. Паатова М.Э. Формирование социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков в процессе социально-педагогической реабилитации: теоретико-методологические основы: монография. – М., 2017. – 135 с.
12. Павленок П.Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева. – М.: ИНФА-М, 2007. – 185 с.
13. Петрова А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением: практическое руководство. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 152 с.
14. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: избр. труды: в 2 т. Т. 1. – М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института: Модэк, 2009. – 600 с.
15. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект: Трикста, 2005. – 336 с.

3.7. Социально-психологическое обучение как способ развития у подростков конфликтологической компетентности: экспериментальное исследование

В 2017 году было закончено проводившееся О.С. Старшиновой под руководством доцента, кандидата психологических наук Т.И. Короткиной исследование подростков, целью которого было определить влияние активного социально-психологического обучения на развитие у них конфликтологической компетентности. В эксперименте приняло участие 80 школьников в возрасте 13-14 лет (7-е классы), базой проведения выступила одна из *средних общеобразовательных школ Фрунзенского района Санкт-Петербурга*. Для проведения социально-психологического обучения была выбрана программа, разработанная в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Программа под названием «Давайте жить дружно» предназначена для сплочения детского коллектива в школе; также в ней есть модуль, предназначенный для профилактики и коррекции интолерантного поведения в классном коллективе. Программа состоит из трех частей, каждая из которых имеет свою возрастную аудиторию, для эксперимента была взята программа, созданная для подростков.

Задачи исследования были следующие:

1. Определить оценку школьниками конфликтологических отношений с другими людьми (одноклассниками, учителями и родителями).
2. Определить стратегии поведения школьников в конфликте.
3. Провести социально-психологическое обучение в тренинговом формате.
4. Провести повторное тестирование.
5. Сравнить результаты экспериментальной группы до и после социально-психологического обучения.
6. Сравнить результаты контрольной и экспериментальной группы.

Гипотеза исследования – социльно-психологическое обучение способствует повышению конфликтологической компетентности.

Исследование включало следующие этапы. Н*а первом этапе производился отбор методик (был выбран* опросник Томаса-Киллмена на выявление стратегий поведения в конфликтной ситуации*, О.С. Старшиновой разработана авторская анкета). На втором этапе в экспериментальной и контрольных группах была проведена диагностика. На третьем этапе проводилось социально-психологическое обучение в соответствии с программой в тренинговом формате (различные упражнения, направленные на развитие конфликтологической компетентности). На четвертом этапе проведена повторная диагностика, полученные данные были проанализированы.*

Рассмотрим полученные результаты.

На основе анкетирования определялась оценка школьниками конфликтологических отношений с другими людьми (одноклассниками, учителями и родителями). Анкета содержит 11 вопросов, часть из них открытые, часть – закрытые.

Вначале подросткам необходимо было ответить на вопрос: «Как бы Вы в трех словах охарактеризовали «конфликтную ситуацию»?» Распределение ответов было следующим. В первую очередь, для школьников конфликтная ситуация – это «ссора» и «спор». Так ответили 100% опрошенных школьников. Подростки это объяснили тем, что любой конфликт начинается с какой-то спорной ситуации, которая в итоге приводит к ссоре с друзьями/учителями или родителями.

На втором месте был ответ «вред», так ответило 90% из опрошенных подростков, обосновав тем, что почти каждый раз, когда они ругаются с кем-то, даже на время у них портятся отношения с этим человеком. Таким образом, конфликт вредит отношениям.

На третьем месте стоят такие ответы, как «раздражение» и «плохое настроение». Так ответило 50% опрошенных, обосновывая это следующим образом: любой конфликт начинается с того, что тебя начинает все раздражать и ты «выплескиваешь» это раздражение на окружающих, «цепляясь» к каждому пустяку. Из-за того, что они сами инициировали или были втянуты в конфликт, у ребят портится настроение.

На вопрос, могут ли они понять, что конфликтная ситуация является конфликтной, большинство школьников (90%) ответило, что они могут определить, когда они попадают в конфликтную ситуацию. Это может быть связано с тем, что чаще всего конфликт между школьниками начинается с упреков или криков, а уже дальше переходит в другое русло. Ребята предпочитают прямо начать высказывать свои претензии однокласснику, на которые тот уже реагирует. 10% подростков не могут определить, когда они попадают в конфликтную ситуацию. При обсуждении этого варианта ответа ученики рассказали почти одинаковые истории, суть которых сводилась к тому, что они были вовлечены своими одноклассниками в конфликтную ситуацию, сами не подозревая о том, что впоследствии они окажутся виновниками этого конфликта.

В ответ на вопрос «Всегда ли Вы можете предотвратить последствия конфликтной ситуации?» ответы распределились следующим образом.

Большинство учащихся (85%) ответило, что они могут предотвратить конфликтную ситуацию перед тем, как она перейдет в необратимую стадию. Как говорили сами дети, «всегда нужно уметь договариваться». 10% опрошенных школьников не могут предотвратить последствия конфликтной ситуации, обосновывая это тем, что, когда возникает такая ситуация, чаще всего им трудно остановиться вовремя, так как они находятся под влиянием эмоций. Меньше всего голосов (5%) ответили «Не знаю», поскольку они предпочитают вообще ни с кем не ругаться, а если что-то и происходит, то они чаще всего никак на это не реагируют.

На вопрос, бывают ли у подростков конфликты с одноклассниками, почти все учащиеся (95%) ответили положительно. Это можно объяснить тем, что школьники, учась в одном классе, проводят вместе довольно большое количество времени. Им приходится вместе не только сидеть на уроках, но и вместе играть на переменах, выезжать на экскурсии и так далее. Из-за тесного ежедневного общения у них возникают конфликты на различной почве: то кто-то у кого-то списал, то случайно толкнул во время переменки или не так выразился. Бывает, что поводом для конфликта может послужить любой пустяк. Иногда даже сами ребята, которые вовлечены в конфликт, не понимают причины плохого отношения к ним со стороны их одноклассника или одноклассницы.

Еще 5% подростков на этот вопрос ответили, что у них никогда не возникает конфликтов с одноклассниками, так как, по их мнению, «им нечего с ними делить и они предпочитают просто быть в стороне от этих разборок». Чаще всего так отвечают дети, которые почти не общаются с классом и являются своего рода изгоями в классе.

На вопрос о причинах конфликтов с одноклассниками отвечали только те школьники, у которых бывают такие конфликты. Все опрошенные ответили, что главная причина конфликтов с одноклассниками – это ложь. Иногда школьники для того, чтоб выглядеть круто в глазах своих одноклассников, приукрашивают свои действия или придумывают какую-то необыкновенную историю про то, как они, например, провели каникулы. Сначала одноклассники верят, но рано или поздно «все тайное становится явным», и ребята узнают правду, что и приводит к конфликту с подростком, который сказал неправду. Впоследствии же они начинают подвергать сомнению каждое слово, которое говорит обманувший, тем самым почти каждый раз доводя ситуацию до конфликтной.

На втором месте подростки указали как возможную причину конфликта «кто и где сидит» (60% ответов). Всех учащихся, когда они приходят в первый класс, сажают на определенное место за партой и с определенным человеком, но, находясь постоянно в одном коллективе, у ребят появляются друзья, и возникает желание на уроках сидеть вместе с ними за одной партой. Однако они продолжают сидеть за разными партами. И вроде бы ничего такого страшного в этом желании нет, но вот сосед друга по парте – против. Происходит столкновение интересов и возникает чуть ли не война между этими подростками.

На третьем месте оказались такие причины, как «сплетни» и «стукачество». Они набрали по 55% голосов. Абсолютно все, не только подростки, но и взрослые, не любят, когда о них говорят «за глаза» и распускают сплетни. И если взрослые могут и не узнать о том, что о них говорят окружающие, то в школе кто-нибудь обязательно расскажет, кто и что говорит про другого. Возможно, это будет не со зла, просто один решил рассказать сплетню другому, а возможно и специально, чтобы кому-то «насолить», но в итоге оба подростка втянуты в конфликт. Вторая причина, которая тоже набрала большое количество голосов, это «стукачество». Позже, во время обсуждения этой причины конфликта, ребята очень бурно реагировали. Они говорили, что людям, которые доносят на своих, нельзя верить, так как это приравнивается к предательству. При этом ребята отмечали, что иногда, если промолчать, то человек не понимает, что окружающим не нравится то, что он делает, и порой только вмешательство взрослых может помочь разрешить ситуацию.

На четвертом месте стоит такая причина, как «внешний вид» (этот ответ дали 20% школьников). В школе нет формы – каждый одевается, как хочет, в то же время не все могут себе позволить дорогую одежу или украшения. Чаще всего одноклассники недолюбливают тех, кто или сильно выделяется из общего стиля одежды из-за того, что хвастается слишком дорогими вещами и «задирает нос», или же тех, кто одевается значительно хуже среднего или ходит, например, с самым дешевым телефоном. Также подростки обращают внимание и на внешний вид одноклассников: как часто человек моется, одет неряшливо или неопрятно. Если есть проблемы такого плана, то окружающие его тут же за это начинают упрекать, и подросток начинает с ними враждовать, считая, что они его просто выбрали в качестве «козла отпущения».

Меньше всего голосов было отдано за такую причину конфликта, как «оценки» (всего 4 человека так ответили). Бывает так, что вроде бы у ребят одинаковые работы, а вот оценки почему-то разные, у одного 4, а второго 3. Хотя вроде бы причины конфликтовать у подростков тут нет, ведь оценки ставит учитель, однако тут есть свое весомое «НО»: ведь чаще всего один из этих ребят списал эту работу у другого. И если оценка у того, кто списал, выше, то второй обижается на это.

Следующие вопросы посвящены конфликтам подростков с родителями:

На вопрос о том, бывают ли у них конфликты с родителями, большинство (95%) подростков ответили, что бывают. При обсуждении этого вопроса почти все ребята сказали, что конфликты с родителями возникают почти у всех из-за разных пустяков. И лишь 5% из опрошенных сказали, что у них не бывает конфликтов с родителями, так как у них просто нет на это времени. Они почти все время заняты или в школе, или на кружках. Ребята уходят утром в школу и приходят довольно поздно вечером с различных кружков, единственное, на что им хватает времени, это сделать уроки на завтра и лечь спать.

Рассмотрим более подробно, из-за чего возникают конфликты у школьников с родителями. Когда школьники писали причины конфликтов, они указывали не только причины, в которых виноваты они сами, но и те, в которых виноваты родители.

На первое место школьники поместили такие причины, как «плохие оценки» и «чрезмерный контроль». Обсуждая причины конфликтов с родителями из-за плохих оценок, подростки сказали, что чаще всего они, конечно, виноваты сами, так как плохо подготовились к контрольной или не сделали домашнее задание. В свою очередь, когда обсуждался чрезмерный контроль родителей над детьми, все подростки говорили, что они уже не маленькие, чтоб за ними неустанно следили. Абсолютно все ребята сказали, что их раздражает сильный контроль их жизни, что они сами хотят определять, в какое время им есть и что им делать в свободное время, в какие кружки ходить. Но родители в ответ на претензии говорят, что подростки еще сами не знают, что для них лучше всего, а вот родители как раз знают.

На втором месте был ответ «внешний вид». 13-14 лет – это возраст, когда подростки пытаются как-то выделиться, и внешний вид – один из простых способов - это сделать. Некоторые девочки уже начинают краситься, носить короткие юбки или рваные джинсы, чтобы соответствовать моде. Мальчики же чаще всего берут пример в одежде с известных реперов, которые одеваются довольно специфически и такой стиль одежды нравится далеко не всем. При этом, пытаясь отстоять свое право одеваться в свободное время так, как им хочется, они ссорятся с родителями.

На четвертом месте среди причин конфликтов с родителями была названа такая причина, как «обман». Обсуждая эту причину, подростки говорили, что бывают такие моменты, когда они обманывают своих родителей для того, чтобы, например, пойти погулять, а им не разрешено, пока они не сделают домашнее задание. В таком случае, чтобы получить желаемое, они говорят, что все сделали, а на следующий день приходят с двойкой за домашнюю работу. Или же бывает, что не хочется идти в школу, и ребята, которые знают, что если у них что-то будет болеть, то их обязательно оставят дома, специально выдумывают, что у них что-то болит. Если обман раскрывается, это приводит к конфликту с родителями.

Следующей причиной конфликтов с родителями было названо «сравнение с другими» (45% ответов). Обсуждая эту причину, подростки говорили о том, что если у них что-то не получается, то родители сразу начинают говорить фразы типа «Посмотри на сестру, вот она училась на одни пятерки и на нее не жаловались, как на тебя» или ставят в пример отличника из его же класса. Все это вызывает у подростков бурные отрицательные эмоции, и они тут же начинают сориться с родителями, говоря, что им это неприятно и они не являются их старшими сестрами или братьями, или указанными одноклассниками.

На последнем месте оказался такой ответ, как «друзья». Обсуждая этот вариант ответа, подростки рассказывали, что некоторым родителям не нравятся друзья ребят. Они считают их плохой компанией, так как кто-то из них может курить или даже уже пробовать спиртные или энергетические напитки и своим примером, с точки зрения родителей, подтолкнет их сына или дочь так же сделать это. На все это ребята говорили, что у каждого есть своя голова на плечах и, если они этого не хотят, никто не заставит их делать это, и что, если друзей они нашли не в школе, а во дворе, и с ними там гуляют, то это еще не значит ничего плохого.

Следующие два вопроса были посвящены конфликтам с учителями. При этом, выбирая причины конфликтов с учителями, подростки оценивали не только себя, но и учителей и их поведение. Большинство (90%) опрошенных ответило, что у них бывают конфликты с учителями. И лишь 10% подростков написали, что они не конфликтуют с учителями, так как выполняют всю работу, которую они задают.

Рассмотрим более подробно причины возникновения конфликтов у школьников с учителями. На первом месте оказалась такая причина, как «плохое поведение». При этом

под плохим поведением подростки понимают разговоры на уроке, выкрикивание ответа во время вопроса без разрешения учителя и так далее. Ситуация в данном случае обычно следующая: иногда ребята, когда знают ответ и видят, что учитель не обращает на них внимания, назло учителю говорят ответ вслух, не дождавшись разрешения или же просто желая поделиться своим вариантом ответа. Учитель, в свою очередь, воспринимая такое поведение как преднамеренный срыв урока, начинает конфликтовать с подростком.

На втором месте стоит такая причина конфликтов с учителями, как «обман». Это можно объяснить тем, что, не подготовившись к занятию или прогуляв предыдущее, подростки в свое оправдание начинают придумывать истории, за которые их не будут сильно ругать или вовсе все простят. Но когда это вскрывается, то получается только хуже, и в следующий раз учителя начинают звонить родителям, чтоб удостовериться в том, что ребенок говорит правду. Если оказывается, что он все-таки в очередной раз солгал, то у школьника начинается конфликт еще и с родителями.

На третьем месте конфликтов с учителями оказались такие причины, как «прогулы школы» и «внешний вид». Обсуждая эти причины конфликтов, подростки говорили о том, что они прогуливают школу или урок, когда знают, что их ждет контрольная, к которой они не готовы, или же урок с учителем, который им не нравится. При этом такой учитель, как им кажется, придирается к подросткам из-за всякого пустяка – лишь бы снизить оценку. Про внешний вид все школьники сказали, что учителям не нравятся то, во что обычно одеваются подростки, для учителей было бы лучше, если бы они все ходили в форме или одинаковой «доисторической» одежде, то есть полностью закрытые. А сейчас другое время, и, если одежда у школьниц красивая, но не подходит по длине, или если они начинают активно использовать яркий макияж, то учителя сразу «набрасываются» на девочек. Также учителя против того, чтобы дети ходили в футболках, хотя им «после физкультуры жарко и надевать рубашку не хочется, особенно если остался один урок, а потом домой».

На последнем месте оказался такой вариант, как «списывание». Его назвал всего 1 человек. При обсуждении этого ответа все подростки разом сказали, что он возникает очень редко, так как они стараются сделать так, чтоб это было не заметно, а некоторые из учителей, если и замечают, то не устраивают из этого особо большого скандала.

Также среди названных причин конфликта были и такие, как «высказывание своего мнения» (5 человек) и «не вхожу в круг любимчиков» (2 человека). Указавшие эти причины говорили, что бывают ситуации, когда они что-то делают не так, учитель сразу начинает на них кричать, а когда они высказывают свое мнение, то бывает только хуже, так как учитель считает, что они им назло хамят, хотя это, как утверждают подростки, и не так. По поводу ответа «не вхожу в круг любимчиков» ребята стали говорить, что не секрет – у многих учителей есть свои любимчики, которым они, если что, помогают, и наоборот, есть те, кто им не нравится по какой-то причине. Если кто-то попадает в немилость к учителю, то тот делает все, что усложнить подростку жизнь, специально занижая оценки, придираясь к каждому слову, чтобы школьник увидел – он ни на что не способен.

На следующем этапе опроса у подростков выясняли: а нужны ли им навыки для умения мирно разрешать конфликты?

Большинство школьников (90%) ответило, что они хотели бы приобрести необходимые конфликтологические навыки, чтоб уметь мирно разрешать конфликты. Это объясняется и тем, что, хотя подростки еще пока не знают, кем хотят быть, однако уверены в том, что умение мирно разрешать конфликты им обязательно поможет в будущем при общении с окружающими их людьми.

Оставшиеся 10% опрошенных дали ответы «нет» и «не знаю». На вопрос, почему они не хотели бы получить такие навыки, подростки ответили, что для них проще один раз подраться и все решить таким путем, чем пытаться договориться и долго стоять на месте, если человек не захочет пойти на уступки.

На вопрос, понадобятся ли эти навыки школьникам в будущем, 60% опрошенных ответили положительно. Они это объяснили тем, что умение мирно разрешать конфликты всегда может пригодиться не только на работе, но и в жизни – ведь мы всегда находимся в окружении людей, и никогда не знаешь, кого повстречаешь на своем пути.

Только 5% учащихся ответили, что им не пригодятся в будущем эти навыки. Они объяснили это тем, что если их не будут слушать, то они всегда смогут применить силу.

Те школьники, кто дал ответ «не знаю» (15 опрошенных), объяснили такой вариант ответа тем, что они не знают, чего хотят от будущего и, возможно, им могут и не понадобиться конфликтологические навыки, если у них работа будет связана с минимальными контактами с людьми.

Затем подростки экспериментальных и контрольных классов были протестированы по опроснику Томаса-Киллмена на выявление преобладающих стратегий поведения в конфликтной ситуации.

После тестирования с подростками в течение трех месяцев проводились занятия по программе, разработанной в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Фрунзенского района Санкт-Петербурга. По окончании активного социально-психологического обучения (в экспериментальных группах) было проведено повторное тестирование (в экспериментальных и контрольных группах), результаты которого показаны ниже.

Сравнение стратегий поведения в конфликте до и после активного социально-психологического обучения.

В экспериментальную выборку вошли 7«А» и 7«Б» классы.

Сравнение стратегий поведения в конфликте до и после прохождения тренинга в 7«А» классе представлено на рисунке 1.

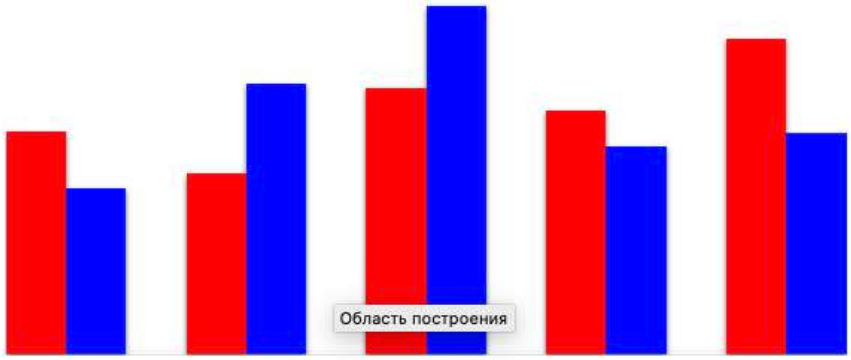


Рисунок 1 - Сравнение стратегий поведения в конфликте до и после тренинга в 7«А» классе

Как можно увидеть на рисунке 1, у учащихся 7«А» класса после проведения тренинга выросла выраженность наиболее продуктивных стратегий поведения в конфликте, в первую очередь, сотрудничества (значимость различий по t-критерию Стьюдента $p<0,001$), а также компромисса (значимость различий по t-критерию Стьюдента $p<0,01$). Это может свидетельствовать о том, что после прохождения тренинга подростки при разрешении конфликтных ситуаций стали прибегать к продуктивным стратегиям поведения в конфликте чаще, чем до тренинга.

Сравнение стратегий поведения в конфликте до и после прохождения тренинга в 7«Б» классе представлено на рисунке 2.



Рисунок 2 - Сравнение стратегий поведения в конфликте до и после тренинга в 7«Б» классе

Как следует из рисунка 2, у подростков из 7«Б» класса также после тренинга произошли изменения по тем же параметрам, что и у учащихся из класса «А». После проведения тренинга выросла выраженность наиболее продуктивных стратегий поведения в конфликте, в первую очередь, сотрудничества ($p<0,001$), а также компромисса ($p<0,01$). Это говорит о том, что после прохождения тренинга подростки при разрешении конфликтных ситуаций стали прибегать к продуктивным стратегиям поведения в конфликте чаще, чем до тренинга. По остальным стратегиям значимых различий нет.

Сравнение результатов контрольной выборки. В контрольную выборку входили 7«В» и 7«Г» классы. В этих группах проводились только замеры без активного социально-психологического обучения. Замеры проводились в то же время, что и в экспериментальных группах. Как можно увидеть на рисунках 3 и 4, в 7«В» и 7«Г» классах результаты не изменились.

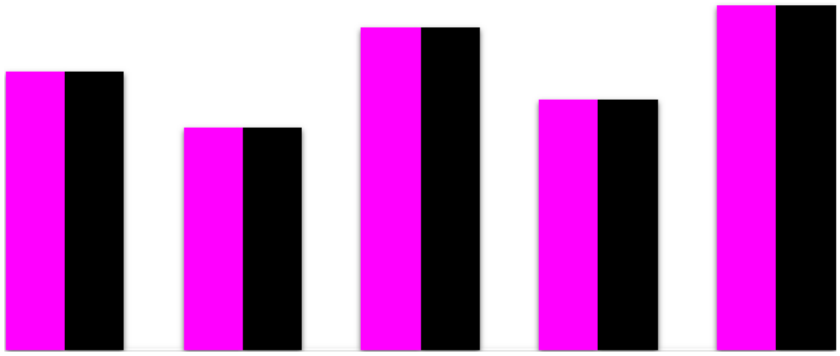


Рисунок 3 - Сравнение стратегий поведения в конфликте у учащихся 7«В» классе (два замера)

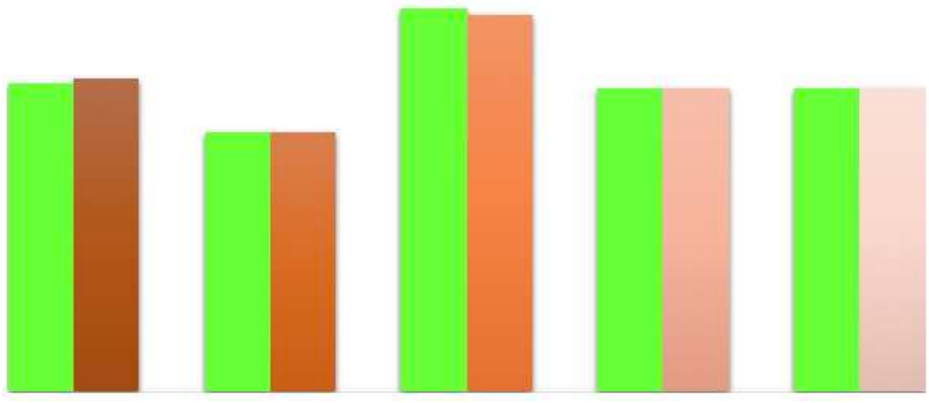


Рисунок 4 - Сравнение стратегий поведения в конфликте у учащихся 7«Г» класса (два замера)

На основании полученных данных можно сделать вывод, что изменения в использовании стратегий поведения в конфликте произошли именно благодаря активному социально-психологическому обучению школьников в режиме тренинга, направленному на повышение конфликтологической компетентности. Одинаковый уровень динамики стратегий поведения в конфликтных ситуациях у учащихся обоих экспериментальных классов подтверждает не случайность изменений.

Результатом проделанной работы являются такие выводы:

1. Большинство школьников могу определить, что они находятся в конфликтной ситуации, а также в большей части сами могут разрешить конфликт. При этом почти у всех возникают конфликты с одноклассниками (из-за лжи, места за партой, из-за оценок и внешнего вида); с родителями (из-за плохих оценок, чрезмерного контроля с их стороны, внешнего вида подростков, из-за друзей, которые не нравятся родителям); с учителями (из-за плохого поведения в школе, обмана, списывания, высказывания своего мнения).

2. При сравнении результатов контрольной и экспериментальной выборки были полученные следующие данные: у учащихся тех классов, которые прошли активное социально-психологическое обучение, изменилась выраженность стратегий поведения в конфликте, а именно: при разрешении конфликтных ситуаций подростки стали значительно чаще, чем до тренинга, использовать продуктивные стратегии поведения «сотрудничество» и «компромисс».

Список литературы

1. Браун Т.П. Формирование коммуникативных навыков у участников образовательного процесса как профилактика конфликтов в школьной среде // Проблемы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО СПбГИК, 19-20 мая 2017 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. В.М. Голянич, О.В. Ходаковская – СПб.: НИЦ АРТ, 2017. – с. 171-175.
2. Короткина Т.И. Использование активного обучения для повышения социально-психологической и конфликтологической компетентности школьников и студентов // Проблемы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО СПбГИК, 19-20 мая 2017 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. В.М. Голянич, О.В. Ходаковская – СПб.: НИЦ АРТ, 2017. – С. 188-190.
3. Мельникова А.А., Бережная Е.А. Проблема внедрения медиационных технологий в пространство школы // Проблемы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО СПбГИК, 19-20 мая 2017 г., Санкт-Петербург / Отв. ред. В.М. Голянич, О.В. Ходаковская – СПб.: НИЦ АРТ, 2017. – с. 208-212.
4. Пашкова О.В. Конфликтологическая компетентность // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. Москва; Ярославль, 2002, с.25-50.
5. Покусаев, В.Н. Профилактика и пути решения конфликтов в инновационной школе. - Волгоград: Перемена. 2001, 79 с.
6. Психология конфликта. Компендиум кейсов. Учебн. пособие / Под ред. Т.И. Короткиной – СПб.: СПбГУП, 2016. – 116 с.

7. Рыбина Е.В. К вопросу о структурных характеристиках конфликтной компетентности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Научно-методический журнал. - 2006. - №1. - Том 12. - с.15-21.

8. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005, - 47 с.

9. Фурманов И.А. Агрессивность и её проявления в подростковом возрасте. - Минск: Университетское, 2000, - 81 с.

10. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентност. - Красноярсск, 2005, 45 – 120 с.

11. Хасан Б.И. Изучение конфликтной компетентности. - Красноярск, 2003, 115с.

3.8. Развитие эмоционального интеллекта у подростков «группы риска» как условие успешной социальной адаптации

Изменения социально-экономической ситуации в России, социальная дифференциация, происходящая как в обществе, так и в молодежной среде, оказывают негативное влияние на подрастающее поколение. Социальное неблагополучие является одним из важных факторов, относящих детей к «группе риска». Проблемы детей и подростков «группы риска» можно отнести к важным и актуальным в современной России, так как в обществе существует множество факторов, приводящих взрослого, подростка, ребенка к серьезным нарушениям на физическом, психологическом и эмоциональном уровнях.

Адаптация к условиям школьной среды – сложный и значимый период для ребенка любого школьного возраста. Проблема социально-психологической адаптации в школе учащихся «группы риска» очень важна, тем более, если учащиеся находятся в подростковом возрасте. Психологические и эмоциональные особенности играют в этом процессе немаловажную роль. Умение выражать свои чувства, понимать и правильно реагировать на состояние других людей, на наш взгляд, может быть одним из серьезных условий успешной социальной адаптации учащихся, попавших в зону, в первую очередь, социального риска [16,17,18,19,20, 22].

В отечественной педагогике и психологии проводились фундаментальные исследования по изучению феномена адаптации как характеристики личности (К.А. Альбуханова-Славская [1], А.Г. Асмолов [2], А.А. Налчаджян [12] и др.), в которых отражены особенности психофизиологической, социально-психологической и социальной адаптации. Исследованиями в области эмоций и эмоционального интеллекта занимались Т. Бредберри [3], Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Сэловей [11], Г. Ормэ [13], Гоулман Д. Э. [5,6]; психолого-педагогические особенности подростков «группы риска» изучали Ю.А. Клейберг[9], М. Раттер[15], Г.Д. Гриценко, Л.А. Часовская [7].

Цель исследования –экспериментально проверить возможности социальной адаптации учащихся «группы риска» посредством развития их эмоционального интеллекта.

В своем исследовании мы исходили из допущения, что подросткам «группы риска» будет свойственен низкий уровень социальной адаптации. Можно предположить, что процесс социальной адаптации подростков «группы риска» будет успешным при условии развития их эмоционального интеллекта.

Для достижения поставленной цели использовались различные методы исследования: теоретические методы – анализ, синтез, которые позволили выявить специфические стороны исследуемого процесса, определить и обосновать условие

успешной адаптации подростков «группы риска» посредством развития их эмоционального интеллекта; эмпирические методы – анкетирование, тестирование, опытно-экспериментальная работа. Оценка социально-психологической адаптации с помощью методики Карла Роджерса и Ричарда Даймонда [8]; эмоциональный интеллект - методика Д.В. Люсина «ЭмИн» [10].

Участниками изучения социально-психологической адаптации и уровня эмоционального интеллекта стали обучающиеся 9-х классов (64 человека) одной из школ г. Иркутска.

Для реализации экспериментальной части исследования нами было сформировано 2 группы: экспериментальная группа состояла из 12 человек, учащихся 9-х классов, стоящих на внутришкольном учете по причине отклонений в поведении. Возрастная группа: 15-16 лет – 12 человек. Контрольная группа - 52 человек, в возрасте 15-16 лет.

Для удобства обозначим исследуемые группы учащихся следующим образом: контрольная группа учащихся – группа I, группа учащихся, относящихся к «группе риска» – группа II. Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы более глубокий анализ результатов проведем с группой II.

Анализ результатов социально-психологической адаптации позволил установить распределение в группах испытуемых высоких, средних и низких значений по шкалам психодиагностической методики К. Роджерса и Р. Даймонда.

На рисунке 1 представлены результаты распределения показателей социально-психологической адаптации в группе I: адаптивность - дезадаптивность, принятие себя - непринятие себя, принятие других - непринятие других, эмоциональный комфорт - эмоциональный дискомфорт, внутренний контроль - внешний контроль, доминирование - ведомость, эскапизм.

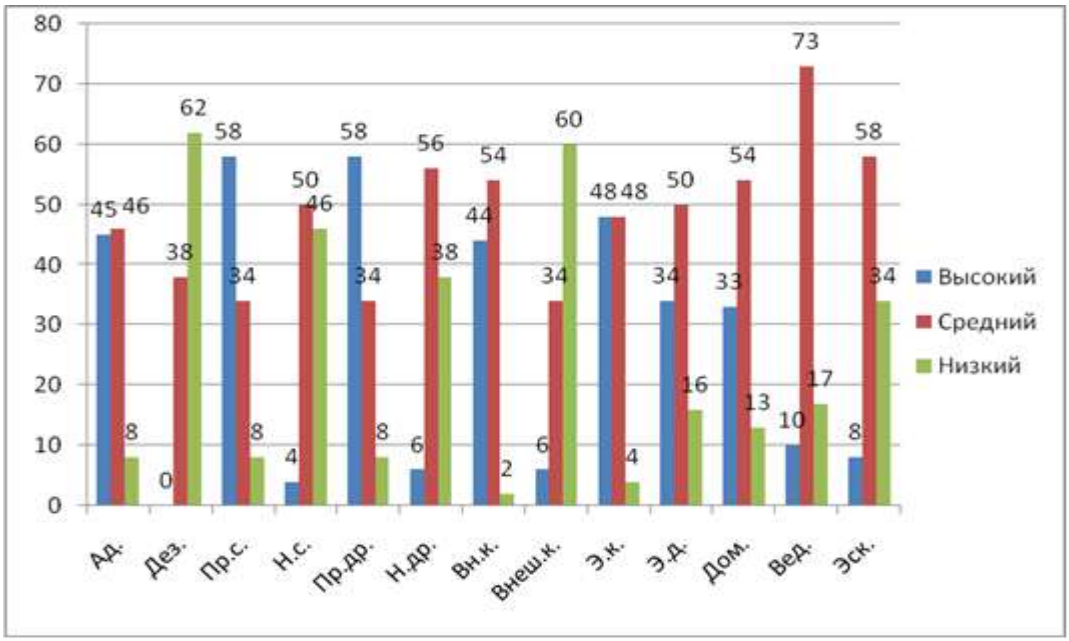


Рисунок 1 - Показатели социально-психологической адаптации в группе I (в %)

Примечание. Ад. - адаптивность; Дез. - дезадаптивность; Пр.с. - принятие себя; Н.с. - непринятие себя, Пр.др. - принятие других; Н.др. - непринятие других, Э.к. - эмоциональный комфорт, Внеш.к. - внешний контроль; Э.д. - эмоциональный дискомфорт; Вн.к. - внутренний контроль, Дом. - доминирование; Вед. - ведомость, Эск. - эскапизм (уход от проблем).

Так в группе I наиболее высоко выражены такие качества адаптации, как принятие себя и других людей, способность принимать как положительные, так и отрицательные качества человека; внутренний контроль – контроль в своих действиях на собственные моральные установки, адаптивность – способность приспосабливаться к изменениям ситуации. Средними значениями представлены ощущение эмоционального комфорта, внешнего контроля поведения – опоры в поведении на нормы общества, доминирования и ведомости, ухода от проблемных ситуаций, что тоже соответствует норме. В целом выявленные в группе I качества говорят о преобладании положительных характеристик развития адаптации.

На рисунке 2 представлены результаты распределения показателей социально-психологической адаптации в группе II.

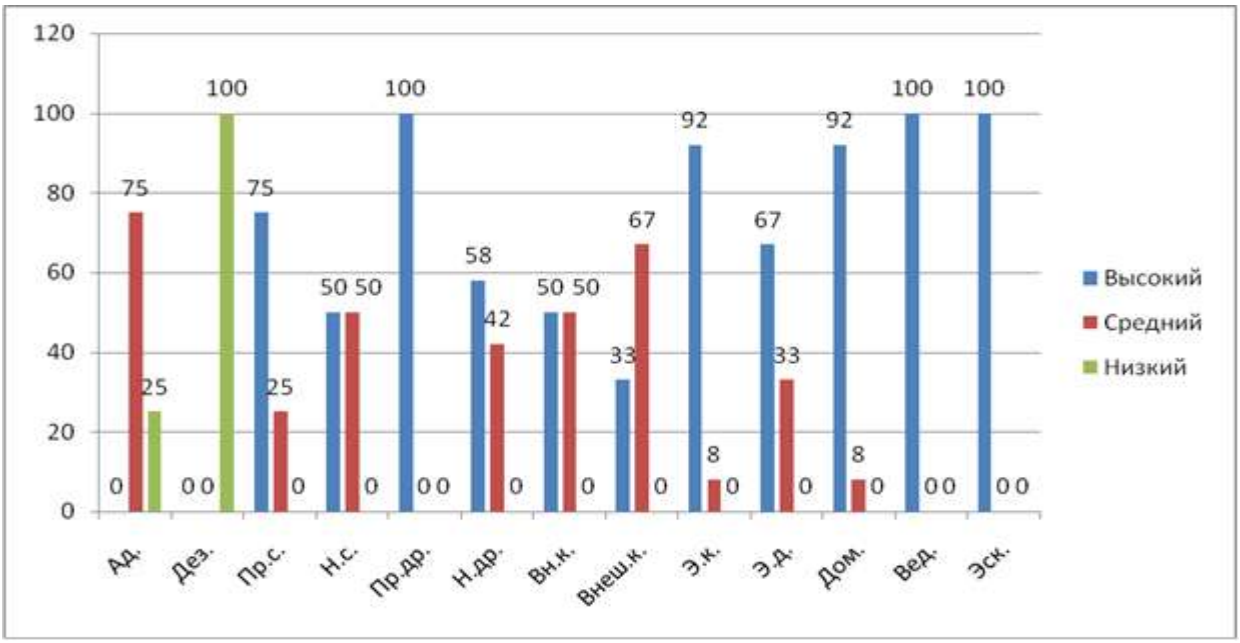


Рисунок 2 - Показатели социально-психологической адаптации в группе II (в %)

Примечание. Ад. - адаптивность; Дез. - дезадаптивность; Пр.с. - принятие себя, Н.с. - непринятие себя; Пр.др. - принятие других, Н.др. - непринятие других; Вн.к. - внутренний контроль, Внеш.к. - внешний контроль; Э.к. - эмоциональный комфорт, Э.д. - эмоциональный дискомфорт; Дом. - доминирование; Вед. - ведомость, Эск. - эскапизм (уход от проблем).

Как видно из рисунка 2, в группе II наиболее высоко выражены такие качества адаптации, как принятие себя и других людей, способность принимать как положительные, так и отрицательные качества человека; внутренний контроль – контроль в своих действиях на собственные моральные установки, ощущение эмоционального комфорта, доминирования. Средними значениями представлены адаптивность – способность приспосабливаться к изменениям ситуации, ощущение внешнего контроля поведения – опоры в поведении на нормы общества, что тоже соответствует норме. В то же время высоки показатели дезадаптации: неприятие других, эмоциональный дискомфорт, ведомость, эскапизм – уход от проблем. В целом выявленные в группе качества говорят о преобладании как положительных, так и отрицательных характеристик развития адаптации.

Ниже представлены результаты распределения в исследуемой группе II учащихся с высоким, средним и низким уровнем выраженности социально-психологической адаптации.

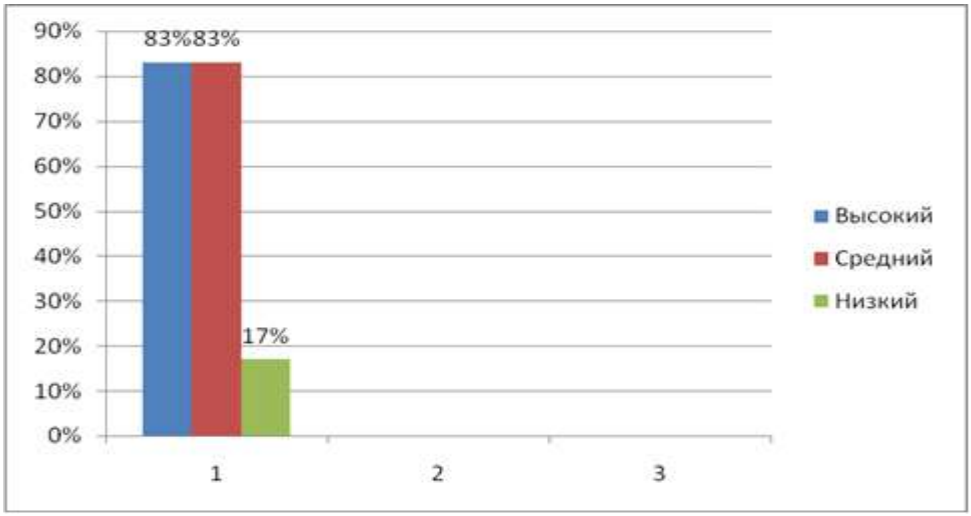


Рисунок 3 - Уровни социально-психологической адаптации в группе II

Из гистограммы видно, что в группе II наиболее выражены высокие и средние значения адаптации (83%) и наименее выражены низкие значения (17%).

Распределение респондентов группы II с высоким, средним и низким уровнем выраженности социально-психологической дезадаптации детально отражено на рисунке 4.

Из данного графика следует, что в группе II наиболее выражены высокие значения дезадаптации (86%), средние показатели составляют более половины значений (57%), наименее представлены низкие значения дезадаптации (14%).

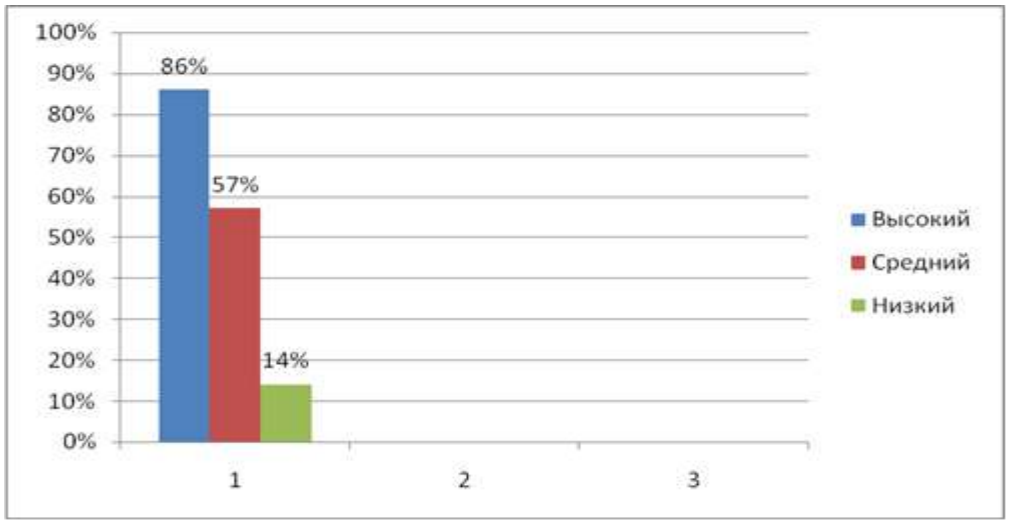


Рисунок 4 - Уровни социально-психологической дезадаптации в группе II

Подчеркнем, что у большинства членов группы II (учащиеся «группы риска») практически в одинаково высокой мере (83% - показатели адаптации и 86% - показатели дезадаптации) представлены качества как помогают комфортно ощущать себя в общении, так и мешают самостоятельно решать свои проблемы и успешно адаптироваться к различным ситуациям и изменениям, происходящим в жизни, при чем уровень дезадаптации выше уровня адаптации на 3%.

Далее проанализируем результаты диагностики эмоционального интеллекта в исследуемых группах.

На рисунке 5 выделены все показатели эмоционального интеллекта в группе I.

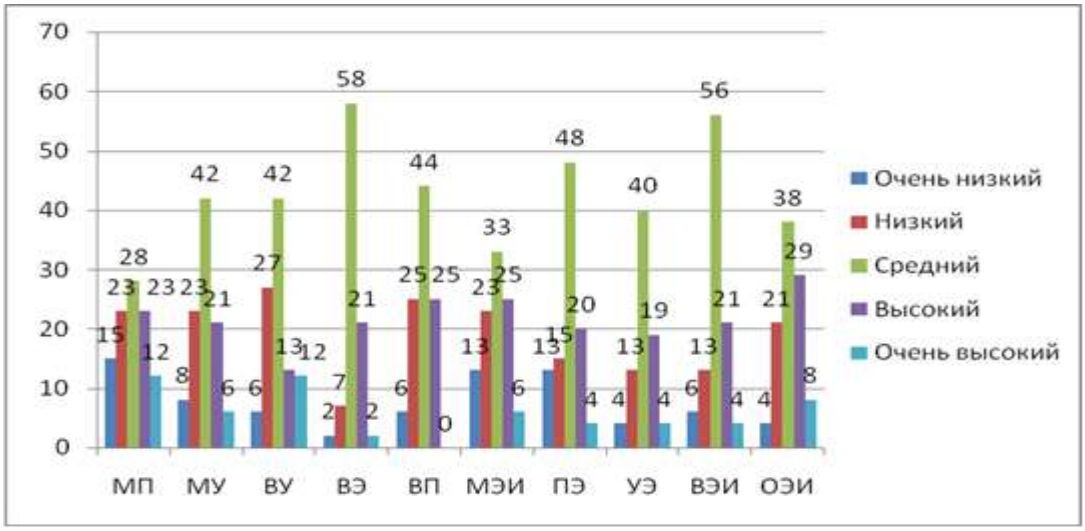


Рисунок 5 - Показатели эмоционального интеллекта в группе I (в %)

Примечание. шкала МП - понимание чужих эмоций, МУ - управление чужими эмоциями, ВУ - управление своими эмоциями, ВЭ - контроль экспрессии, ВП - понимание своих эмоций, МЭИ - межличностный интеллект; ПЭ - понимание эмоций, УЭ - управление эмоциями, ВЭИ - внутриличностный интеллект, ОЭИ - общий эмоциональный интеллект.

По данным анализа показателей эмоционального интеллекта можем охарактеризовать группу I, как людей с выраженными способностями к пониманию собственных и чужих эмоций, способностью контролировать свои эмоциональные проявления и регулировать эмоции окружающих людей. Следовательно, данная исследуемая группа учащихся обладает развитыми показателями как внутриличностного так и межличностного компонентов эмоционального интеллекта. Присутствует понимание и приятие своей эмоциональной сферы и многообразия эмоций окружающего мира. Мы можем говорить о преобладании эмоционального благополучия в группе I.

На рисунке 6 представлены показатели эмоционального интеллекта в группе II.

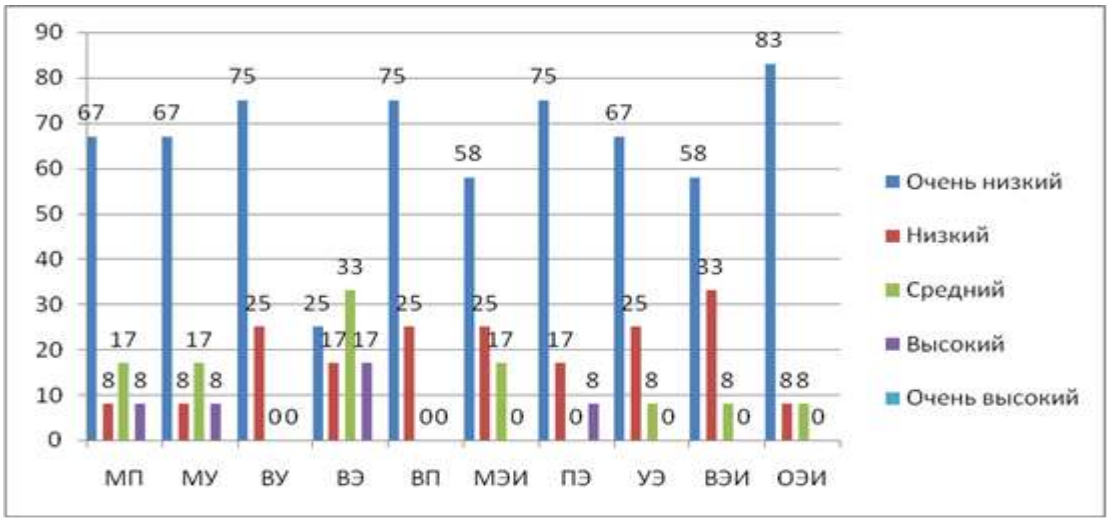


Рисунок 6 - Показатели эмоционального интеллекта в группе II (в %)

Примечание. шкала МП - понимание чужих эмоций, МУ - управление чужими эмоциями, ВУ - управление своими эмоциями, ВЭ - контроль экспрессии, ВП - понимание своих эмоций, МЭИ - межличностный интеллект; ПЭ - понимание эмоций, УЭ - управление эмоциями, ВЭИ - внутриличностный интеллект, ОЭИ - общий эмоциональный интеллект.

По результатам анализа показателей эмоционального интеллекта данную группу испытуемых можем охарактеризовать, как людей с очень низкими способностями к пониманию чужих эмоций, а также к их управлению; очень низкими способностями к пониманию своих эмоций, но средними способностями контролировать свои эмоциональные проявления. Следовательно, исследуемая группа учащихся обладает очень низкими показателями как внутриличностного так и межличностного компонентов эмоционального интеллекта. Минимально присутствует понимание и приятие как своей, так и чужой эмоциональной сферы. Мы можем говорить об отсутствии эмоционального благополучия у учащихся, относящихся к группы риска.

В большинстве показателей наблюдаем преобладание очень низких и низких показателей эмоционального интеллекта. Для большей наглядности представим итоговый показатель - общий уровень эмоционального интеллекта в группе II - отдельно на рисунке 7.

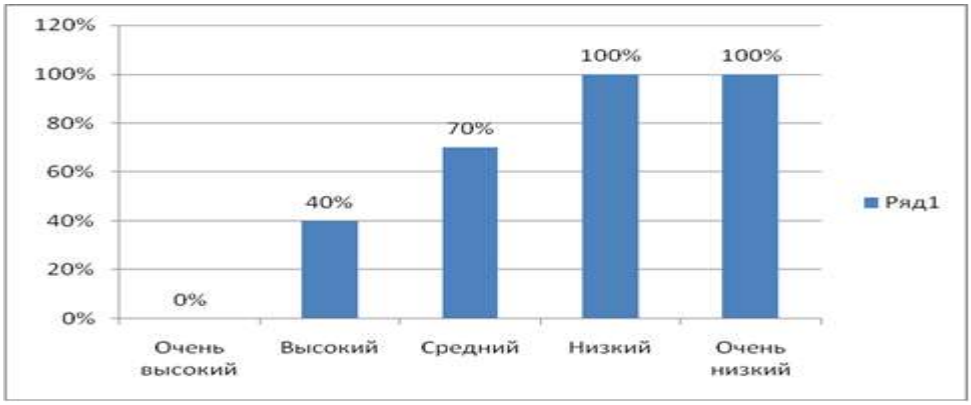


Рисунок 7 - Показатели общего эмоционального интеллекта в группе II

На рис.7 видим, что очень низкие и низкие показатели наиболее выражены – 100%, средние показатели составляют 70%, наименее выражены высокие показатели - 40%, очень высокие показатели отсутствуют (0%). Следовательно у большинства опрошенных наименее развита способность к пониманию и управлению эмоциональными состояниями.

В результате проведенной диагностики уровня социально-психологической адаптации и эмоционального интеллекта в исследуемой выборке учащихся мы получили данные, позволяющие нам установить степень соответствия уровня развития адаптации и эмоционального интеллекта у каждого члена группы. Это позволит нам утвердить либо опровергнуть положение о том, что развитие эмоционального интеллекта учащихся группы риска окажет влияние на развитие их социально-психологической адаптации.

Обратим внимание на рисунок 8, на нем представлены результаты анализа соотвествия уровня эмоционального интеллекта уровню адаптации у каждого члена группы II.

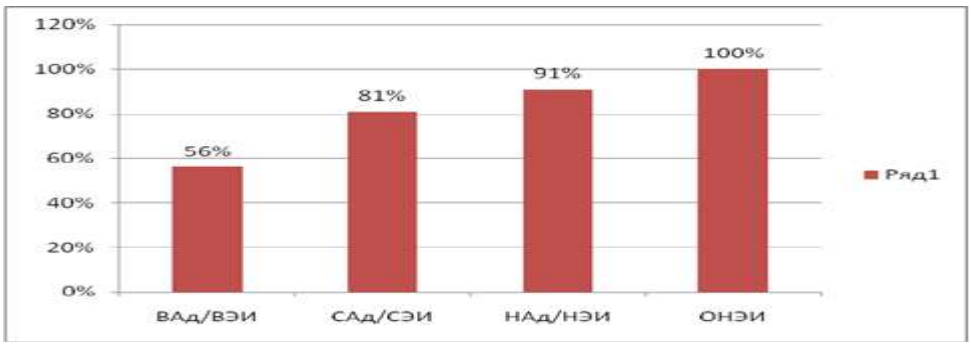


Рисунок 8 - Значения соответствия уровня эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации в исследуемой группе II

Примечание. ВАд/ВЭИ - высокий уровень адаптации и высокий уровень эмоционального интеллекта; САд/СЭИ - средний уровень адаптации и средний уровень ЭИ; НАд/НЭИ - низкий уровень адаптации и низкий уровень ЭИ; ОНЭИ - очень низкий уровень эмоционального интеллекта.

Стоит обозначить соответствие высоких значений адаптации и эмоционального интеллекта выявлено у 56% учащихся, средних значений - у 81% учащихся и низких - у 91%.

Ниже отображены результаты анализа соотвествия уровня эмоционального интеллекта уровню дезадаптации у каждого члена группы II (рис.9).

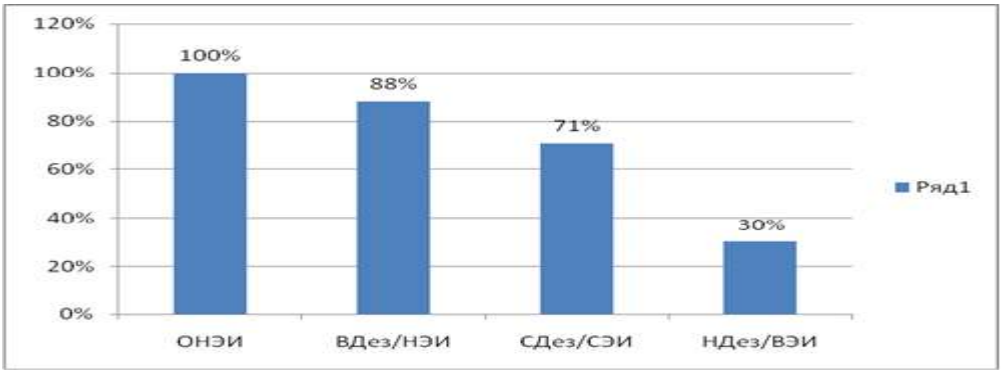


Рисунок 9 - Значения соответствия уровня эмоционального интеллекта и социально-психологической дезадаптации в исследуемой группе II

Примечание. ОНЭИ - очень низкий уровень эмоционального интеллекта; ВДез/НЭИ - высокий уровень дезадаптации и низкий уровень эмоционального интеллекта; СДез/СЭИ - средний уровень дезадаптации и средний уровень ЭИ; НДез/ВЭИ - низкий уровень адаптации и низкий уровень эмоционального интеллекта.

Как видно из рисунка существует соответствие уровня показателей эмоционального интеллекта и дезадаптации в исследуемой группе. Высокий уровень дезадаптации и низкий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 88% учащихся. Средние уровни дезадаптации и эмоционального интеллекта выявлены у 71% учащихся; и только у 30% учащихся низкий уровень дезадаптации соотносится с высоким уровнем эмоционального интеллекта. И у 100% учащихся, прошедших диагностику, наблюдается очень низкий уровень эмоционального интеллекта, но не выявлены ни очень высокий, ни очень низкий уровень адаптации.

Таким образом, по данным сравнения значений адаптации и эмоционального интеллекта мы видим, что у членов группы с низкой способностью понимания и управления эмоциями низкая способность адаптироваться в обществе, то есть они не могут эффективно взаимодействовать с окружающими. У опрошенных со средней способностью к анализу и контролю эмоций социальная эффективность тоже имеет средние значения. И у людей с высокой способностью понимать и принимать свои и чужие эмоции социальная эффективность также находится на высоком уровне.

Следовательно, неумение понимать свои эмоции, отсутствие способности контролировать их проявления, не понимая эмоции окружающих людей и не оказывая на них действие, человек не может принимать себя и других людей, проявлять свою социальную гибкость, испытывает эмоциональный дискомфорт, плохо контролирует свое поведение, не может эффективно взаимодействовать с людьми.

На основании полученных данных разработана и апробирована программа развития эмоционального интеллекта учащихся «группы риска» как условие успешной социальной адаптации.

Подчеркнем, что по поводу возможности развития эмоционального интеллекта в психологии существует два мнения. Дж. Мейер придерживается позиции, что повысить уровень эмоционального интеллекта невозможно, так как это относительно устойчивая способность, но увеличить его путем обучения вполне возможно. Д. Гоулман же считает, что эмоциональный интеллект можно успешно развивать, так как его развитие зависит от того, что мозг продолжает развиваться вплоть до середины человеческой жизни.

Гоулман Д. выделяет следующие составляющие в развитии эмоционального интеллекта, а также связанные с ними навыки:

1. Личностные навыки: самосознание, эмоциональное сознание, точная самооценка, уверенность в себе, самоконтроль, обуздание эмоций, открытость, адаптивность, воля к победе, инициативность, оптимизм.

2. Социальные навыки: социальная чуткость, сопереживание, деловая осведомленность, предупредительность, управление отношениями, воодушевление, влияние, помощь в самосовершенствовании, урегулирование конфликтов, укрепление личных взаимоотношений, командная работа и сотрудничество.

Цель программы - способствовать развитию эмоционального интеллекта учащихся «группы риска» с целью успешной социальной адаптации.

Задачи: сформировать психологические знания о феномене эмоций и расширить представление учащихся группы риска о разнообразии эмоциональных проявлений; сформировать способность понимать и различать как собственные эмоции, так и эмоции других людей; развить способность к эмпатии; сформировать умение управлять своими эмоциями в различных ситуациях.

Формы и методы развития эмоционального интеллекта – групповые развивающие занятия, которые проводят в рамках факультатива.

Наиболее продуктивными методами развития эмоционального интеллекта являются игры, методы арттерапии, дискуссионные методы.

Направление работы: работа в тренинговых группах направлена на использование активных методов психологии с целью обучения учащихся применению полученных на занятиях знаний и навыков в реальной жизни.

Комплектование тренинговых групп: в группу входят учащиеся с различным уровнем сформированности эмоционального интеллекта и его компонентов. Длительность общего цикла тренинговых занятий- 34 недели.

При подготовке и проведении занятий используются рекомендации исследователя эмоционального интеллекта Е. Федоренко [21].

Занятия проводятся в группе из 15-25 разнополых учащихся, длительность проведения занятий – 40 минут, занятия проводятся педагогом-психологом 1 раз в неделю в рамках факультатива; занятие состоит из нескольких частей: первая часть – упражнения, направленные на снятие напряжения, обсуждение результатов предыдущего занятия; вторая часть – проведение работы, направленной на развитие эмоционального интеллекта; третья часть – подведение итогов занятия, закрепление достигнутых результатов, рефлексия.

Сценарий занятий строится по следующему методическому и информационному материалу: «Групповые занятия и тренинги со старшеклассниками» О.А. Вершининой [4], «Формирование эмоциональной компетентности педагогов и школьников» Е. Федоренко [21], «Психология общения» Е.Е. Смирновой [20].

Программа состоит из двух блоков. Согласно структуре эмоционального интеллекта П. Сэловея и Д. Мейреа [14,11] в первом полугодии учебного года занятия направлены на развитие внутриличностного компонента эмоционального интеллекта, во втором полугодии – на развитие межличностного компонента.

Предполагаемые результаты развивающей программы:

1. Повышение уровня знаний об эмоциональной сфере личности человека и ее значении в жизни человека.
2. Развитие эмоционального интеллекта.
3. Повышение уровня социальной адаптированности учащихся «группы риска».

В приложении 1 представлено календарно-тематическое планирование программы развития эмоционального интеллекта.

Опишем результаты формирующего эксперимента.

По данным анализа показателей эмоционального интеллекта (рис. 10) можем охарактеризовать экспериментальную группу, как людей с выраженными способностями к пониманию собственных и чужих эмоций, способных контролировать свои эмоциональные проявления и регулировать эмоции окружающих людей. Следовательно, данная исследуемая группа учащихся обладает развитыми показателями как внутриличностного так и межличностного компонентов эмоционального интеллекта. Присутствует понимание и приятие своей эмоциональной сферы и многообразия эмоций окружающего мира. Можно утверждать, что в экспериментальной группе преобладает эмоциональное благополучие.

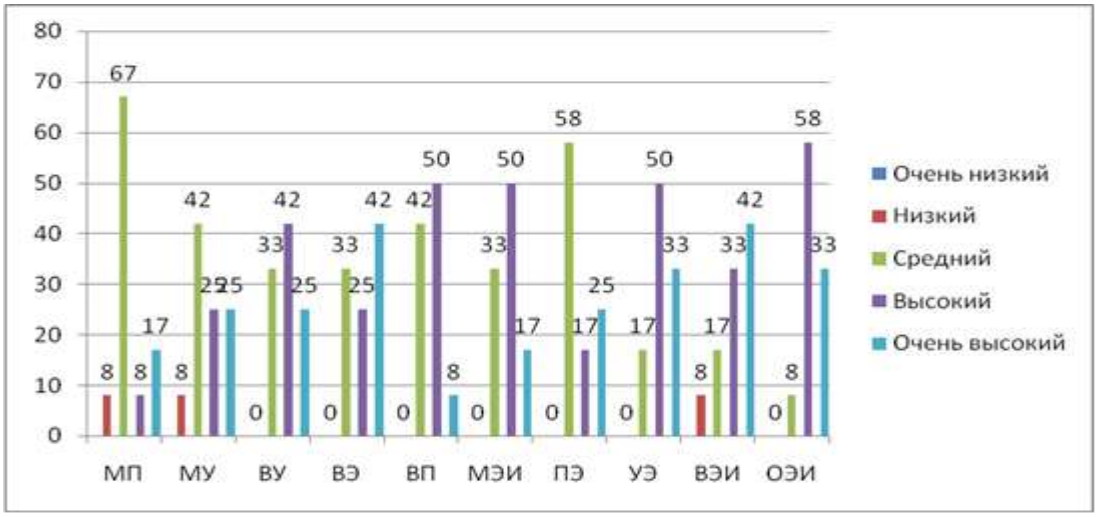


Рисунок 10 - Показатели эмоционального интеллекта в экспериментальной группе

Примечание. шкала МП - понимание чужих эмоций, МУ - управление чужими эмоциями, ВУ - управление своими эмоциями, ВЭ - контроль экспрессии, ВП - понимание своих эмоций, МЭИ - межличностный интеллект; ПЭ - понимание эмоций, УЭ - управление эмоциями, ВЭИ - внутриличностный интеллект, ОЭИ - общий эмоциональный интеллект.

В большинстве показателей мы наблюдаем преобладание очень высоких и высоких показателей эмоционального интеллекта. Для большей наглядности представим итоговый показатель – общий уровень эмоционального интеллекта в экспериментальной группе – отдельно на рисунке 11.

Из гистограммы видим, что очень высокие, высокие и средние показатели наиболее выражены – 100%, низкие показатели составляют лишь 30%, а очень низкие показатели

отсутствуют. Следовательно способность к пониманию и управлению эмоциональными состояниями развита у большинства опрошенных.

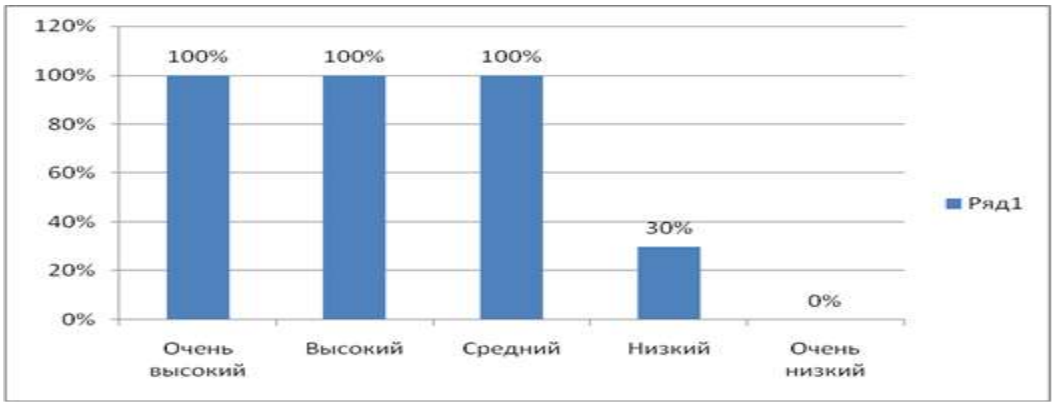


Рисунок 11 - Показатели общего эмоционального интеллекта в экспериментальной группе

Отметим следующие показатели: в октябре 2018 года очень высокий уровень развития эмоционального интеллекта у учащихся экспериментальной группы отсутствует, в мае 2019 года он увеличивается до 100%, высокий уровень вырастает с 40% до 100%, средний уровень также увеличивается с 70% до 100%, низкий уровень за этот период понижается со 100% до 30%, а очень низкий – со 100% до 0%.

Такие кардинальные положительные изменения уровней эмоционального интеллекта учащихся «группы риска» стали возможны, благодаря большой работе всех участников учебно-воспитательного процесса: 1) высокий уровень проведения занятий по программе развития эмоционального интеллекта со стороны педагога-психолога; 2) усиленный контроль за посещением занятий учащимися данной группы со стороны социального педагога и классных руководителей; 3) помощь в проведении занятий по программе развития эмоционального интеллекта со стороны администрации школы и постановка их в расписание уроков в виде факультатива; 4) учащиеся также проявили большую заинтересованность и активность в данном обучении, ответственность в виде регулярного посещения факультативных занятий.

Проанализируем результаты диагностики социально-психологической адаптации учащихся «группы риска» и выясним, изменились ли они после обучения по программе развития эмоционального интеллекта.

Анализ результатов социально-психологической адаптации позволил установить распределение в группе испытуемых высоких, средних и низких значений по шкалам психодиагностической методики К. Роджерса и Р. Даймонда. Для большей наглядности представим данные в сравнении с результатами констатирующей диагностики.

Показатели адаптации в экспериментальной группе распределились следующим образом:

- средний уровень адаптации изменился с 75% до 58%; понижение среднего уровня произошло за счет того, что низкий уровень увеличился с 25% до 42% соответственно;
- высокий уровень показателя адаптации «приятие себя» увеличился с 75% до 100%, а средний уровень данного показатели уменьшился с 25% до 0%;
- показатель адаптации «приятие других» остался на максимально высоком уровне 100% как в октябре, так и в мае;
- высокие показатели внутреннего контроля увеличились с 50% до 67%, тогда как средние показатели уменьшились с 50% до 33%;
- показатели эмоционального комфорта выросли с 92% в октябре до 100% в мае, за счет снижения низкого уровня данного показателя с 8% до 0% соответственно;

- высокий показатель адаптации «доминирование» также вырос с 92% до 100%, низкий уровень данного показателя изменился с 8% до 0%.

Таким образом, можно сказать, что у большинства членов экспериментальной группы (учащиеся «группы риска») качества, помогающие комфортно ощущать себя в общении имеют положительную динамику. Далее мы представим результаты анализа соотвествия уровня эмоционального интеллекта уровню адаптации у каждого члена данной группы.

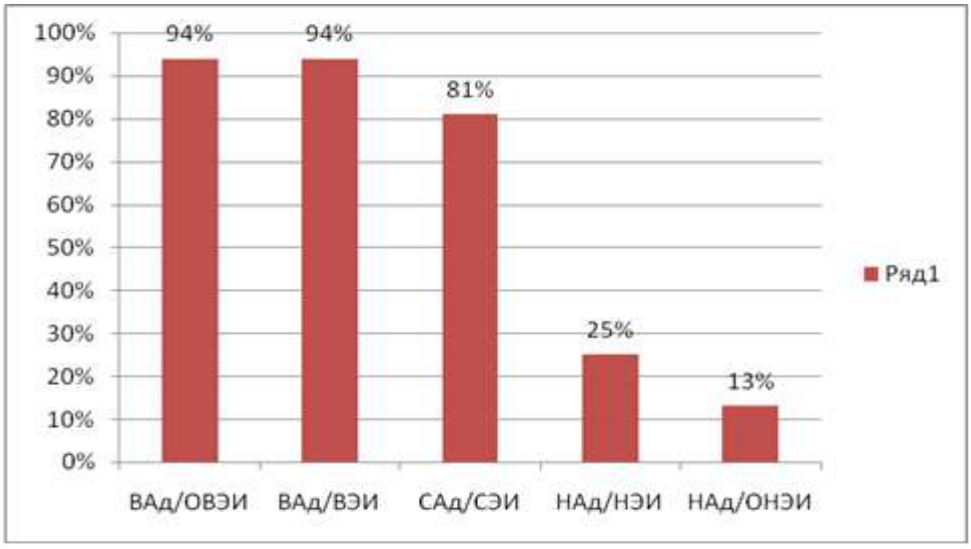


Рисунок 12 - Значения соответствия уровня эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации в исследуемой группе

Примечание. ВАд/ОВЭИ - высокий уровень адаптации и очень высокий уровень эмоционального интеллекта; ВАд/ВЭИ - высокий уровень адаптации и высокий уровень эмоционального интеллекта; САд/СЭИ - средний уровень адаптации и средний уровень ЭИ; НАд/НЭИ - низкий уровень адаптации и низкий уровень ЭИ; НАд/ОНЭИ – низкий уровень адаптации и очень низкий уровень эмоционального интеллекта.

Из рисунка видно, что существует соответствие уровня показателей эмоционального интеллекта и адаптации в исследуемой группе. Соответствие высоких значений адаптации с очень высокими и высокими значениями эмоционального интеллекта выявлено у 94% учащихся, средних значений у 81% учащихся, низких у 25%. Низкие значения адаптации с очень низкими значениями эмоционального интеллекта выявлено всего у 13% учащихся.

Соответствие уровня показателей эмоционального интеллекта и дезадаптации в исследуемой группе следующее: высокий уровень дезадаптации и очень низкий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 35% учащихся, высокий уровень дезадаптации и низкий уровень эмоционального интеллекта наблюдается у 47%. Средние уровни дезадаптации и эмоционального интеллекта выявлены у 82% учащихся. И у 94% учащихся, прошедших диагностику, наблюдается соотношение очень высокого и высокого уровня эмоционального интеллекта с низким уровнем дезадаптации.

Таким образом по данным сравнения значений адаптации и эмоционального интеллекта видим, что у членов группы с высокой способностью понимания и управления эмоциями высокая способность адаптироваться в обществе, то есть они эффективно взаимодействуют с окружающими. У опрошенных со средней способностью к анализу и контролю эмоций социальная эффективность тоже имеет средние значения. И у обучающихся с низкой способностью понимать и принимать свои и чужие эмоции социальная эффективность также находится на низком уровне.

Из всего вышесказанного и приведённых результатов очевидно, что при увеличении уровня развития эмоционального интеллекта увеличивается уровень социально-психологической адаптации и понижается уровень дезадаптации в исследуемой выборке учащихся. Также социальный педагог и классные руководители отмечают, что учащиеся «группы риска», прошедшие обучение по программе развития эмоционального интеллекта, перестали пропускать уроки, улушили академическую успеваемость; все они успешно закончили учебный год и были допущены к государственной итоговой аттестации; подростки стали более спокойными; у них улучшились отношения с одноклассниками, учителями и родителями.

Это позволяет нам утверждать, что развитие эмоционального интеллекта учащихся «группы риска» оказывает влияние на развитие социально-психологической адаптации учащихся.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
3. Бредберри Т. Эмоциональный интеллект 2.0. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. 208 с.
4. Вершинина О.А. Групповые занятия и тренинги со старшеклассниками. Волгоград: Учитель, 2008.
5. Гоулман Д.Э. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2009.478 с.
6. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.
7. Гриценко Г.Д., Часовская Л.А. Подрастающее поколение как группа риска в современном российском обществе. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009.145 с.
8. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999. 115 с.
9. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения.М.:Вита-Пресс, 1997.145 с.
10. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
11. Мэйер Д., Сэловей П., Карузо Д. Эмоциональный интеллект. М.: Институт психологии РАН. 2010.
12. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: ИздательсНтво А Армянской ССР, 1988.
13. Орме Г. Эмоциональное мышление как достижение успеха. М.: КСП+, 2003. 272 с.
14. Панкратова А.А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера-Сэловея-Карузо //Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2010. – №. 3.
15. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987.424 с.
16. Рерке В.И. К вопросу развития социальной активности подростков как условия их психологической безопасности / В.И. Рерке, О.С. Маякова // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10, № 2. DOI: 10.17150/2411-6262.2019.10(2).7.
17. Рерке В.И., Бубнова И.С. Готовность педагогов к инновационной деятельности в образовательной организации: организационно-психологический аспект // Вестник Поволжского института управления. №1 Том 19, 2019. С. 59-67.

18. Рерке В.И., Маякова О.С. К вопросу развития социальной активности подростков как условию их психологической безопасности в образовательном пространстве: теоретико-методологический аспект // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3. С. 61-67.

19. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006.365 с.

20. Смирнова Е Е. Психология общения. СПб.: Каро, 2005.

21. Федоренко Е. Формирование эмоциональной компетентности педагогов и школьников. Северо-Кавказские образовательные инициативы, 2008.

22. Tatarinova LV., Rerke V.I., Bubnova I.S. Innovative activity of teachers: study and directions of development// ESPACIOS. 2019. Vol. 40 (Nº 33): Page 6.

3.9. Системная модель формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника в образовательном пространстве школы

Опыт самостоятельной познавательной деятельности играет важную роль как в становлении и самореализации личности, так и в реализации идей "образования через всю жизнь". В информационном обществе со стремительно меняющимися средствами обработки информации, влекущими изменения общественных отношений, социальной жизни в целом, ориентация только на знание неэффективна по отношению к использованию личностного потенциала членов общества. Современный мир ставит перед общим и профессиональным образованием задачу всемерного развития потенций каждого выпускника образовательного учреждения, создания у него базы для самореализации на основе формирования метапредметных качеств саморегулируемого познания. Как следствие, обладание навыками саморегулируемой познавательной деятельности – ключевое требование общества к личности; обеспечение формирование метапредметного опыта саморегулируемого познания у учащихся старшего звена общеобразовательной школы – одно из требований федерального государственного стандарта среднего общего образования.

Решение проблемы обеспечения качества общего образования в части формирования у обучаемых опыта в сфере саморегулируемого познания требует, в первую очередь, методологического осмысления проблемы и разработки системной модели педагогического сопровождения формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассников в образовательном пространстве школы.

Опыт саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника и образовательное пространство школы как сложные нелинейные системы. Системная модель любого процесса предполагает отражение в ней отдельных подсистем – ключевых факторов данного процесса, взаимосвязей между ними, связей с внешней средой. Покажем, что опыт саморегулируемой познавательной деятельности личности, а также среда его развития – образовательное пространство школы – есть сложные нелинейные системы.

Опыт саморегулируемой познавательной деятельности личности рассматривается нами как сформированная совокупность знаний, навыков, отношений в сфере самоуправляемого познания; данный опыт – основа познавательной компетентности личности. Под познавательной компетентностью старшеклассника понимается интегральная качественная характеристика учащегося старшей школы, отражающая его личностный опыт, стремление и способность накапливать и реализовывать свой потенциал в сфере самостоятельной познавательной деятельности для успешного

решения личностно-значимых (в том числе – учебных) задач [9, с. 17]. Сущностной характеристикой познавательной компетентности выступает *познавательная самостоятельность* как интегративное качество личности, проявляемое в саморегулируемой познавательной деятельности [10, с. 36-55].

Опыт саморегулируемой познавательной деятельности, познавательная компетентность, познавательная самостоятельность школьника формируются под воздействием многих факторов. Однако школа, ее образовательное пространство, изучение отдельных учебных дисциплин обучаемым, несомненно, играют наиболее значимую роль в формировании данного личностного образования [12].

Структуру познавательной компетентности составляют: мета-компетентность и система индивидуальных характеристик и личностных особенностей (основа, "над-структурные входы" (J. Winterton, F.D. Le Deist) компетентности), когнитивная и функциональная компетентности (определяют, соответственно, знаниевые и операциональные аспекты познавательной самостоятельности личности), социально-коммуникативная компетентность (определяет открытость и целесообразность саморегулируемого познания). Особое место в структуре занимает система взаимосвязей [10, с. 41-48; 11]. Названные компетентности и взаимосвязи – составляющие опыта саморегулируемой познавательной деятельности личности. Структура опыта саморегулируемой познавательной деятельности учащегося является, очевидно, инвариантной (с точностью до содержательной наполненности компонентов) по отношению ко всем учебным дисциплинам, посредством изучения которых он формируется у обучаемого. Тем самым, данный опыт является метапредметным (поскольку лежит в основе познавательной деятельности учащегося в целом) и надпредметным (поскольку сопряжен с формированием и проявлением личностных качеств).

Рассматриваемый опыт старшеклассника логически формируется на уровне начального и общего образования, базируется на опыте *учебно-познавательной* самостоятельной деятельности (учебно-познавательной компетентности) [9] школьника. На ступени среднего (полного) общего образования обучаемый систематизирует приобретенный ранее метапредметный опыт познавательной деятельности, окончательно оформляется как личность. Отличия самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащегося основной школы от саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника проявляются:

- в целях ведения познавательной деятельности учащимся: в старшем подростком возрасте и возрасте ранней юности самостоятельная *учебная познавательная деятельность не является для учащегося самоцелью, она "социализирована", направлена на удовлетворении познавательных потребностей школьника, на* решение текущих социальных и личностно-значимых для старшеклассника проблем, связанных с его самоопределением;

- *в содержании познавательной деятельности школьника: в начальной и основной школах, будучи учебной, познавательная деятельность,* как правило, не выходит за рамки содержания школьных предметов; *оставаясь учебной в старшей школе, познавательная деятельность приобретает ярко выраженную личностную окрашенность и* в своем содержании в значительной степени выходит за рамки школьных программ учебных предметов;

- в характере реализации познавательной деятельности обучаемым: в начальной и основной школах управление (прямо или косвенно) познавательной деятельностью обучаемого, в силу ее учебного характера, ведется учителем, родителем или другими субъектами учебно-воспитательного процесса; в старшей школе вектор управления

смещается в сторону саморегуляции, познавательная деятельность становится истинно самостоятельной.

Отметим, что различия между учебно-познавательной и собственно познавательной саморегулируемой деятельностью проявляются и на уровне понятийно-категориального аппарата: понятия "опыт учебно-познавательной самостоятельной деятельности", "учебно-познавательная компетентность" в большей степени отражают процесс образования; понятия "опыт саморегулируемой познавательной деятельности", "познавательная компетентность" имеют более широкое содержание, отражают результат находящихся в диалектической взаимосвязи процессов саморегулируемой и управляемой извне познавательной деятельности учащегося.

Опыт саморегулируемой познавательной деятельности учащегося-старшеклассника, представляя собой "совокупность упорядоченных элементов, взаимосвязанных между собой таким образом, что возникает определенная целостность, единство" [14], *может рассматриваться как сложная самоорганизующаяся систем*а. Особенности опыта старшеклассника в сфере саморегулируемой познавательной деятельности соответствуют ключевым свойствам системы:

данный опыт предстает как целостность и обладает развитой структурой – выделяются взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты-компетентности, каждый из которых может рассматриваться как система. При этом каждый компонент несет специфичную функциональную нагрузку: социально-коммуникативная и мета-компетентность определяют перспективу и направленность самостоятельного познания, индивидуальные характеристики и личностные особенности – характер продвижения к цели, когнитивная и функциональная компетентности – методы и структуру самостоятельной познавательной деятельности. Опыт саморегулируемого познания личности есть единство качеств личности "познавательная самостоятельность", "толерантность", "креативность" и др.;

- структура опыта саморегулируемого познания иерархична: мета-компетентность, индивидуальные характеристики и личностные особенности диалектически определяют другие компетентности;

- совокупность компонентов-компетентностей образует целостность, не сводимую ни к одной из своих составляющих – результатом взаимодействия элементов является личностный опыт саморегулируемой познавательной деятельности;

- единство системы обеспечено взаимозависимостью и взаимообусловленностью ее компонентов – количественные и качественные изменения, происходящие в отдельной подструктуре-компетентности, находят отражение в других компонентах и в интегральном личностном образовании в целом; компоненты познавательной компетентности обеспечивают направленность развития и существование рассматриваемого опыта как целостности;

- самодостаточность и управляемость – опыт саморегулируемого познания личности относительно обособлен от других личностных качеств, что проявляется в относительной устойчивости направленности познавательной деятельности старшеклассника и в неизменности структуры опыта; управляющую роль играют, очевидно, мета- и социально-коммуникативная компетентности;

- адаптивность и направленность – рассматриваемый опыт личности старшеклассника, сохраняя целостность, претерпевает изменения в соответствии с изменяющимися условиями среды.

Опыт саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника – открытая динамичная, неравновесная и нелинейная система. Следуя концепции социально-антропологической целостности В.Н. Сагатовского [13], система "опыт

саморегулируемой познавательной деятельности личности" не существует обособленно, она взаимосвязана с окружающим миром во всем его бесконечном многообразии. Данная система обладает как "точками входа", так и "точками выхода", позволяющими ей быть включенной в системы более высоких порядков (в том числе – в систему "личность"), содержать подсистемы, взаимодействовать с равновесными системами – опытом в других сферах деятельности, качествами личности и др. Открытость данной системы является необходимым условием ее существования и развития.

Свойство преемственности в данной системе можно рассматривать как наследуемость опыта и личностных качеств, а также в контексте эволюции уровней сформированности познавательной компетентности учащегося во времени. В основе опыта саморегулируемой познавательной деятельности личности, являясь ее источниками, лежат индивидуальные психогенетические и психофизиологические свойства индивидуума.

Развитие и эволюционирование опыта саморегулируемой познавательной деятельности как системы обусловлено разрешением противоречий, существующих как внутри данной системы (внутри каждого компонента, между компонентами системы), так и возникающих в результате ее взаимодействия с другими системами (внешние, межсистемные). К внутрикомпонентным противоречиям можно отнести, например, противоречия между вариативностью мотивации познания старшеклассника и единством цели, между глобальной целью самостоятельного познания школьника и промежуточными целями, между многообразием содержания самостоятельной познавательной деятельности учащегося, вариативностью операциональной составляющей и др. Внутренние межкомпонентные противоречия представлены неоднородностью уровней сформированности различных компонентов, противоречиями между мотивацией самостоятельной деятельности и волевой составляющей, между мотивацией и фактическим уровнем знаний и умений, знанием и операциональными навыками ведения познавательной деятельности и др. Внешние (межсистемные) противоречия – противоречия, вызванные состоянием опыта саморегулируемого познания обучаемого и требованиями общества, унификацией процесса образования и индивидуализированностью познавательного опыта учащегося, различным уровнем развития отдельных систем – личностных характеристик и др.

Формирование опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника происходит при активном влиянии внешних факторов. Восприятие актуальных процессов, налагаясь на личностный опыт индивида, трансформируется и отражается в опыте познания учащимся действительности, опыте его взаимодействия с обществом. При этом, изменения, происходящие во внешних по отношению к опыту саморегулируемой познавательной деятельности системах, по-разному сказываются на нем, играя как стимулирующую, так и тормозящую роль для развития данного опыта. При взаимодействии с другими системами, система "опыт саморегулируемой познавательной деятельности" сохраняет, в целом, свою направленность, специфику и единство структуры – цель самостоятельной познавательной деятельности учащегося всегда направлена в будущее, является достаточно статичной. Но ответная реакция компонентов системы на внешние воздействия неравнозначна: мотивационная и содержательно-операционная сферы более восприимчивы к воздействиям, чем индивидуальные особенности и характеристики (в частности – волевой компонент). Пути достижения поставленной цели достаточно динамичны, определяются задачами, опытом саморегулируемого учения и в значительной степени подвержены актуальным внешним воздействиям.

Поставленные цели, наличный уровень опыта саморегулируемой познавательной

деятельности и внешнее влияние на систему определяют многообразие потенциальных состояний, решаемых задач и способов самостоятельной познавательной деятельности обучаемого. Неоднозначность и многообразие образующихся связей характеризуют нелинейность развития системы "опыт саморегулируемой познавательной деятельности" старшеклассника.

Значимость влияния внешних процессов на развитие опыта саморегулируемого познания старшеклассника как подсистемы системы "личность" трудно переоценить. Значимое влияние на развитие старшеклассника оказывает образовательное пространство школы, понимаемое нами как пространственно-временной континуум, в котором личность обучаемого в ходе усвоения контента учебных предметов и взаимодействия с другими личностями и сообществами проходит свое становление и развитие, проявляет индивидуальные особенности [21, с. 193]. Образовательное пространство школы включает реальное и виртуальное подпространства отдельных учебных предметов и предметных областей, внеклассной, воспитательной, методической работы в школе и др. Современная отечественная школа (при всех ее недостатках) обладает свойствами и характеристиками, создающими предпосылки для формирования и развития опыта саморегулируемой познавательной деятельности обучаемых – обладает свойствами аксиологичности и субъективности, характеризуется наличием потенциала свободы, многофункциональностью, многопрофильностью, высокой степенью адаптивности и изменчивости, высоким уровнем вариативности и др. Данные свойства – суть характеристики образовательного пространства [17].

Существуя как самодостаточная система, образовательное пространство школы обеспечивает формирование мировоззрения субъектов процесса образования на основе диалога культур, их самореализацию, творчество, саморазвитие, интеграцию знаний обучаемых в целостную картину мира, культурную рефлексию. Наиболее значимое влияние на опыт саморегулируемой познавательной деятельности, познавательную компетентность школьника оказывают учебные предметы (как своим содержанием, так и спецификой моделей изучения). Образовательное пространство школы являет собой среду, условие и средство самореализации учащегося, развития его потенций и познавательной компетентности [12].

Таким образом, формирование опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника в образовательном пространстве школы можно рассматривать с позиции системного подхода, как процесс и результат взаимодействия соответствующих систем "опыт саморегулируемой познавательной деятельности личности" и "образовательное пространство школы".

Модель взаимодействия систем "опыт саморегулируемой познавательной деятельности личности" и "образовательное пространство школы". При проектировании системной модели педагогического сопровождения формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника в образовательном пространстве школы необходимо учитывать структуру рассматриваемого опыта, а также влияние на его формирование внешних факторов. Как следствие, проектирование требуемой системной модели должно строиться на совокупности концептуальных идей:

- антропологического подхода – в представлении значимости, места и сущности метапредметного опыта саморегулируемого познания;

- культурологического и интегративно-синергетического подходов – в представлении взаимодействия систем "личность старшеклассника" и "образовательное пространство школы" (с входящими в них, соответственно, подсистемами: "опыт саморегулируемой познавательной деятельности" и "школьный учебный предмет");

- активационно-деятельностного подхода, личностно ориентированного обучения и педагогики конструктивизма – в представлении механизма и стратегий педагогического сопровождения.

Педагогическое сопровождение формирования опыта саморегулируемого познания обучаемого в образовательном пространстве школы являет собой систему. Процесс педагогического сопровождения отвечает свойствам системы, представляя собой целостность, включает в себя субъекты образовательной деятельности, отношения между ними, принципы организации педагогического сопровождения, содержание, методы, формы, средства обучения конкретному учебному предмету и др. Каждый из компонентов может, в свою очередь, рассматриваться как система. Функционирование каждой из данных подструктур уникально и сопряжено с целью педагогического сопровождения. В результате взаимодействия отдельных компонентов достигаются такие свойства и состояния, которыми не обладает ни один из них, но характеризуется педагогическое сопровождение в целом. Между компонентами педагогического сопровождения существуют ярко выраженные иерархичные взаимосвязи: субъекты определяют аксиологичность отношений, дидактические средства определяются содержанием учебного предмета, методами и формами обучения и др. Основу педагогического сопровождения составляет интеракция и коммуникация субъектов рассматриваемого процесса.

Особенностью системы "педагогическое сопровождение формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника" является ее целенаправленность на развитие личности учащегося посредством формирования у него опыта саморегулируемого познания. Суть функционирования данной системы – создание единства условий:

- для возможно более полного восприятия информации учащимся в процессе обучения (формирование предметных знаний и навыков, метапредметных и личностных качеств);

- для активации и развития качества личности учащегося "познавательная самостоятельность" как сущностной характеристики познавательной компетентности и рассматриваемого опыта, отдельных подструктур познавательной самостоятельности и взаимосвязей между ними на основе формирования индивидуально окрашенных психических и личностных качеств, сопряженных с саморегулируемой познавательной деятельностью школьника;

- для возможно более сильной и устойчивой активации самостоятельной познавательной деятельности учащегося на основе создания качественно новых целей (смыслов) саморегулируемого учения и организации эффективного взаимодействия систем "личность старшеклассника" и "образовательное пространство школы";

- для адаптации образовательного пространства школы с входящими в него подсистемами к запросам старшеклассника, направленным на реализацию потребности саморегулируемого учения.

Рассматриваемый процесс педагогического сопровождения целесообразно проанализировать на основе применения и конкретизации к процессу саморегулируемого учения принципов функционирования открытых систем: динамического баланса, структурной устойчивости, обратной связи (см., например [4; 15]). Саморегуляция и стремление системы "опыт саморегулируемой познавательной деятельности" к сохранению структуры – суть принципов структурной устойчивости и обратной связи. Принцип динамического баланса "проявляется в стремлении системы, с одной стороны, достичь гармонического состояния, а с другой – сместить «точку равновесия» при изменении внешней среды" (Т.Ю. Китаевская). Применение данных принципов к

открытой системе "опыт саморегулируемой познавательной деятельности" старшеклассника позволяет выделить свойства, важные в плане ее взаимодействия с системой "педагогическое сопровождение". Являясь сложной системой, метапредметный опыт саморегулируемого познания учащегося, в каждой точке своего развития характеризуется:

- синергичностью и гармоничным сочетанием логически противоположных характеристик, описывающих функционирование отдельных составляющих системы: интерес к самостоятельной познавательной деятельности в целом или к отдельному учебному предмету – безучастность; стремление к уединенности при проведении самостоятельной познавательной деятельности – потребность в общении; познавательная потребность, интерес, воля в ведении познавательной деятельности – стремление к развлечениям, отдыху, игре и др.;

- самодостаточностью, проявляющейся в относительной независимости от внешнего воздействия, обусловленную сформированным ранее опытом взаимодействия с другими системами, а также уникальностью опыта самостоятельной познавательной деятельности (в направленности, приемах познания, осмыслении и др.);

- гибкостью и адаптивностью, готовностью изменить точку вре́менного равновесия под воздействием изменившихся внешних условий (например, постановка проблемной задачи способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности учащегося, постановке новых целей познания);

- постоянным стремлением находить оптимальное равновесное состояние и удерживаться в нем за счет как уже известных, так и введения в действие новых ресурсов и возможностей (например, постановка новых (дополнительных) целей решения учебного задания делает самостоятельную познавательную деятельность более осмысленной, позволяет преодолевать трудности, возникающие при ее решении);

- коммуникативностью и появлением новых взаимосвязей между развивающимися элементами-подсистемами системы "опыт саморегулируемой познавательной деятельности". Данный опыт старшеклассника характеризуется постоянным ростом, изменением и усложнением его познавательной деятельности, свойств и структуры не только существующих "в данный момент в данном месте (актуальная структура), но и набором потенциальных (не проявляющих себя актуально в данных "здесь и теперь") структур, находящихся между собой в отношении альтернативности" [1, с. 149];

- неравновесным уровнем развития отдельных подсистем и сформированности связей между ними – наличием отдельных более развитых компонентов опыта саморегулируемой познавательной деятельности по отношению к другим.

Неустойчивость и флуктуации системы "опыт саморегулируемой познавательной деятельности" учащегося определяют ряд требований к процессу педагогического сопровождения формирования рассматриваемого опыта старшеклассника в образовательном пространстве школы. Важнейшими среди таких условий представляются: способствовать достижению педагогических целей по развитию личностного опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника (как и личности в целом) на основе максимально полного учета направленности его саморегулируемого познания и индивидуальности; обеспечить достижение предметных требований на уровне, определяемом основной образовательной программой.

Очевидно, что наиболее эффективно процесс формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности учащихся старшей школы будет протекать при условии наличия "резонанса" во взаимодействии систем (с входящими подсистемами) "личность", "опыт саморегулируемой познавательной деятельности" и "образовательное пространство школы", "педагогическое сопровождение формирования

опыта саморегулируемого познания". Среди условий "педагогического резонанса" во взаимодействии систем с учетом принятой методологии можно выделить следующие:

- всемерное поддержание взаимосвязи системы "познавательная самостоятельность" (как основы опыта личности в сфере саморегулируемого познания) с другими системами:

- в целях саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника – поддержание "педагогического резонанса смыслов" познавательной деятельности как синкретического единства официальных целей образования и целей самообразования школьника;

- в содержании саморегулируемого познания – "синхронизация смысловых полей" (Л.Ц. Кагермазова), "резонанс культур", выражающийся в соответствии внешней (окружающей) старшеклассника культуры и личностной культуры школьника, в их непротиворечивости;

- в стратегиях деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса – "педагогический резонанс деятельности" субъектов учебно-воспитательного процесса, выражающийся в интеграции активной саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника и целенаправленного педагогического сопровождения такой деятельности.

В практике развития познавательной самостоятельности данное положение соответствует требованиям культуросообразности, интерактивности, целенаправленности и систематичности педагогического стимулирования. В процессе обучения конкретному учебному предмету взаимосвязь данных систем проявляется: в формировании осознанности у старшеклассника личной значимости конкретно-предметного образования; в соответствии изучаемого материала направленности самостоятельной познавательной деятельности учащегося; в систематичности педагогического сопровождения изучения школьного учебного предмета и др.;

- всемерное содействие развитию системы "познавательная самостоятельность". Данное требование соответствует реализации принципов систематичности и последовательности в обучении;

- учет вектора направленности и точек бифуркации развития системы "познавательная самостоятельность". В процессе обучения старшеклассника учебному предмету педагогическое сопровождение по своей направленности должно быть близким (а в идеале – совпадать) с направленностью познавательной деятельности школьника. В этом случае внешние воздействия (педагогические усилия) будут совпадать с внутренними колебаниями системы. Несовпадение целей самостоятельной познавательной деятельности и целей педагогического сопровождения требует гибкой коррекции целей путем постепенного сближения с учетом принципов аксиологии. Наиболее "удобными" для педагогического влияния являются точки бифуркации, в которых система "познавательная самостоятельность" неустойчива и, следовательно, наиболее подвержена внешнему, в том числе и педагогическому воздействию. Сформулированное положение эквивалентно требованиям учета возрастных и индивидуальных особенностей старшеклассника, учета направленности личности учащегося, поддержания у него интереса к учебному предмету, активности в самостоятельной познавательной деятельности;

- соразмерность силы внешних воздействий силе (амплитуде) внутренних колебаний (внутренней активности) системы – необходимо учитывать силу педагогического стимулирования, чтобы не допустить выход системы из равновесия или разрушение системы. Формирование предметно обусловленных культурных ценностей у учащегося сопряжено с реализацией принципов посильности и доступности;

- в формировании менее развитых подсистем системы "познавательная самостоятельность" необходимо опираться на более развитые, используя систему взаимосвязей между подсистемами. Данное положение – суть требований целостности педагогического процесса и принципа учета индивидуальных особенностей;

- ориентация не только на текущее состояние системы, но и на потенциальные структуры – положение соответствует требованию социокультурной и практической направленности предметной и метапредметной подготовки в школе, целевой ориентации учебно-воспитательного процесса;

- учет разнообразия систем "познавательная самостоятельность" и "педагогическое сопровождение" (закон Эшби) – требуется учет подготовленности к ведению саморегулируемой познавательной деятельности как учащегося, так и других субъектов образовательного пространства школы.

Педагогическое сопровождение формирования опыта саморегулируемого познания у старшеклассника в процессе обучения школьным учебным предметам выражается, по сути, в чередовании педагогически целесообразных усилий, направленных на вывод системы "познавательная самостоятельность" из равновесия на этапах получения информации (этап восприятия учебного материала) и ответной реакции системы (этап самостоятельной познавательной деятельности) и поддержания ее стабильности на этапе обработки и накопления информации.

Выявленные "условия педагогического резонанса" позволяют с учетом ключевых факторов эффективности самостоятельной познавательной деятельности учащегося при изучении учебных предметов (среди них: способности и индивидуальные особенности учащегося; активность учащегося в самостоятельной познавательной деятельности; уровень и качество опыта самостоятельной познавательной деятельности и предметной культуры; устойчивая целенаправленность самоуправляемого познания; подготовленность среды и ее соответствие самостоятельной познавательной деятельности учащегося (в том числе – профессиональная компетентность учителя)) определить следующие методологические принципы педагогического сопровождения формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника (принципы организации взаимодействия рассматриваемых систем):

- принцип объективности, целенаправленно ориентирующий учебно-воспитательный процесс на формирование познавательной компетентности старшеклассника, учет уровня опыта самостоятельного познания, учет способностей учащегося, важных в усвоении данного учебного предмета;

- принципы интегративности и системности, предполагающие систематическое педагогическое сопровождение формирования рассматриваемого опыта старшеклассника на основе интеграции готовности, способностей школьника, всех возможностей педагогического процесса;

- принцип субъектности, реализация которого предполагает аксиологический и антропологический подходы к учету индивидуальности старшеклассника в процессе целенаправленного педагогического сопровождения формирования у него опыта саморегулируемой познавательной деятельности;

- принцип поликультурной обусловленности кумулятивного прогрессивного развития, задающий, с одной стороны, требования учета сформированного уровня культуры учащегося (в том числе – познавательной), а с другой – требования к организации педагогического сопровождения на основе отбора содержания и стратегий образования, способствующих обогащению личностной культуры старшеклассника;

- принципы активности школьника и педагогически управляемого развития, предполагающие в формировании опыта саморегулируемой познавательной

деятельности старшеклассника опору на его активность, создание педагогически целесообразных условий для активизации его самостоятельной познавательной деятельности. Реализация данных принципов требует соответствующей целенаправленной подготовки учителя-предметника как субъекта образовательной деятельности.

Исходя из механизмов активации познавательной самостоятельности на основе направленности потребностей, а также положений развивающего обучения и конструктивистской дидактики, принципиально имеются два дополняющих друг друга способа педагогического сопровождения процесса формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника при изучении учебного предмета – *непосредственное и косвенное содействие* (H.F. Friedrich, H. Mandl и др.).

Непосредственное содействие выражается в систематическом обучении школьника ведению самостоятельной познавательной деятельности при усвоении дидактических единиц учебного предмета. Самостоятельной познавательной деятельности необходимо учить – это положение общепризнанно, реализуется как в отечественной, так и в зарубежной педагогике в рамках концепции "учиться учиться" (А.К. Громцева, И.Я. Лернер, Н.А. Половникова, Г.Я. Шишмаренкова, H.F. Friedrich, H. Mandl, J. Sweller и др.). Педагогическое сопровождение направлено на усвоение учащимся соответствующих учебных компетенций: знаний о существовании и пользе учебных стратегий самостоятельной познавательной деятельности, умение выбирать и применять их к решению соответствующих задач и др.

Среди путей формирования умений ведения самостоятельной познавательной деятельности выделяются: *непосредственная инструкция, кооперированное учение и интегрированные методики.* Инструктирование характеризуется наличием внешнего управления учением, преимущественной индивидуализацией и дифференциацией обучения, достаточно высокой эффективностью. Кооперированное учение побуждает к самоуправляемому учению общими учебными условиями – обучение строится в рамках активного конструктивного учебного процесса, что мотивирует учащегося на самостоятельное конструирование собственного знания. Интегрированные методики сочетают в себе различные комбинации активной конструктивной помощи и предоставление готовых систем знания. Данные методики реализуются в рамках так называемого "учения, ориентированного на процесс", особенностью которого является пошаговая, постепенная реализация самоуправляемого учения, постепенное изменение форм, методов обучения, учебных заданий, знакомство учащихся с различными методами, сочетание непосредственных и косвенных мер поощрения занятий самостоятельной познавательной деятельностью. Пошаговое обучение имеет большое значение не только для формирования операциональной основы познавательной самостоятельности, но и оказывает значимое воздействие на мотивационную и эмоционально-волевую составляющие саморегулируемого познания [23, с. 83-98].

Формированию навыков самоуправляемого учения способствует обучение метазнаниям – знаниям о способах получения знаний, умениям устанавливать ассоциативные связи, структурировать новые знания (см., например, [16, с. 115-153; 25, с. 315-327]). Формированию у школьников опыта ведения самостоятельной познавательной деятельности способствуют: приемы смысловой переработки текста, выделение в нем исходных идей, осознание обобщенных способов решения задач, построение учащимся системы задач определенного типа; приемы культуры чтения и слушания, краткой и рациональной записи, запоминания, сосредоточения внимания, поиска дополнительной информации, подготовки к контролю знаний, рациональной

организации времени (А.К. Маркова [5, с. 50]).

Косвенное содействие в педагогическом сопровождении процесса формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника состоит в создании учебных ситуаций, требующих от него самоуправляемого учения при усвоении дидактических единиц учебного предмета.

Методические приемы косвенного содействия во многом инвариантны по отношению к учебным дисциплинам и достаточно хорошо разработаны в педагогике. В частности, П.И. Пидкасистый к основным дидактическим условиям формирования самостоятельности в познавательной деятельности относит: расширение области приложения формируемых знаний, действий и отношений на уровне реализации межпредметных связей; самостоятельный поиск учащимися знаний и действий в решении учебной задачи; формирование у учащихся не отдельных операций выполняемых действий, а всего действия; самостоятельное открытие учащимися отдельных действий и их систем; формирование осознания у учащихся важности овладения целостной структурой учебной деятельности; опора в обучении на творческие задачи, требующие использования знаний и действий межпредметного характера [6, с. 164-165].

Большие возможности в создании учебных ситуаций, требующих самоуправляемого учения, содержат *методы и организационные формы работы учащихся на уроке*.

Исследовательская, поисковая работа старшеклассников способствует формированию опыта ведения самостоятельной познавательной деятельности и развитию творческой самостоятельности, влияя как на психологическую, так и содержательно-операционную составляющие [3, с. 203]. В современной школе средством организации исследовательской работы учащихся являются соответствующим образом подобранные исследовательские задания, нетиповые задачи, учебные проекты, сложная самостоятельная работа учащегося на уроке (В.В. Давыдов, М. Кон, К. Миллер, К. Скулер, Г.И. Щукина и др.). Выполнение учебных заданий, требующих экспериментирования с усваиваемым материалом, является одним из условий "правильной организации" деятельности учащихся, направленной на усвоение знаний в форме полноценной учебной деятельности [2, с. 13-14]. Проведение учащимся исследовательской работы требует от него уяснения цели и постановки задач исследования, разработки плана и его реализации, привлечения системных знаний по предмету (или, чаще, межпредметных знаний) и новых для учащегося методов обработки информации, выполнения операций самоконтроля и самооценки. Исследовательская деятельность учащегося сопровождается некоторой неудовлетворенностью достигнутым результатом и собственными знаниями.

К формам обучения, требующим самоуправления, относят формы работы старшеклассников, которые позволяют учитывать их индивидуальные особенности, организовать работу в "зоне ближайшего развития". В частности, это: различные формы групповой работы (мозговая атака и др.), развивающее, проблемное обучение, творческую работу, "дифференцированные уроки" (самостоятельная и групповая работа в малых группах над самостоятельно выбранными учебными заданиями – основными вопросами темы, изучаемой на уроке), выполнение учащимися перспективных недельных рабочих учебных планов, выполнение проектов в рамках одного (нескольких) уроков, самостоятельная ("свободная") работа [25].

Значимые изменения в обучение старшеклассников повлекло включение в учебный процесс компьютера как дидактического средства обучения (Е.С. Полат [7], M.D. Roblyer, J. Edwards и M.A. Havriluk [22, с. 259] и др.). Опора на телекоммуникационные и мультимедийные средства способствует появлению новых интерактивных форм

обучения (электронная почта; групповая поисковая деятельность в интернете; параллельное решение проблемы; электронные экскурсии; телекоммуникационные и "социальные проекты" и др.). Данные формы обучения уже по своей сути предполагают проявление и формирование как операциональных навыков ведения самостоятельной познавательной деятельности, так и навыков общения (в том числе – интеркультурного).

Таким образом, средствами реализации косвенного содействия в педагогическом сопровождении процесса формировании опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника являются: изменение содержания учебного материала, варьирование методами, применение интерактивных и групповых форм, опора на средства обучения, способствующие саморегулируемой познавательной деятельности.

Педагогическое стимулирование познавательной самостоятельности учащегося в образовательном пространстве школы – интегральный процесс. Обнаруживается два подхода в определении педагогических условий и средств стимулирования самоуправляемого познания: стимулирование рассматривается как единый процесс (П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов [8, с. 286-287], M. Wosnitza [26, с. 32], H.F. Friedrich, H. Mandl [20] и др.), направленный на активизацию одновременно всех подсистем познавательной самостоятельности; в системе стимулирования диалектически выделяется (Т.И. Шамова [16, с. 102], M. Boekaerts [18, с. 445-457] и др.) синкретическое единство педагогических воздействий на отдельные структуры личностного качества познавательной самостоятельности.

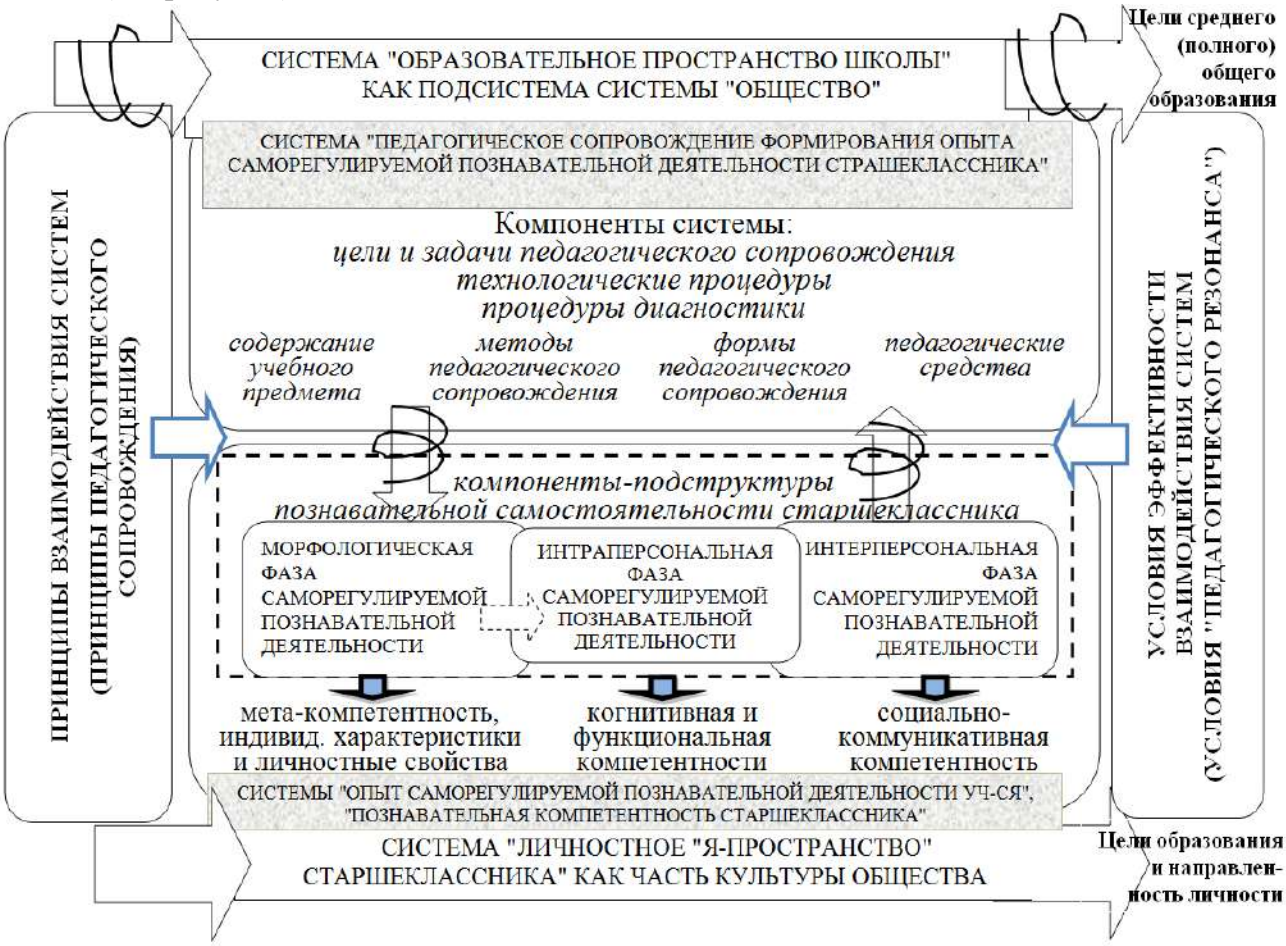
Второй подход нам представляется более практичным, поскольку позволяет учитывать не только степень развития целостного личностного образования "познавательная самостоятельность" и целостный опыт саморегулируемой познавательной деятельности, но и степень сформированности отдельных их подструктур-компетентностей. Тем самым, появляется возможность, опираясь на концепцию динамического баланса, развивать "западающие" компетентности на основе более развитых.

С учетом интегративного единства компонентов-компетентностей опыта саморегулируемой познавательной деятельности личности, а также необходимости педагогической диагностики сформированности данного опыта, в системе педагогического стимулирования формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника целесообразно выделить следующие подсистемы, ориентированные на решение определенного круга задач: подсистему развития личностных особенностей и психических качеств, формирования мета-компетентности старшеклассника; подсистему формирования когнитивной и функциональной компетентностей; подсистему формирования коммуникативного опыта познавательной деятельности и осознанности школьником личностной значимости саморегулируемого познания; подсистему педагогической диагностики качества формирования познавательной компетентности старшеклассников.

Обозначенные подсистемы педагогического стимулирования диалектически взаимосвязаны. Проводя условное выделение подсистем стимулирования, мы учитываем интегративную сущность воздействия на личность школьника, индивидуальное проявление познавательной самостоятельности, интеграцию уровней и систем рассматриваемой характеристики индивидуальности. Обособленное рассмотрение подсистем дает возможность более корректно смоделировать процесс педагогического сопровождения формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности старшеклассника в образовательном пространстве школы.

Обоснованное представление системами опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника, образовательного пространства школы, педагогического

сопровождения формирования познавательной самостоятельности и познавательной компетентности старшеклассника, а также выявленные механизмы педагогического сопровождения формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника позволяют спроектировать графическое представление системной модели формирования данного опыта старшеклассника в образовательном пространстве школы (см. рисунок).



Системная модель формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника в образовательном пространстве школы

Разработанная системная модель позволяет проектировать эффективные методические системы формирования опыта саморегулируемой познавательной деятельности старшеклассника средствами образовательного пространства школы. С позиции системного подхода данная модель дает возможность прогнозировать и проводить анализ влияния изменений в образовательном пространстве школы на формирование рассматриваемого общественно- и личностно-ценного опыта саморегулируемого познания. Системная модель обладает свойствами универсальности в контексте ступеней общего образования и учебных предметов.

Список литературы

1. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: (Синергетика и теория социальной самоорганизации). – СПб.: Изд. "Лань", 1999. – 480 с.

2. Давыдов В.В. Теоретические основы развивающего обучения // Начальная школа. – 1999. –№7. – С. 13-18.

3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

4. Китаевская Т.Ю. Проектирование компонентов методической системы

обучения информатике с использованием автоматизированных методов: Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 2005. – 447 с.

5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

6. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогич. агентство, 1996. – 604 с.

7. Педагогические технологии дистанционного обучения / [Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 400 с.

8. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогической общество России, 1999. – 354 с.

9. Пустовойтов В.Н. Методологические основы формирования познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения математике: Монография. – Брянск: ООО "Ладомир", 2013. – 268 с.

10. Пустовойтов В.Н. Теория и практика формирования познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения математике: дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02. – М.: ФГОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013. – 413 с.

11. Пустовойтов В.Н. Трансформация содержания категорий "познавательная активность", "познавательная самостоятельность" и "познавательная компетентность" в современных отечественных научных исследованиях // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 2; URL: http://pedagogy. science-review.ru/ru/article/view?id=1604 (дата обращения: 23.01.2020).

12. Пустовойтов В.Н. Школьный курс математики как поликультурное образовательное пространство формирования познавательной компетентности учащихся. // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – Рига-Москва, 2013. – № 6 (34). – С. 250-257.

13. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): авторский курс: В 3 ч.: Часть 3: Антропология (Человек и Мир: укоренена ли Вселенная в Человеке?). Заключение: Мировоззрение для XXI столетия?: научное издание. – СПб.: ООО "Петрополис", 1999. – 288 с.

14. Система / Философская энциклопедия // Словари и энциклопедии на Академике. – [Электронный ресурс]. – URL: https://dic.academic.ru /dic.nsf/enc_philosophy/3310/СИСТЕМА (Дата обращения: 10.02.2020).

15. Скулов П.В. Повышение эффективности профессионально-методической подготовки учителя на основе принципа динамического баланса (на примере подготовки учителя физики): Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2011. – 23 с.

16. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

17. Шогенов А.А. Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона: автореф. дисс… д-ра педаг. наук: 13.00.01. – Москва, 2007. – 48 с.

18. Boekaerts M. Self-regulation. Directions and challenges for future research / M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner // Handbook of Self-regulation. – New York: Academic Press, 2000. – Pp. 749-768.

19. Friedrich H.F. Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien // Empirische Pädagogik. – 1995. – № 9 (2). – S. 115-153.

20. Friedrich H.F. Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens / H. F. Friedrich & H. Mandl // In F.E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.) Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band4:

Erwachsenenbildung). – Göttingen: Hogrefe, 1997. – S. 237-293.

21. Pustovoitov V. The formation of metasubject skills of students in the information educational space / V. Borisenkov, O. Gukalenko, V. Pustovoitov // EEIA 2019 - International Conference "Education Environment for the Information Age". 04 - 05 June 2019. Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume LXIX, 1054 p. (30 September 2019). Pp. 190-196. ISSN: 2357-1330 https://doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2019.9.2; https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.23 (Дата обращения: 10.01.2020)

22. Roblyer M.D. Integrating educational technology into teaching / M.D. Roblyer, J. Edwards & M.A. Havriluk // Upper Saddle River. – NY: Merrill / Prentice Hall, 1997. – P. 259.

23. Van Gog T. Process-oriented worked examples: improving transfer performance through enhanced understanding / T. Van Gog, F. Paas & J. Van Merrienboer // Instructional Science. – 2004. – № 32. – Pp. 83-98.

24. Weinstein C.E. The teaching of learning strategies / C.E. Weinstein & R.E. Mayer // In M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching. – New York: Macmillan, 1986. – Pp. 315-327.

25. Wiechmann J. Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. – Weinheim: Beltz, 1999.

26. Wosnitza M. Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse // Erziehungswissenschaft. – Landau, Verlag Empirische Pädagogik, 2000. – S. 32.

3.10. Педагогические условия развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики

Социальные преобразования, которые происходят в последние десятилетия в РФ, требуют существенных изменений в процессе подготовки учащихся общеобразовательной школы. Развитие отечественной системы образования требует решения социально важной задачи – обеспечить формирование готовности учащихся к успешной полноценной жизни в условиях общества. Современный школьник должен не только овладеть определенной системой знаний, умений и навыков, обеспечивающих его включение в систему социальных отношений, но и быть готовым самостоятельно решать проблемы, стоящие перед ним как в учебе, так и в общественной жизни, будущей профессиональной деятельности.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы определены стратегические направления развития отечественной системы образования, одним из которых является модернизация структуры, содержания и организации образования на основе развития критического мышления у современных школьников. Необходимость реализации такого общественного заказ привела к необходимости разработки педагогических условий развития критического мышления у современных школьников.

Проблема развития критического мышления учеников была поднята отечественными исследователями такими, как: С. Заир-Бек [3], Н. Кучугуровой [6], А. Матюшкиным [7], Д. Халперном [10] и др. Несмотря на разноплановые исследования, данный вопрос пока мало рассматривали в контексте изучения математических дисциплин, которые имеют для этого неисчерпаемые возможности и средства. Вместе с

тем, анализ реальной практики свидетельствует, что именно критическое мышление выступает одной из важнейших компетенций современного школьника – критически оценивать полученную информацию, анализировать и адекватно оценивать ситуацию и правильно выбирать пути решения задачи.

Цель статьи – обосновать педагогические условия развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики.

Существует немало трактовок критического мышления как педагогического феномена. Все это указывает на актуальность и широту исследуемой проблемы. Чаще всего ведущие ученые рассматривают критическое мышление в контексте осмысления основных теорий, принципов, методов и понятий, а его формирование считают важнейшей из задач университетского образования.

Так, Р. Поль, один из ведущих специалистов США в области теории и практики критического мышления, называет критическое мышление сердцевиной реформы образования с целью приведения ее в соответствие с запросами жизнедеятельности цивилизованного мира XXI века, системообразующим фактором образования, который позволяет повысить его эффективность и приблизить к потребностям практической деятельности специалиста, а обучение критическому мышлению считает базовой формой подготовки к успешной жизнедеятельности в информационном и постинформационном обществе. М. Липман, основатель Института критического мышления в США определяет критическое мышление как квалифицированное, ответственное мышление, которое выносит правильные суждения, потому что основано на критериях, способное к самосовершенствованию и учитыванию контекста [10].

Опираясь на эти и другие существующие определения, не будем, однако, «привязываться» к какой-то конкретной дефиниции и понимать в нашей работе критическое мышление, как мышление качественное, которое, основываясь на когнитивных навыках и стратегиях, позволяет анализировать объекты, ситуации, события, и на основе такого анализа принимать решение: формулировать обоснованные выводы, давать правильные оценки, адекватно интерпретировать, а также корректно применять полученные результаты к ситуации и проблеме [3].

Критическое мышление непременно предполагает способность мыслить логически. Именно логическое мышление дает возможность выяснять причинно-следственные связи, понимать суть идеи, задачи, проблемы, видеть взаимосвязи между определенными фактами, явлениями, процессами, отличать доказательства от эмпирических соображений, гипотезу от доказанного факта, замечать противоречия в тех или иных обоснованиях, находить контраргументы, убедительно подбирая необходимые аргументы, доказывать и делать правильные умозаключения, классифицировать, проводить аналогии, обобщать. Способность мыслить логически позволяет человеку проявлять и противостоять попыткам манипулирования, приучает к ясности и четкости мысли, лаконичности формулировок, структурированности, корректной интерпретации информации [6].

Однако критическое мышление не ограничивается мышлением логичным, на основе законов формальной логики, следуя которым, приходим к одному выводу. Мыслить критически означает видеть альтернативы, искать другие варианты, взглянуть на явление (ситуацию, объект и т.п.) с другой точки зрения.

В лексическом плане под понятием «условие» понимаются «необходимы обстоятельства, способствующие чему-то; обстоятельства, особенности реальной действительности, при которых осуществляются изменения» [2]. В справочной философской литературе «условие» рассматривается как «философская категория, которая выражает отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он

существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как разнообразие объективного мира и их взаимоотношения. В отличии от причины, которая порождает то или иное явление или процесс, непосредственное условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают и развиваются» [8, с. 113].

Под педагогическими условиями многие исследователи (В. Крутецкий [4], А. Матюшкин [7] и др.) понимают совокупность объективных возможностей, обстоятельств и мероприятий, сопровождающих образовательный процесс, определенным образом структурированы и направлены на достижение цели.

Исследовательница С. Барабанова [1] определяет педагогическое условие как обстоятельство педагогического процесса, которое выступает результатом целенаправленного отбора, конструирования и использования элементов содержания, методов (приемов), а также организованных форм обучения для достижения поставленных целей.

Обобщая приведенные определения, под педагогическими условиями понимаем систему обстоятельств, средств и мероприятий, которые способствуют эффективности планирования, организации, осуществления и контроля за учебной деятельностью школьников.

Под понятием условия ученые в области дидактики понимают те факторы, которые обеспечивают успешное обучение. Так, исследователь Л. Кудрявцев [5] под педагогическими условиями понимает совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, которые обеспечивают успешное решение поставленной задачи.

Ученая А. Гетманская [2] считает, что педагогические условия активизируют учебную деятельность школьников и одновременно обеспечивают повышение эффективности обучения, оптимизацию процесса обучения.

Педагог С. Заир-Бек [3] в контексте решения проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса школы, под педагогическими условиями понимает своеобразные подходы в деятельности учителя, методику решения педагогических задач, специально направленную на максимальное достижение возможных результатов, и связывает такую профессиональную деятельность учителя с построением рационального устройства педагогического процесса.

По такой трактовке под педагогическими условиями может пониматься такая учебная среда, в которой в тесном взаимодействии представлена совокупность педагогических факторов, обеспечивающих возможность учителю математики организовывать активную учебную деятельность школьников.

По мнению ученых-методистов [1; 4], педагогические условия своим построением должны отражать содержание и структуру педагогических технологий или педагогических моделей; благодаря педагогическим условиям реализуются компоненты этих учебных технологий или моделей.

Для нашего исследования важно изучение педагогических условий в контексте определения особенностей формирования критического мышления школьников в процессе изучения математики.

Так, исследовательница Н. Кучугурова [6] выделяет следующие педагогические условия формирования критического мышления школьников в процессе изучения математики: осведомленность самих педагогов в современных технологиях обучения; способность и владение ими критическим мышлением; наличие специальной подготовки учителей к развитию критического мышления.

Методист Д. Халперн [10] отмечает необходимость обеспечения педагогических условий для формирования критического мышления у школьников в процессе изучения математики: сформированность у школьников познавательной мотивации; наличие исследовательской среды, в которой в полном объеме проявляются логические и содержательные формы научной дискуссии, научного диалога, студенты осуществляют интеллектуальную рефлексию, деятельностную и личностную; подготовленность к диалогической организации учебного процесса.

Анализ психолого-педагогических работ, посвященных решению проблемы изучения особенностей мыслительной деятельности школьников, позволяет выделить актуальные педагогические условия этого процесса: стимулирование и содействие формированию оригинальных мыслей и идей школьников; наличие позитивного настроя на решение проблемных ситуаций; обеспечение активного сотрудничества между учениками и учителями математики.

В контексте темы нашего исследования выше рассмотренные педагогические условия позволили нам определить следующие педагогические условия развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики: сформированность у школьников положительной мотивации к развитию критического мышления; обеспечение активной познавательной деятельности школьников; наличие проблемной учебной среды, в которой используются методы проблемного обучения; диалогическое взаимодействие субъектов обучения. В процессе обеспечения положительной мотивации школьников к развитию критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики важную роль играют проблемные ситуации. В ходе создания проблемных ситуаций важно вызвать к действию, побуждать к поиску, подвести школьников к пониманию возникающих познавательных проблем и желанию искать способы преодоления этих трудностей. Ситуации в учебном процессе положительно влияют на формирование мотивации школьников, приобретают проблемный характер в том случае, если учебное задание, вытекающее из внешних факторов, влияющее на сознание школьников, принимаемое ими, становится внутренним достижением, то есть лично значимым для каждого школьника [10].

В формировании мотивации к развитию критического мышления каждому школьнику необходимо занимать такую позицию, чтобы он самостоятельно осуществлял поиск решения учебных проблем, выбирал рациональные оптимальные способы и средства, самостоятельно принимал решения, отвечал за конечный результат своей деятельности. При этом каждый ученик выступает активным исполнителем учебных ролей, участником педагогического общения.

Организационная сторона учебной деятельности реализуется через различные формы педагогического взаимодействия (дискуссии, обсуждения, беседы, диалог, деловые, ролевые игры, коммуникативные ситуации).

Из анализа психолого-педагогической литературы можно выделить следующие методы повышения положительной мотивации у школьников к развитию критического мышления в процессе изучения математики: создание поисково-проблемных ситуаций в учебной деятельности; поощрение и стимулирование школьников к решению проблемных задач, поддержка успехов, эмоциональное общение; привлечение школьников к самостоятельному поиску и «открытию» новых знаний, решение ситуаций проблемного характера [6; 10].

Под формированием положительной мотивации у школьников к развитию критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики мы понимаем обеспечение системы ценностей, определенных личностью и приведенных в соответствие ценностям коллектива и общества в целом, принятых в качестве личных

принципов, убеждений, установок и содержания будущей профессиональной деятельности учителей. Мотивация обучения как процесс изменения состояния и отношения личности к деятельности будет основываться на мотивах, под которыми понимаются совокупность факторов побуждения школьников к активной мыслительной деятельности.

Активная познавательная деятельность школьников включает в себя подготовку школьников к учебной деятельности, осуществляемой в рамках дидактической системы. Главной задачей привлечения школьников к познавательной деятельности – овладение системой теоретико-методических знаний и практических умений, которые необходимы в будущей профессиональной деятельности. Обеспечение активной познавательной деятельности школьников в процессе развития критического мышления предусматривает овладение ими следующими умениями:

- заниматься непрерывным самообразованием;
- уметь видеть и формировать проблему, находить способы ее рационального решения;
- осознавать, где и каким образом полученные знания могут быть использованы в окружающей действительности;
- быть способным генерировать новые идеи;
- уметь анализировать и отбирать необходимую информацию;
- выдвигать гипотезы решения проблем, давая основательные необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения задач;
- устанавливать закономерности, делать аргументированные выводы, использовать их для решения новых задач [3].

В результате, создание учебно-проблемной среды с использованием методов проблемного обучения в процессе развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики должно предусматривать:

- постановку сложных вопросов;
- совместную деятельности преподавателя и школьников;
- наличие мотивации, интереса к решению проблемной ситуации;
- использование методов проблемного обучения: эвристическое, проблемное изложение материала, ролевые игры;
- привлечение школьников к самостоятельной деятельности [4].

Согласно анализу работ А. Матюшкина [7] мы определяем следующие умения, которые формируются в процессе проблемного обучения школьников:

- самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;
- выдвинуть гипотезы, найти способ ее проверки, собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;
- сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;
- видеть проблему в целом, аспекты и этапы ее решения самостоятельно или в коллективной работе.

На основе исследования трудов А. Матюшкина [7], В. Тестова [9] мы выделяем следующие умения развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики при реализации методов проблемного обучения:

- умение правильно определять вопрос в проблемной ситуации;
- умение анализировать связи, отношения, которые сложились в данной ситуации;
- умение субъективно воспринимать противоречия между известными знаниями и новыми требованиями;

- умение четко разграничивать известное и неизвестное в проблемной ситуации;
- умение словесно формулировать проблему, которая возникла;
- умение выдвигать и обосновывать способы решения проблемы;
- умение прогнозировать результаты поисковой деятельности;
- умение обосновывать положительный результат;
- умение использовать полученные знания в новых учебных условиях.

Для процесса развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики, диалог субъектов учебного процесса надо рассматривать с точки зрения проблемного аспекта. Поскольку создание проблемной ситуации в обучении школьников вызывает их диалогическое взаимодействие, то можно отметить, что для формирования самостоятельного, ответственного, творчески вдумчивого субъекта обучения, реализация диалогического взаимодействия в педагогическом процессе является важным условием.

В контексте нашего исследования реализация диалогического взаимодействия в процессе развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики, по нашему мнению, не только позволяет обсуждать различные подходы к решению проблемных ситуаций, но и находить более компромиссные и оптимальные способы их решения.

Поэтому благоприятные условия для развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики создает диалогическое обучение на основе диалогического взаимодействия субъектов обучения, которое имеет целью познание, изучение и анализ положений, фактов, явлений в процессе обмена мнениями субъектов общения.

Диалогическое обучение предусматривает реализацию словесно-диалогических методов обучения. Из анализа трудов С. Заир-Бек [3], Н. Кучугуровой [6], А. Матюшкина [7], Д. Халперна [10] и др. словесно-диалогические методы – это такие методы обучения, в основе которых лежит диалог: учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-группа школьников, коллектив школьников.

Эффективно организованное диалогическое обучение в процессе развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики школьников обеспечивает:

- глубокое и творческое усвоение математических знаний;
- развитие самостоятельной и творческой активности в изучении математики;
- гуманизацию обучения [10].

В нашем исследовании выбора педагогических условий развития критического мышления также играет важную роль реализация интерактивных методов обучения, которые выступают способами целенаправленного взаимодействия учителя математики и школьников.

В таком случае интерактивные методы обучения выступают как усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса, процесс интенсивной коммуникации учителя и школьников. При этом диалогическое взаимодействие не только обеспечивает развитие критического мышления у современных школьников и стимулирует развитие у школьников умений анализа учебной информации; критической оценки фактов, положений, суждений, понятий; но и способствует овладению ими технологиями развития критического мышления в процессе изучения математики.

Программа по математике предусматривает постепенное расширение множества чисел, при котором осваиваются все другие содержательные линии курса. В рамках содержательной линии «Числа и действия с числами» вычисления постепенно

усложняются и предусматривается ознакомление учащихся с различными приемами вычисления и формирования у них хороших вычислительных навыков [6].

С целью развития критического мышления учащихся, вводя следующие случаи вычисления, целесообразно сопоставлять их с ранее изученными, определять отличие, исследовать влияние этого различия на решение, и таким образом «открывая» новый способ действия. Действующая программа по математике предусматривает ознакомление учащихся с различными приемами вычисления, создает возможности для развития критического мышления учащихся через сопоставление различных приемов исчисления, определения общего и отличного в них, выяснение целесообразности применения каждого приема в отдельных случаях вычисления.

Технология развития критического мышления учащихся начальной школы при изучении содержательной линии «Числа и действия с числами» может быть следующей:

1) актуализируем известный способ рассуждения при выполнении вычислений;

2) меняем запись одного (обоих) компонентов арифметического действия;

3) выясняем как это изменение повлияет на решение - можно рассуждать в исчислении так же, как и в первом случае;

4) пытаемся применить известный способ рассуждения; если сталкиваемся с невозможностью его использования в полном объеме, вносим коррекцию в отдельный шаг рассуждения;

5) рефлексируем – анализируем, как изменение записи числа (чисел) влияние на решения;

6) рефлексируя по поводу содержания собственной деятельности, формулируем ориентировочную основу действия;

7) применяем новый способ действия. На этапе применения нового способа действия ученикам целесообразно предлагать неоднотипные задачи, чтобы они постоянно прибегали к развернутому ориентированию, критически оценивали возможности применения нового или ранее изученного способа действия [3].

Полезным в действующей программе по математике, с точки зрения развития критического мышления учащихся, является наличие в содержательной линии «Числа и действия с числами» (дополнительные вопросы программы), возможности ознакомления учащихся с приемами рациональных вычислений. Эти приемы применяются только для отдельных случаев вычисления, поэтому ученик должен критически оценить возможности использования в исчислении определенного приема. Так, приемы рационального деления на 5, 50, 500, 25, 250, 125 возможно применить только в случае, когда делимое заканчивается определенным количеством нулей; а умножить на эти числа можно любое число. Приемы рационального вычисления позволяют ученику достаточно быстро получить результате арифметического действия, не прибегая к письменным вычислениям.

Также, для развития у учащихся критического мышления в систему задач на повторение и закрепление знаний и способов действия целесообразно включать задания с «ловушками», задачи, которые можно решить без вычислений, способом логических рассуждений и тому подобное.

Содержательная линия «Сюжетные задачи» также содержит возможности для развития критического мышления младших школьников. Так, программой для 1го класса предусмотрено формирование у учащихся понятия задачи, а это означает необходимость вмещения в учебниках задач на подведение под понятие «задача», с помощью которых учащиеся должны критически оценивать данный текст с задачей. Согласно действующей программы, в работе над простыми задачами, ученики обязательно должны анализировать текст задачи, оценивая большее или меньшее число получат в ответ на ее

вопрос (прикидка ожидаемого ответа), обосновывать выбор арифметического действия, и только потом записывать решение задачи [1].

Далее во 2м классе, после ознакомления с составленной задачей, учащиеся критически оценивают возможность решить задачу одним действием, и в зависимости от ответа на этот вопрос определяют вид задачи: простая или сложенная. Многообразие математических структур составных задач позволяет авторам учебников реализовать такую методику рассмотрения составленных задач, когда следующая (усложненная) задача представляется в сопоставлении с такой, которую дети уже хорошо умеют решать; когда новые виды задач вводятся путем изменения вопроса известной задачи, или изменения ее условий.

Технология развития критического мышления учащихся при формировании у них умения решать составные задачи может быть такой:

1) решение задачи известной математической структуры;

2) изменение ее вопроса или условия;

3) сопоставление полученной задачи с предыдущей и определение различия;

4) исследование влияния различия на решение полученной задачи;

5) решение полученной задачи [5].

Начиная с 3го класса учащиеся знакомятся с типовыми задачами: задачами, содержащими одинаковую величину (задачи на нахождение четвертого пропорционального, на пропорциональное деление, на нахождение неизвестных по двум разностям, на двойное сведение к единице) и задачами на процессы (задачи на совместную работу, задачи на движение). Формирование у учащихся умения решать типовые задачи возможно путем исследования их математических структур и способа решения [9].

Технология развития критического мышления учащихся при обучении решению задач, содержащих одинаковую величину, может быть следующей:

1) решение задачи (задач) известной математической структуры;

2) изменение условия и вопроса решенных задач, получение задач новой математической структуры;

3) сопоставление задач и определение общего и отличного в них;

4) исследование влияния различия между полученной задачей и ранее изученной;

5) изменение ситуации задачи и исследование ее влияния на решение задачи;

6) изменение числовых данных задачи и исследование их влияния на решение задачи;

7) изменение искомых задачи и исследования их влияния на решение задачи;

8) изменение одинаковой величины и исследование ее влияния на решение задачи [10].

В процессе работы над отдельной задачей, содержащей одинаковую величину, для развития критического мышления младших школьников, надо стимулировать учащихся делать прикидку ожидаемого результата еще до решения задачи. Это возможно благодаря тому, что программой в содержательной линии «Величины» предусмотрено ознакомление учащихся с группами взаимосвязанных величин и зависимостями между ними. Аналогичная технология развития критического мышления учащихся при обучении решению задач на процессы.

Так, формируя умение решать задачи на совместную работу с целью развития критического мышления, целесообразно:

1) решить простую задачу, в которой искомой является производительность совместной работы двух исполнителей;

2) продолжить ее, изменив вопрос;

3) исследовать как это изменение повлияет на решение и решить полученную задачу;

4) изменить ситуацию задачи и исследовать влияние этого изменения на решение задачи;

5) изменить числовые данные задачи и исследовать влияние этого изменения на план решения задачи;

6) изменить искомое и исследовать влияние изменения условия на решение задачи;

7) рефлексируя, обобщить математическую структуру и план решения задач данной математической структуры;

8) изменить условие задачи, усложнив ее, и исследовать влияние изменения условия на решение задачи [10].

Исследование задач на движение происходит со следующими наблюдениями: за изменением направления движения тел, за изменением числовых данных, за изменением искомых.

Полезным с точки зрения развития критического мышления учащихся является сопоставление задач родственных типов (в пределах одной группы) и исследование общего и отличного в их математических структурах и выяснение влияния различия на решение задач, что в конце приводит к обобщению способа решения задач определенной группы.

Возможность некоторые задачи решить несколькими способами, так же, надо обязательно реализовывать с целью развития критического мышления учащихся. Так, задачи на нахождение четвертого пропорционального можно решить способом нахождения одинаковой величины и / или способом отношений. Так, решив задачу двумя способами можно изменить одно из числовых данных, что делает невозможным применение одного из них, рефлексируя, ученики открывают возможности применения определенных способов при решении: способа нахождения одинаковой величины и способа отношений.

В статье обосновано и охарактеризовано выбор педагогических условий развития критического мышления у современных школьников в процессе изучения математики. Реализация педагогических условий развития критического мышления у современных школьников, играет важную роль в решении проблемы формирования самостоятельной, ответственной, творческой личности в процессе изучения математики. Реализация цели формирования у учащихся начальной школы критического мышления, по большей части, лежит в плоскости методики обучения и технологий проведения уроков, поскольку программой по математике определено содержание, которое целесообразно для развития критического мышления младших школьников. Общая технология развития критического мышления учащихся начальной школы должна реализовываться во всех содержательных линиях начального курса математики и предусматривать: решение задачи на актуализацию известного знания или способа действия; внесение изменений в содержание задачи; сопоставления полученной задачи с ранее решенной, определение общего и отличного; выяснение возможностей применения известного способа действия с полученным заданием, при необходимости его корректировки; исследование математического объекта путем изменения несущественных признаков, определение влияния определенного изменения на решение; рефлексия собственной деятельности и открытие нового знания или способа действия, формулировка ориентировочной основы действия; присвоение нового знания или способа действия путем выполнения деятельности по новым содержанием.

Список литературы

1. Барабанова С.Ю. Творческий подход на уроках математики при дифференцированном обучении // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – №5. – С. 21–29.

2. Гетманская А.А. Модульный подход в формировании ключевых компетенций у учащихся [Электронный ресурс] // Интернет–журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910–24.htm

3. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М., 2010. – 211 с.

5. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание: Учеб. пособ. для вузов. – 2-е изд., доп. – М.: Наука, 2010. – 176 с.

6. Кучугурова Н.Д. Геометрические задачи повышенной сложности как средство развития критического мышления школьников // Наука и школа. – 2017. – №1. – С. 86-98

7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 2010. – 392 с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др,]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.

9. Тестов В.А. Математическая одаренность и ее развитие // ПНиО. – 2014. - № 6 (12). – С. 12-15

10. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2016. 496 с.

3.11. Теорема Ферма с позиции физики в школе

Посвящается родителям
за поддержку и вдохновение

Известная теорема Ферма, сформулированная Пьером де Ферма (1601-1665) 383 года назад в 1637 году гласит, что следующее уравнение не имеет решения для любой тройки целых чисел, отличных от нуля для случая $n > 2$:

$$a^n + b^n = c^n \quad (1)$$

Когда n = 2, мы имеем дело с привычной теоремой Пифагора [1], при этом существует бесконечное число решений уравнения в целых числах - Пифагоровы тройки, образуемые, например, по формулам Евклида:

$$c = k^2 + l^2, a = 2k \cdot l, b = l^2 - k^2 \quad (2)$$

примеры [2] Пифагоровых троек известны: (3, 4, 5); (5, 12, 13); (15, 8, 17) и др. Со времён Евклида был найден целый ряд способов генерации Пифагоровых троек. Из школьного куса математики легко понять, что Пифагоровы тройки имеют наглядную интерпретацию в терминах геометрии рациональных точек на единичной окружности. Эйлер в 1770 году доказал теорему (1) для случая n=3, Дирихле и Лежандр в 1825 - для n=5, Ламе — для n=7. Куммер показал, что теорема верна для всех простых n, меньших 100. В сентябре 1994 года профессор Принстонского университета Эндрю Уайлс [3] доказал теорему (1), для всех n, но это доказательство, насчитывающее сто сорок страниц, понятных лишь профильным специалистам в теории чисел, нельзя уместить на полях перевода «Арифметики» Диофанта, «если бы они были немного шире», по выражению самого Ферма, утверждавшего, что он «нашёл поистине чудесное

доказательство, но поля здесь слишком узки, чтобы вместить его». Необычайная красота и лаконичность формулировки Великой теоремы Ферма заставляют искать наглядное решение. Попробуем рассмотреть терему Ферма с позиции физики и геометрии. Именно в этом направлении есть шансы отыскать решение, основные идеи которого можно схематично уместить на достаточно широких полях книги.

Не меняя общности, можно считать что справедливо неравенство $a < b$, где b, в свою очередь, меньше переменной c, стоящей в правой части (1). Слагаемые a, b не могут быть равными, в силу иррациональности числа $\sqrt[n]{2} \neq \frac{p}{q}$, которое невозможно представить в виде дроби, состоящей из не имеющих общих делителей числителя и знаменателя p и q. На деле оказывается, что таким делителем всегда будет 2 и его степени.

Предположим, что искомая тройка чисел (1) существует. Можно сопоставить ей соответствующую фигуру в виде гиперкубов с ребрами a, b и c, вписанными друг в друга в конечномерном вещественном векторном пространство R^n, каждая точка которого однозначно определяется радиус - вектором $\mathbf{X} = (x_1, x_2, x_3, \ldots x_n)$. Следующие рисунки представляют вписанные друг в друга гиперкубы для случаев размерностей пространства n = 2 и 3.

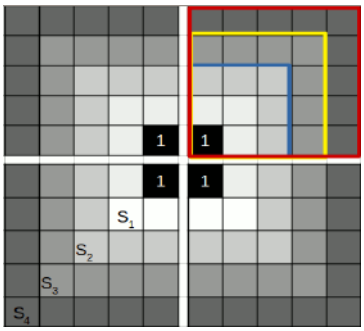


Рисунок 1 - Для размерности пространства n = 2, квадраты на плоскости, легко увидеть Пифагорову тройку $3^2+4^2=5^2$

Здесь вершина каждого гиперкуба, выделенного цветом, совпадает с началом координат, в дальнейшем начало координат будет помещаться также в центр гиперкуба. Фигура в виде композиции гиперкубов «начало координат в вершинах» и «начало координат в центрах гиперкубов» преобразуются друг в друга за счет отражения от плоскостей и масштабирования.

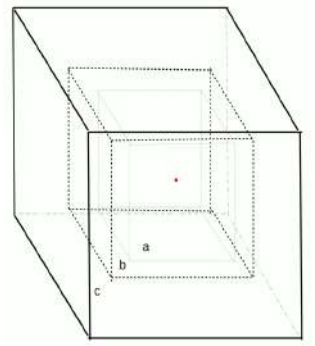


Рисунок 2 - Поскольку a < b < c, кубы a^3, b^3, c^3 можно вписать друг в друга, совместить их центры

с началом координат, а грани сделать перпендикулярными каждой из n осей, в данном случае каждой из трёх (слагаемые a, b не могут быть равными, в силу иррациональности числа $\sqrt[3]{2}$).

Рассмотрим случай целых положительных, т. е. натуральных чисел a, b, c, затем и случай отрицательных чисел. По определению [4] единичный гиперкуб в R^n это множество тчк., удовлетворяющее неравенствам, $½ < x_j < ½$ - далее *гиперкубик* и соответственно, ребро гиперкуба может быть произвольным вещественным, а в нашем случае целым числом. Поскольку искомые a, b, c должны быть целыми, любой рассматриваемый ниже гиперкуб с ребром i можно представить как множество точек в пространстве R^n, объединяющее линейно упорядоченное подмножество слоёв S_i, каждый из которых образуется на его гиперповерхности размерностью n-1, путем добавления ещё одного слоя единичной толщины по каждой из n координат, в результате чего возникает гиперкуб с ребром i + 1. По аналогии с R^n можно определить пространство целых чисел I^n. Все операции над слоями S будут производиться в этом пространстве и такие операции будут заключаться в обмене образующих слой S гиперкубиков в другой слой / слои.

Определение слоя в гиперкубе: S_i = **B ⧹ A**, где B — гиперкуб с ребром i + 1, A — гиперкуб с ребром i. Рассмотрим эквивалентные определения гиперкуба в пространстве целых чисел I^n

Гиперкуб = {1^n,S_1, S_2, . . .S_i} или {2^n,S_1, S_2, . . .S_i} (3)

различие заключается лишь в цене деления шкалы под которым подразумевается ребро гиперкубика. Первое определение удобно использовать для множества фигур «начало координат в вершинах» вписанными друг в друга гиперкубов, совмещенных по произвольной вершине, второе - в « начало координат в центре всех трёх гиперкубов a^n, b^n, c^n». Обе геометрических фигуры соответствующих каждому из только то заданных множеств точек пространства, преобразуются друг в друга за счет отражений от плоскостей, перпендикулярных каждой из n осей координат либо рассечения фигуры на «гиперквадранты» и масштабирования. Под термином гиперквадрант понимается, например, подпространство (x_1, x_2, x_3, . . . x_n), где все x >= 0. В этом подпространстве имеется одна вершина гиперкуба, расположенная на оси его диагонали. Всего число таких гиперквадрантов равно числу вершин гиперкуба 2^n. В силу симметричности гиперкуба достаточно для изучения выбрать лишь один из них - подмножество неотрицательные значения x_i в R^n.

Выберем систему координат «центр в центре гиперкубика», для чего разместим центры всех гиперкубов в начале координат, а их грани - перпендикулярно осям. Объем гиперкуба в n − мерном пространстве определяется как

$V^{(n)} = a^n$, где a − его ребро. (4)

Гиперкуб с ребром a = 1 аналитически передает [4] выражение:

$$F_n^j = \sum_{j=1}^{j=n} 2^{n-j}\, C_n^j \quad (5)$$

где F_n^j — это число граней / ребер степени j в n-мерном кубе.

Из определения (3) для гиперкуба с ребром a > i его слой S_i описывается формулой:

$$S_i = (i+1)^n - i^n = \sum_{j=0}^{j=n-1} i^j\, C_n^j \quad (6)$$

Справа сумма произведения степени целого числа - номера слоя *i*, умноженная на биномиальные коэффициенты. При этом нумерацией слоёв происходит от центра гиперкуба (вершина имеет номер 0) к периферии. Эта формула хорошо передаёт геометрию S_i: вместо суммы можно поставить знак объединения ∪ множества гиперкубов i^j в количестве, равном биноминальному коэффициенту C_n^j, где j — целое, пробегает значения от 0 до n-1. Из (5) следует, что площадь (объем) гиперповерхности

гиперкуба, равная $2na^{n-1}$, является только первым приближением объема слоя (6), содержащего грани / ребра и вершины меньших размеров, меньших n-1, n-2, n- 3. , , и т. д. Объем каждого рассматриваемого элемента> 0. Например, объем вершины не нулевой, а 1^n в I^n.

Пусть малый гиперкуб образуется путём наслаивания k слоёв равной толщины h = 1 вокруг гиперкубика 1^n, при этом a = 2k+1. Объем малого куба составляет $(2k+1)^n$. Такое представление упрощает дальнейший вид формул, но при этом не меняет ситуацию качественным образом, поскольку выбор начала координат произволен. Средний гиперкуб *b* охватывающий *a*, получается путем добавления *l* слоёв единичной толщины, большой гиперкуб *c* содержит еще *m* аналогичных слоёв. В результате уравнение (1) геометрически можно представить образно говоря, как n - мерный торт, состоящий из трёх видов слоистых коржей толщиной k, l, m. вложенных друг в друга.

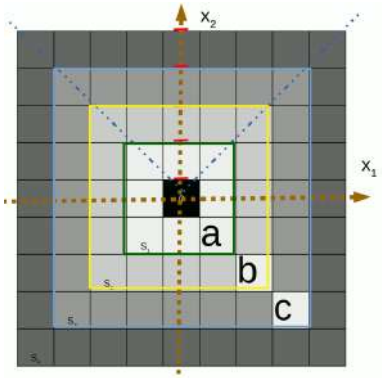


Рисунок 3 - Слои трёхмерного гиперкуба, *k, l, m пер*есекаясь с двумерной плоскостью, проходящей через центр координат и оси x_1, x_2, образуют сечение, где видны слои S_1, S_2. . . S_i

Введём обозначения объемов для каждого множества слоёв:

Таблица 1 - Множества слоёв, образующие вложенные друг в друга гиперкубы *

Множество точек в R^n	Объём	Охватывающий куб	Образуется путём добавления слоёв с нумерацией от центра к периферии
a-Малый	$V_1^{(n)}$	Малый	1^n и далее от 1 до *k*
b-Средний	$V_1^{(n)}+V_2^{(n)}$	Средний	От *k* + 1 до *k* + *l*
c-Большой	$V_1^{(n)}+V_2^{(n)}+V_3^{(n)}$	Большой	От *k* + *l* + 1 до *k* + *l* + *m*

* Фигура в виде композиции гиперкубов «начало координат в вершинах» и «начало координат в центрах гиперкубов» преобразуются друг в друга за счет отражения от плоскостей и масштабирования.

Выразим уравнение (1) в геометрической форме.

Формулировка теоремы Ферма в геометрической форме (7)

В n-мерном пространстве объем a-Малого *гиперкуба* (объединение 1^n и последовательное наращивание k слоёв) прибавить объем b-Среднего гиперкуба (наращивание ещё *l* слоёв) образует объем c-Большого *гиперкуба* (ещё m слоёв). Ребра гиперкубов — целые числа. Все слои S_i следуют последовательно и непрерывно, пронумерованы натуральными числами. Чтобы правая и левая часть уравнения $\mathbf{V_1^{(n)}+(V_1^{(n)}+V_2^{(n)}) = (V_1^{(n)}+ V_2^{(n)}+ V_3^{(n)})}$ были равны, необходимо соблюдение условий: *симметричность* фигуры в виде трёх вложенных гиперкубов, непрерывность

следования слоёв, их полное заполнение гиперкубиками, $\mathbf{V_1^{(n)} = V_3^{(n)}}$**. При n > 2** эти условия не выполнимы.

Заметим, что в (7) $a^n = V_1^{(n)}$, $b^n = V_1^{(n)} + V_2^{(n)}$, $c^n = V_1^{(n)} + V_2^{(n)} + V_3^{(n)}$

Легко убедиться на примере любой ∀ Пифагоровой тройки, что последнее условие, в случае такой тройки, выполняется в двумерном пространстве, т.е. для вписанных друг в друга квадратов. Формула (1) - это аналог теоремы Пифагора в n-мерном пространстве. Если хотя бы Пифагорова тройка в n-мерном пространстве найдется, то Теорема Ферма, уравнение (1) будут опровергнуты. Помимо равенства объемов слоёв, важная роль при этом отводится принципу изотропности пространства, свойствам симметричности фигуры, непрерывности следования слоёв, их полного заполнения гиперкубиками. Все эти условия обеспечиваются самой геометрией трёх гиперкубов, их взаимным расположением.

Заметим, что, отказавшись от равенства объёмов $V_1 = V_3$, легко построить симметричную фигуру (7), но (1) выполняться при этом не будет. Обратная ситуация: можно создать a-Малый гиперкуб, заложить ещё некоторое число слоёв *l*, а затем добавить еще гиперкубиков численно равное объёму V_1 но при этом будет нарушена симметрия, последний слой будет заполнен не полностью.

Слои следуют непрерывно и каждый слой S_i, должен быть заполнен гиперкубиками полностью для того, чтобы образовался следующий по размеру ребра гиперкуб. Частичное заполнение гиперкубиками очередного слоя ведёт к неустранимому дефекту и образовавшаяся фигура не может быть гиперкубом в силу нарушения симметрии фигуры, принципа изотропности пространства и дискретности слоёв (5). В частности, фигура в I^n соответствующая выражению $2^n - 1$ или S_1 имеет неустранимый дефект симметрии (18).

Гиперкуб можно спроецировать на двумерную плоскость проходящую через центр координат, описываемую уравнением $x_t = 0$, для всех целых t, кроме двух заданных целых $p \neq q$ в диапазоне от 1 до n. Всего таких проекций будет $C^2_n = n(n-1)/2$. Другими словами, гиперкуб в сечении, проходящем через начало координат, параллельном его грани, имеет слоистую структуру в виде слоёв S_i, подобно торту из коржей либо русской матрёшке. При этом в каждой в проекции слои должны быть заполнены гиперкубиками полностью. Для n-мерного куба проекция будет такой же из-за определения гиперкуба (см. Рис. 1 и комментарии под ним).

Лемма 1

Если в конечномерном вещественном векторном пространство R^n фигура F_1 подобна фигуре F_2, так что каждая точка F_2 образуется путем умножения радиус вектора до точек фигуры F_1 на одно и то же вещественное число α, то каждый элемент *e* размерности i фигуры F_1 (обозначается как $F_1 \rightarrow e_i$) подобен соответствующему элементу F_2, при этом для элементов выполняется соотношение:

$$\frac{V^{(n)}(F_2 \rightarrow e_n)}{V^{(n)}(F_2 \rightarrow e_n)} = \alpha^n; \frac{V^{(n-1)}(F_2 \rightarrow e_{n-1})}{V^{(n-1)}(F_2 \rightarrow e_{n-1})} = \alpha^{n-1} \ldots \frac{V^{(n-j)}(F_2 \rightarrow e_{n-j})}{V^{(n-j)}(F_2 \rightarrow e_{n-j})}$$
$$= \alpha^{n-j} \text{ит. д, поканатуральное} j < n$$

Доказательство леммы очевидно: F_1 преобразуется в F_2 с помощью линейного преобразования пространства, путем умножения на α. При этом подобие соблюдается поэлементно, объёмы каждого элемента рассчитываются исходя из его размерности.

Из леммы следует, что грани / рёбра *a — Малого, b — Среднего* и *c — Большого* подобны соответствующим по размерности элементам. Вершины подобны вершинам, их количество для вложенных гиперкубов одинаково — 2^n.

Объем (площадь) гиперповерхности гиперкуба с ребром a, равна $2na^{n-1}$. Но объем слоя (6) это больше, чем площадь поверхности граней — это кроме того добавление объёма граней / рёбер более низкой размерности, вплоть до вершин, имеющих объем 1^n в пространстве целых I^n. Исходя из принципа подобия и (6) получим лишь в пределе соотношение:

$$\lim_{(\omega\to 0)}\left(\frac{V^{(n)}(S_i)}{V^{(n)}(S_j)}\right)=\lim_{(\omega\to 0)}\frac{ni^{n-1}+\frac{n(n-1)i^{n-2}}{2}\ldots}{nj^{n-1}+\frac{n(n-1)j^{n-2}}{2}\ldots}=\frac{S_i^{(n-1)}}{S_j^{(n-1)}}=\left(\frac{i}{j}\right)^{n-1}=\alpha^{n-1} \quad (8)$$

где α, - коэффициент подобия гиперповерхностей, равный i / j. Здесь функция $V^{(n)}(S_i)$ - объем в n-мерном пространстве слоя S_i. Рис 3. Из определения слоя (6) в числителе и знаменателе легко угадывается ряд с биномиальными коэффициентами. При $\omega \to 0$ при достаточно больших i, j можно пренебречь следующими слагаемыми после первых членов числителя, знаменателя, и тогда соотношение объемов слоёв i и j будет стремиться к соотношению площадей гиперповерхностей, окружающих эти объёмы. Чем дальше от центра координат гиперповерхность, тем больше объём слоя. Важно отметить, что из (6) следует, что в I^n размерность S_i на единицу меньше размерности охватываемого им гиперкуба: n-1.

Ниже $V^{(n)}(S_i)$ будет обозначать объем слоя S_i, а $V^{(n-1)}(S_i)$ - площадь гиперповерхности гиперкуба с ребром i. Просто S_i будет обозначать геометрическую фигуру, соответствующую слою.

Свойство «уникальности» слоя. Из (8) следует свойство «уникальности» слоя $S_i \neq \alpha S_j$, где α, - коэфф. подобия гиперповерхностей, равный i/j. Свойство уникальности не исключает наличие рационального числа β, такого что $V^{(n-1)}(S_i) = \beta V^{(n-1)}(S_j)$. Это следует из самого выражения (8), являющегося частным от операции деления многочленов.

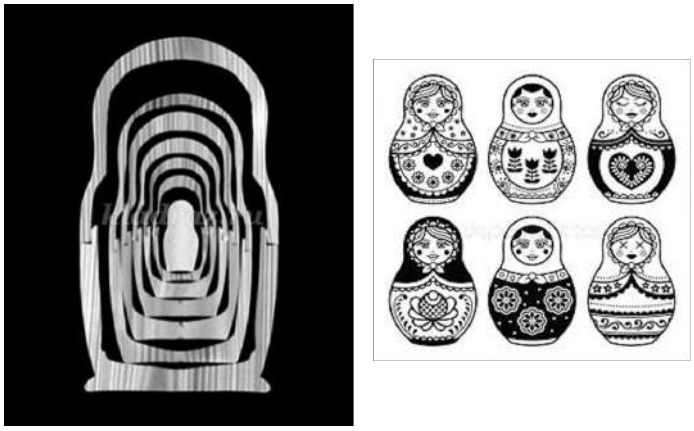


Рисунок 4 - Для обеспечения подобия слоёв требуется пропорциональное изменение размеров каждого элемента фигуры. Между тем, толщина слоёв S_i в гиперкубе постоянна и равна единице, при этом др. размеры увеличиваются в α раз, в отличие от русской матрешки

Поскольку центры каждого из созданных гиперкубов *a - Малый, b - Средний* и *c - Большой* совпадают с началом координат, в силу принципа изотропности n - мерного пространства и очевидной симметрии гиперкуба, можно эти гиперкубы рассечь на 2n правильные гиперпирамиды, боковые грани которых образуются путём проведения двумерных плоскостей через центр координат и каждой пары соседних вершин гиперкуба. Рёбрами гиперпирамид будут являться 2^n прямых линий, описываемых уравнениями:

$\frac{x_1}{\pm 1} = \frac{x_2}{\pm 1} = \ldots \frac{x_n}{\pm 1}$ где в знаменателе коэфф. принимают значения -1 или 1 (9)

Они соединяют начало координат с двумя смежными вершинами гиперкуба (всего их также 2^n), каждого слоя S_i в силу симметрии фигуры и принципа изотропности пространства. (Через три этих точки можно провести лишь 1 двумерную плоскость.) Отрезок из центра координат, перпендикулярен гиперплоскости размерности (n-1), упирается в центр грани гиперкуба и является высотой гиперпирамиды. Для наглядности приводим случаи размерностей пространства n = 2 и n =3.

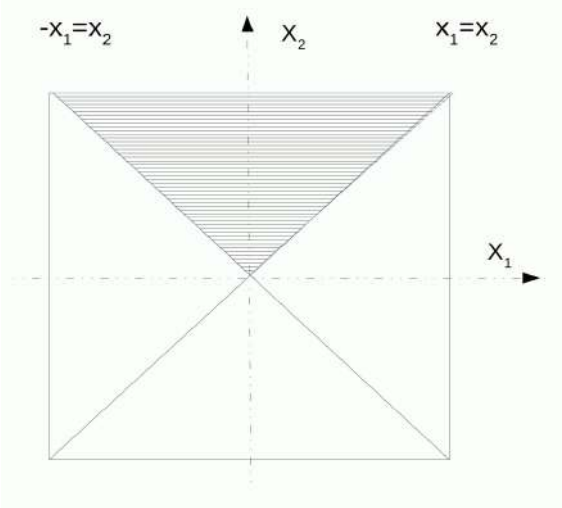


Рисунок 5 - Двумерный куб разделен на 4 равные пирамиды (треугольники), образованные путем проведения линий (плоскостей) из начала координат в соседние вершины каждой грани /ребра

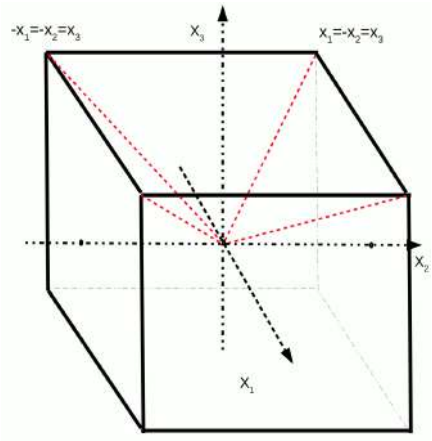


Рисунок 6 - Трёхмерный куб разделен на 4 равные пирамиды, образованные путем проведения плоскостей через начало координат и соседних вершин каждой грани. Показана лишь верхняя пирамида

Важно помнить, что объем каждой гиперпирамиды связан с объемом гиперкуба как $v^{(n)} = V^{(n)}/2n$. Объем гиперпирамиды может быть выражен целой частью плюс дробь со знаменателем 2n. Все слои гиперкубиков в пирамиде уложены непрерывно, а их объемы находятся в том же соотношении. Боковые плоскости рассекают гиперкубики на ребрах и вершинах совершенно одинаковым образом в каждом слое.

Искомая тройка целых чисел a, b, c, удовлетворяет равенству (1) тогда и только тогда, когда для ∀ целого числа q > 1

$$a^n \cdot q^n + b^n \cdot q^n = c^n \cdot q^n \quad (10)$$

Здесь произведено уменьшение размера шкалы по каждой оси пространства в q раз, объем ω единичного гиперкубика $V^{(n)}(1^n)$ уменьшился в q^n раз и во столько же увеличилось их число в фигуре. В пределе в R^n гиперкуб - это упорядоченное множество слоёв (3) без гиперкубика в центре координат. Но в пространстве целых I^n такой предельный переход не допустим: множество слоёв хотя бы без одного гиперкубика является *дефектным* гиперкубом, подробнее такое множество рассматривается ниже.

Симметричность фигуры, однородность и изотропность пространства. Поскольку гиперкубики *однородны* и пространство R^n *изотропно* и *однородно,* то можно создавать идентичные копии фигур — они будут неразличимы между собой, произвольно переставлять гиперкубики в фигуре либо перемещать их, сохраняя при этом форму фигуры, например: поменять местами гиперкубики частей фигуры из разных гиперквадрантов, либо произвести обмен гиперкубиков из слоя S_i, в слой S_j. - все эти операции не должны изменять свойств фигуры. Иначе следует признать, что гиперкубики «уникальны», фигура не допускает повторного создания, копирования, операций по отражению от плоскостей и т. д. Эти надуманные возражения очевидно противоречит фундаментальным концепциям физики и геометрии.

Лемма 2

Пусть геометрическая фигура описывает механическую систему, обладающую свойствами непрерывности и симметричности. Если фигура находится в стационарном состоянии, то существуют виртуальные силы (перемещения) её элементов, не разрушающие механическую систему, не нарушающие её свойств симметричности, непрерывности в силу однородности пространства. Напротив, если любое виртуальное перемещение (сила) нарушает перечисленные свойства механической системы, то это значит, что система не устойчива, не стационарна и свойствами симметричности, непрерывности не обладает.

Утрата ключевого свойства, отличающего систему (симметричность) означает её переход в иное состояние. Эта лемма опирается на общеизвестные факты из курса аналитической механики [5] и второе начало (закон) термодинамики.

Виртуальные перемещения, вообще говоря, не имеют отношения к процессу движения системы — они вводятся лишь для того, чтобы выявить существующие в системе соотношения сил и получить условия равновесия. Малость же перемещений нужна для того, чтобы можно было считать реакции идеальных связей неизменными [6]. В обобщенных координатах размерностью 2n описывается лагранжиан некоторой физической системы уравнение *Эйлера — Лагранжа*. С этих позиций фигура в многомерном пространстве соответствует некой физической системе.

Предположим, что гиперкубики могут свободно циркулировать от $V_1^{(n)}$ к $V_3^{(n)}$ и наоборот сквозь слой *l* подобно несжимаемой жидкости. Циркуляцию можно разбить на две фазы:

а) перемещение одного либо нескольких слоёв от $V_3^{(n)}$ к $V_1^{(n)}$ с нижней границы с-*Большого* гиперкуба сквозь средний в *а-Малый* б) аналогичное перемещение нескольких слоёв обратно от $V_1^{(n)}$ к $V_3^{(n)}$. Описанные перемещения обозначим как $V_1^{(n)} \leftrightarrow V_3^{(n)}$.

В силу постоянства внешнего объема *с—Большого гиперкуба* имеем:

$$V_1^{(n)} + V_2^{(n)} + V_3^{(n)} = c^n = \text{const} \quad => \Delta V_1^{(n)} = -\Delta V_3^{(n)} \qquad (11)$$

Пусть существует тройка натуральных чисел *a, b, c* и соответствующие ей слои S_i толщиной *k, l, m* в рассматриваемых гиперкубах (Таб. 1), при этом фигура обладает свойствами симметричности в изотропном пространстве. Тогда снятие одного (нескольких) слоя гиперкубиков, например S_{k+1+1} или нижнего слоя *с — Большого*

гиперкуба, не должно привести к утрате свойства симметрии рассматриваемой фигуры, если таким свойством фигура обладала. В противном случае следует признать, что гиперкубики *неоднородны*, что принципы *изотропности, однородности пространства* не работают, что гиперкубики в каждом конкретном слое по своему «уникальны», а операции по обмену гиперкубиков i, j слоёв категорически запрещены, но это противоречит фундаментальным концепциям физики.

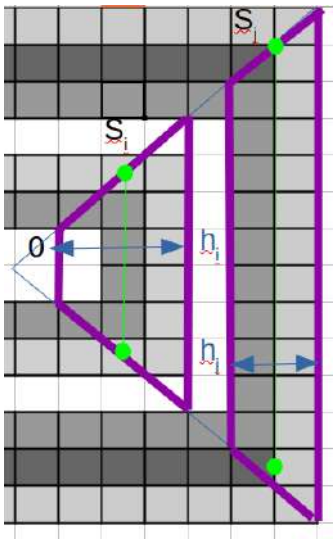
Проверим как выполняется условие сохранения свойства симметрии рассматриваемой фигуры в результате операции перемещения одного слоя или множества слоёв, с условием сохранения непрерывности следования слоёв: каждый слой в фигуре (7) заполняется гиперкубиками без пропуска.

В результате операций $V_1^{(n)} \leftrightarrow V_3^{(n)}$ объём гиперкуба «пункта назначения», то есть *а—Малого гиперкуба* должен увеличится на целое число слоёв, так чтобы свойство симметричности фигуры сохранилось (потому что частичное заполнение слоя гиперкубиками указывает на наличие дефекта симметрии).

Условие несжимаемости объема (11) можно записать с учетом слоистой структуры:

$$\mathbf{1^n + V^{(n)}\{S_1,S_2,S_3,S_4 \ldots S_k\} = V^{(n)}\{S_{k+l+1},S_{k+l+2}\ldots S_{k+l+m}\}.} \qquad (12)$$

Заметим, что при n = 2 можно записать условие несжимаемости объема (11) в виде элементарных выражений для объемов множеств слоев $V^{(n-1)}(\{\ldots S_{i-1}, S_i, S_{i+1}\ldots\})$ и $V^{(n-1)}(\{\ldots S_{j-1}, S_j, S_{j+1}\ldots\})$ Для простоты переходим к гиперпирамидам (См. формулу (8) и Рис. 5), ниже под $v^n(S_j)$ понимается объем слоя j гиперпирамиды, он равен $V^n(S_j) / 2n$.



Риунок 7 - Для двумерного случая n =2 объем множества слоёв рассчитывается по формуле трапеции: полусумма верхнего и нижнего основания умножить на высоту h

Например, для рисунка выше условие несжимаемости объема формулируется в виде уравнения:

$$v^{(n-1)}(\{\ldots S_{i-1}, S_i, S_{i+1}\ldots\}) = v^{(n-1)}(\{\ldots S_{j-1}, S_j, S_{j+1}\ldots\}) <=> (i-½) * h_i = j * h_j \qquad (13)$$

при этом за счет масштабирования q (см. 10) можно считать индексы i, j достаточно большими, а толщины h_i, h_j малыми. (В общем случае половины от суммы оснований может быть целым числом плюс дробь ½). Не меняя общности, используя масштабирование (10), можно например задать рёбра гиперкубов *a, b. c* в метрах, а h_i, h_j - в нанометрах, при q $=2*10^9$ возможная дробная часть ½ в средней линии

трапеции/трапеций, а говоря обобщенно- гиперпирамид для случая n =2, не препятствует поиску соотношения толщин h_i, h_j множеств слоёв в натуральных числах $h_i = h_j * j/(i-½)$. В результате масштабирования любое дробное соотношение между объёмами будет преобразовано в целое число и свойство симметричности, непрерывности следования слоёв в «пункте назначения гиперкубиков»: *а-Малом* гиперкубе или *с-Большом* сохранится.

Следствие 1.

В случае двумерного пространства для $\forall\ i \in [1, k],\ j \in [k + l + 1, k + l + m]$ $\exists$ такие перемещения множеств виртуальных слоёв $\{ \ldots S_{i-1}, S_i, S_{i+1} \ldots \} \leftrightarrow \{ \ldots S_{j-1}, S_j, S_{j+1} \ldots \}$ которые не нарушают свойств симметричности и непрерывности фигуры (7).

Равенство (конгруэнтность) слоёв в n-мерном I^n означает равенство элементов размерностей n -1, n -2 . . . 1. Условие о равенстве (конгруэнтности) гиперкубов $a^n \cong b^n$ равносильно системе уравнений о равенстве каждой гиперграни / ребра меньшей степени (Лемма 1).

При n >= 2 $S_i \cong S_j$ тогда и только тогда, когда i = j.

$$V^{(n-1)}(S_t) = V^{(n-1)}(S_u) \Leftrightarrow \sum_{i=0}^{i=n-1} C_n^i\, t^i = \sum_{j=0}^{j=n-1} C_n^j\, u^j \qquad (14)$$

что эквивалентно системе из (n-1) уравнений $t^{n-i} = u^{n-i}$, где натуральное i - счетчик пробегает значения от 0 до (n-1).

Для случая n > 2 простые формулы трапеции не работают, а любое виртуальное перемещение (сила) нарушает свойства механической системы (симметричность, непрерывность) фигуры (7). Убедимся в этом.

Для $\forall\ j \in [k+l+1, k+l+m]$, и $i \in [1, k]$ имеем $V^{(n)}(S_j) > V^{(n)}(S_i)$. Чтобы обеспечить симметрию и принцип несжимаемости объёма слоя при виртуальных и реальных перемещениях (см. ниже) удаление множества слоёв в количестве h_j $\{ \ldots S_{j-1}, S_j, S_{j+1} \ldots \}$ из *с-Большого* должно сопровождаться появлением последовательно следующих слоёв $\{ \ldots S_{i-1}, S_i, S_{i+1} \ldots \}$, в количестве $h_i > 1$ в *а-Малом* гиперкубе. Следующее натуральное после единицы — это двойка, следовательно $V^{(n)}(S_j) = V^{(n)}(S_j) + V^{(n)}(S_{i-1}) + \ldots$, что равносильно, в силу (14), одновременному выполнению системе из (n-1) уравнений:

$j^{n-1} = i^{n-1} + (i-1)^{n-1} + \ldots$ (всего h_i слагаемых)
$j^{n-2} = i^{n-2} + (i-1)^{n-2} + \ldots$ (всего h_i слагаемых)

. . . этот ряд уравнений продолжается до первой степени. (15)

Здесь для простоты сделано предположение, что из *с-Большого* гиперкуба перемещен лишь один слой. Рассмотрение этого частного случая показывает, что приведенная система уравнений не может иметь решения при n > 2 в рациональных числах. В самом деле, для случая n = 3 условия $a^2 + b^2 = c^2$ и a + b = c одновременно невыполнимы. Когда $(a + b)^2 = a^2 + b^2 + 2ab = c^2 \Rightarrow 2ab = 0$, из чего следует a = 0 или b = 0. Легко представить геометрическую аналогию: сумма катетов прямоугольного треугольника равна гипотенузе, только в тех случаях, когда длина одного из катетов равен нулю: треугольник вырождается в отрезок.

Следующая степень n = 4 предполагает выполненные системы уже из трёх уравнений. Пусть имеются трёхмерные параллелепипеды A, B, C, их проекции на двумерную плоскость представляют собой квадраты $A_{проекц}$, $B_{проекц}$, $C_{проекц}$. Для обеспечения условия $V^{(3)}(A) + V^{(3)}(B) = V^{(3)}(C)$ одновременно с условием равенства сумм проекций на двумерную плоскость $V^{(2)}(A_{проекц}) + V^{(2)}(B_{роекц}) = V^{(2)}(C_{проекц})$, необходимо обеспечить постоянство высоты каждого рассматриваемого параллелепипеда. Между тем,

в случае анализируемых гиперкубов, в т.ч. трёхмерных кубов, в силу оговорки на Рис 2. все рёбра — это разные целые числа и $a < b < c$. Следовательно, $a^3 + b^3 = c^3$ и $a^4 + b^4 = c^4$ также не имеет общих решений в R^n. (Рассуждая совершенно аналогично можно представить проекции p-мерных гиперкубов на гиперплоскость, определяемую уравнением $x_p = 0$, размеренности (p-1), и убедиться что $a^p + b^p = c^p$ и $a^{p+1} + b^{p+1} = c^{p+1}$ не имеет общих решений в R^n).

Системы уравнений (15) для более высоких степеней n = 5, 6, . . . в числе последних строк обязательно включают случаи более низких размерностей. Это значит, что у такой системы уравнений нет решения не только для случая целых, но и действительных чисел.

Вывод легко обобщить на перемещение из *с-Большого* гиперкуба не только одного, но и множества слоёв в количестве $h_j > 1$, поскольку сумма длин отрезков представляет собой отрезок, сумма квадратов — квадрат для a, b, c, $\in R^n$. Очевидно что в пространстве действительных чисел операции $a^n + b^n + \ldots = z^n$ возможна. Но одновременное выполнение системы (15) из двух и более уравнений - нет.

Следствие 2.

Если для случая $n > 2$ любое виртуальное перемещение $V_1^{(n)} \leftrightarrow V_3^{(n)}$ (сила) нарушает свойства механической системы (симметричность, непрерывность) фигуры (7), то предположение о том, что эта фигура обладала перечисленными свойствами ошибочно.

В природе фигура, моделируемая формулой $a^n + b^n = c^n$ для случая $n > 2$, соответствует системам, где хотя бы одно из слагаемых a, b или c является иррациональным числом, условие $V_1^{(n)} = V_3^{(n)}$ с одной стороны и свойства симметричности фигуры (7), непрерывности следования слоёв, являются взаимоисключающим.

Физические аналогии и явления. В современной физической космологии основополагающим принципом является представление о том, что пространственное распределение материи во Вселенной является однородным и изотропным при рассмотрении в достаточно большом масштабе, как результат эволюции материи, заложенный Большим взрывом.

Предположение о свободной циркуляции гиперкубиков от $V_1 \leftrightarrow V_3$ и наоборот сквозь слой *l* соответствует физическому явлению диффузии. Размеры гиперкубиков могут быть уменьшены до размера атома. Так например, кристаллическая решётка сингонии кубической, гранецентрированной, имеет размер решётки a = 0,357 нанометров (3,57 Å, ангстрем). Диффузия атомов из слоя в слой возможны при высоком давлении и температуре. Свойство твёрдых металлов вести себя как жидкость при высокой кинетической энергии было открыто Академиком СССР М.А. Лаврентьевым ещё в прошлом веке, и на основе такого свойства работают кумулятивные снаряды.

Для изолированной системы (7) энтропия остается постоянной или возрастает. В природе реальные процессы необратимы, и в случае их прохождения в изолированной системе, энтропия будет увеличиваться. Заметим, что для случая трёхмерного пространства структура, представляемая фигурой (7), имеет меньшую энтропию, чем аналогичный набор гиперкубов из аморфного или жидкого материала, где не уместно говорить о модели в виде кубов и слоёв.

В пространстве размерности более двух непрерывность и повторяемость структуры фигуры (7) не обеспечиваются. Вместо целых чисел в a, b, c появляются иррациональные, их невозможно выразить в виде дроби с целыми числами p/q, а в десятичном представлении после запятой не встречаются повторяющиеся последовательности чисел.

Такой дефект непреодолим за счёт масштабирования. Легко сделать вывод, что из тройки $a^n + b^n = c^n$ хотя бы одно всегда будет иррациональным.

От виртуальных к реальным перемещениям. Предвосхищая возражения скептиков относительно виртуальных перемещений слоёв, и опоры на физические принципы, изложенные выше, можно поставить мысленный эксперимент: освободить место $V^{(n)}_3$ в *с-Большом* гиперкубе и попытаться полностью заполнить его гиперкубиками из $V^{(n)}_1$ *а-Малого.*. В формуле (12) имеется гиперкубик в начале координат 1^n или 2^n в зависимости от масштаба см. (3) и (10). Поскольку гиперкубики однородны, можно изымать гиперкубики из а-Малого от периферии к центру, слой за слоем S_k, S_{k-1} , . . . S_1 и заполнять *с-Большом* гиперкуб от центра к периферии, слой за слоем S_{k+l+1}, S_{k+l+1} , . . . S_{k+l+m} При этом подразумеваются такие операции над элементарными кубиками, которые связаны с перемещением из одного слоя в другой / другие, причём слой перемещается целиком с соблюдением непрерывности и последовательности заполнения слоёв. Такое ограничение налагается в целях сохранения свойства симметричности фигуры, поскольку фигура (7) должна им обладать. Возникает вопрос, какую именно грань *с-Большого* гиперкуба т. е. слой S_{k+l+m} окончательно сформирует гиперкубик 1^n из центра координат? Выше предполагалось рассечение (9) вложенных другу в друга гиперкубов на 2n совершенно идентичных гиперпирамид. Разделение гиперкубика из центра координат 1^n на фракции будет происходить при любом масштабе. Поэтому гиперкубик из центра координат следует изъять и отнести как неделимый объект только лишь на одну из абсолютно идентичных гиперпирамид. На какую? - любой ответ предполагает нарушение свойства симметричности фигуры и принципа изотропности пространства. В любом случае гиперкубик 1^n в центре координат не может быть перенесен ни на одну грань без потери симметричности фигуры. Его вклад в объём $V^{(n)}$ небольшой (см. определение (3) и таб. 1), однако без него невозможно выполнить условия равенства объемов $V^{(n)}_1 = V^{(n)}_3$. см. Рис. 3.Легко понять, что условия равенства объёмов с одной сторон и свойство симметричности фигуры, непрерывности заполнения слоёв каждого рассматриваемого гиперкуба взаимно исключают друг друга при $n > 2$.

С позиции формул это рассуждение лучше проиллюстрировать для эквивалентного случая, когда гиперкуб 2^n находится в начале координат. Для $n > 2$ гиперкуб объемом 2^n будем меньше разницы объемов любых двух слоев t и u (полагаем что натуральное число t > натурального числа u). Гиперкуб 2^n не может быть сокращён в общем множестве гиперповерхностей (12) не только из-за малости объема, но также из-за несопоставимости этих элементов. Чтобы в этом убедиться, обратимся к (6) и вычислим объём фигур, соответствующий выражению: S_t — S_u — 2^n:

$$V^{(n-1)}(S_t) - V^{(n-1)}(S_u) - 2^n = \sum_{j=0}^{j=n-1} C_n^j \left(t^j - u^j - 1\right) - 1 > 0 \qquad (16)$$

Это арифметическое выражение больше нуля, поскольку в силу подобия гиперповерхностей (8) и нарастания объёма слоя по мере увеличения его номера, имеем: $V^{(n-1)}(S_t)$ — $V^{(n-1)}(S_u) > V^{(n-1)}(S_3)$ — $V^{(n-1)}(S_2) = (6^n\text{-}4^n)$ — $(4^n\text{-}2^n)$, и левая часть формулы (16) положительна в силу $3^n + 1 > 1$, при $n > 2$ (касаясь расчета $V^{(n-1)}(S_i)$ см. комментарии к (18)). Это напоминает ситуацию, когда монету слишком малого номинала (т. е. 2^n) вытесняют из обращения крупные купюры — любой S_i.

Гиперкуб объемом 2^n является вырожденным: он представляет собой одну начальную вершину и набор граней / рёбер / вершин лишь по одной точке каждого элемента. Это видно из правой части формулы (16) под знаком суммы. При вычитании из любого слоя S_i. гиперкуб 2^n причинит неустранимый дефект каждому элементу слоя и оставит несократимую разность объёма в центре координат - гиперкубик 1^n. Это следует

из формулы (16). Легко заметить, что фигура соответствующая гиперкубику 2^n и любой слой из множества слоёв S_i - имеют разные размерности (n и n-1 соответственно) и свойства симметрии (симметричная фигура 2^n и множество асимметричных фигур $\{ .. S_i ...\}$).

Из (14) и (16) вытекает важное свойство, продолжающее ранее рассмотренное (8) свойство «уникальности» слоя: $V^{(n-1)}(S_i) \neq V^{(n-1)}(S_j) \pm V^{(n-1)}(S_k)$. Другими словами объемы слоёв не обладают свойством аддитивности и это не позволяет совершать операции по перемещению гиперкубиков из слоя в слой, как необходимого условия обеспечения равенства $V^{(n)}{}_1 = V^{(n)}{}_3$ в рассматриваемой фигуре (7).

Что касается случая n =2, то здесь соотношение периметров вложенных квадратов *c — Большого* и *a — Малого* пропорционально их линейным размерам (см. 8, 12), и на этом цепочка подобия элементов фигуры обрывается в формуле (13) прерывается, а объём гиперкубика 1^n или 2^n в центре координат используется как материал для создания слоя *c- Большого* гиперкуба. Убедимся в этом.

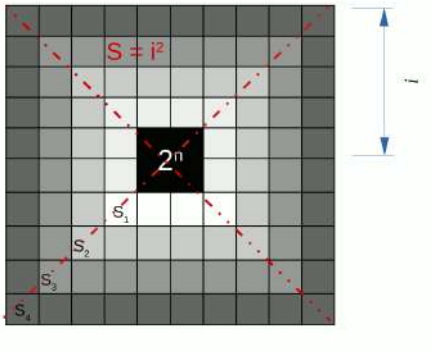


Рисунок 8 - Нахождение площади треугольника для случая n = 2 ребро квадрата = 2*i*

Из рисунка видно, что объём, равный ровно одному гиперкубику, приходится на каждую пирамиду (треугольник).

$$v_1{}^{(2)} = \sum_{j=1}^{j=i-1}(2j-1) = i \cdot (i-1) + i = i^2 \qquad (17)$$

далее из Рис. 2. можно аналогично рассчитать: $v_2{}^{(2)} = (k+l)^2 — k^2$ и $v_3{}^{(2)} = (k+ l + m)^2 — k^2$, при этом a = k, b = k + l, c = k + l + m. Пифагоровы тройки удовлетворяют $v_2{}^{(2)} = v_3{}^{(2)}$ (напоминаем, что $v^{(n)}$ — это объем одной из 2n гиперпирамид, на которые рассечен гиперкуб.)

Альтернативное доказательство: неустранимый дефект симметрии. Очевидно, что дефектный гиперкуб, с отсутствующей вершиной в виде гиперкубика, не является гиперкубом в пространстве целых чисел I^n (обозначение введено по аналогии с R^n).

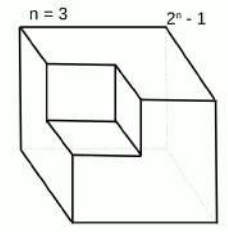


Рисунок 9 - Дефектный гиперкуб 2^n-1 является слоем n-1 размерности

Для краткости обозначим эту фигуру как 2^n — 1, подразумевая не только объём, но и геометрию фигуры. Любая операция по исправлению этого дефекта приводит к идентичному дефекту, т.е такая фигура *безразлична* к любым преобразованиям и является асимметричной. С другой стороны первый член множества в формуле (3) можно представить как

$$2^n = 1^n \cup 2^n - 1 = 1^n \cup S_1 \qquad (18)$$

Помним, что: $2^n = (1+1)^n = \Sigma\, C_n^i$, где $i \in [0, n]$. При этом центр координат смещён в вершину каждого из трёх рассматриваемых кубов *a-Малого, b-Среднего* и *c -Большого* - см. Рис. 1. Можно оставить центр координат в совмещенных центрах трёх рассматриваемых нами гиперкубов и оперировать при этом фигурой S_1, соответствующей формуле $3^n - 1$, а в целом, гиперкуб (3) может быть альтернативно представлен как любое из множеств:

M_1 $\{1^n, 2^n\text{-}1^n, 3^n\text{-}2^n, 4^n\text{-}3^n, \ldots\}$ - центр координат в вершине каждого из гиперкубов (7);

M_2 $\{1^n, 3^n — 1^n, 5^n — 3^n, 7^n — 5^n, \ldots\}$ - центр координат в центре каждого из гиперкубов, *a-Малый* гиперкуб содержит нечетное число слоёв;

M_3 $\{2^n, 4^n\text{-}2^n, 6^n\text{-}4^n, 8^n\text{-}6^n \ldots\}$ - центр координат в центре каждого из гиперкубов, при этом *a-Малый* гиперкуб содержит четное число слоёв, и в целом, фигура, рассеченная на 2^n гиперквадрантов, преобразуется в множество M_1.

Из этих рассуждений геометрическая фигура в пространстве целых чисел I^n, соответствующая объему $2^n - 1$, представляет собой слой S_1 размерностью n-1, а не куб размерности n, что имеет важные последствия. Аналогичное выражение a^n -1 , где *a* и *n* натуральные числа также представляет собой гиперкуб с неустранимым дефектом симметрии соответствующей этому выражению фигуры в I^n.

$$a^n - 1^n = \sum_{i=1}^{a-1} S_i = \sum_{i=1}^{a-1} \sum_{j=0}^{j=n-1} i^j\, C_n^j = (a-1)(a^{n-1} + a^{n-2} + \ldots + a + 1) \qquad (19)$$

(Помним, что: $2^n = (1+1)^n = \Sigma\, C_n^i$, где $i \in [0, n]$.) Фигура, соответствующая этой формуле, имеет размерность n -1 и является объединением слоёв S_i что и передаёт первая сумма в этом выражении (вспомним, что в (6) знак суммы был эквивалентен знаку объединения ∪). С другой стороны, по правилам алгебры можно разложить выражение a^n — 1 в ряд и заметить что этот многочлен соответствует множеству точек в I^n представляющему собой дефектный гиперкуб, элемент каждой размерности которого также имеет дефект, как например в трёхмерном случае: куб без одной грани, грань без одного ребра, ребро без одной вершины => выражение a^n -1, где a и $n \in N$ - это множество гиперслоёв размерности n-1.

Ниже можно увидеть, что фигуры, соответствующих выражениям: a^n -1 и 2^n -1, изоморфны, поскольку:

$$V^{(n-1)}(S_t) - (2^n - 1) \equiv \sum_{j=0}^{j=n-1} C_n^j \left(t^j - 1\right) \qquad (20)$$

знак $V^{(n-1)}$ можно убрать, заменив Σ на ∪

Имеются ввиду операции с элементарными гиперкубиками, которые связаны с их перемещением от одного слоя к другому с соблюдением непрерывности следования и полного заполнения слоёв. В (20) под знаком суммы сомножителями каждого биномиального коэффициента являются гиперкубы t^j — 1 с неустранимым дефектом симметрии, независимо от масштаба q (10). Биноминальные коэффициенты не изменяют, а лишь многократно повторяют это свойство для элементов каждой размерности в множестве:

знак $V^{(n-1)}$ можно убрать, заменив Σ на ∪.

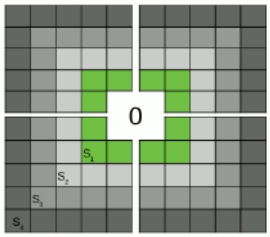


Рисунок 10 - Удаление всего одного гиперкубика снижает размерность фигуры на единицу и нарушает условие непрерывной последовательности слоёв от центра координат к граням и/или свойство симметричности в пространстве целых чисел I^n (см. отдельно любой гиперквадрант)

Удаление всего одного гиперкубика (не только вершины) снижает размерность фигуры на единицу и причиняет ей неустранимый дефект симметрии в пространстве I^n целых чисел.

Требования непрерывности, последовательности слоёв, симметричности фигуры и равенства объёмов $V_1^{(n)} = V_3^{(n)}$ являются взаимоисключающими при n > 2 в силу изоморфизма каждого из только что перечисленных слоёв S_i фигуре, имеющей неустранимый дефект $S_1 = 2^n — 1$.

В итоге ещё раз можно убедиться фигура, описываемая формулой (1) для n > 2 имеет неустранимый дефект свойства симметрии, необходимого для выполнения (7). Формула (1) заставляет сравнивать не сопоставимые объекты: множество слоёв размерностью (n-1) и гиперкуб размерностью n. В силу рассуждений о симметричности и (8) разность слоёв образует новую фигуру, не являющуюся гиперкубом. Сфокусируем внимание на выражении:

$$\sum_{j=0}^{j=n-1} C_n^j \left(t^j - w^j\right) = \sum_{j=0}^{j=n-1} C_n^j \sum_{i=w+1}^{t} S_i = S_t - S_w \qquad (20)$$

Эта фигура состоит из биномиального коэффициента, умноженного на разность гиперкубов целых чисел $t^i — w^j$ размерности j, где натуральное j пробегает значения от нуля до (n-1). Исходя из расположения вписанных друг в друга гиперкубов (7), разность гиперкубов $t^j - w^j$ есть множество слоёв S_i, где i ∈ интервалу [w+1, t]. Поскольку каждому слагаемому под знаком суммы соответствует фигура с неустранимым дефектом симметрии, то и результат будет обладать тем же свойством. (Биноминальный коэффициент C_n^j не может изменить свойства симметричности фигуры для произвольных i^j , которые могут измениться в q^n раз за счет изменения масштаба, а лишь многократно повторяет одно и то же свойство).

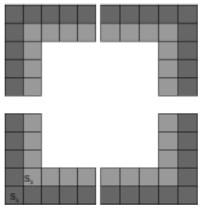


Рисунок 10 - Множество слоёв в I^n изоморфно дефектному гиперкубу 2^n-1, оно никогда не сможет быть перегруппировано в куб в I^n из-за несоответствия размерности фигур и конфликта симметричности, который всякий раз возникающего при пропуске слоёв в гиперкубе или удаления хотя бы одного гиперкубика

Здесь подразумеваются лишь те операции над элементарными гиперкубиками, которые связаны с перемещением из одного слоя в другой / другие, причём слой

перемещается целиком. Такое ограничение налагается в целях сохранения свойства симметричности фигуры, поскольку фигура (7) должна им обладать.

Суммируя сказанное, приходим к выводу, что уравнение (1), эквивалентное:

$$C^n \setminus B^n = A^n \tag{21}$$

где A, B, C - это множества точек в R^n в виде гиперкубов с ребрами из целых чисел a, b, c не имеет решения для случая n > 2 в I^n из-за конфликта размерности, неустранимого дефекта симметричности, нарушения непрерывного следования слоёв (3). В левой части множество { . . . S_i . . . } гиперповерхности *(n-1)* размерности. В правой - гиперкуб *n*-размерности Слева фигура, соответствующая выражению, имеет неустранимый дефект *симметрии, но* справа - обладает свойством симметричности. С самого начала этой работы была сделана оговорка о том, что алгебраическому выражению (1) и вытекающим из него, можно сопоставить геометрические фигуры. Существует ли фигура относительно ключевых свойств которых одновременно верны прямо противоположные высказывания? По закону исключённого третьего классической логики такая существование такой фигуры не допускается. Следовательно не все элементы тройки чисел $\{a^n, b^n, c^n\} \notin I^n$, хотя бы один из них является иррациональным гиперкубом, т. е. в общем случае $\{a^n, b^n, c^n\} \in R^n$, и нет такой тройки чисел, которые помогут восстановить нарушенную симметрию гиперкубов обязательного условия (7) и необходимого условия для (1).

Касаясь распространения вывода на отрицательные числа, заметим, что равенство для случая:

$$a^n \pm b^n = c^n \equiv a^n = \mp b^n + c^n \tag{22}$$

преобразуется в привычное $a^n + b^n = c^n$ путём переноса в другую часть уравнения, смены знака и последующей замены переменных. Поэтому вне зависимости от того, является ли n чётной либо нечётной степенью, большей двух, изложенное выше условие (7) также не будет выполняться.

Численный эксперимент. Каждая теоретическая модель имеет свои границы применения. Чтобы подчеркнуть важность принципов симметричности фигуры, непрерывности следования слоёв, отступим от описанной модели из трёх гиперкубов (7) и рассмотрим выражение $a^4 + b^4 + c^4 = d^4$ Это выражение имеет приведенное ниже решение в целых, его обнаружил — американский математик, профессор математики Гарвардского университета Но́ам Дэ́вид Э́лкис в 1988 г. [7]. Поскольку числа большие и электронная таблица из пакета офисных программ с ними не справится, программу Fermats_family.py следует запустить на Python, например в любом из популярных онлайн трансляторах:

Listing Fermats_family.py

```
a =  95800
b = 217519
c = 414560
d = 422481
print("Расчет суммы 4-х мерных гиперкубов")
print(' a = %d b = %d ; a^4 + b^4 = %d' % (a, b, a**4 + b**4))
print('c = %d d = %d ; c^4 - d^4 = %d' % (c, d, d**4 - c**4))
```

Результат исполнения программы.

```
Расчет суммы 4-х мерных гиперкубов
a = 95800 b = 217519 ; a^4 + b^4 = 232289243981590496032l
```

c = 414560 d = 422481 ; c^4 - d^4 = 2322892439815904960321

С помощью теории множеств и *Диаграмма Эйлера-Венна*, предполагая d > c > b >a можно представить выражение из суммы четырех гиперкубов как:

$$\mathbf{D^4 \setminus C^4 = B^4 \cup A^4}$$

здесь слева — множество гиперповерхностей размерности n = 3, справа — объединение двух гиперкубов размерности n=4. Четвертый гиперкуб A^4 получается путём операций над слоями из B^4, но произведенных с отступлениями от принципов симметрии (частичное удаление слоя). Их таких «дефектов» образуется самостоятельный гиперкуб A^4, но в целом полученная фигура не *симметрична* и имеет точки, вместо граней соприкосновения размерностями n=3 в отличие от фигуры в (3) и (7). Если новую рассматриваемую фигуру разместить в одном из гиперквадрантов, то при отражении от плоскостей и масштабировании (см. Рис. 1) число гиперкубов A^4 и B^4 увеличивается в 2^n раз, при этом фигура становится несвязной. Этим новая модель отличается от ранее рассмотренной фигуры (7). Т.е. отступая от принципов симметричности фигуры, непрерывности следования слоёв, можно найти решение *в целых*, но это уже будет совершенно иная ситуация.

Пьер де Ферма утверждал, что «нашёл поистине чудесное доказательство, но поля здесь слишком узки, чтобы вместить его». Решение громоздких уравнений — это **ошибочный путь поиска доказательства. С** этих позиций Великая теорема Ферма доказывается тщательным рассмотрением всего лишь одним взглядом, как в древних Индийских трактатах по математике, где доказательство в одном рисунке сопровождалось только одним словом: *Смотри!* Возможно путём озарения внимательный читатель сможет увидеть слои, отсутствие свойства аддитивности их объёмов, неизбежное нарушение симметричности фигуры при циркуляции гиперкубиков и конфликт размерности, заложенный в выражении $a^n + b^n = c^n$.

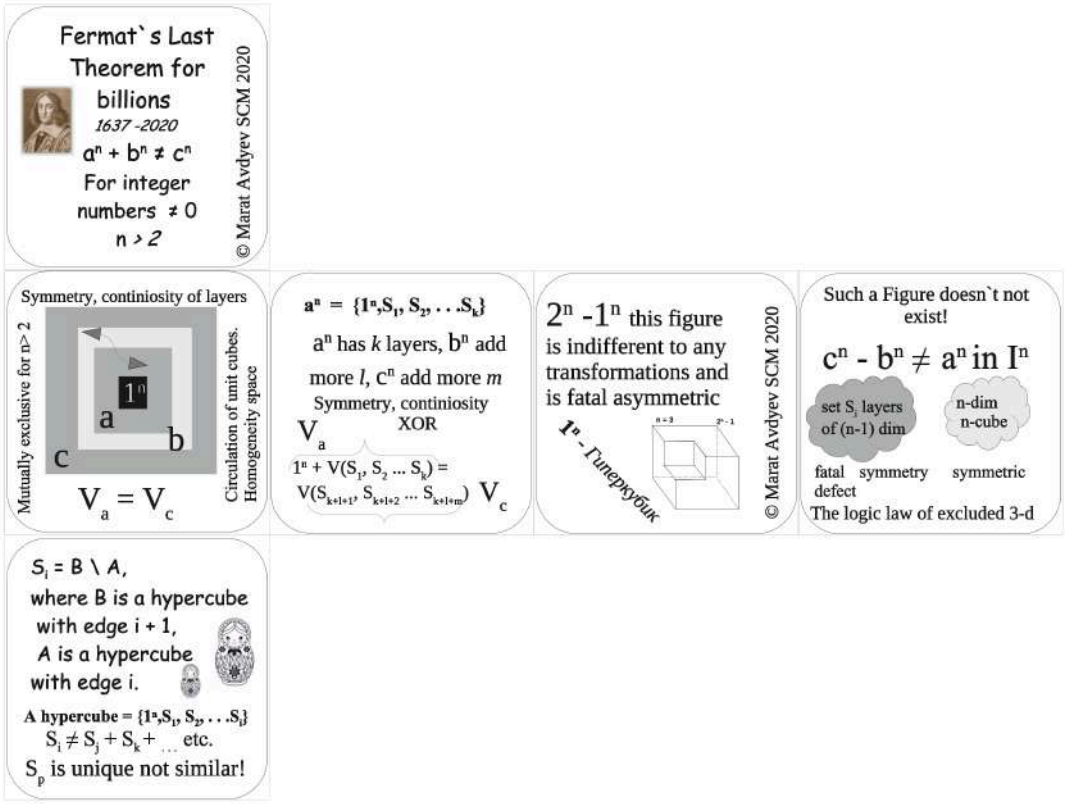


Рисунок 11 - Доказательство Теоремы Ферма на гранях детского кубика. Развертка

Выводы. Как легко заметить, в публикации не было разрешено ни одно алгебраическое уравнение: формулы вторичны, воображение - первично. Можно значительно упростить доказательство теоремы и сократить объём отыскиваемого решения за счёт применения ряда физических принципов:

- изотропность и однородность пространства;
- выявление повторяемых структур и свойства симметрии;
- физическая и геометрические аналогии и эвристический поиск;
- применение принципа подобия объектов;
- выбор надлежащей системы координат и форм фигур, адекватных исследуемым объектам;
- мысленный эксперимент.

Работа над теоремой Ферма придала импульс развитию теории чисел, которая также описывает законы физического мира, но опосредовано. Смена парадигмы позволяет увидеть эту связь в наглядном представлении. Драматическая история открытия теоремы Ферма и поиск наглядных доказательств могут стать частью школьной / вузовской подготовки.

Список литературы

1. Серпинский В. Пифагоровы треугольники. - М.: Учпедгиз, 1959. - 111 с.
2. Joyce D.E. Euclid's Elements. - Clark University, June 1997. - С. Book X, Proposition XXIX.
3. Douglas W. Mitchell. An Alternative Characterisation of All Primitive Pythagorean Triples // The Mathematical Gazette. - July 2001. - Т. 85, вып. 503. - С. 273–5.
4. Wiles's proof of Fermat's Last Theorem ref. https://en.wikipedia.org/wiki/Wiles%27s_proof_of_Fermat%27s_Last_Theorem#cite_ref-Singh_1-0 last visit 25.01.2020
5. Коткин Г.Л., Сербо В.Г. Аналитическая механика: Дополнительные вопросы. Учеб. пособ. / Новосиб. ун-т. - Новосибирск, 1987. - 84 с.
6. Бухгольц Н.Н. Основной курс теоретической механики. Ч. 1. 10-е изд. - СПб.: Лань, 2009. - 480 с.
7. Наварро, Хоакин. Неуловимые идеи и вечные теоремы. Великие задачи математики. - М.: Де Агостини, 2014. - С. 84. - 160 с.

ГЛАВА 4. АКТУАЛЬНЫЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

4.1. Формирование основ здорового образа жизни у детей с общим недоразвитием речи в воспитательно-образовательном процессе

В условиях преобразования российского общества в сфере приоритетных направлений государственной политики находится проблема формирования основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. Особого внимания требует сохранение и укрепление здоровья дошкольников с отклонениями в развитии, в частности с общим недоразвитием речи (далее ОНР). В этой связи актуальной становится задача развития у дошкольников с ОНР ценностного отношения к здоровью, формирования умений и навыков его сохранения и укрепления, а также формирования потребности в здоровом образе жизни.

Проблема культуры здоровья и формирования способности и готовности ребенка к здоровому образу жизни стала объектом внимания многих ученых (А.И. Антонов, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, М.Г. Маринина, Д.Н. Узнадзе и др.). В исследованиях Л.С. Выготского, Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Ю.П. Лисицына и других раскрывается роль педагогического процесса в формировании основ здорового образа жизни, культуры здоровья и методов здоровьесбережения. В работах Н.А. Андреевой, Ю.Ф. Змановского, Е.А. Каменской, Л.Г. Касьяновой, Н.Н. Макарова, Л.В. Назаровой, Ю.В. Науменко, Л.Г. Татарниковой, И.С. Якиманской и других рассматриваются вопросы формирования у детей базовых знаний о здоровом образе жизни, вреде здоровью и способах здоровьесбережения. Исследования Г.А. Бутко, Н.В. Киселевой, И.М. Новиковой, В.В. Сазоновой посвящены различным аспектам формирования здорового образа жизни у дошкольников с отклонениями в развитии.

Термин «здоровье» рассматривается с разных точек зрения, в том числе с медицинской, духовно-экологической, религиозной и аксиологической. Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как «состояние полноценного физического, душевного и социального благополучия, а не только болезней или физических дефектов» [2].

В рамках нашего исследования понятие «здоровье» раскрывается как динамическая система реализации генетического, биологического, социального и психического потенциала ребенка в условиях той или иной социально-экологической среды, детерминирующая осуществление биологических и социальных функций.

Анализ различных трактовок категории здоровья показал, что здоровье является одной из высших ценностей и условием эффективной жизнедеятельности человека. Именно поэтому одним из основных социальных направлений является здоровьесбережение, в рамках которого осуществляются системные медико-социальные воздействия на всех этапах развития детей и их социализации, что способствует решению проблем социальной дезадаптации, инвалидизации [1].

В работах Т.В. Ахутиной, Е.Н. Казаковой, Н.В. Полтавцевой и других отмечено, что основной целью здоровьесбережения детей является достижение высокого уровня качества здоровья, эффективное функционирование и адаптация каждого человека: и здорового, и с отклонениями в развитии [3, 5, 9].

Многие исследователи в структуре здоровьесбережения детей в условиях образовательного учреждения выделяют следующие составляющие: здоровая окружающая среда; рациональное питание; медицинское обслуживание высокого качества; системное целенаправленное физическое воспитание, знания о здоровье и его

укреплении как компонент общей культуры; взаимодействие родителей и специалистов образовательных учреждений и других учреждений по вопросам укрепления здоровья детей.

Здоровьесбережение детей с ОНР – это целостная система обеспечения профилактики, сохранения и укрепления их здоровья, предполагающая совместную деятельность воспитателей, дефектологов, педагогов, психологов, логопедов, родителей, направленную на создание условий для укрепления здоровья дошкольников и формирования у них ценностного отношения к своему физическому, психическому и социальному здоровью.

В исследовании И.М. Новиковой отмечено, что дети часто не способны к осознанию того, что состояние здоровья связано со здоровым образом жизни [8].

Вслед за Ю.В. Кротовой, под здоровым образом жизни старших дошкольников мы понимаем «совокупность знаний, умений, сознательно сформированных гигиенических навыков, направленных на поддержание и укрепление здоровья и профилактику заболеваний, положительное отношение к ЗОЖ, оптимальный двигательный режим» [6, С. 9].

Данные условия реализуются посредством здоровьесберегающих технологий, которые определяются исследователями как система целенаправленного воздействия на педагогический процесс с целью коррекции негативных психофизиологических, психологических, личностных состояний детей и медико-психолого-педагогической профилактики в условиях системы воспитания и образования.

Анализ многочисленных исследований позволяет выделить следующие группы здоровьесберегающих технологий:

- профилактические – проведение профилактических мероприятий с соблюдением санитарно-эпидемиологических правил и нормативов к содержанию и организации воспитательно-образовательного процесса;
- компенсаторные – организация работы по восполнению недостатка витаминов, физических нагрузок и эмоциональная разрядка;
- мотивационные – активизация сил организма детей (например, закаливание);
- информационные – обеспечение необходимого уровня знаний, умений и навыков здоровьесбережения.

В научной литературе недостаточно полно обоснована проблема формирования здорового образа жизни у старших дошкольников с ОНР, не представлен анализ деятельности по формированию основ здорового образа жизни и здоровьесбережения данной категории детей, а имеющиеся программы по здоровому образу жизни детей не формируют достаточной системы знаний, умений, навыков сохранения и укрепления здоровья. Дети должны не просто знать о болезнях человека и причинах их развития, им необходимо овладеть элементарными умениями и навыками ведения здорового образа жизни. Поэтому актуализируется потребность проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников с ОНР.

Цель исследования – научное обоснование и реализация процесса коррекционно-педагогической деятельности по формированию основ здорового образа жизни у старших дошкольников с ОНР с использованием здоровьесберегающих технологий в условиях детского центра.

Формирование здорового образа жизни детей с ОНР предполагает их информирование о ценности здоровья, как следствие этого актуализируется потребность в формировании их мотивации сохранения и укрепления здоровья. Поэтому в структуре здорового образа жизни старших дошкольников важно выделить мотивационный

компонент. Данный компонент предполагает формирование у детей мотивов сохранения своего здоровья, осознание ценности здоровья. Мотивационный компонент может проявляться у детей в игровой деятельности и в поведении.

В обосновании мотивационного компонента здорового образа жизни старших дошкольников мы определили, что для формирования мотива сохранения и укрепления здоровья у детей должны быть необходимые знания. Данный вывод обусловливает выделение когнитивного компонента (валеологические знания, знания основ здорового образа жизни).

Помимо наличия знаний дошкольников в области сохранения и укрепления здоровья важен опыт их применения. Поэтому возникает необходимость обоснования деятельностного компонента, который предполагает, что дети обладают умениями и навыками здорового образа жизни.

Таким образом, в структуре здорового образа жизни старших дошкольников с ОНР выделены три компонента:

а) мотивационный (наличие мотивов сохранения и укрепления здоровья, ценностное отношение к своему здоровью);

б) когнитивный (система знаний о составляющих здорового образа жизни, способах сохранения и укрепления здоровья);

в) деятельностный (система элементарных умений и навыков здорового образа жизни).

Процесс коррекционно-педагогической деятельности по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников с ОНР мы рассматриваем как целостную систему, в которой каждый из компонентов дополняет друг друга.

Основными направлениями коррекционно-педагогической деятельности по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников с ОНР являются следующие:

- оказание психолого-педагогической помощи детям в вопросах сохранения и укрепления здоровья, воспитания гигиенических навыков;
- формирование привычки к здоровому образу жизни, коррекции негативных поведенческих проявлений;
- контроль за занятостью детей в различных видах творческой деятельности;
- организация отдыха, физкультурно-оздоровительные работы с данной категорией детей;
- привлечение родителей к организации и проведению спортивно-оздоровительных мероприятий;
- проведение семинаров для специалистов детского центра по освоению современных подходов в области здоровьесберегающих технологий.

Опытно-экспериментальная работа предполагала проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Констатирующий эксперимент был реализован на базе детского центра «Бибигон», г. Волжский Волгоградской области. В исследовании участвовало 12 детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Отметим, что дети с общим недоразвитием речи 3 уровня характеризуются наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [7].

С целью выявления уровня сформированности основ здорового образа жизни у детей с ОНР был использован ряд методик и методов, которые были подобраны для диагностики каждого компонента исследуемого качества. Так, диагностика включала в себя: индивидуальные беседы с детьми; наблюдение за дошкольниками на занятиях;

анкетирование (анкета «Что вы знаете о здоровье и здоровом образе жизни?», «Гигиенические умения и навыки самообслуживания дошкольников», анкета для родителей «Отношение к здоровому образу жизни в семье»). Кроме того, была проведена рисуночная методика «Здоровье и болезнь» *(О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов);* диагностика двигательной активности дошкольников *(Э.Я. Степаненкова).*

Проанализировав результаты и обобщив данные диагностики, мы условно выделили три группы детей с ОНР, имеющих высокий, средний и низкий уровни сформированности основ здорового образа жизни.

Старшие дошкольники с ОНР с высоким уровнем сформированности основ здорового образа жизни имеют следующие характеристики: обладают элементарными знаниями о здоровом образе жизни и его компонентах; знают о рациональном питании, его особенностях, о негативном влиянии на организм вредных привычек, об особенностях и необходимости соблюдения режима дня, о важной роли занятий спортом для нормального функционирования организма, о необходимости заботы и поддержания своего здоровья. Для них характерно проявление инициативы и самостоятельности при проведении оздоровительных и закаливающих мероприятий, осознание значения здорового образа жизни для здоровья; сформированное ценностное отношение к здоровью и мотивация на его укрепление, навыки личной гигиены и самообслуживания; сформированное представление о здоровье и болезни (наличие четкой детализации и прорисованности изображений, рисунок яркий, объёмный, сюжетный, оригинальный). Общая оценка физического развития, функционального состояния и психофизических качеств детей – «отлично».

Старшие дошкольники с ОНР со средним уровнем имеют следующие характеристики: сформированы единичные представления о здоровом образе жизни и его компонентах; недостаточные знания о рациональном питании, его особенностях; наличие фрагментарных знаний о значении и влиянии физической культуры и спорта на здоровье человека, о необходимости соблюдения режима дня; недостаточные знания о негативном влиянии вредных привычек на организм; недостаточно прочные знания о том, что необходимо заботиться о своем здоровье и поддерживать его. Для них характерны единичные случаи проявления инициативы и самостоятельности при проведении оздоровительных и закаливающих мероприятий, нечеткое понимание зависимости здоровья от некоторых проявлений образа жизни; частичная сформированность навыков личной гигиены и самообслуживания, а также ценностного отношения к здоровью и мотивации на его укрепление; отсутствие четкого представления о здоровье и болезни (рисунки частично детализированы, используется два-три цвета, сюжет и динамика рисунка не раскрыты, отсутствует символика). Общая оценка физического развития, функционального состояния и психофизических качеств детей – «хорошо».

Старшие дошкольники с ОНР с низким уровнем имеют такие характеристики, как: отсутствие знаний о здоровом образе жизни и его компонентах; отсутствие знаний о рациональном питании и его особенностях, о положительном влиянии занятий спортом и физической культурой на организм, о необходимости соблюдения режима дня, о негативном влиянии вредных привычек на организм; они не считают необходимым заботиться о своем здоровье и поддерживать его. Для этих детей характерна несформированность навыков личной гигиены и самообслуживания; отсутствие ценностного отношения к здоровью и мотивации на его укрепление; отсутствие инициативы и самостоятельности при проведении оздоровительных и закаливающих мероприятий; отсутствие осознания зависимости здоровья от образа жизни; несформированность представлений о здоровье и болезни (уровень детализации рисунков низкий, используется преимущественно один цвет, сюжет отсутствует). Общая

оценка физического развития, функционального состояния и психофизических качеств детей – «удовлетворительно».

Большинство детей (58,3%) с ОНР имеют низкий уровень сформированности основ здорового образа жизни, 41,7% – средний, высокий уровень не выявлен. Данные представлены на рисунке 1.

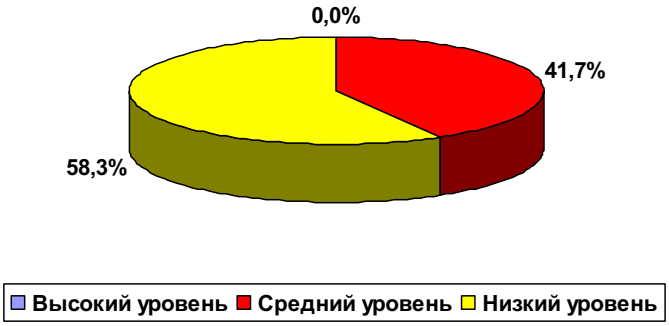


Рисунок 1 - Уровни сформированности основ здорового образа жизни у старших дошкольников с ОНР

По итогам диагностики нами была разработана авторская программа по формированию основ здорового образа жизни у дошкольников с ОНР с использованием здоровьесберегающих технологий.

Цель программы – способствовать переходу старших дошкольников с ОНР на более высокий уровень развития умений и навыков здорового образа жизни; создать условия, формирующие мотивацию на укрепление здоровья и стимулирование оптимальной физической активности; сформировать потребность в здоровом образе жизни, осознанное отношение к своему здоровью.

Задачи программы:

1) подобрать систему методов, способствующих развитию умений и навыков здорового образа жизни, ответственного отношения детей с ОНР к сбережению своего здоровья;

2) провести комплекс мероприятий оздоровительного характера, обеспечить психофизическое благополучие старших дошкольников с ОНР, формирование потребности в здоровом образе жизни, развитие способности здоровьесбережения;

3) определить эффективность разработанной программы.

Программа реализовывалась в течение 7 месяцев и включала в себя три раздела:

1 раздел – *просветительский.*

Цель – организовать работу по ознакомлению детей с ОНР с основными терминами, дать базовые знания по основам здорового образа жизни.

2 раздел – *содержательно-деятельностный.*

Цель – организовать систему физкультурно-оздоровительной работы по сохранению и укреплению здоровья, развитию умений и навыков здорового образа жизни, способности к здоровьесбережению.

3 раздел – *рефлексивный.*

Цель – создать условия для формирования ценностного отношения дошкольников к своему здоровью и мотивации вести здоровый образ жизни.

Ожидаемые результаты:

- повышение функциональных возможностей организма старших дошкольников с ОНР, развитие их физического потенциала;
- повышение приоритета здорового образа жизни;
- повышение мотивации детей к двигательной деятельности;

- увеличение количества детей, испытывающих потребность в здоровом образе жизни.

Следует отметить, что формирование основ здорового образа жизни у детей с ОНР в условиях детского центра невозможно без организации целенаправленной коррекционно-педагогической и здоровьесберегающей деятельности. Кроме того, без активного сотрудничества с родителями невозможно рассчитывать на эффективность программных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья, формирование потребности в здоровом образе жизни старших дошкольников.

В рамках реализации программы нами использовались следующие здоровьесберегающие технологии: гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, артикуляционная гимнастика, пальчиковая гимнастика; динамические паузы (физкультминутки), подвижные и спортивные игры; оздоровительный бег; технологии музыкального воздействия; технологии коррекции поведения; сказкотерапия.

Рассмотрим содержание некоторых занятий в рамках реализации программы.

На первом занятии была проведена беседа на тему «Береги здоровье смолоду», в ходе которой у детей с ОНР сформировалось представление о научном понимании категорий «здоровье», «здоровый образ жизни», «здоровьесбережение», а также были рассмотрены понятия «физическое», «психическое», «нравственное» здоровье посредством анализа моделей поведения сказочных персонажей. Например, в ходе беседы с ребёнком о здоровье обсуждались такие вопросы: что такое здоровье? болеть хорошо или плохо? зачем умываться, мыть руки? что значит гигиена полости рта? какая связь между здоровьем и физической культурой? и т.д. Старшие дошкольники проявили заинтересованность не только в обсуждении вопросов, связанных с понятиями «здоровье», «здоровый образ жизни и его составляющие», но и в интерпретации пословиц о здоровье.

В ходе занятия «Азбука здоровья» были проведены сюжетно-ролевые игры «Больница», «Аптека». В данных играх мы делали акцент на формирование ценностного отношения к здоровью у испытуемых, а также формирование потребности в сохранении здоровья. Кроме того, в ходе беседы с испытуемыми обсуждалась проблема факторов, положительно и отрицательно влияющих на здоровье человека. В ходе занятия были проведены конкурсы «Символ здоровья», «Врачебная помощь» и др. Дети проявили активность и заинтересованность в данных играх.

Занятия на тему «Здоровое питание» были направлены на актуализацию представлений испытуемых об основных питательных веществах, развитие убеждения правильности рационального питания и укрепление привычки соблюдения режима питания. В начале занятий дошкольникам с ОНР было предложено обратить внимание на плакат «Человек – то, что он ест». Далее испытуемым была предложена игра «Овощи и фрукты – полезные продукты», направленная на формирование знаний об основах здорового питания, о пополнении своего организма минеральными веществами.

Занятие на тему «Витамины я люблю – быть здоровым я хочу» предполагало ознакомление детей с витаминами, оказывающими влияние на организм. В ходе занятия дошкольники познакомились с тем, какие витамины нужны организму, а также в каких продуктах они содержатся.

В ходе занятия «Чистота – залог здоровья», посвященного правилам личной гигиены, были решены такие задачи, как обучение детей следить за чистотой своего тела, опрятностью одежды; формирование навыков правильного ухода за полостью рта и зубами, умывания не менее 2 раз в день, приема пищи не менее 3-4 раз в день, мытья рук перед едой и т.д. Испытуемые получили знания о том, сколько времени нужно чистить зубы, как массировать десны, как часто нужно менять зубную щетку, нижнее и

постельное белье, при каком освещении нужно рисовать, читать и др.

Занятие на тему «Мой режим дня», задачами которого стали формирование у детей представлений о правильном планировании времени на сон, личную гигиену, питание, занятия спортом, отдых. С детьми была проведена беседа, в ходе которой предлагалось рассмотреть картинки с режимными моментами и обсудить значение соблюдения режима дня для здоровья человека. Кроме того, были предложены игры, направленные на обучение детей регулированию свого психического состояния, а также ознакомление с правилами поведения в конфликтной ситуации.

Занятие на тему «Прогулка для здоровья» было направлено на укрепление здоровья детей, закаливание их организма, активизацию двигательной деятельности на свежем воздухе, а также на овладение знаниями об оздоровительных силах природы: воздуха, солнечного света, растительного и животного мира. Кроме того, с детьми была проведена беседа о правилах дорожного движения, безопасного поведения на улице. Дети приняли активное участие в игре «Всем ребятам надо знать, как по улице шагать».

Занятие на тему «Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья» было посвящено организации следующих закаливающих мероприятий:

а) воздушных ванн после дневного сна. Длительность процедуры зависела от состояния здоровья детей. При выполнении закаливающих мероприятий использовали физкультурные упражнения, читали весёлые четверостишия, танцевали под весёлую музыку;

б) полоскание кистей рук в холодной воде, время и температура воды регулировались с учётом индивидуальных особенностей здоровья детей. После полоскания кистей рук в холодной воде, учились энергично растирать каждый пальчик, проводя тем самым массаж рук;

в) полоскание горла прохладной кипячёной водой. Эти все приёмы помогали детям пробудиться от сна, привести организм в бодрое состояние и создать у них хорошее настроение.

Занятие на тему «Здоровье в порядке, спасибо зарядке!» направлено на формирование следующих видов двигательных умений и навыков: бег, ходьба, движения рук, ног, туловища, головы и т.д. Физические упражнения помогали детям пробудиться от сна, привести организм в бодрое состояние и создать у детей хорошее настроение. Дошкольникам была предложена игра «На зарядку становись!», упражнение «Правильная осанка» и т.д.

Занятие на тему «Полезные и вредные привычки» было направлено на формирование у детей представления о последствиях влияния привычек на организм человека. В ходе занятия дети проявили заинтересованность в обсуждении вопроса «Почему люди курят и употребляют алкоголь?». Испытуемые получили знания о том, какой вред оказывает алкоголь и табакокурение на здоровье человека; что грызть ногти, сосать палец, ковырять в носу, не убирать за собой игрушки, брать в рот несъедобные предметы, не мыть руки после прогулки и перед употреблением пищи – это тоже вредные привычки. Дошкольникам была предложена тема «Как нужно укреплять здоровье?», обсуждение которой было направлено на закрепление знаний о полезных привычках.

Занятие на тему «Я и моё тело» было проведено с целью информирования детей о строении собственного тела. В ходе занятия дошкольники познакомились с характерными признаками внешности (рост, цвет волос, глаз), научились сравнивать внешний вид кукол, отличающихся друг от друга по внешним признакам, соотносить изображённого ребёнка на фотографии с его отражением в зеркале; делать сравнительное описание перед зеркалом внешности двоих детей с выделением существенных признаков

каждого. При этом фиксировалось внимание детей на частях тела и лица. В ходе занятия дети рассматривали иллюстрации в книгах и журналах, рисовали портреты мальчика и девочки.

Занятие на тему «Что я знаю о себе?» было направлено на то, чтобы сформировать представления у детей о работе внутренних органов человека, их функциях; научить беречь свой организм, заботиться о нём. Была проведена беседа с детьми на темы: «Кости и скелет», «Мышцы и их роль в движении нашего организма», «Что такое сердце?», «Для чего мы дышим?», «Как работает желудок». Дидактические игры «Как мы дышим?», «Путешествие пирожка». Упражнение «Много ли воздуха в лёгких?» [4].

В процессе экспериментальной работы нами были использованы игровые ситуации, направленные на формирование у старших дошкольников с ОНР навыков здорового образа жизни и безопасного поведения. Каждая игровая ситуация представляет собой такое мини-пространство, в котором ребенок получает возможность самоактуализации, творчества, выбора.

Были реализованы следующие игровые ситуации:

1) «Супермаркет» – игровая ситуация направлена на самостоятельную оценку полезных и вредных продуктов питания;

2) «Как поступить» – игровая ситуация направлена на дифференциацию детьми опасных для здоровья жизненных ситуаций от неопасных – ничем не угрожающих;

3) «Неотложная помощь» – игровая ситуация направлена на отрабатывание последовательности действий по оказанию первой помощи другу при травме;

4) «Мой день» – игровая ситуация направлена на самостоятельное составление детьми плана режимных моментов завтрашнего дня;

5) «Скажи нет…» – игровая ситуация направлена на освоение правил отказа от вредных привычек, сочинение сказок о вредных привычках;

6) «В мире со всем миром» – игровая ситуация направлена на умение выходить из конфликтных ситуаций при общении с близкими людьми и оценивать ситуацию с позиции другого человека, понять его, проявить чуткость, найти компромисс;

7) «В здоровом теле…» – игровая ситуация направлена на определение факторов, оказывающих позитивное и негативное влияние на здоровье человека и снижение влияния последних.

Создание благоприятной психологической атмосферы на занятиях достигалось привлечением внимания и постановкой задачи, значимой для ребёнка. Учитывая ведущую деятельность дошкольного возраста, занятия строились в форме, максимально приближённой к игровой. Широко использовались сюрпризные моменты, загадки, дидактические игры, создавались проблемные ситуации. Частая смена видов деятельности на занятиях предотвращала появление у детей переутомления и способствовала их речевой активности. Постепенно в жизнь детей вводились правила: полоскание рта после еды (заботимся о зубах); не разговаривать громко (заботимся о голосе); устраивать минутку тишины (заботимся о слухе); проверять свою осанку за столом и перед зеркалом (заботимся о теле) и т.д.

Работа с родителями предполагала использование следующих форм:

1) родительские собрания (например, «Здоровая семья – здоровые дети» и др.);

2) тематические консультации (например, «Безопасность детей в моих руках», «Вредные привычки и их влияние на ребенка» и др.);

3) семинары (например, «Формирование культуры здоровья у детей с ОНР», «Развитие навыков здорового образа жизни» и др.);

4) спортивно-оздоровительные мероприятия (например, День здоровья, «Семейные старты» и др.);

5) конкурсы по тематике здоровьесбережения (например, «В здоровом теле – здоровый дух!» и др.);

6) акции (например, «Профилактика вредных привычек», «Гигиена полости рта» и др.);

7) выставки рисунков (например, «Моя спортивная семья» и др.).

По итогам реализации программы был проведен контрольный эксперимент, где выявлена положительная динамика в изменениях уровня сформированности основ здорового образа жизни у старших дошкольников с ОНР. Полученные данные представлены на рисунке 2.

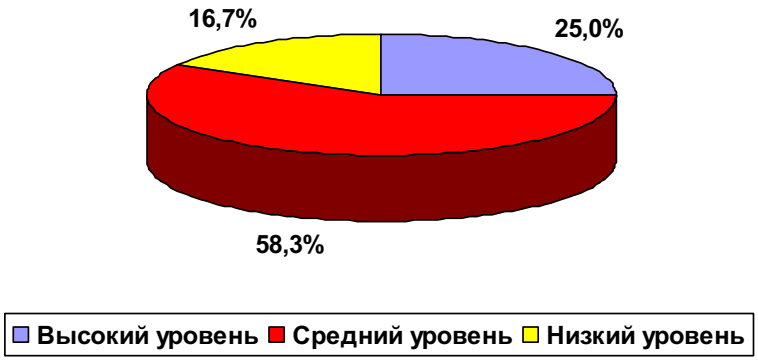


Рисунок 2 - Уровни сформированности основ здорового образа жизни у старших дошкольников с ОНР (после формирующего эксперимента)

На рисунке видно, что количество старших дошкольников с высоким уровнем сформированности основ здорового образа жизни составило 25% , со средним уровнем увеличилось на 2 человека и составило 58,3%, детей с низким уровнем сократилось на 5 человек и составило 16,7%.

После реализации программы старшие дошкольники с ОНР овладели знаниями об особенностях укрепления здоровья, о важности соблюдения режима дня, о влиянии пищи на организм человека, о вреде табакокурения и алкоголя; приобрели ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих, навыки личной гигиены и самообслуживания; получили представление о том, что соблюдение здорового образа жизни является условием нормальной жизнедеятельности человека.

Таким образом, повышение количества детей с высоким и средним уровнями сформированности основ здорового образа жизни по используемым методикам, согласно результатам сравнения показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента, свидетельствует об эффективности проведенной со старшими дошкольниками с ОНР работы.

Список литературы

1. Алпатова Н.С., Варфоломеева Т.В., Хвастунова Е.П. Медико-социальные аспекты формирования здорового образа жизни: учеб. пособие. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2014. 134 с.

2. Арсенова М.А., Тимошина Е.И. Особенности использования здоровьесберегающих технологий в системе развития ребенка дошкольного возраста // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 5. С. 188-200.

3. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. Т. 7. № 2. С. 21-28.

4. Баль Л.В., Ветрова В.В. Букварь здоровья: Для дошкольников и младших школьников: учеб. пособие. М.: Сфера, 2000. 112 с.

5. Казакова Е.Н. Здоровьесберегающие технологии в дошкольной образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2014. 28 с.

6. Кротова В.Ю. Педагогические условия формирования здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2018. 24 с.

7. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.

8. Новикова И.М. Формирование элементарных представлений о здоровом образе жизни у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Москва, 2007. 24 с.

9. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании / Полтавцева Н.В., Стожарова М.Ю., Краснова Р.С., Гаврилова И.А.: монография. М.: Флинта, 2011. 262 с.

4.2. О результатах мониторинга физического развития младших школьников в Республике Башкортостан (в рамках спортивно-оздоровительного проекта «Здоровое поколение - сильный регион»)

Теоретики и практики в области охраны здоровья детского населения ищут разные возможности, чтобы сберечь и развивать здоровье школьников.

Как свидетельствуют данные официальной статистики, в России проживают более 26 млн. детей, из них 13,4 млн. обучаются в образовательных учреждениях. В современной школе тесным образом переплетаются проблемы здоровья и образования. С каждым годом обучения увеличивается количество школьников, имеющих нарушения в состоянии здоровья. По данным Научного центра здоровья детей РАМН, только 10% выпускников общеобразовательных учреждений могут быть отнесены к категории здоровых [2, с. 9].

В современном динамично развивающемся обществе образование и здоровье являются неотъемлемыми условиями развития человеческого потенциала, расширяющими пространство личностного выбора, способствующими повышению качества жизни и улучшению показателей субъективного благополучия.

Забота о физическом и психическом здоровье детей является одной из гражданских обязанностей взрослых. Гарантом обеспечения здоровья детей выступает общество и государство.

В документах Всемирной организации здравоохранения создание здоровьеразвивающей среды для обучения детей и подростков, формирование культуры здоровья выдвинуты как задачи первоочерёдной важности.

В соответствии с федеральным Законом "Об образовании", вступившим в силу с 1 сентября 2013 года, здоровье детей и подростков относится к приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования и определяет дальнейшее экономическое и социальное благополучие российского общества [6].

В.А.Сухомлинский писал: «Опыт убеждает нас в том, что примерно у 85% всех слабоуспевающих учеников главной причиной отставания в учёбе является плохое состояние здоровья, какое-нибудь недомогание или заболевание» [7, с. 8].

Через образование должно происходить совершенствование и наращивание исходно низкого уровня здоровья до более высокого, либо сохранение и воспроизведение генетически данного высокого уровня здоровья [3, с. 5]. Это предполагает осознание феномена здоровья как наивысшей ценности и формирование принципиально других

установок в отношении собственного здоровья, а тезис «К здоровью – через образование!» заслуживает серьезного осмысления. Этот путь лежит через обучение здоровью и воспитание здоровья, через формирование новой парадигмы мышления, в которой здоровье предстает как главная сущность жизни.

Определенную роль в ухудшении здоровья детского населения играет проводимое в последние десятилетия реформирование системы образования, часто не учитывающее функциональные возможности современных школьников. К сожалению, частые изменения образовательных стратегий и технологий проводятся без соответствующего физиолого-гигиенического обоснования.

Интенсификация учебного процесса приводит к преобладанию статических нагрузок на организм учащихся и сокращению объема их двигательной активности. В связи с этим среди факторов, положительно влияющих на состояние здоровья учащихся в период обучения, исследователи, в первую очередь, выделяют оптимизацию объема и содержания двигательной активности [1, с. 8].

В статье 41 «Охрана здоровья обучающихся» Федерального закона «Об образовании» закреплено, что «организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ создают условия для охраны здоровья обучающихся».

В связи с этим наиболее адекватным подходом к обеспечению здоровья человека в системе образования является *здоровьесозидающий подход*, который подчеркивает развивающий и формирующий характер влияния образования на здоровье участников образовательного процесса и реализуется через построение *здоровьесозидающей образовательной среды.*

Приоритетным направлением создания комфортной среды обитания является создание условий для формирования у детей и подростков установок здорового образа жизни на всех этапах возрастного развития. Среди важнейших социальных задач, которые сегодня стоят перед современным образованием - забота о здоровье, физическом воспитании и развитии обучающихся.

Физическое воспитание учащихся является важной частью всей учебно-воспитательной работы школы и занимает особое место в подготовке учащихся к жизни, к общественно полезному труду. Целью физического воспитания является всестороннее гармоничное развитие личности. Рационально организованные мероприятия по физическому воспитанию в режиме дня расширяют функциональные возможности организма ребенка, повышают производительность умственного труда, снижают утомляемость.

Физическое воспитание младших школьников имеет свою специфику, обусловленную их анатомо-физиологическими и психологическими особенностями, а также тем, что, приходя в школу, ученики попадают в новые условия, к которым им нужно приспособиться, привыкнуть. С началом учебы значительно повышается объем умственного труда детей и ощутимо ограничивается их двигательная активность, возможность находиться на открытом воздухе. В связи с этим правильное физическое воспитание в младшем школьном возрасте является не только необходимым условием всестороннего гармоничного развития личности ученика, но и действенным фактором повышения его умственной работоспособности.

Начиная с семилетнего возраста, заботу о физическом воспитании детей в значительной мере берет на себя школа. При этом для подавляющего большинства из них единственной организованной формой физического воспитания являются уроки физической культуры.

Исследованиями гигиенистов доказано, что до 82-85% дневного времени большинство учащихся находится в статическом положении (сидя); в связи с началом учебной деятельности их двигательная активность сокращается вдвое, снижаясь от младших классов к старшим. В младших классах учащиеся проводят за партой от 4 до 6 часов в день.

В настоящее время предусмотрено обучение по программе физического воспитания с трехчасовой недельной нагрузкой. Однако многочисленные исследования убедительно показывают, что это компенсирует в среднем 11% необходимого суточного объема движений. За счет самостоятельной двигательной активности учащиеся младшего школьного возраста реализуют также 50% оптимального числа движений.

Однако этого всё равно недостаточно, поскольку в силу своих возрастных особенностей младшие школьники испытывают большую потребность в двигательной активности. Правильная организация процесса физического воспитания и систематические занятия физическими упражнениями, особенно в детском возрасте, укрепляют и сохраняют здоровье; физическая культура является естественным защитным барьером от отрицательных воздействий окружающей среды.

Систематическая, целенаправленная и комплексная работа по физическому воспитанию должна проводиться на всех этапах образования подрастающего поколения. Особенно это актуально на этапе младшего школьного возраста, когда ребенок только поступает в школу и обучается в системе начального звена. Чтобы укрепить его здоровье и предотвратить дальнейшие нарушения необходимо создавать условия для двигательной активности.

Происходящий в настоящее время процесс реформирования российской государственной политики в сфере охраны здоровья детей школьного возраста активно реализуется через национальные проекты федерального масштаба.

В рамках федерального направления «Человеческий капитал» в Республике Башкортостан успешно действует с 2015 года уникальный спортивно-оздоровительный проект «Здоровое поколение - сильный регион», в котором принимают участие более 200 классов образовательных организаций республики.

Данный региональный проект является примером эффективного межсекторального взаимодействия в области образования, здравоохранения и спорта. Инициатором и координатором проекта выступает Министерство молодежной политики и спорта Республики Башкортостан при участии Министерства образования Республики Башкортостан и Министерства здравоохранения Республики Башкортостан.

Цели и задачи данного проекта закономерно обоснованы и обусловлены необходимостью оздоровления подрастающего поколения, снижения уровня заболеваемости, пропаганды здорового образа жизни, развития культуры здоровья через вовлечение детей, подростков и молодежи в занятия массовыми видами спорта, снижения рисков асоциального поведения среди детей и подростков, воспитания чувства патриотизма.

В рамках спортивно-оздоровительного проекта «Здоровое поколение - сильный регион» определены ведущие направления деятельности, обозначены экспериментальные школы и классы, работают ряд исследовательских групп, курирующих свое поле деятельности.

Нашей исследовательской группе, состоящей из преподавателей и студентов Восточной экономико-юридической гуманитарной академии и Башкирского государственного медицинского университета, была определена задача изучения динамики морфофункциональных показателей учащихся младшего школьного возраста,

включенных в экспериментальную группу. Авторы статьи являются руководителями этой исследовательской группы (г. Уфа).

Особенностью проекта является включение для экспериментальных классов дополнительных 6 часов общефизических занятий в неделю, то есть суммарное количество составляет 9 часов в неделю (вместо нормативных 3 часов в неделю), что существенно повышает двигательную активность школьников.

Предметом исследования является изучение состояния здоровья, функционального и психофизиологического состояния, физической подготовленности участников проекта.

Физическое развитие детей – один из обобщающих параметров здоровья, ведущими показателями которого и в большей степени отражающими состояние физического здоровья являются длина тела, характеризующая ростовые процессы, и масса тела, свидетельствующая о развитии костно-мышечного аппарата, мягкого остова, внутренних органов.

Длина тела, являясь наиболее устойчивым маркером, отражает индивидуальные генетические особенности ребенка, а также как показатель возрастного развития может отражать экологические условия проживания исследуемой группы детей: чем большее напряжение приспособления вызывает среда, тем значительнее выражено отклонение ее величин. При этом масса тела в большей степени указывает на реактивность организма при воздействии факторов окружающей внешней среды, интегрируя в себе индивидуальные обменные процессы.

В младшем школьном возрасте заметно увеличивается окружность грудной клетки, меняется к лучшему ее форма, превращаясь в конус, обращенный основанием кверху. Соотношение между окружностью талии и ростом в норме составляет 45%.

Материал и методы. Проведено изучение антропометрических показателей 268 учащихся четвертых классов, в том числе 138 детей – в составе экспериментальной группы, 130 детей – в составе контрольной группы.

В данной статье нами приведены результаты исследования за трехлетний период реализации спортивно-оздоровительного проекта «Здоровое поколение - сильный регион». Выбор учащихся четвертых классов обусловлен тем, что именно эти школьники впервые в 2015 году вступили в экспериментальную группу проекта «Здоровое поколение – сильный регион», что позволило в сравнительном аспекте проследить эффективность проводимых мероприятий.

В экспериментальную программу включены учащиеся младших классов Архангельского, Дюртюлинского, Кармаскалинского, Чишминского и Бураевского районов Республики Башкортостан (РБ). Контрольной группой были выбраны учащиеся параллельных классов соответствующих районов РБ, не участвующие в спортивно-оздоровительном проекте на данный момент.

Антропометрические измерения и функциональные исследования включали в себя определение длины тела, массы тела, объема грудной клетки, окружности талии, жизненной емкости легких, пробу Штанге, пробу Генчи, силу кистей рук, прыжок в длину с места.

Исследование проводилось по унифицированной антропометрической методике с использованием стандартного инструментария. Изучение физического развития детей проводилось экспериментальным путем, с использованием табличных значений и формул.

Результаты исследования. Полученные результаты антропометрических измерений свидетельствуют о том, что мальчики и девочки экспериментальной группы имеют достоверно ($p<0,05$) более высокие значения признаков по показателям длины и массы тела, чем их сверстники контрольной группы.

Длина тела отражает характер становления и формирования организма, особенно в детском возрасте. Так, например, средние показатели длины тела у мальчиков экспериментальной группы составили 139,6 см; у контрольной группы - 137,7см. Средние показатели длины тела у девочек экспериментальной группы - 141,1см, контрольной группы -137,1 см.

Масса тела является одним из показателей степени физического развития, которым пользуются в спортивной практике в сочетании с ростовыми данными. Этот показатель относительно быстро реагирует на изменения в организме, поэтому рассмотрение динамики изменений массы тела имеет немаловажное значение.

Сравнительная характеристика средних показателей массы тела показала, что у мальчиков экспериментальной группы эти данные составили 35,6 кг; у контрольной группы - 34,7 кг. Средние показатели массы тела у девочек экспериментальной группы составили 36,9 кг, контрольной группы -33,6 см.

Важным факторами, отражающими состояние кардиореспираторной системы, считаются показатели окружности грудной клетки и жизненной ёмкости лёгких. В практике врачебно-физкультурного контроля и физиологических обследований данные окружности грудной клетки и жизненной ёмкости лёгких используются как характеристика деятельности дыхательной системы.

В нашем исследовании при сравнении показателей объема грудной клетки и окружности талии среди мальчиков и девочек экспериментальной и контрольной групп, выявлены более низкие показатели в экспериментальной группе ($p<0,05$).

При сравнении жизненной ёмкости лёгких и силы кисти рук, пробы Штанге, пробы Генчи отмечается заметное улучшение данных показателей в экспериментальной группе ($p<0,05$). Физические нагрузки увеличивают число альвеол в лёгких, совершенствуя тем самым дыхательный аппарат и увеличивая его резервы. Индексы физического развития учащихся четвертых классов в экспериментальной и контрольной группах свидетельствуют о том, что мальчики и девочки экспериментальной группы имеют достоверно ($p<0,05$) более высокие значения признаков по всем показателям.

Эти данные позволяют проводить динамическое слежение за основными параметрами физического развития с определенной периодичностью. На основе морфофункциональных проб и сравнительного анализа контрольной и экспериментальной групп возможно определение уровня выносливости, гибкости, координационных и скоростных способностей учащихся.

Получены результаты медицинских обследований учащихся экспериментальной группы, по итогам которых число детей, отнесенных к первой группе здоровья, выросло до 3,8%. На 11,2% увеличилось количество детей, отнесенных к основной второй медицинской группе.

По данным многочисленных исследований, между образованием и здоровьем существует достаточно устойчивая и прочная прямая связь. Это значит, что с увеличением значений одной из характеристик наблюдается рост значений другой, что подтверждается результатами и нашего исследования.

Полученные нами результаты также согласуются с исследованиями В.В.Павлова в г. Набережные Челны в том, что увеличение количества уроков физической культуры в недельном цикле существенно сказывается на улучшении жизненной емкости легких, частоты сердечных сокращений, скорости потребления кислорода, жизненного индекса, экскурсии грудной клетки [4].

Выводы. Полученные нами данные являются этапными, позволяют проводить динамическое слежение за основными параметрами физического развития с периодичностью 2 раза в год. На основе функциональных проб, являющихся тестами для

определения уровня выносливости, уровня развития гибкости, координационных способностей, скоростных способностей возможно определение эффективности общей физической подготовки учащихся. Мониторинг физического здоровья школьников позволяет проводить индивидуальное слежение за каждым ребенком и отбор, раннюю спортивную специализацию с целью создания олимпийского резерва в республике.

Мониторинг физического здоровья школьников позволяет положительно оценить эффективность реализуемого спортивно-оздоровительного проекта «Здоровое поколение – сильный регион». Физическое развитие является одним из важнейших признаков, определяющих уровень здоровья учащихся младших классов.

Систематические занятия физическими упражнениями повышают качество жизни, оказывают положительное воздействие на психические функции, формируют умственную и эмоциональную устойчивость к выполнению напряженной учебной деятельности, способствуют оздоровлению мозга, стимулируют выделение так называемых «гормонов счастья».

Физическая культура стимулирует обмен веществ, повышает сопротивляемость организма к простудным заболеваниям, способствует укреплению костей. Физическая активность является эффективным методом профилактики неинфекционных заболеваний на перспективу, способствуя расширению сосудов и формированию сети новых капилляров, снижению холестерина, понижению кровяного давления.

В современном обществе образование и здоровье школьников становятся наиболее ценными видами ресурсов, которые в будущем конвертируются в различные блага: материальное благосостояние, успешные социальные позиции, доступ к информации и власти, возможности в сфере досуга.

Физическое развитие является важнейшим индикатором здоровья, обусловленным воздействием факторов внешней среды и внутренним состоянием организма человека. А младший школьный возраст – это период интенсивных качественных структурно-функциональных преобразований, характеризующийся высокой пластичностью и повышенной чувствительностью к внешним воздействиям, оценивается как сенситивный период развития.

Необходимым условием гармоничного развития личности младшего школьника является достаточная двигательная активность. Проблема грамотного планирования и реализации программ двигательной активности является достаточно важной и нуждается в дальнейшем изучении.

Исследование в рамках реализации спортивно-оздоровительного проекта «Здоровое поколение – сильный регион» носит долгосрочный характер. Проект рассчитан на период 2015-2027 годы. Проблема грамотного планирования и реализации программ двигательной активности является достаточно важной и нуждается в дальнейшем планомерном изучении.

Нами было проведено также пилотное изучение мнения родителей участников экспериментальных школ в рамках данного проекта по специально разработанной программе исследования. Были рассмотрены вопросы приемлемости шестидневного обучения для школьников, обучения во вторую смену с точки зрения родителей школьников.

Приемлемым шестидневное обучение для школьников считают 40,0% опрошенных родителей школьников старших классов, 20,6% родителей средних классов, 9,7% родителей младших классов. Неприемлемым шестидневное обучение для школьников считают 75,8% опрошенных родителей школьников младших классов, 45,6% родителей школьников средних классов, 36,4% родителей школьников старших классов. В целом

44,8% респондентов считают неприемлемым шестидневное обучение для школьников всех классов, 12,1% считают приемлемым, 43,1% затруднились с ответом.

Обучение школьников во вторую смену считают приемлемым 35,2% опрошенных родителей школьников старших классов, 25,5% родителей средних классов, 12,7% родителей младших классов. Неприемлемым обучение школьников во вторую смену считают 65,6% опрошенных родителей школьников младших классов, 40,0% родителей школьников средних классов, 38,2% родителей школьников старших классов. В целом 52,7% респондентов считают неприемлемым шестидневное обучение для школьников всех классов, 12,7% считают приемлемым, 34,6% затруднились с ответом.

В 21 веке информационно-коммуникационных технологий разумное использование гаджетов не оказывает отрицательного влияния на успешность обучения и поведение школьников. Использование гаджета в образовательных целях облегчает подготовку к урокам и экономит время.

Однако, как утверждают школьные гигиенисты, «зрительное утомление, развивающееся при чтении с экрана дисплея значимо выше по сравнению с чтением с листа – при равных объемах зрительной работы на 65-100% у учащихся младших классов и на 30% – у учащихся средних и старших классов». Это дает основание рассматривать их в качестве визуально-агрессивной среды. А, значит, всеобщей «интернетизации» должна предшествовать разработка гигиенических требований к использованию всевозможных гаджетов.

Из числа опрошенных нами родителей только 4,2% ответили, что ребенок интернетом не пользуется. 31,0% респондентов ответили, что ежедневно, 1-3 часа ребенок проводит в интернете. 22,4% родителей ответили, что - ежедневно, но менее 1 часа. 14,5% респондентов ответили, что ежедневно, более 3 часов ребенок проводит в интернете; 21,2% школьников пользуются интернетом не каждый день.

В компьютерные игры или с игровой приставкой играют большинство детей: не каждый день - 36,4%, ежедневно, менее 1 часа – 23,0%, ежедневно, 1-3 часа – 20,0%, ежедневно, более 3 часов -1,8% школьников. Не играют на компьютере или приставке 8,5% детей. Затруднились с ответом 10,3% опрошенных.

Излишнее увлечение гаджетами может иметь отрицательные последствия для физического и психического здоровья. Многочасовое непрерывное использование гаджетов может вызвать нарушение зрения, снижение иммунитета, головные боли, усталость, бессонницу, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на восприятии учебного материала и поведении школьников.

На основании вышесказанного, авторы актуализируют проблему влияния реформирования системы образования на состояние здоровья субъектов образовательного процесса с точки зрения ноосферного подхода.

Доктору психологических наук, действительному члену РАЕН Н.В.Масловой принадлежат слова «Образование не обречено, если в море педагогических поисков светит маяк передовой науки».

XXI век – это время перехода в высокоскоростной режим переоценки и переосмысления стратегий развития во всех сферах жизнедеятельности, когда информация определяет сознание человека.

Именно поэтому, на наш взгляд, взаимосвязь и взаимообусловленность образования и состояния здоровья субъектов образовательного процесса важно рассматривать с точки зрения ноосферного подхода.

Принципиальные отличия ноосферного образования:

1. Целевые отличия: ноосферное образование – эволюционно новый этап развития традиционного образования. Оно нацелено на воспитание гармоничной личности и общества с устойчивым развитием.

2. Структурные отличия. Ноосферное образование представлено комплексом наукоёмких разработок различной иерархической направленности:

- системой научно-теоретического обоснования всех аспектов ноосферного образования в виде концепции;
- системной стратегией мировоззренческого, идеологического, кадрового, методологического и методического обеспечения в виде доктрины ноосферного образования;
- тактической разработкой практических направлений инновационной деятельности в виде комплексной программы внедрения;
- агрегированной схемой системного взаимодействия составляющих процесса реформирования образования;
- оптимальным инструментарием для всех звеньев и уровней ноосферного образования в виде комплекса наукоёмких психолого-педагогических биотехнологий преподавания, управления и подготовки кадров.

3. Затратные отличия. Ноосферное образование является самой дешёвой социальной технологией. Оно не требует затрат на материально-технические, административные, структурные, программные, управленческие изменения, так как осуществляется за счёт активизации естественных интеллектуальных механизмов личности, ранее не востребованных в образовательном процессе. Осуществляется в форме подготовки кадров в ВУЗах, переподготовки кадров в поствузовском периоде.

4. Технологические отличия. Ноосферное образование интегрирует социальные технологии трёх типов: “know how” (тактики), «know way” (стратегии), “know what” (мировоззрения).

5. Функциональные отличия. Ноосферное образование функционально повышает эффективность потенциалов членов общества, т. е. обеспечивает их эволюционное развитие на основе Всеобщих Законов Мира и даёт ощутимые результаты по параметрам:

- высокое качество знаний;
- здоровьесбережение;
- духовно-нравственный рост;
- мировоззренческая гармония;
- социализация личности;
- сокращение социальных затрат.

6. Информационно-интеллектуальная безопасность. Ноосферное образование впервые провозглашает и реализует принцип естественной безопасности (соблюдение норм и законов работы мозга, тела учащихся) и потенциальной интеллектуальной безопасности – использование средств и методов, не нарушающих естественную безопасность в любом отдалённом от момента учёбы периоде времени.

7. Универсальность. Ноосферное образование использует инструментарий, адекватный возможностям человека любого возраста, и поэтому используется во всех звеньях образования населения: дошкольном, школьном, вузовском, поствузовском, образовании взрослых, создавая систему непрерывного образования и воспитания [5, с. 320].

Статистические данные показывают преимущество системы ноосферного образования:

- здоровьесбережение школьников в целом возрастает до 40-50%;
- время на усвоение информации сокращается в 2-3 раза;

- эффективность усвоения учебного материала, качество знаний и использования знаний, умений и навыков в жизни достигает 95-100%, о чем свидетельствуют «срезы знаний», победы на школьных олимпиадах, конкурсах, результаты экзаменов, отзывы учеников, учителей и родителей.

Высокий уровень здоровья людей выгоден всему обществу – это неоценимый ресурс. Здоровье и благополучие является ключевым фактором экономического и социального развития и имеет важнейшее значение в жизни каждого человека, каждой семьи, всех субъектов образовательного процесса.

Общество и государство предъявляют системе образования социальный заказ на здоровую личность. Любой тип образовательного учреждения должен стать образовательно-оздоровительным.

Список литература

1. Ахмадуллина Х.М., Ахмадуллин У.З., Горбаткова Е.Ю. Двигательная активность учащихся младшего школьного возраста (в рамках спортивно-оздоровительного проекта "Здоровое поколение - сильный регион") Вестник ВЭГУ. 2018. № 4 (96). С. 7-14.

2. Баранов А.А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Педиатрия. 2012. Том 91. №3. С. 9-14.

3. Здоровье населения и образовательная политика: монография /Под общей редакцией Х.М. Ахмадуллиной (Россия), А.Ванчовой (Словакия). Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ). Уфа, 2016. 164 с.

4. Павлов В.В. Морфофункциональные показатели детей младшего школьного возраста при различном планировании учебного процесса /Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Электронный журнал Камского государственного института физической культуры. № 4(3/2007). [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/morfo-funktsionalnye-pokazateli-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-pri-razlichnom-planirovanii-uchebnogo-protsessa (дата обращения: 03.02.2020).

5. Татарникова Л.Г. Ноосферная парадигма валеологии как науки будущего: коллективная монография под ред. А.И. Субетто, В.А., Шамахова. – СПб.: Астерион, 2013. Том 2. С. 315-326.

6. Федеральный Закон РФ об образовании (2013). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.02.2020).

7. Школа – территория здоровья: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 25 декабря 2010. М., Издательский дом Паганель, 2010. 196 с.

4.3. Социально-педагогический мониторинг угроз-интернет пространства для психического здоровья школьников в условиях социального партнерства с использованием методологии оценки риска

Сегодня особую актуальность приобретает оценка риска интернет-пространства для психического здоровья школьников, характерными особенностями которых являются гибкость, пластичность, незрелость психических функций, нервной системы организма, подверженность различным влияниям вследствие отсутствия достаточного жизненного опыта, что делает их легкой мишенью для негативных воздействий информационной среды.

Психическое здоровье определяет состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных проявлений и обеспечивающее

адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нем отражены общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека. Основные критерии психического здоровья: соответствие субъективных образов отражаемым объектам действительности и характера реакций — внешним раздражителям, значению жизненных событий; адекватный возрасту уровень зрелости личностных эмоционально-волевой и познавательной сфер; адаптивность в микросоциальных отношениях; способность к самоуправлению поведением, разумному планированию жизненных целей и поддержанию активности в их достижении [42].

Современный этап развития общества сопровождается ростом насилия, преступности, алкоголизма, наркомании среди молодых людей, заменой нравственных интересов на материальные, утратой нравственных норм и ценностей, формированием потребительской идеологии и, соответственно, ростом психосоматических и соматопсихических нарушений [22]. Растет количество заболеваний венерическими болезнями, абортов, суицидов среди несовершеннолетних, проявлений ксенофобии, экстремизма и национализма. «Игры смерти», рискованное поведение, самоповреждение (“self-harm”), буллинг в социальных сетях, груминг в интернете (формирование доверительных отношений с ребенком, получение его интимных фото или видео с целью последующего шантажа, вымогательства денег, сексуальной эксплуатации или насилия), пропаганда идеологии арестантского уркаганского единства (ауе), религиозные секты также «захватывают» сознание подростков, в определенной мере способствуя появлению школьных «стрелков», случаев применения огнестрельного оружия среди школьников, суицида. «Больная» социальная среда создает невротические, искаженные по форме и содержанию, «нормы» «здорового» поведения. Публичная демонстрация гомосексуальных связей облегчает распространение инфекций, передающихся половым путем, «распаковывает» из *Тени Эго* нетрадиционную сексуальную ориентацию и полностью исключает репродуктивную функцию человеческого общества, что противоречит природе. Алкоголизм и наркомания приводят к социальной дезадаптации, нарушениям генофонда. Насилие и жестокость, вседозволенность, ненормативная лексика, транслируемые средствами массовой информации, распространяются эпидемически среди детского и взрослого населения, выступая в качестве «модных» социально значимых моделей поведения. Создается «почва» для превращения человека разумного (Homo sapiens) в «животное» орудие для достижения корыстных интересов [20-23].

Угрозы интернет-пространства связаны с определенными рисками — сочетанием вероятности и последствий наступления неблагоприятных событий для учащейся молодежи, среди которых можно выделить следующие [3; 30; 34; 38; 41; 44]:

1) *социально-экономические* (социальная девиация, девиантное поведение, уголовно наказуемые действия, ауе-идеология (ауе - название и девиз неформального объединения банд, состоящих из подростков, юношей и девушек), алкоголизм, наркомания, проституция, азартные игры, терроризм, экстремизм, вандализм, самоубийство и др.). С появлением интернета ауе-идеология стала молодежной криминальной субкультурой. Её сторонники воспевают воровскую «романтику» и закон силы, пытаются копировать тюремные порядки. Например, в школах с тех учащихся, кто слабее, «трясут» деньги и собирают «общак», занимаются разбоем, считают себя «хозяевами жизни», а всех остальных относят к категориям «лохов» и «терпил»;

2) *политические* (выделение учащейся молодежи в отдельную политическую силу для достижения определенных политических целей, фанатизация детства, участие подростков в революционных действиях, протестных майданах, политических играх).

Примером является использование в конце XX в. выступления на экранах телевизоров кувейтской девочки Наира, которая со слезами на глазах рассказывала американскому Конгрессу о жестокости иракских солдат, выступление которой стало формальным поводом для операции «Буря в пустыне»; девочка по имени Бана жаловалась на агрессора Асада в Сирии и его химические атаки; камбоджийские подростки, которые в 1970-е годы устроили террор взрослым, убивая их мотыгами и кирками и скармливая трупы крокодилам; псевдоэкологический экстремизм, доведенный до абсурда) [38]. При этом, как отмечает В. П. Шалаев «влияние молодежи как социальной силы на развитие общества - эмпирический факт» [41, с. 59]. В качестве примера манипуляции и идеологического воздействия показательны выступления Греты Тунберг - важной части политического проекта, цель которого - выделение подростков в отдельную политическую силу, якобы «угнетенную группу», с наделением этой группы огромными полномочиями в решении экологических, семейных, политических проблем. «Зачем учиться, если будущее не наступит?» - индуцированное бредовое состояние ведет за собой миллионы радостных школьников по всему миру, выводит неграмотных подростков, пропускающих уроки, на забастовки под псевдоэкологическими лозунгами к незамедлительным действиям. В то же время школьники, являясь проблемной аудиторией, пока еще не рассматриваются в качестве социально опасной части общества;

3) *психогенные* (личностные, невротические психические расстройства, связанные с переживанием стрессогенных факторов). Основными критериями выделения невротических расстройств из психических расстройств в целом являются: ведущая роль психогенных факторов в возникновении и декомпенсации болезненных проявлений, функциональный (обратимый) характер психических расстройств; отсутствие психотических симптомов, слабоумия, нарастающих изменений личности; эгодистонический (мучительный для человека) характер психопатологических проявлений, а также сохранение критического отношения к своему состоянию [18; 26; 43].

Следствием психогенных рисков также могут выступать интернет-зависимость, сексуальные девиации, преднамеренное повреждение своего тела как симптом психологических и психических расстройств вследствие популяризации “self-harm” в интернете; личностные нарушения, связанные с формированием «клипового мышления» [32, с. 294], изменением мировоззрения, системы взглядов, оценок, образных представлений о мире и месте в нем человека, общего отношения человека к окружающей действительности и самому себе, основных жизненных позиций людей, их убеждений, идеалов, принципов познания и деятельности, ценностных ориентаций.

Сегодня интернет - не только средство коммуникации и образования, но и потенциальное «оружие массового поражения… информационное оружие, под которым понимается совокупность информационных технологий, способов, средств информационного воздействия» [12, с. 45]. Учащаяся молодежь подвержена сильному воздействию интернета как когнитивно-мотивационного средства, изменяющего не только мировоззрение подростков, но и расширяющего их самоидентификацию за счет отождествления себя с какой-либо (большой или малой) социальной группой, представленной в социальной сети. В то же время возможно нарушение культурно-исторической самоидентификации с семьей, учебным коллективом, страной проживания. При формировании у детей, подростков продуктивных взаимоотношений с виртуальной реальностью эта среда создает небывалые условия для многочисленных видов полезной и интересной деятельности — обучения, культурного развития, творчества, общения — и может противостоять разрушительному действию массовой культуры. Когда виртуальная реальность вытесняет реальную среду, возникает

нарушение психического здоровья, интернет-зависимость, следствием которых могут выступать прогулы школьных занятий, хулиганство, воровство, буллинг, школьные «стрелки», агрессия, в т. ч. аутоагрессия, суицидальное поведение, игры «смерти», беспорядочные половые связи, проституция малолетних и др. Учащаяся молодежь потенциально подвержена воздействию перечисленных угроз вследствие известных психологических механизмов в виде реакций протеста (оппозиции), имитации (стремления подражать кому-либо во всем), группирования со сверстниками, эмансипации (борьба подростка за свою самостоятельность, независимость, самоутверждение, освобождение от контроля и опеки взрослых любыми способами), увлечения, компенсации и гиперкомпенсации (возникновение личностных проявлений и таких форм поведения, с помощью которых подросток старается скрыть или замаскировать свои слабые стороны), реакций, обусловленных формирующимся сексуальным влечением.

Как известно, «подражание есть один из основных путей в культурном развитии ребенка» (Л. С. Выготский) [5, с. 341]. Интернет демонстрирует огромное количество примеров агрессивного поведения, которое, в свою очередь, влияет на мышление, провоцирует индивидов на агрессивные поступки, искажает восприятие реальности. По мнению А. Бандуры, создателя теории социального научения, ребенок способен усваивать навыки агрессивного поведения, не только убеждаясь на собственном опыте в том, что оно может приносить полезные плоды, но и наблюдая за другими [1]. По мнению Д. Майерса, агрессивное поведение — это результат научения «под влиянием семьи, субкультуры и средств массовой информации» [10, с. 459].

Рост преступности среди школьников многие исследователи прямо связывают с трансляцией по интернету, телевидению агрессивных, преступных, асоциальных моделей поведения, малорегулируемого потока «информационного мусора» [8, с. 10]. Средства массовой информации технологически приспособлены для управления обществом. Они воздействуют на чувства людей, формируют ценности, вкусы, мышление. «Современные дети, молодежь отражают, повторяют и воспроизводят общую атмосферу глобальной потребительской цивилизации, устремленной к индивидуальному успеху, культу телесного над духовным, становясь жертвами технологизма и инструментализма» [41, с. 58]. Как указывает А. Бандура, «в большинстве случаев человеческое поведение подлежит научению через моделирование. На основе наблюдений за окружающими у человека формируется представление о том, каким образом должно реализовываться новое поведение, и в дальнейшем такая закодированная информация служит для него руководством к действию» [1, с. 40]. Кроме этого, в 21 в. очень много «потребителей», молодые люди привыкли получать все готовое, не создавая что-то новое для преобразования и усовершенствования жизни. Идеология их такова, что каждый ориентирован на себя, свои проблемы. Отсюда такие проблемы, как эгоцентризм, низкий уровень социального интереса, отчужденность, одиночество, алкоголизм, наркомания, суицидальные акты, преступность и т. д. Ценности и философия учащейся молодежи весьма противоречивы: человеколюбие и агрессивность, целеустремленность и апатия и т. п. Специалисты системы образования призваны помочь учащейся молодежи, которая сегодня оказалась на «перекрестке» ценностей.

Угрозы интернета являются современными вызовами системы образования, определяющими приоритеты социально-психолого-педагогической и государственной деятельности по сохранению здоровья подрастающего поколения и нации в целом. Категория «вызов» пришла в общественные науки в период резкого возрастания неопределенности основных тенденций социального развития и связана с именем британского историка, философа и социолога А. Тойнби. «В социологическом смысле

вызов — это продукт социального взаимодействия, при котором система (социальный институт) обретает качество нестабильности и отдельные черты дисфункциональности, нарушающие внутрисистемное равновесие. Данную категорию в конце прошлого века стали использовать применительно к образовательной системе, испытавшей влияние различных факторов в первую очередь, глобализации» [34, с. 64].

М. Д. Киекбаев отмечает следующие факторы ментальной экологии современного мирового общества риска: уплотнение информационной среды, нарастание некомпетентности населения в условиях информационного взрыва, глобализация идеологической агрессии и геополитического противостояния, конвейерное производство массовой культуры и культурная дезориентация, рост маргинальности, утрата социальных связей и отчуждение людей; высокие темпы роста криминальной субкультуры, увеличение объема психического насилия как средства совершения преступлений, психологическая неграмотность населения как предпосылка любых манипуляций, доступность психотехнологий, психологического консультирования; истеродемонический ренессанс, проявляющийся индустриализацией деятельности разнообразных медиумов и экстрасенсов, отсутствие эффективных и доступных институтов психогигиены и психопрофилактики [9, с. 123].

Кибертерроризм стал геополитической угрозой современности. С помощью социальных сетей молодых людей активно вербуют во всевозможные террористические группировки. Детей заманивают в террористические организации с помощью обещаний незабываемых приключений и военных тренировок в реальных условиях.

На начало нового столетия уже в начальном периоде обучения и подростковом возрасте частота нервно-психических расстройств достигла 20-25%, к моменту окончания школы этот процент увеличился до 93%; 2/3 выпускников школ имели медицинские ограничения при выборе профессии; более, чем 50% допризывников была противопоказана служба в армии; число здоровых девушек-выпускниц школ уменьшилось до 6,3%; до 75% увеличилось количество девушек, имеющих хронические заболевания; до 1% всех подростков в возрасте 15-17 лет уже имели диагнозы «алкоголизм», «токсикомания», «наркомания» [24; 27; 29]. К психическим симптомам невротических нарушений относятся эмоциональное неблагополучие (зачастую без видимых причин), нерешительность, проблемы в общении, неадекватная самооценка (занижение или завышение); частое переживание чувства тревоги, страха, фобии, возможны панические атаки, паническое расстройство; неопределенность или противоречивость системы ценностей, жизненных желаний, предпочтений, представлений о себе, о других, о жизни; цинизм, нестабильность настроения, его частая и резкая изменчивость; раздражительность, высокая чувствительность к стрессам — на незначительное стрессовое событие люди реагируют отчаянием или агрессией, плаксивость, обидчивость, ранимость, тревожность, зацикленность на психотравмирующей ситуации, быстрая утомляемость, снижение памяти, внимания, мыслительных способностей, чувствительность к громким звукам, яркому свету, перепадам температуры, расстройства сна и др. [7; 40; 43].

Целью практической социально-педагогической и психологической работы с учащейся молодежью является психическое здоровье школьника, его психологические аспекты, профилактика высокого уровня школьной тревожности, агрессии, эгоцентризма, нарушений самоидентификации, обусловленной потерей связей с семьей, сверстниками, традициями страны; нарушений познавательной, эмоциональной, волевой сфер психической деятельности, повышение уровня развития социального интереса, эмпатии, профилактика интернет-зависимости [7; 24]. По данным А.М. Прихожан и И.В. Дубровиной, школьная тревожность учащихся начальных классов связана с

школьными неприятностями (неудовлетворительные отметки, замечания, наказания), домашними неприятностями (отрицательные переживания родителей, наказания и т. п.), боязнью физического насилия, неблагополучием в общении со сверстниками («будут дразнить», «засмеют» и др.), неуверенностью в себе, чувством неполноценности, тревогой, связанной с резким неприятием школы, учителя и др. [7, с. 53]. «Далее эта тревожность развивается и подкрепляется в соответствии с механизмом заколдованного психологического круга. Это не может не отразиться на психическом здоровье подрастающего поколения» [7, с. 58]. Условием и средством достижения психического здоровья школьника являются его психическое и личностное развитие.

Таким образом, имеющиеся интернет-угрозы, а также свойственные подростковому возрасту специфические особенности реагирования на различные внешние воздействия, нервно-психические расстройства учащейся молодежи подтверждают актуальность теоретического обоснования и экспериментальной проверки модели социально-педагогического мониторинга риска интернет-пространства для психического здоровья школьников как средства усовершенствования социально-педагогической деятельности социального педагога школы. В решении проблем профилактики угроз интернет-пространства для психического здоровья школьников важная роль отводится социально-педагогическому партнерству [28], предполагающему оказание действенной комплексной помощи ребенку, и информационно-методической поддержке специалистам учреждения образования. Субъектами социально-педагогического партнерства выступают классный руководитель, социально-педагогическая и психологическая служба учреждения образования, учителя-предметники, семья, медицинские работники, государственные и общественные организации, представляющие возможность в организации просветительской, культурно-досуговой деятельности.

Образовательный мониторинг - это система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании образовательной среды, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития с учетом полученных результатов [13-15]. Исследования проблемы мониторинга, предпосылки которого формировались с начала XX столетия, появились в отечественной педагогике в 90-х годах (В.И. Андреев, И.В. Багнюк, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, М.М. Поташник, С.Е. Шишов и др.) [16; 17; 25; 33; 39]. Они выстраивались на теоретической базе управления образованием, разработанной Ю.А. Конаржевским, В.С. Лазаревым, А.М. Моисеевым, А.А. Орловым, П.И. Третьяковым, Т.И. Шамовой и др. [2; 31; 36].

Современная педагогическая наука и практика поставлена перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений об образовательном учреждении — к социально-педагогическому мониторингу. Социально-педагогический мониторинг (СПМ) представляет собой технологическое обеспечение всего комплекса подходов к управлению общеобразовательным учреждением с учетом социальной среды и реализацией главного потенциала - развития человеческих ресурсов на уровнях личности, класса, школы с применением педагогических и социологических методов посредством формализованного статистического инструментария и оперативных исследовательских проектов [36]. Под оперативным исследовательским проектом А.И. Фоменков понимает инструмент мониторингового сопровождения, представляющий собой систему научно-исследовательских процедур, методов, методик поэтапного изучения конкретной проблемы школы (девиантного поведения учащихся, соответствия образовательных услуг запросам и ожиданиям учащихся школы и их родителей, профессионализма учителя в общеобразовательном учреждении и др.). Девиантное поведение как феномен

социальной реальности еще остается недостаточно изученным. Понятие «девиантное поведение» отражает совокупность индивидуальных или коллективных форм поведения, которые воспринимаются как не соответствующие нормам, ожиданиям, ценностям, декларированным или разделяемым членами группы, и создают напряжения или конфликты (нарушения правовых, моральных норм, традиций и др.), вызывают осуждение и приводят к спектру санкций от замечания до наказания [30].

Социально-педагогический мониторинг в учреждении образования имеет полифункциональный характер, проявляющийся в единстве выполняемых им ролей: сбора количественной и качественной информации об эффективности социально-педагогической деятельности, ее анализа и оценки; контроля за реализацией социального заказа на качественное образование; обеспечивает стимулирующе-мотивационное влияние на участников учебно-воспитательного процесса, прогнозирует развитие образовательного процесса для выработки рекомендаций, выступает средством оценки качества социально-педагогической деятельности.

Таким образом, социально-педагогический мониторинг призван выступать в качестве технологического механизма, обеспечивающего эффективное управление социально-педагогической деятельностью в образовательном учреждении на основе исследовательских проектов и социально-педагогического партнерства. В условиях существующих угроз интернет-пространства для психического здоровья школьников необходимо развитие системы социально-педагогического мониторинга на основе методологии оценки риска.

Выявление причинно-следственной связи факторов образовательной среды, интернет-пространства, личностных характеристик, тяжелых ментальных и поведенческих расстройств учащейся молодежи, установление приоритетов действий, оценка эффективности проводимых социально-психолого-педагогических мероприятий, управление «рисками» требуют проведения социально-педагогического мониторинга с использованием методологии оценки риска для принятия стратегических решений с целью обучения, воспитания и развития обучающихся. В нашем исследовании социально-педагогический мониторинг угроз интернет-пространства для психического здоровья школьников выступает в качестве модели предсказания риска, где последствия разыскиваются, а не объясняются. Необходимость предвосхищения возможных последствий интернет-угроз для психического здоровья школьников необходима в силу их значимого социально-экономического ущерба для экономики страны и здоровья будущего поколения. Важно не только учитывать то, что уже есть сегодня, оценивая уровень психического развития ребенка, актуально, что уже «зреет» и проявит себя завтра.

Методология оценки риска базируется на основных постулатах, сформулированных О. Б. Хиллом («критерии Брэдфорда Хилла») [6; 35]. Концепция доказательной профилактики в образовании и социальной сфере (D. Campbell, R. Fletcher, L. Gibbs, B. Sheldon) призвана учитывать следующие признаки [45-49]:

- *последовательность во времени* (причина предшествует эффекту). Известен, например, «наведенный» эффект, когда демонстрация в средствах информации (интернет, телевидение и др.) применения оружия школьниками вызывает «всплеск», рост подобных ситуаций в учреждениях образования. Причина всегда предшествует следствию, но выявление такой последовательности событий всего лишь одно, хотя и обязательное доказательство причинно-следственной связи явлений, т. к. не все то, что предшествует, является причиной из-за наличия латентных, скрытых переменных воздействия;

- *выраженность связи*. В зависимости от типа аналитического исследования выраженность причинно-следственной связи оценивается по-разному (наличие достоверной корреляционной связи между явлениями, установление зависимости между фактором и результирующим признаком на основе факторного дисперсионного анализа). В условиях экспериментального обучения выявлены прямые корреляции между показателями основных компонентов психологической культуры личности и характеристик самоактуализации обучающихся [22]. Так, развитие рефлексивно-перцептивного компонента психологической культуры личности способствует адекватному восприятию и познанию себя и других людей, ощущению целостности своей жизни (r_{xy}=0,57 со шкалой самоактуализационного теста (САТ) «Ориентация во времени»), усилению внутреннего локуса контроля (r_{xy}=0,73 со шкалой «Поддержка»), расширению знания об окружающем мире, играет важную роль в формировании творческой направленности личности (r_{xy}=0,68 со шкалой «Познавательные потребности»; r_{xy}=0,69 со шкалой «Креативность») ($p<0,001$). В целом, существует прямая взаимосвязь показателей самоактуализации с показателями сформированности компонентов психологической культуры личности обучающихся. Показатели ориентации учащихся во времени сильно взаимосвязаны с показателями сформированности ценностно-смыслового (r_{xy}=0,70), а также умеренно взаимосвязаны с показателями сформированности социального опыта (r_{xy}=0,34), когнитивного (r_{xy}=0,59), волевого (r_{xy}=0,58) ($p<0,001$), коммуникативного и аффективного (r_{xy}=0,3) ($p<0,01$) компонентов психологической культуры личности. Показатели внутренней поддержки сильно взаимосвязаны с показателями сформированности когнитивного (r_{xy}=0,74), ценностно-смыслового (r_{xy}=0,70), умеренно взаимосвязаны с показателями сформированности социального опыта (r_{xy}=0,34), волевого (r_{xy}=0,67) и коммуникативного (r_{xy}=0,54) ($p<0,001$) компонентов психологической культуры личности обучающихся. Можно сделать общий вывод о том, что повышение психологической культуры личности является важным условием самоактуализации и, соответственно, улучшения психологического здоровья личности обучающихся.

Установлено также, что в экспериментальной группе (ЭГ) учащихся существенно ниже удельный вес показателей САТ в диапазоне личностных нарушений ($Р_{ЭГ}$=11%, $Р_{КГ}$=29%, $p<0,01$). Абсолютный риск (Re) низкого уровня самоактуализации в контрольной группе (КГ) выше, чем в ЭГ (Re>Rne), следовательно, можно предположить, что психологическое обучение снижает риск низкого уровня самоактуализации. Относительный риск (RR=2,64) наглядно показывает во сколько раз ухудшение показателей самоактуализации в КГ может быть связано с отсутствием психологического обучения. Атрибутивный риск (AR=18%) (разница рисков (RD), снижение абсолютного риска (САР)) - в процентах демонстрирует увеличение показателя низкого уровня самоактуализации в связи с отсутствием психологического обучения учащейся молодежи. Атрибутивная фракция (AF=62,07%) представляет собой долю всех случаев низкого уровня самоактуализации учащейся молодежи, которые могли бы быть предотвращены при наличии психологического обучения;

- *подтверждаемость*, устойчивость, воспроизводимость эффекта среди учащейся молодежи в разных учреждениях образования. Высокую доказательность получают выводы о причинной зависимости, полученные независимыми исследованиями, в разное время, с помощью разных методов, поскольку в таких случаях возможность одинаковых систематических ошибок сводится к минимуму. Параллельно можно сделать вывод, что и применение создаваемых образовательных программ, здоровьесберегающих педагогических технологий должно сопровождаться позитивным воздействием, эффективность которого не зависит от уровня развития профессионально важных качеств

личности того специалиста, кто их применяет (выпускник университета или высококвалифицированный специалист с опытом работы);

- *специфичность* (отсутствие эффекта в контрольной группе обучающихся);

- *социально-природное правдоподобие* (сила действия равна силе противодействия, т. к. «человек — не чистый лист бумаги, на котором культура может писать свой текст» [37, с. 37–38]). Признаком воздействия на личность обучающихся является внутреннее сопротивление, о котором писал А. С. Макаренко: «Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда ее начинают воспитывать? А ведь для всех не секрет, что такое сопротивление имеет место» [11, с. 151].

Методология оценки риска угроз интернет-пространства для психического здоровья школьников выступает в качестве научно-практической проблемы социальной педагогики. К сожалению, нет абсолютно надежных критериев, на основании которых можно было бы делать окончательное заключение о наличии причинно-следственной связи фактора интернет-пространства и результирующего признака — личностных характеристик, тяжелых ментальных и поведенческих расстройств учащейся молодежи. Совокупность доказательств по различным критериям, мета-анализы позволяют с достаточной долей вероятности делать соответствующие выводы. Мета-анализ в узком смысле слова можно рассматривать как метод вторичной математической обработки независимых исследований, посвященных одной проблеме. Высококачественный мета-анализ требует обработки огромного количества результатов исследований. Но предмет социально-психолого-педагогического исследования неизмеримо сложнее предметов математики, биофизики, биохимии, других современных наук. Важно не допустить увлечение исследователя анализом одномерной феноменологии, а также преувеличения значимости статистических корреляций конгломерата эмпирических данных. Недопустимо рассматривать мета-анализ только как количественный статистический метод. Мета-анализ в широком смысле — это метод системного анализа и обобщения современного состояния исследований проблемы [23].

Применяя факторный анализ с целью уменьшения количества переменных, исследователь может «пройти» мимо того, что только начинает себя проявлять через зарождение новых характеристик личности. Педагог-психолог, социальный педагог занимающиеся обучением, развитием, воспитанием учащейся молодежи, выступают не только в роли целителя души, но и воспитателя или опытного садовника, о которых Л.С. Выготский образно писал: «Подобно тому, как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития…» [5, с. 11]. Можно согласиться с Л.С. Выготским, который отмечал, что мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития, но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет сейчас, важно, что он сможет и сумеет сделать завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют».

Развитие доказательной профилактики в социально-педагогической практике исторически и концептуально связано с клинической эпидемиологией [4; 19], когнитивным, гуманитарным и социокультурным подходами социально-медико-психолого-педагогического знания, парадигмами деятельности и сохранения социального, общественного здоровья - направленности на общественно полезное дело, интереса к окружающему миру, адекватного восприятия социальной действительности

учащейся молодежи. Методологическая основа доказательного подхода - клиническая эпидемиология обеспечила его методами статистики, критериями достоверности и способами обобщения данных. Принципы клинической эпидемиологии предполагают использование при диагностике и прогнозировании понятий вероятность, риск, шанс; оценку их на основе доказательств - результатов сравнительных контролируемых исследований аналогичных групп населения; планирование, проведение и оценку исследований на основе методик, позволяющих избежать или минимизировать систематические ошибки (факторный дисперсионный анализ, оценка атрибутивного риска, атрибутивной фракции и др.). Доказательная практика определена как процесс управления принятием решения политиками, менеджерами и исполнителями в определенной сфере деятельности (педагогике, социальной сфере и др.). Целесообразность доказательного подхода была признана в аспекте понимания здоровья социально значимым результатом любых мер политики. Доказательный подход является важной технологией достижения высокого качества социально-педагогической помощи и управления в системе образования и в конечном итоге — сохранения индивидуального и социального здоровья человека и общества.

Модернизация высшего образования в плане подготовки будущих специалистов предполагает качественное обновление педагогической науки, магистральное направление которого - усиление ее практикоориентированности. В современных условиях, когда общеобразовательная и профессиональная школа стремятся опереться на достижение педагогической науки, необходимо ввести в структуру научного исследования специальную процедуру доказательства эффективности полученных на основе формирующего эксперимента, экспериментального обучения, анализа и обобщения педагогического опыта выводов и рекомендаций с целью поиска наиболее адекватных соответствующим условиям педагогических средств формирования личности обучающихся.

В целях выявления факторов социальной и образовательной среды, влияющих на состояние психического здоровья школьников, установления приоритетов действий, а также для оценки эффективности профилактических мероприятий необходимы фактические данные. Их можно получить в рамках реализации и развития системы социально-педагогического мониторинга (СПМ). Необходимо не только установление факторов, влияющих на здоровье школьников, но и измерение эффекта их воздействия, без чего невозможно судить о значении различных факторов, но и вообще делать выводы о связи между изучаемыми факторами и исходами, что определяет целесообразность использования концепции риска.

В модели СПМ угроз интернет-пространства для психического здоровья школьников с использованием методологии оценки риска в условиях социального партнерства определены следующие этапы:

- организационный: определение и обоснование критериев риска, поиск экспресс-методов оценки риска; подготовка программного обеспечения, создание автоматизированных рабочих мест (АРМ) специалистов социально-педагогической и психологической службы (СППС);

- информационный: сбор информации о потенциальных угрозах интернет-пространства, состоянии психического здоровья школьников и формирующих его факторов на основе исследовательских проектов;

- аналитический: анализ данных о состоянии здоровья и формирующих его факторах с использованием методологии концепции риска;

- управленческий: составление планов действий специалистов СППС, разработка и внедрение среди школьников профилактических мероприятий с учетом социального

партнерства, направленных на предупреждение, уменьшение и устранение неблагоприятного воздействия на психическое здоровье детей и подростков факторов интернет-пространства.

СПМ угроз интернет-пространства для психического здоровья школьников с использованием методологии оценки риска выступает в качестве модели предсказания риска, где последствия разыскиваются, а не только объясняются. При изучении степени влияния отдельных факторов риска необходим расчет:

- показателей нормальности распределения данных исследования, корреляционной связи;
- достоверности разности статистических показателей на основе параметрических статистических критериев, включающих в формулу расчета параметры распределения (t-критерий Стьюдента, критерий Фишера (F));
- абсолютного риска (R), связанного с каким-либо потенциальным фактором риска (R_e), который измеряет вероятность изучаемого эффекта у лиц, подверженных действию данного фактора (экспонированных к нему, *e*);
- абсолютного риска при отсутствии воздействия данного фактора (R_{ne}), который измеряет вероятность изучаемого исхода у лиц, не находящихся под воздействием данного фактора (не экспонированных к нему, *ne*);
- относительного риска (RR) — отношения риска возникновения отклонений в состоянии здоровья среди тех школьников, на кого действовали различные факторы (R_e), к риску среди неэкспонированных (R_{ne});
- атрибутивного риска (AR, разница рисков (RD), снижение абсолютного риска (CAP) - удельного веса нарушений здоровья, которые можно связать с действием фактора;
- атрибутивной фракции (AF), представляющей собой долю всех случаев отклонений в состоянии здоровья у экспонированных, обусловленную данным фактором (если выявленная связь на самом деле является причиной).

Итогом оценки исследований является подготовка заключения об основных тенденциях в формировании психического здоровья школьников и факторах, его формирующих. Выявляются приоритетные факторы риска, характерные для региона наблюдения и отдельных учреждений образования, информируются администрация учреждения образования, специалисты СППС, учреждения образования, родители школьников. Проводится профилактическая работа на основе образовательных программ с учащимися и их родителями.

Социально-педагогический мониторинг угроз интернет-пространства для психического здоровья школьников выступает в качестве технологического механизма предсказания риска, обеспечивающего эффективное управление социально-педагогической деятельностью в образовательном учреждении на основе исследовательских проектов и социально-педагогического партнерства. Его реализация направлена также на повышение квалификации и самосовершенствование субъектов социально-педагогического взаимодействия.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. - СПб.: Евразия, 2000. - 320 с.
2. Безруков В.И. Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.0. - Москва, 2005. - 315 с.
3. Богачева Т.Ю. Педагогические риски интернет-пространства для здоровья детей и подростков и их минимизация // Мир психологии. - 2014. - № 4. - С. 211-216.

4. Брико Н.И. Научно-практические и образовательные аспекты клинической эпидемиологии // Вестник РАМН. - 2012. - № 9. - С. 65-69.

5. Выготский Л С. Психология развития человека. - М.: Смысл; Эксмо, 2003. - 1136 с.

6. Гузик Е.О. Модель интегрированной системы социально-гигиенического мониторинга состояния здоровья детей школьного возраста с использованием методологии оценки риска / Е.О. Гузик, Е.И. Мельникова: инструкция МЗ РБ № 016-1112 от 12.12.2012 г. - Минск: БелМАПО, 2012. - 17 с.

7. Дубровина И.В. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 176 с.

8. Дукин Р.А. Роль современных медиатехнологий в изменении человека и общества // Россия в пространстве глобальных трансформаций: в фокусе наук о человеке, обществе, природе и технике: Девятнадцатые Вавиловские чтения: материалы постоянно действующей междунар. междисциплинарной науч. конф. (ПГТУ, Йошкар-Ола, 3-4 дек. 2016 г.) / под общ. ред. В. П. Шалаева. - Йошкар-Ола: ПГТУ, 2016. - С. 8-11.

9. Киекбаев М.Д. Профилактика экстремистских проявлений в современной России // Национальная безопасность России в глобализированном мире: состояние, вызовы, риски и механизмы устойчивого развития: сб. трудов междунар. науч. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. В. П. Шалаева. - Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2015. - Ч. 1. - С. 122-132.

10. Майерс, Д. Социальная психология. - СПб.: Питер, 2005. - 794 с.

11. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Собр. соч.: в 5 т. М.: Правда, 1971. - Т. 2. - 384 с.

12. Маликова Н. Р. Трансформации угроз национальной безопасности в глобализации // Национальная безопасность России в глобализированном мире: состояние, вызовы, риски и механизмы устойчивого развития: сб. трудов междунар. науч. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. В. П. Шалаева. - Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. - Ч. 1. - С. 43-52.

13. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 128 с.

14. Митина О.А. Сравнительный обзор систем мониторинга в образовании / О. А. Митина // Школьные технологии. — 2002. — № 4. — С. 69—75.

15. Мокшеев В.А. Организация системы мониторинга в образовании // Школьные технологии. - 2005. - № 1. - С. 85-94.

16. Мониторинг качества в педагогической технологии: учеб.-метод. пособие / И.Л. Грищенко. - Минск: РИПО, 2002. - 56 с.

17. Мониторинг качества системы воспитания в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования: метод. рекомендации / И. В. Багнюк [и др.]. - Минск: РИПО, 2005. - 339 с.

18. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. - 3-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2006. - 944 с.

19. Пузанова О.Г. Доказательная профилактика в здравоохранении: методологические основы и информационное обеспечение // Проблемы здоровья и экологии. - 2013. - № 4 (38). - С. 12–21.

20. Радченко А.А. Работа социального педагога по профилактике негативного явления в подростковой среде как “self-harm” // Материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей «Содружество наук. Барановичи-2016», Барановичи,

19-20 мая 2016 г. / Ч. 3 / Редкол.: А. В. Никишова (гл. ред.) [и др.]. - Барановичи: РИО БарГУ, 2016. - С. 22-23.

21. Селезнёв А.А. Актуальные направления развития социальной педагогики в условиях современных вызовов образования / А.А. Селезнёв [и др.] // Современные направления развития вузовского образования: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. - Ульяновск: Зебра, 2019. - С. 46-60.

22. Селезнёв А.А. Педагогическая психология здоровья // Психология и жизнь : актуальные проблемы психологии образования : материалы V Международной научно-практической конференции (14-15 ноября 2019 года, Институт психологии БГПУ, г. Минск, Республика Беларусь) / редколл.: Л.А. Пергаменщик [и др.]; отв. ред. Л.А. Пергаменщик. - Минск: БГПУ. - С. 53-61.

23. Селезнёв А. А. Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий: монография. - Минск: Колорград, 2015. - 359 с.

24. Селезнёв А.А. Психология здоровья: учеб.-метод. пособие для организации управляемой самостоятельной работы / БарГУ; авт.-сост. А.А. Селезнёв. - Барановичи, 2007. - 303 с.

25. Ситникова С.В. Мониторинг повышения квалификации педагогов с использованием интернет-технологий // Кіраванне ў адукацыі. - 2010. - № 3. - С. 3-6.

26. Современные подходы к продвижению здоровья // Материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 21 окт. 2010 г. / Вып. 3 / Редкол.: А.Н. Лызиков [и др.]. - Гомель: ГомГМУ, 2010. - 138 с.

27. Соколов С.М. Перспективные направления развития гигиены детей и подростков в Республике Беларусь / С.М. Соколов, Н.Ф. Фарино // Сб. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены. - Барановичи: Баранов. укрупн. тип., 2002. - Т. 2. - С. 273-280.

28. Социально-педагогическое партнерство в подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности: коллект. моногр. / В. И. Козел [и др.]; под науч. ред. В.И. Козел: М-во Образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. - Барановичи: БарГУ, 2019. -182 с.

29. Степанова М.И. Авторитарная педагогика и здоровье школьников // Сб. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены. - Барановичи: Баранов. укрупн. тип., 2002. - Т. 2. - С. 294-297.

30. Степанова Ю.С. Философия девиации / Ю.С. Степанова, В.П. Шалаев // Россия в пространстве глобальных трансформаций: в фокусе наук о человеке, обществе, природе и технике: Девятнадцатые Вавиловские чтения: материалы постоянно действующей междунар. междисциплинарной науч. конф. (ПГТУ, Йошкар-Ола, 3–4 дек. 2016 г.) / под общ. ред. В. П. Шалаева. - Йошкар-Ола : ПГТУ, 2016. - С. 28-29.

31. Третьяков П.И. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика. - М.: Новая школа, 2001. - 880 с.

32. Трошкина В.А. Актуальные проблемы информационной гигиены детей и подростков // Человек. Здоровье. Окружающая среда: сб. материалов респ. науч.-практ. конф. с международ. участием, посвященной гигиеническим аспектам первичной медицинской профилактики заболеваний (Минск, 24-25 окт. 2019 г., БелМАПО); редкол.: Ниткин Д.М. [и др.]. - Минск: БелМАПО, 2019. - С. 294.

33. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / М.М. Поташник [и др.] ; под ред. М.М. Поташника. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 448 с.

34. Фадеева И.М. Вызовы системе высшего образования в контексте современных реформ в России // Национальная безопасность России в глобализированном мире:

состояние, вызовы, риски и механизмы устойчивого развития: сб. трудов междунар. науч. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. В.П. Шалаева. - Йошкар-Ола: ПГТУ, 2015. - Ч. 1. - С. 63-70.

35. Флетчер Р. Клиническая эпидемиология. Основы доказательной медицины / Р. Флетчер, С. Флетчер, Э. Вагнер. - М.: Медиа Сфера, 2004. - 347 с.

36. Фоменков А.И. Педагогический мониторинг в управлении общеобразовательным учреждением: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Смоленск, 2007. - 232 с.

37. Фромм Э. Человек для себя. - Минск: Харвест, 2003. - 352 с.

38. Хакимова-Гатцемайер М. Подростки будут править миром // Моя семья. - 2019. - № 40. - С. 26.

39. Халимова Н.М. Мониторинг социально-педагогической деятельности в учреждении среднего профессионального образования // Мир науки. - 2014. - № 3. - С. 127-130.

40. Человек. Здоровье. Окружающая среда: сб. материалов респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посв. гигиеническим аспектам первичной медицинской профилактики заболеваний, Минск, 24-25 окт. 2019 г., редкол.: Д.М. Ниткин [и др.]. - БелМАПО, 2019. - 350 с.

41. Шалаев В.П. Мировоззренческо-образовательная западофикация как технология глобализации и угроза национальной безопасности России (философский анализ) // Социальное время. - 2015. - № 1. - С. 57-70.

42. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. - Ростов н/Д.; Феникс, 2005. - С. 748.

43. Шутова Н.В. Оценка риска интернет-зависимости для психического здоровья подростков / Н.В. Шутова, Ю.М. Баранова // Гигиена и санитария. - 2017. - № 96 (6). - С. 568-572.

44. Beck, U. World at Risk. - Cambridge: Polity Press, 2010. - P. 11.

45. European Centre for Disease Prevention and Control. Evidence-based methodologies for public health – How to assess the best available evidence when time is limited and there is lack of sound evidence. ECDC Technical Report / ed. by J. Giesecke / Stockholm : ECDC, 2011. - 58 p.

46. From concept to implementation: challenges facing evidence-based social work / E. J. Mullen [et. al.] // Evidens and Policy. - 2004. - Vol. 1, № 1. - P. 61–84.

47. Knowledge to action: evidence based health care in context / ed. by S. Dopson, L. Fitzgerald / New York: Oxford University Press, 2005. - 223 p.

48. Mullen E.J. The Evidens For and Against Evidence-Based Practice / E.J. Mullen, D.L. Streiner // Brief Treatment and Crisis Intervention. - 2004. - Vol. 4, № 2. - P. 111-121.

49. The world health report 2008: primary health care now more than ever / ed. by T. Evans, W.V. Lerberghe / Geneva: WHO, 2008. - 125 p.

4.4. Инновационные формы здоровьесберегающей деятельности с детьми и подростками в рамках занятий физической культурой и спортом в общеобразовательных учреждениях

На современном этапе развития общества основной идеей является сохранение здоровья подрастающего поколения, как основополагающего фактора будущего благополучия государства. В общеобразовательных учреждениях физическая культура является базовой областью образования. Данный факт подтверждает анализ учебных

планов отечественной и зарубежной школ, где физическая культура занимает одно из приоритетных мест [1, 5, 6].

Учебная дисциплина «Физическая культура» разработана как профессионально направленная и личностно ориентированная составляющая образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях. Программа учебной дисциплины включает базовый и вариативный компоненты, что обусловлено необходимостью создать основу для творческого самоопределения, самообразования, физического самосовершенствования и самореализации учащихся с учетом личностных потребностей в физкультурно-спортивной деятельности [3].

Содержание базового и вариативного компонента программы включает раздел подготовки по спортивным играм [4], востребованным у подрастающего поколения, что обусловливает личностно ориентированную направленность физического воспитания.

Структура и содержание программы по спортивным играм подчинены решению задач приоритетного развития основных физических качеств и двигательных способностей, приобретения спортивных и прикладных умений и навыков – профессионально значимых для учащихся, что согласно принципу компетентностного подхода, обеспечивает профессиональную направленность физического воспитания [7].

Среди спортивных игр баскетбол в общеобразовательных учреждениях занимает особое место. Школьники любого возраста охотно играют в баскетбол, участвуют в соревнованиях и турнирах. Систематические занятия баскетболом позволяют подросткам полноценно развиваться как физически, так и психически.

Одной из наиважнейших задач педагога по физической культуре является **повышение объёма двигательной активности учащихся.**

Решить эту задачу можно посредством привлечения детей и подростков к внеурочным и внешкольным формам занятий физической культурой: спортивные секции; факультативы, организация самостоятельных занятий и т.д.

Реализация данной задачи невозможно без внутренней заинтересованности учащихся. Ученики должны сами осознавать необходимость занятий физическими упражнениями; применять их в целях отдыха и в качестве повышения уровня своей физической подготовленности. Также для детей и подростков необходим пример того, что и как нужно делать, чтобы добиться успеха.

Достижение высоких спортивных результатов является мощным средством мотивации занимающихся. Члены сборных команд школы по различным видам спорта, добивающиеся успехов на районных, городских, областных соревнованиях, являются живым непосредственным примером того, чего может добиться любой ученик при наличии желания.

Участвуя в соревнованиях различного уровня, школьники-спортсмены обогащаются новыми знаниями. При ежедневном общении с друзьями происходит обмен информацией о соревнованиях, обстановке, чувствах и эмоциях; что в свою очередь увеличивает заинтересованность других ребят в спортивной деятельности, в реализации возможности показа своей значимости как индивидуальности.

Каждый занимающийся должен знать:

- освободиться от соперника и выйти на отличную позицию для атаки нужно резким изменением скорости или изменением направления движения;

- принимать мяч необходимо в движении, делая шаг к мячу;

- партнерам, один из которых владеет мячом, не следует располагаться близко, т.к. его будет легко обойти одному из защитников;

- в защите нужно следить за тем, чтобы соперник был всегда перед тобой, нельзя оставлять соперника за спиной без внимания.

Каждый занимающийся должен уметь:

- овладеть всеми известными современному баскетболу приемами игры и уметь осуществлять их в разных условиях;

- сочетать приемы друг с другом в любой последовательности в разнообразных условиях перемещения, а также разнообразить действия, сочетая различные приемы;

- овладеть комплексом приемов, которыми в игре приходится пользоваться чаще, а выполнять их с наибольшим эффектом; острая комбинационная игра требует максимального использования индивидуальных способностей и особенностей;

- постоянно совершенствовать приемы, улучшая общую согласованность их выполнения;

- проявлять творческая инициативу, быстроту сложных реакций, внимательность, ориентировка и сообразительность;

- применять индивидуальные действия и типовые взаимодействия с партнерами, основные системы командных действий в нападении и защите;

- эффективно использовать средства игры и изученный тактический материал, учитывая собственные силы, возможности, внешние условия и особенности сопротивления противника.

Новейшие разработки тактических схем в баскетболе – достояние тренеров и команд [2, 8]. Секретные тактики сначала демонстрируются как элемент неожиданности, а затем закрепляются, и соперник быстро сможет к ней приспособиться. Однако эффективность того или иного нападения (или защиты) не зависит от того, знает соперник эту тактику или нет, а в том, насколько трудно преодолеть такое нападение (или защиту).

Технико-тактическая подготовка занимающихся.

- Тактика нападения состоит в том, чтобы вывести игрока своей команды на бросок, обыграв в результате индивидуальных или командных действий игроков обороны соперника, и забросить мяч в корзину. Выбор тактики нападения зависит от системы защиты, применяемой командой соперников.

- Главное в индивидуальной тактике – правильно выбрать место на площадке, применить удачный способ для передачи мяча, отвлечь соперника или открыться для получения мяча. Играя под кольцом, необходимо действовать так, чтобы соперник был дезориентирован, чтобы перехватить мяч не было сложной задачей.

- Если в весе, росте и в целом по телосложению игрок превосходит своего соперника, то важно атаковать массивно и оттеснять к кольцу. Также в таком случае важно держать расстояние с соперником, чтобы он не совершил быстрый отбор и не прошел к кольцу.

- Если игрок не превосходит по телосложению своего соперника, то его главным преимуществом является скорость: быстрые рывки и скоростной проход.

- Значительное внимание следует уделять физической подготовке игроков, а именно, повышению скоростной подготовки, развитию общей и специальной выносливости, совершенствованию координационных и двигательных способностей занимающихся.

Преимущества баскетбола как учебной дисциплины.

- Благодаря соревновательному характеру спортивной игры проявляется высокая эмоциональность игроков, что приводит к выплеску эмоций. Интерес к активной игре, создание благоприятных условий, контроль над эмоциями игроки получают за время приобщения к игре.

- В процессе занятий баскетболом развиваются такие физические качества, как быстрота бега, выносливость, ловкость, координация движений, пространственная ориентировка, способность выполнять точные движения по пространственным,

временным и силовым параметрам. Развивается быстрота мышления, находчивость, умение решать трудные задачи за минимальное количество времени.

- Физическое и психическое здоровье школьников. В процессе спортивной игры происходит активизация энергетического обмена, что положительно сказывается на деятельности основных функциональных систем организма занимающихся.

- Коллективная работа в команде. Умение взаимодействовать в команде имеют важно значение в умении совместной работы, а также такие личностные качества, как дружба, выдержка, уважение к соперникам, инициативность.

- Спортивная этика игроков. Занимающиеся во время проведения соревнований учатся адекватно себя вести в случае возникновения спорных игровых ситуаций.

Баскетбол, являясь увлекательной атлетической игрой, представляет собой ценное средство физического воспитания. Материально-техническое оснащение мест занятий, динамичность игры, зрелищность, эмоциональность – всё это вызывает повышенный интерес не только у самих занимающихся, но и у друзей, знакомых, родителей, увеличивая численность зрителей.

Сложность проводимых комбинаций, и наоборот, лёгкость выполнения технических элементов спортсменами вызывают у ребят, вроде бы далёких от спортивных состязаний, желание опробовать свои силы на площадке, заняться более серьёзно своей подготовкой и принять участие в соревнованиях, хотя бы школьного масштаба. Всё это увеличивает массовость физкультурно-оздоровительной работы в школе.

Естественно для привлечения наиболее перспективных ребят на тренировки необходимо увеличить их заинтересованность. Решить эту проблему во многом помогает организация нестандартных турниров и матчевых товарищеских встреч.

Нестандартные внеурочные и внешкольные формы занятий физической культурой и спортом. Одной из внеурочных форм занятий физической культурой является проведение таких нестандартных форм, как проведение праздничных мини-турниров.

Мини-турнир проводится в один день – продолжительностью не более полутора часов, чтобы борьба шла «очко в очко». После проведения жеребьевки играется два тайма по пять минут. Незначительно видоизменяем правила игры [9]:

1. Персональные замечания не пробиваются.

2. На ввод мяча из-за боковой или лицевой линии даётся не более трех секунд.

3. При получении трёх командных замечаний следует удаление игрока на одну минуту.

4. Владение мячом ограничено пятнадцатью секундами.

Эти оговорки в правилах позволяют увеличить динамичность игры; высокий накал борьбы.

На игры допускаются болельщики и приглашаются родители.

Если на первых турнирах наполняемость мест для болельщиков составляла около 50%, то на турнирах, проводимых в последующие года, места были заполнены на 100% с лишним, приходилось устанавливать дополнительные скамейки и открывать двери с обеих сторон, зал не мог вместить всех желающих.

Если организация мини-турниров в школе направлена на эмоциональное восприятие игры: обстановка, зрелищность, ажиотаж перед турниром, и т.д.; то организация товарищеских матчевых встреч носит иной характер. Здесь на первый план выдвигается спортивный азарт.

1. Игры с более сильным соперником позволяют:

а). Почувствовать более высокий организационный уровень игры и, что немаловажно поучаствовать в игре более высокого уровня.

б). Незначительный проигрыш в три-пять очков вырабатывает чувство «спортивной злости»; желание отыграться, взять реванш; что в свою очередь увеличивает мотивацию у занимающихся.

2. Победы над чуть-чуть более слабым соперником не дают ребятам потерять уверенность в своих силах, заинтересованность в спортивном успехе. Кроме того, достаточно большое количество сыгранных товарищеских встреч на площадках соперников уже в первые два года обучения позволяют ребятам избежать появления «боязни чужого поля». У игроков вырабатывается умение адаптироваться к изменившимся условиям проведения матча. Другое освещение, баскетбольные щиты, чужие болельщики и т.д. – всё это уже не оказывает большого влияния на психологическое состояние игроков, как это было бы без предварительной подготовки. Фактически у ребят вырабатывается иммунитет к сбивающим факторам, что немедленно сказывается на качестве игры.

Игра в баскетбол предъявляет организму ребёнка довольно высокие требования [8]. Без хорошей общей и специальной физической подготовки освоить технические и тактические приёмы баскетбола очень сложно и не каждому под силу. Поэтому необходимо заложить определённый фундамент; развить необходимые физические качества, учитывая анатомо-физиологические особенности своих подопечных. Но педагоги физической культуры, работающие в общеобразовательных учреждениях, сталкиваются с такой проблемой, как «дефицит тренировочного времени». Большое количество уроков, занятость спортивного зала, недостаточное количество учебно-тренировочных занятий в недельном цикле вынуждают педагога жертвовать каким-либо компонентом подготовки спортивной команды. Одним из способов решения этих проблем в нашей школе стала организация «зарядок-тренировок».

«Зарядки-тренировки» или один дополнительный час подготовки перед началом учебных занятий имеет следующие положительные аспекты:

1. Шесть дополнительных учебно-тренировочных занятий в недельном цикле.

2. Возможность решать задачи технической и общефизической подготовки; что высвобождает значительное количество времени на основных тренировках для решения более важных задач тактической и специальной физической подготовки.

3. Ранее начало занятий дисциплинирует занимающихся; требует проявления морально волевых качеств, что в значительной степени способствует становлению «боевого духа» команды.

4. Наличие душевых в раздевалках позволяет соблюдать занимающихся соблюдать гигиенический режим после тренировок и нередко основам закаливания.

5. Повышение уровня работоспособности занимающихся на учебных занятиях.

Применение зарядок-тренировок дало большой оздоровительный эффект. Уровень общей заболеваемости в группах занимающихся за последние несколько лет снизился в три раза. А также с практической точки зрения тоже наблюдается положительный эффект. Если четыре-пять лет назад в периоды пика эпидемий гриппа и простудных заболеваний дважды в год на значительный период выбывали из двух групп в общей сложности до четырнадцати человек, то в последние два-три года – не более двух-четырёх человек из двух команд.

Кроме того, объём работы, проделанный на зарядках-тренировках, существенно повышает уровень общефизической подготовленности игроков, что позволяет увеличивать насыщенность и интенсивность основных тренировок.

Одним из основных компонентов технической подготовки игрока является бросок мяча по кольцу. Точность или неточность бросков по цели незамедлительно сказывается как на счёте игры, так и на организации технико-тактических командных действий, а

также на индивидуальном психоэмоциональном состоянии баскетболистов. Заслуженный тренер А.М. Зинин, более тридцати лет работающий детским тренером в «Юном Динамовце», считает, что «постановке» броска своим воспитанникам необходимо уделять максимум тренировочного времени. Он склоняется к точке зрения о целесообразности обучения разным стилям броска в зависимости от индивидуальных особенностей ученика и сложившейся типологической игровой ситуации [2].

Отработка технических элементов требует очень много времени. Опять же, в общеобразовательном учреждении, перед педагогом-тренером остро встаёт проблема «дефицита тренировочного времени». Указанные выше проблемы не дают возможности уделять достаточного количества времени обучению и совершенствованию этого важнейшего компонента технической подготовки.

Помимо зарядок-тренировок мы нашли ещё один выход из сложившейся ситуации. Пять перемен между шестью уроками по пятнадцать минут дают пятьдесят минут тренировочного времени ежедневно в учебные дни, т.е. шесть раз в неделю. После звонка с урока, в течение двух-трёх минут, ребята успевают переодеться. И десять минут имеем возможность отрабатывать технику бросков с учётом индивидуальных особенностей каждого.

Два состава распределены по своим дням. В один день работает группа из 7 человек и 2-3 желающих, не занимающихся в группах.

Примерный расклад работы на переменах в один день:

- первая перемена – штрафной бросок;
- вторая и третья перемены – средний (2-4 метра) бросок с места;
- четвертая перемена – трёх очковые броски;
- пятая перемена – средний бросок в прыжке.

Таким образом, каждый член команды работает на переменах над техникой бросков три раза в неделю примерно по одному часу. На следующий день меняется очерёдность выполнения упражнений, иногда добавляются новые элементы: броски после получения передачи; «темповые броски»; учебная мини-игра; и т.д.

«Рабочие» перемены по физической культуре способствуют:

1. улучшению техники выполнения бросков по кольцу – важнейшего технического элемента, с учётом индивидуальных особенностей каждого игрока и его игрового амплуа;
2. «высвобождению тренировочного времени для решения задач специальной физической, функциональной и тактической подготовки.
3. увеличению интенсивности основных тренировок (т.к. отработка технических элементов – это работа малой и средней интенсивности);
4. восстановлению работоспособности в связи с другими учебными предметами («активный отдых»);
5. увеличению уверенности в собственных силах у игроков второго и третьего составов («я тренируюсь больше других, значит, буду играть лучше»).

Следует отметить, с целью повышения массовости физкультурно-оздоровительной работы в общеобразовательных учреждениях на «рабочие перемены» допускаются также дети и подростки, желающие попробовать свои силы, но при этом не занимающиеся в спортивных группах.

В отличие от детско-юношеских спортивных школ, в школах общеобразовательного типа довольно большая «текучка кадров». В силу своих возрастных особенностей (большой диапазон интересов; их смена; неустойчивость психики и т.д.) многие дети перестают посещать занятия уже после первого месяца тренировок. Вот здесь и выручают «нестандартные»; зарядки; допуски на рабочие перемены; первенство школы.

Соотношение количества новых детей и подростков, проявляющих желание заниматься спортом, примерно равно количеству игроков, прекративших занятия спортом. Поэтому численность групп почти постоянна. Это костяк команды – 8-10 игроков и 8-10 «статистов» (детей, которые занимаются не на постоянной основе). Таким образом, за учебный год приходит заниматься в общей сложности около сотни детей и подростков в возрасте от 11 до 18 лет.

Изменение соотношения компонентов подготовки в группах начального обучения. В силу большого эмоционального возбуждения, дети младшего и среднего возраста не всегда способны анализировать игровую обстановку. Поэтому считается достаточным, если на первом году обучения воспитанники приобретут навыки правильного применения разученных технических приёмов в связках (сочетание нескольких простых технических приёмов).

Тактические задания в учебных играх не сложны, в их основе – индивидуально-технические действия игроков (например, выход на свободное место для получения мяча и «закрытие» опекаемого при потере мяча).

Высвобождение тренировочного времени за счёт зарядок – тренировок и рабочих перемен позволяет уже на первом году обучения уделять внимание усложнённым формам тактических действий. Например: наряду с освоением встречных передач и обыгрыванию противника, что является индивидуальными тактическими действиями, можно подключать более сложный элемент взаимодействия двух игроков.

Применение этой системы позволило уже к третьему году обучения приобрести «индивидуальную» (свойственную только нашей команде) направленность и организацию атакующих и защитных действий внутри одной из систем ведения игроков.

Организация внешкольных самостоятельных занятий. Одной из основных задач физического воспитания в общеобразовательных учреждениях является воспитание потребности и умения самостоятельно (!) заниматься физическими упражнениями, сознательно (!) применять их в целях отдыха, тренировки, повышения работоспособности, укрепления здоровья.

Перед педагогом физической культуры остро стоит задача существенно повысить двигательную подготовленность учащихся и научить их самостоятельно (!) тренировать недостающие или слаборазвитые двигательные способности в каникулярное и свободное от занятий время (из программы физического воспитания учащихся с направленным развитием двигательных способностей; Министерства Образования Российской Федерации) [4].

Повышению (или хотя бы сохранению) уровня технической и физической подготовленности способствует правильная организация самостоятельных учебно-тренировочных занятий. Более конкретно, что касается спортивных команд в условиях общеобразовательной школы:

Период летних каникул – период риска наибольших потерь тренировочного времени в общеобразовательной школе. Отсутствие организующей деятельности и контроля со стороны педагога; разъезд подопечных на каникулы; невозможность занятий в оборудованном зале – факторы, резко снижающие уровень тренированности игроков, взаимопонимания, наигранности команды. Поэтому осенью требуется достаточно большой период времени для восстановления игровых навыков, «пристрелки» к кольцу, достижения оптимального уровня тренированности.

Повышению уровня тренированности игроков способствуют следующие мероприятия:

1) Оборудование и использование игровых площадок, расположенных во дворах, на последних предканикулярных тренировках (привыкание к временному месту занятий). В

результате анкетирования, проведённого в школе, можно сделать вывод, что 50 % площадок функционируют все три каникулярных месяца. Довольно часто подобные площадки летом пустуют или используются не по назначению. Проведя две – три тренировки и оказав помощь по реставрации площадок (приборка, кольца, сетки, разметка), мы способствуем их возрождению. Игроки, на первых порах, выступают в роли инструкторов по использованию данного места занятий, показывая личный пример занятий спортивными играми. Ведь не секрет, что многие желающие хотят заниматься, но не уверены в своих силах.

2) Организация мини-матчей в первые дни каникул, до начала разъезда подопечных. Тёплая летняя погода; яркая форма; вечернее время матчей, азарт игры – собирают довольно большое количество зрителей. Обычно это – два- три матча (баскетбол на площадке или другая спортивная игра, например, футбол). Согласно результатам анкетирования среди игроков средней и старшей группы, спортивного азарта и желания заниматься хватает почти на полтора месяца; до пика разъезда ребят по лагерям, деревням, курортам и т.д.

3) Ремонт и раздача списанного инвентаря. Каждый год из строя выходит семь - восемь мячей (ниппеля, грыжи, проколы). Проведя несложный мини – ремонт, раздаём мячи безвозмездно ребятам, желающим продолжать тренироваться в летний период самостоятельно.

4) Составление и выдача программ по поддержанию оптимальной спортивной формы членам спортивных команд.

Предпринимаемые меры по повышению уровня тренированности игроков позволяют свести к минимуму влияние ограниченного объема тренировочного времени в летний период.

«Смотровые тренировки» («сочетание видов спорта»). Следует отметить тот факт, что мы не ограничиваемся подготовкой узкоспециализированных команд, то есть только баскетболистов. Одной из задач педагога физической культуры является увеличение массовости физкультурно–оздоровительной работы; то есть необходимость вовлечения в спортивную деятельность как можно большего количества участников. Много ребят, обладающих двигательными способностями, желанием заниматься и выступать на соревнованиях, особенно в среднем и старшем возрасте, в силу своих возрастных особенностей и черт характера (мнительность, неуверенность в своих силах и т.д.), просто стесняются проявить какую-либо активность и не имеют четкой позиции.

Задача педагога физической культуры во многом состоит в том, чтобы найти таких учеников и помочь в реализации своих возможностей, и дальнейшей работе по развитию физических качеств и способностей.

Во-первых, мы стремимся к улучшению двигательной подготовленности занимающихся и увеличению их заинтересованности в спортивном успехе.

Во-вторых, занимающиеся не должны быть зациклены только на одном виде спорта. Подготовка в этом возрасте должна быть разносторонней, расширяя кругозор ребят и диапазон их интересов, поэтому стараемся готовить команды и выступаем на соревнованиях по различным видам спорта.

Увеличить количество отбираемых перспективных ребят позволяют «смотровые» тренировки. Такие тренировки проводятся в течение трёх - пяти дней за две-три недели до соревнований. Первые две тренировки носят «втягивающий» характер, средней и малой интенсивности, на которых применяются задания невысокой сложности. Последние две тренировки – контрольные, на которых происходит отбор в команду, основанный на спортивном принципе – в команду попадают лучшие, независимо от предпочтений учителя или от прошлых заслуг ученика. Детей, которые не попали в

команду, необходимо постараться привлечь к дополнительным занятиям физической культурой.

Применение «смотровых» тренировок позволяет, не затрачивая специального времени на эти цели, производить спортивный отбор ребят, обладающих определёнными способностями и даже проводить политику спортивной селекции (отбора перспективных детей, уже обладающих определёнными навыками и опытом участия в соревнованиях, и направлению их на занятия в детско-юношеские спортивные школы).

Таким образом, принципиально отличительной особенностью программы по физической культуре является сочетание традиционных и инновационных подходов реализации учебной программы, а также непрерывное и поэтапное совершенствование физкультурного образовательного процесса учащихся.

Применения нестандартных неурочных и внешкольных форм проведения занятий физической культурой и спортом в рамках программы учебной дисциплины «Физическая культура» является необходимой для изучения в общеобразовательных учреждениях. Это обусловлено актуальностью, новизной и педагогической целесообразностью изучения и применения данной спортивной дисциплины. Интеграция указанных направлений образовательного процесса подрастающего поколения будет способствовать, прежде всего, укреплению здоровья занимающихся, развитию и совершенствованию их физических качеств и двигательных способностей, приобретению базовых спортивных умений и необходимых двигательных навыков, а также формированию всесторонней гармонично развитой личности.

Следовательно, можно сделать **вывод** о том, что внедрение и реализация инновационных форм здоровьесберегающей деятельности с детьми и подростками будет способствовать повышению приспособительных функциональных перестроек организма занимающихся, содействию оптимизации умственной и физической работоспособности в режиме учебной деятельности, более успешной адаптации ребенка к школе, повышению интереса к занятиям физической культурой и спортом. Данный факт, на наш взгляд, несомненно, окажет положительное влияние на значительный рост среди детей и подростков, стремящихся вести здоровый образ жизни.

Список литературы

1. Андрионов М.В. Спортивная специализация как современный подход к совершенствованию физкультурного образования школьников // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 2. – С. 9.

2. Ишухин В.Ф. Баскетбол. Стритбол: учебно-методическое пособие – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 116 с.

3. Костарев А.Ю. Реализация спортивно-образовательного проекта «здоровое поколение – сильный регион» в системе физического воспитания школьников / А.Ю. Костарев, Г.М. Юламанова, Т.Ф. Емелева, Р.Р. Исмагилова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 1. – С. 47-50.

4. Лях В.И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов / В.И. Лях, А.А. Зданевич. – М.: Просвещение, 2012.

5. Подуфалов Н.Д. О некоторых методологических проблемах развития системы образования // Педагогика. – 2019. – № 8. – С. 5-11.

6. Скаржинская Е.Н. Спортивная педагогика в информационном обществе // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 6. – С. 51-54.

7. Тихонов А.М. Основные подходы к преподаванию физической культуры в школе в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 5. – С. 13-15.

8. Дивлет–Кильдеева И.Г. Программа дополнительного образования по физической культуре для детей среднего школьного возраста «Стритбол» [Электронный ресурс] – Электрон. текстовые данные. – Санкт-Петербург: Росс. гос. пед. унив. им. А.И. Герцена, 2015. – 44 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/51691.html (дата обращения: 20.02.2020).

9. FIBA COM: Международная федерация баскетбола [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. fiba.com (дата обращения: 15.02.2020).

4.5. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках русского языка

Понятие «здоровье» имеет множество определений. Самое популярное определение, данное Всемирной организацией здравоохранения: «Здоровье – состояние полного физического, психологического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов». Поэтому одной из основных задач обучения в школе является формирование устойчивой мотивации сохранения и укрепления здоровья учащихся.

Урок – основная форма учебного труда учащихся. За период обучения в школе каждый ученик проходит через 10 000 уроков. Естественно, что и психическое, и физическое состояние школьника напрямую зависит от того, насколько грамотно эти уроки были проведены. Каждому педагогу известно, что только правильная организация учебной деятельности детей будет способствовать улучшению всех аспектов здоровья подрастающего организма.

На наш взгляд, тема здоровьесберегающих образовательных технологий в условиях учебного процесса сегодня особенно актуальна.

На современном этапе стала актуальной проблема сохранения здоровья обучающихся. Информационные перегрузки, повышенная стрессогенность, малоподвижный образ жизни способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у учеников, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в их социальном поведении. В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья обучающихся. Их принято называть «здоровьесберегающими технологиями». Этот термин включает многие аспекты деятельности образовательного учреждения, которые направлены на формирование здоровья учащихся, его сохранение, а также укрепление. Оно основано на личностно-ориентированном подходе.

По мнению профессора Н.К. Смирнова, «здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к воспитанию и обучению, построенный на стремлении педагога не нанести ущерба здоровью учащихся» [4, с.15].

Здоровьесберегающие технологии можно рассматривать и как технологическую основу здоровьесберегающей педагогики, и как совокупность приёмов, форм и методов организации обучения школьников, без ущерба для здоровья, и как качественную характеристику любой педагогической технологии по критерию её воздействия на здоровье учащихся и педагогов.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий – обеспечить учащимся в условиях комплексной информатизации образования возможность сохранения здоровья за период обучения в учреждениях образования, сформировать необходимые знания, умения и навыки не только общеобразовательного характера, но и здорового образа жизни, научить использовать эти знания в повседневной жизни.

Характеризуя понятие здоровьесбережения, Н.К. Смирнов выделяет ряд принципов, которым данная технология должна соответствовать:

1. «Не навреди!» – все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя.

2. Приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося – все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса.

3. Непрерывность и преемственность – работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке.

4. Субъект-субъектные взаимоотношения – учащийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах.

5. Соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся – объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту учащихся.

6. Комплексный, междисциплинарный подход – единство в действиях педагогов, психологов и врачей.

7. Успех порождает успех – акцент делается только на хорошее; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки.

7. Активность – активное включение, а любой процесс снижает риск переутомления.

8. Ответственность за свое здоровье – у каждого ребенка надо стараться сформировать ответственность за свое здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья. Перед любым учителем неизбежно встает задача качественного обучения предмету, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации школьников [4, с.15].

Ежедневные наблюдения над работой учащихся на уроке, их поведением во время перемены, а также результаты проведенного анкетирования «Мое здоровье» показали, что лишь у 43% учащихся сформирован высокий осведомленности о способах управления своем психическим и социальным здоровьем, у 28 % нами отмечена достаточная сформированности культуры самосохранительного поведения; и 29 % школьников продемонстрировали низкий уровень потребности заботы о сохранении своего здоровья. Кроме того, исследования состояния здоровья школьников последних лет показывают, что за период обучения детей в школе у многих состояние здоровья ухудшается в 4-5 раз от младших школьников к старшим.

Таким образом, полученные результаты указывают на необходимость воспитания у учащихся культуры здоровья, изучение основ здоровьясбережения в учебной деятельности, наличие мотивации на здоровый образ жизни учителя и учеников.

Предлагаемые материалы имеют своей целью раскрыть особенности использования здоровьесберегающих технологий на уроках русского языка и включают практические рекомендации, игры, упражнения и динамические паузы, способствующие формированию личности современного школьника, владеющего на достаточно высоком уровне не только багажом интеллектуальных знаний по предметам общеобразовательного цикла, но и знаний, умений и навыков здоровьесбережения в условиях современной школы.

Письмо является основным видом деятельности на уроках русского языка. Мышцы ребенка, поддерживающие позу и принимающие участие в письме, находятся в состоянии длительного статического напряжения. Такое состояние часто приводит к

общему утомлению школьников. При этом ухудшается внимание, память, работоспособность и в целом резко снижается педагогическая эффективность урока.

Для поддержания высокой работоспособности и сохранения здоровья детей необходимо включать в структуру урока различные динамические упражнения на расслабление мышц шеи, плечевого пояса, кистей рук, корпуса.

Проведение на уроке оздоровительных моментов, целью которых является отдых центральной нервной системы, снятие умственного напряжения и утомления (это физкультминутки в стихотворной форме, динамические паузы под музыку, минутки релаксации и дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз, речевая гимнастика), так же рациональным считается использование на уроках 2-3 разрядок, т.е. скороговорки, пословицы и поговорки высказывание, веселый четверостишья.

Целесообразно варьировать разнообразные формы проведения оздоровительных пауз, подбирать их в зависимости от вида урока, его содержания.

На основе выполняемого упражнения можно предложить комплекс упражнений (динамическая пауза «Фонетический разбор»):

1. Приседайте столько раз, сколько звуков в слове ***золотая***.
2. Подпрыгните столько раз, сколько слогов в слове ***закружилась***.
3. Наклонитесь столько раз, сколько звонких согласных в слове ***черные***.
4. Потянитесь столько раз, сколько букв в слове ***ёлки***.

Предлагаемая оздоровительная пауза разработана на основе упражнения учебника по русскому языку для 5 класса под редакцией Т. А. Ладыженской и др.

Подобные комплексы упражнений учитель может включать в урок исходя особенностей языкового дидактического материала. Проводятся эти физкультурные «минутки» в период утомления детей. Это наблюдается примерно на 20 – 25 минуте урока. Длительность физкультурных «минуток» обычно составляет 1–2 минуты и включает комплекс из 4–6 упражнений, повторяемых 4–6 раз. Все упражнения должны быть простыми, учитывающими характер предшествующей работы. Так, письменная работа требует упражнений для мышц кисти (сгибание-разгибание пальцев, противопоставление пальцев, щелчки, вращение пальцами и кистями, потряхивание кистями), при длительном сидении – упражнения для мышц спины (потягивание, наклоны, ходьба) в сочетании с дыхательными.

Целесообразно варьировать разнообразные формы проведения динамических пауз: комплексы общеразвивающих упражнений, игровые задания, танцевально-ритмические минутки, когнитивные (познавательные), двигательно-речевые и т.д.

Двигательно-речевые физкультурные минутки предполагают речевое сопровождение выполнения упражнений. Выполнение двигательно-речевых минуток развивает творческие способности учащихся и способствует развитию интереса школьников к изучению русского языка.

Вместе с учителем дети придумывают движения для кисти и пальцев. Затем учитель читает стихи, а все дети «произносят» текст пальцами и кистью.

На уроках русского языка часто используются тексты о природе, на их основе можно разработать двигательно-речевые минутки по содержанию текста, отдельных предложений.

Движение – необходимая составная часть любого вида деятельности ребенка и его естественная биологическая потребность, которая получила название кинезиологии.

Учебная работа для школьника – труд, который осуществляется на фоне длительного статического напряжения, связанного с поддержанием позы и сопряженного со значительными зрительными нагрузками. Обеспечить двигательную активность детей на уроках русского языка помогут двигательные действия и упражнения**.**

На уроках мы часто используем загадки. Можно не только записывать загадки и отгадки, но и предложить учащимся показать отгадки движениями.

Различное проведение задания типа «Пишущая машинка» способно разнообразить урок и способствует двигательной активности школьников. Слова, словосочетания, предложения, пословицы для работы на уроке могут быть построены следующим образом: каждый ученик получает карточку с конкретной буквой и номером, по сигналу учителя дети строятся соответственно номеру, получается задуманное слово или предложение (например, мы строили печатную фразу: «***Береги здоровье смолоду»).***

Упражнение «Веселые рисунки» также можно выполнять на основе любого текста или даже предложения. Работая в 5 классе над предложением «*На лугу пестреют яркие цветы*», предлагаем детям взять воображаемый мел и «нарисовать» на воображаемой доске *цветок.* Потом «нарисовать» этот предмет кончиком носа, затем подбородком, ухом, плечом и т. д. Предупредите детей, что нужно следить за точностью рисунка, линии «рисовать» медленно, без рывков, удерживая равновесие.

В литературе достаточно широко представлен набор двигательных упражнений, выполнение которых способствует двигательной активности детей и развитию творческого мышления, воображения, фантазии. Например, задание

Осьминог

Осьминог Правая рукавсего боится. Путешествуя по морю, он осторожно и по очереди передвигает своими щупальцами-пальцами. Идет и не подозревает о том, что навстречу ему движется осьминог Левая рука. Заметили друг друга и замерли. Ох, и суматоха тут началась: оба бегают, сталкиваются, суетятся. Наконец, подумали, остановились и решили: «Пойдем вместе!» Умное решение!

Такое путешествие мы с учениками совершили, изучая тему «Настоящее время глагола», а затем вместе сочинили продолжение сказки, используя глаголы настоящего времени.

Задание «Бабочка»

Бабочка спит в твоем кулачке. Вот она начинает медленно просыпаться. Сначала затрепетало маленькое крылышко – Мизинец, потом другое – Безымянный палец. Наконец, запорхало большое крыло – Средний палец. Крылышки быстро двигаются, но бабочка еще не взлетела, а сидит на Ладошке другой руки. Подуй на нее! Вот видишь – летит. Но бабочка так привыкла к тебе, что не улетает далеко, а порхает вокруг. Вот она села на плечо, опять вспорхнула вверх, теперь села на Голову, затем перелетела на Колено. Она совсем не боится тебя. Я думаю, вы подружитесь.

После выполнения этого упражнения мы описывали бабочку, используя разные прилагательные (тема «Имя прилагательное»).

По мнению большинства исследователей, подобные динамические упражнения благоприятно влияют на организм детей. Они повышают общий тонус, моторику, развивают внимание и память, создают положительный эмоциональный настрой и снимают психоэмоциональное напряжение.

Одним из направлений работы учителя при создании здоровьесберегающего пространства на уроках русского языка является использование игровых заданий. Положительное влияние на учебный процесс дидактических игр общеизвестно. Но многие педагоги полагают, что при перегрузке школьной программы нельзя тратить на них часть драгоценного учебного времени. А иногда на уроке до игр у учителя просто не доходят руки. При использовании здоровьесберегающих технологий на уроках русского языка возможно совместить дидактическую игру с проведением динамической паузы. Например, при изучении темы «Имя прилагательное» можно предложить игру «Торт»: учитель перечисляет прилагательные, ученики хлопают в ладоши, если прилагательное

относится к характеристике этого предмета, если нет – хлопать нельзя. Ошибся – выходи из игры.

ТОРТ какой? *Сладкий, сахарный, сдобный, кислый, синий, пышный, горький, красивый, резиновый, деревянный, ягодный, мягкий, чернильный, кудрявый, пыльный, чудесный.*

При знакомстве с глаголом мы с учениками играли в подобную игру: когда учитель называет глагол, ученики хлопают в ладоши. А если звучит существительное, хлопать нельзя. Ошибся – выходи из игры и будь внимательнее. Итак, приготовились!

Вытирал, подметал, поливал, самосвал, лепил, заплатил, повредил, крокодил, зажег, обжег, флажок, дружок, протер, затер, шатер, бобер, ковер, костер, утер…

Включение в учебный процесс подобных игр снимает усталость от однообразных занятий, включает творческое воображение, способствует приливу умственных сил и облегчает восприятие знаний.

Мы разработали систему включения здоровьесберегающих приемов при изучении раздела «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография. Культура речи» (5 класс) к разным темам данного раздела.

Так, на основе упражнения 279 учебника по русскому языку для 5 класса при изучении темы «Согласные твердые и мягкие» можно провести предлагаемую оздоровительную паузу, включающую комплекс упражнений:

1. Наклонитесь столько раз, сколько мягких согласных в слове *придёт.*
2. Приседайте столько раз, сколько звонких согласных в слове *гвоздь.*
3. Подпрыгните столько раз, сколько слогов в слове *мальчишка.*
4. Потянитесь столько раз, сколько букв в слове *если.*

Также при изучении данной темы ученикам можно предложить следующий вид задания:

На доске запись: *музей, тема, дар, сталь, Иван, Юля, мама, тётя, ландыш, кузнечик, голова, гирлянда, домик, парус, солнце, зима, дерево, снег, земля, шар, игра, окно, лёд, мороз.*

Внимательно смотрите на доску. Если я назову слово, где есть мягкий согласный звук, вы сделаете поворот налево, руки в сторону. Если назову слово, где нет мягких согласных звуков, то делайте поворот направо, руки вдоль тела.

При изучении темы «Двойная роль букв е, ё, ю, я» можно использовать такую динамическую паузу:

Учитель называет слова, в которых будут встречаться буквы е, ё, ю, я. Когда эти буквы будут обозначать один звук, ученики должны поднять голову вверх, хлопнуть над головой три раза и опустить руки. Когда буквы будут обозначать два звука, ученики должны повернуть голову влево, а потом вправо и вернуться в исходное положение. Например, можно использовать такие слова: *юла, вьюга, съезд, каюта, ёж, обезьяна, Егор, пьеса, подъем, поела, яхта, польёт, объяснить, ёлка, Юля, ералаш, мера, приём, ясный* и т.д.

Проводятся физкультурные минутки в период утомления детей. Это наблюдается примерно на 20-25 минуте урока. Их длительность обычно составляет 1-2 минуты и включает комплекс из 4-6 упражнений, повторяемых 4-6 раз. Все упражнения должны быть простыми, учитывающими характер предшествующей работы. Письменная работа требует упражнения для мышц кисти (сгибание-разгибание пальцев, противопоставление пальцев, вращение пальцами и кистями, потряхивание кистями), при длительном сидении – упражнения для мышц спины (потягивание, наклоны, ходьба) в сочетании с дыхательными.

Для закрепления произношения в ходе таких игр является чтение и заучивание скороговорок, пословиц, поговорок, отрывков из стихотворений. Будет очень интересно, если ученики попробуют разыграть действия у доски. При изучении темы «Согласные звуки» можно использовать скороговорки:

1. Волки рыщут, пищу ищут.
2. Тащу, не дотащу, боюсь, что выпущу.
3. Щёткой чищу я щенка, щекочу ему бока.
4. Три дровосека на трех дворах рубят дрова. Раз дрова, два дрова, три дрова.

По двору-подворью в добром здоровье и др.

Скороговорки – это веселая забава, которая приносит массу положительных эмоций, одновременно это достаточно сложный труд.

Включая скороговорки в динамическую паузу, следует соблюдать ряд методических рекомендаций:

1. Начинать с медленного и отчетливого проговаривания каждого слова и каждого звука (3 раза)
2. Убыстряя темп, произнести быстрее (3 раза).
3. Произнести как можно быстро (3 раза подряд).
4. Небольшие скороговорки произносятся на одном выдохе, для длинных необходимо разметить интонацию (направление движения тона, паузы и т. д.).
5. Для большего эффекта можно рекомендовать выделение цветом или подчеркивание букв, обозначающих звуки, над которыми предстоит работа. При заучивании скороговорок усилению мыслительных процессов помогает моторика рук. На каждое слово можно:

а) сжимать пальцы в кулачки;

б) загибать поочередно пальцы;

в) нажимать пальцами (каждым по очереди) на воображаемые клавиши;

г) стучать ладонью по столу;

д) притопывать;

е) кивать головой и т.д.

При изучении темы «Согласные звонкие и глухие» можно сыграть в игру «Эхо». Ученики встают в два ряда лицом друг к другу. Один из участников громко произносит звонкий согласный. Другой должен, изобразив эхо, произнести потише парный глухой. Если участник ошибётся, назовет звонкий непарный согласный, то он показывает два упражнения, а другие за ним повторяют.

Исследователи предлагают комплекс заданий, который называется «Оздоровительная страница». Например, при изучении тем «Изменение звуков в потоке речи», «Согласные звонкие и глухие» можно предложить следующие задания:

- запишите 5-7 спортивных игр, где есть непроверяемая безударная гласная;
- запишите 10 спортивных игр, в названиях которых имеются парные согласные;

Использование пословиц о здоровье и здоровом образе жизни в качестве дидактического материла к ряду тем данного раздела.

Например, при изучении темы «Ударные и безударные гласные» учащимся перед выполнением задания предлагается прочитать пословицы, объяснить их смысл, придумать ситуацию: кто и к какой ситуации может употребить ту или иную пословицу.

Списать, подчеркнуть в словах безударные гласные, объясняя пропущенные буквы.

1. Ешь просто – д…живёшь лет до ста.
2. Зд…ровый сон – прекрасное самочувствие днём.
3. Улы…ка – лучшая таблетка.
4. Воздух, солнце и в…да – наши лучшие друзья.

5. Пешком х…дить долго жить.

При изучении фонетики большое внимание уделяется развитию навыков произношения. С этой целью на уроке можно использовать: рифмовки для запоминания орфоэпических норм, фонетические игры, работу со скороговорками (повторение за учителем в различных формах: сидя, стоя, с поднятием рук вверх, с движением) и другие.

Рифмовки – это специально составленные стихотворные тексты, построенные по законам ритма и рифмы, которые повышают эмоциональное воздействие на обучающихся: «Появление рифмы придает особую значимость строкам, повышенную выразительность» [1, с. 240]. Использование рифмовок и стихов на уроке обеспечивает активность и работоспособность учащихся, творческую деятельность, поддерживает у детей интерес к изучению русского языка.

На уроках изучения орфоэпических норм для запоминания трудных случаев ударения в словах учащимся можно предложить «Орфоэпические запоминалки»:

*Долго ели **тОрты** –*
*Не налезли **шОрты**!*
*Со словом «**афЕра**»*
*Связана криминальная **сфЕра**.*
*Хороши и **вблизИ***
*На окне **жалюзИ**!*
*Как у нашей **МАрфы***
*Есть в полоску **шАрфы*** и др.

С целью совершенствования орфоэпических навыков мы предлагаем провести ролевую игру, которая является приемом реализации здоровьесберегающих технологий, предполагающим самостоятельное языковое поведение, выбор лексики, интонаций и стиля поведения в заданной ситуации.

Деловая игра «Пригласи на обед»

Задача: составить меню обеда, на который вы хотите пригласить своего друга (коллегу, знакомого). Пригласить товарища, друга на обед, познакомив с меню. В меню должны быть *тефтели, щавель, пирожки с творогом, сливовый или грушевый компот, яичница и т.д.*

На уроке, посвященном изучению темы «Алфавит» учащимся можно предложить выполнить игровое коммуникативное задание «Алфавит в интонациях». Читая предложенный алфавит, учащиеся при чтении передают разные эмоциональные оттенки: радость, равнодушие, страх, гордость, угрозу, восхищение, удивление, жалость.

АБВ? ГДЕЁ! Ж, З, И, Й…

КЛМН. О! ПРСТ? У! Ф! Х! Ц…

Ч, Ш, Щ… Ъ? Ь? Э!.. ЮЯ…

По мнению методистов, «формирование у учащихся прочных фонетико-произносительных навыков требует известной повторяемости <…> и систематичности проведения (работа возможна как с отдельными предложениями, так и с небольшими связными текстами) [3, с. 40].

О важности работы над техникой речи не раз указывал К.С. Станиславский, давая очень образное определение плохо звучащей речи: «*Мы* не чувствуем своего языка, фраз, слогов, букв и потому легко коверкаем их… Слово со скомканным началом подобно человеку с расплющенной головой. Слово с недоговоренным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами… Выпадение отдельных букв и слогов – то же, что провалившийся нос, выбитый глаз или зуб, отрезанное ухо и другие подобного рода уродства…».

Работа над техникой речи включает в себя следующие понятия «дыхание», «дикция», «голос».

На наш взгляд, в работе по развитию навыков правильного произношения необходимо познакомить учащихся прежде всего с правилами речевого дыхания, которое является условием качественного звучания является правильное дыхание: вдох – короткий, энергичный, глубокий; выдох – длительный, равномерный. На одном выдохе может быть произнесено от 10 до 12 звуков¸ что составляет в среднем 8 слогов. Значит, на одном выдохе в среднем может быть произнесено в среднем от 1 до 3 слов. Объем речевого отрезка в одно-три слова, произносимого на одном выдохе, совпадает с объемом русской синтагмы (основная интонационная единица).

Дыхание – источник звука. «Быть в голосе» – значит освоить навык фонационного (речевого) дыхания, снять мышечное напряжение, приобрести гибкость, выносливость, звонкость, собранность и устойчивость звука. Опора дыхания – позвоночник, поэтому первая ступень к освобождению голоса – выработка привычки держать осанку, осознавать работу мышц, обеспечивающих речевой процесс. Важно научиться наблюдать себя как бы со стороны, акцентируя при этом внимание не на том, что вы делаете, а на том, как вы это делаете. Освобождение (релаксация) порождает энергию, обеспечивает продуктивность деятельности речевого аппарата. Правильное дыхание помогает нам ставить звук на опору и говорить с посылом. Задача упражнений по дыханию – не выработка умения вдыхать максимальное количество воздуха, а тренировка в умении рационально расходовать нормальный запас его. Поскольку звуки создаются при выдохе, то его организация является основой постановки дыхания, которое должно быть полным, спокойным и незаметным.

Правильное дыхание заключается в экономном, равномерном расходовании воздуха. Это достигается при условии использования всего мышечного аппарата грудной клетки. Пополнение легких воздухом происходит в перерывах между словами или фразами, там, где это требуется по смыслу речи. Выработка правильного произвольного дыхания требует тренировки дыхательного аппарата, установления правильного режима. Для этого требуются специальные упражнения. Следует заметить, что школьная программа по русскому языку не предусматривает специальных часов для этого. На наш взгляд, но эту работу можно проводить, включая эти упражнения в динамические паузы, которые необходимо проводить каждый урок. Приведем некоторые примеры упражнений для развития речевого дыхания.

1. Стоя или сидя, вдох носом направить в область живота (как бы ощущая его заполнение). Выдохнуть через маленькое отверстие между губами, мышцы живота подтягиваются. Повторить 5–6 раз.

2. Сделать несколько брюшно-носовых выдыханий: а) стоя быстро втянуть мышцы живота и одновременно резко выдохнуть через нос, вдох обычный (повторить 4–6 раз); б) то же самое сидя и во время ходьбы.

3. Упражнение К.С. Станиславского. «Положение тела «на колок»: стать прямо, слегка расставив ноги, наклониться вниз, полностью расслабив корпус, «повисеть» в таком положении; выпрямиться, развернув плечи в стороны и назад, как бы сбросив ими «пальто на вешалку». Спина стала крепкой, прямой, а руки, шея, плечи – свободными, легкими. Повернуть корпус вправо-влево, сохраняя правильную осанку. Сесть на край стула, пятки вместе, носки врозь, руки свободно лежат на коленях; расслабить корпус, выпрямиться, сбросив «пальто на вешалку». Сохранить правильное, свободное положение тела «на колок».

Только после того, как осанка зафиксирована, можно приступать к тренировке мышечной системы, принимающей активное участие в дыхании и голосообразовании. От

того, насколько упруга, эластична, натренирована вся дыхательная мускулатура, зависит в дальнейшем сила, полётность и тембровая окраска голоса.

Помимо игровых заданий, двигательно-речевых физкультурных минуток учителю необходимо создать комфортные условия на уроке, помогающие формированию позитивного мышления и способности к «конструированию» собственного здоровья. На уроках рекомендуется создать благоприятную микросреду и морально-психологический климат, вести целенаправленную пропаганду здорового образа жизни. Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная интонация речи, внимание к каждому мнению ученика, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности и т.д. Ученики должны входить в класс не со страхом получить плохую оценку или замечание, а с желанием приобрести багаж новых знаний. В процессе такого урока не возникает эмоционального дискомфорта даже в том случае, когда ученик с чем-то не справился, что-то не смог выполнить. Отсутствие страха и напряжения помогает освободиться внутренне от нежелательных психологических барьеров, смелее высказываться, выражать свою точку зрения.

При подготовке к уроку важно обратить внимание на продолжительность, частоту чередований различных видов учебной деятельности. Следует использовать такие методы: словесный, наглядный, аудиовизуальный, самостоятельную работу и т.д. На каждом уроке рекомендуется проводить динамические паузы: упражнения для глаз, кистей рук и опорно-двигательного аппарата с целью снятия напряжения, переключения на новый вид деятельности. Также следует использовать элементы релаксации (включение аудиозаписей «Звуки природы», упражнения «Послушай и нарисуй», прослушивание музыкальных фрагментов классической музыки, сопровождающих чтение стихотворений). Особую роль играет наличие эмоциональных разрядок: шуток, улыбок, использование юмористических картинок, поговорок, афоризмов ведет к психологической разгрузке. Например, выполнение задания «После грозы».

«После грозы»

«Закройте глаза. Нарисуйте в своем воображении картину: вы находитесь в лесу, только что отгремела гроза, прошел дождь, блестят мокрые листья на березах, на траве – серебристые капли… Как хорошо пахнет в лесу. Легко дышится. Вот ландыши. Наклонитесь и вдохните их аромат… Вдыхайте медленно, ровно, глубоко».

Предлагаемые нами приемы работы направлены на то, чтобы учащийся сам принимал активное участие в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения. Целью всей этой деятельности является становление самосознания и активной жизненной позиции школьника, сформированной на основе воспитания и самовоспитания. У ребенка должно сформироваться понятие ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих людей.

Надеемся, что предложенные материалы помогут учителям ввести здоровьесберегающий компонент в урок русского языка и организовать учебный процесс таким образом, чтобы не навредить здоровью учащихся.

Список литературы

1. Абдуллина А.Ш. Художественное мышление М. Карима // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 240.

2. Анализ урока: типология, методики, диагностика / Авт.– сост. Л.В. Голубева, Т.А. Чегодаева. – Волгоград: Учитель, 2007.

3. Лысова О.В., Лысова А.И. Работа по формированию навыков выразительного чтения у учащихся (Подготовка к устной части ОГЭ по русскому языку). Русский язык в школе. – 2018. – № 6. – С.38 – 42.

4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 62 с.

4.6. Практико-ориентированные проекты спортивного профиля в общеобразовательных школах

Современный уровень образования ставит новые педагогические задачи и цели перед общеобразовательными школами и Вузами. Сотрудничество школ и Вузов по педагогической практике продолжается уже длительное время.Накоплен обширный педагогический и методический опыт совместной работы [41]. Социальные изменения в обществе привели к неизбежным социально-структурным трансформациям в образовании[65]. Возникла неоходимость проведения ситуационного анализа и использования системы менеджмента в образовании.Образовательный менеджмент как одна из организационных форм введения новых методик и социальных проектов в образовательный процесс,расширения сфер взаимодействия школы и Вуза.

Школа и Вуз для проведения педагогических,научно-методических и научных исследований,позволяющих активизировать социальное взаимодействие внедряют «метод проектных технологий » в обучение и воспитание школьников, студентов [22, 30, 33]. Введение новых образовательных стандартов подребовало нового подхода к учебному процессу. А именно логико-компетентностного подхода в учебных предметах [31, 34, 38]. Соединение теории и практики всегда приветствовалось в образовании,но возникала дилема в представлении теоретико-практического материала в процентном соотношении.С введением в учебные программы компетенций потребовалось структурировать предоставляемый студентам материалал на нескоколько взаимозависимых частей. Компетенции- некая условно структурная категория потребовавшая внедрения новых информационных подходов и технических ресурсов,но неясность механизма внедрения на практике создало возможность для студентов попробовать свои педагогические способности [26].

Студенты Кубанского государственного университета физической культуры,спорта и туризма начали разрабатывать и внедрять в общеобразовательных школах различные спортивные проекты,имеющие огромное социальное значение: делающие уроки физической культуры более привлекательными и полезными для здоровья,проводили спортивные конкурсы с детьми разной ворастной категории, а также спортивные праздники на придомовых территориях с участием не только школьников,но их родителей [1, 13, 14]. Данный практико-оринтированный подход позволил образование сделать практико-ориентированным,системным,позволяющим увидеть механизм реализации компетенций. Следует отметить,что не все общеобразовательные школы готовы к внедрению научно-исследовательской и педагогической деятельности по внедрению практико-ориентированных проектов спортивной направленности с участием школьников с 1 по 11 класс и студентов Вуза.

В период с 2017 по 2019 гг. на базе МОУ СОШ № 25 г.Сочи (директор школы Джикия Тамара Григорьевна**)** студенткой факультета Спорта Кубанского государственного университета физической культуры,спорта и туризма «Избранный вид спорта «Баскетбол» Якуниной Валентиной Андреевной было внедрено и разработано три практико-ориентированных проекта [19]. Научные руководители: Шпет В.В., учитель физической культуры МОУ СОШ № 25 г. Сочи, высшая квалификационная категория;

Овчинников Ю.Д., кандидат технических наук,доцент ВАК, специальность биомеханика 01.02.08, доцент кафедры биохии, биомеханики и естественнонаучных

дисциплин Кубанский государственный университет физической культуры,спорта и туризма(г.Краснодар,Россия).

Практико-ориентированный проект «Большие школьные игры». Большие школьные игры новый формат спортивных мероприятий транслировала МОУ СОШ № 25 г. Сочи Краснодарского края [25]. Школьные игры получили одобрение городской администрации, и будут проводиться ежегодно [46, 48, 66].

Данное спортивное мероприятие выявило логико-компетентностный подход и реализацию следующих групп компетенций, которые реализует Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма в соответствии с новым поколением образовательных стандартов (Справочник профессиональных компетенций в спорте).

4.1.1. Универсальные компетенции выпускника и индикаторы их достижения:

ОПК-5. Способен воспитывать у занимающихся социально-значимые личностные качества, проводить профилактику негативного социального поведения:

ОПК-6. Способен формировать осознанное отношение занимающихся к физкультурно-спортивной деятельности, мотивационно-ценностные ориентации и установки на ведение здорового образа жизни.

ОПК-10. Способен организовать совместную деятельность и взаимодействие участников деятельности в области физической культуры и спорта

ОПК-11. Способен проводить исследования по определению эффективности используемых средств и методов физкультурно-спортивной деятельности.

Студентка приняла участие в полном цикле организации школьного мероприятия связанного с событийным фактором - Днем города. Спортивное мероприятие имеет воспитательное значение гражданско-патриотического характера [61, 63]. Валентина Якунина выпускница школы, проходила педагогическую практику и готовится работать в родной школе, поэтому ей важно изучить организацию мероприятий в школе и применить компетенции, полученные по профильному предмету «Биомеханика двигательной деятельности» [31].

Скиппинг практико-ориентированный, предложенный студенткой для 5-8 классов будет проходить ежегодно на основании положения. В Программу соревнований были включены следующие конкурсные задания, каждое из которых оценивалось по 10 бальной системе:

1. Прыжки на месте на двух ногах; 2. Прыжки на правой и левой ногах поочередно; 3. Скрестный прыжок; 4. Прыжки в парах; 5. Прыжки на Длинной скакалке; 6. Конкурс классного руководителя.

Скиппинг - движение в школе выступает как форма проведения досуга, интересного и полезного дополнения к урокам физической культуры у детей разной возрастной категории [2, 24]. Команда учеников старшей возрастной группы (9-11 классов) была организаторами конкурса. В судействе принимала участие студентка факультета Спорта Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма Якунина Валентина Андреевна, которая предложила практико-ориентированный проект «Скиппинг движение в школе - интересно и полезно всем!», показав практический уровень овладения педагогическими и профессиональными компетенциями, обозначенными в учебном курсе «Биомеханика двигательной деятельности» [31]. Именно в научно-исследовательском направлении «Биомеханика проектных технологий» студенты имеют возможность разрабатывать и внедрять различные виды проектов [33, 34]. Именно с помощью такого проекта можно увидеть не только двигательную активность в доступной форме, но и развить двигательные качества каждому ребенку:

подвижность стопы, вращательные движения кистей рук, ловкость, координацию движений благодаря различной амплитуде частей тела [62].

Физкультурно-оздоровительное меропитятие «Спортивная семья» проводилось на основании Положения (Рис.1, 2, 3) [16].



УТВЕРЖДАЮ
Директор МБУ ФК и С
города Сочи «ЦСМР»
_____И.С.Гусева
«___» _____ 2019 г.

СОГЛАСОВАНО
Директор департамента физической культуры и спорта администрации города Сочи
_____С.В.Пилосян
«___» _____2019г.

СОГЛАСОВАНО
Начальник управления по образованию и науке администрации города Сочи
_____О.Н. Медведева
«___» _____2019г.

СОГЛАСОВАНО
Начальник отдела физической культуры и молодежной политики администрации Адлерского внутригородского района города Сочи
_____М.С.Горская
«___» _____2019г.

ПОЛОЖЕНИЕ
о проведении физкультурно-оздоровительного мероприятия
«Спортивная семья»

1. Цели и задачи

- привлечение широких слоёв населения к систематическим занятиям физической культурой и спортом;
- формирование здорового образа жизни;
-обмен опытом работы в области физической культуры и массового спорта;
- сохранение спортивных традиций, развитие массовых видов спорта.

2. Организация мероприятия

Общее руководство подготовкой и проведением мероприятия осуществляет департамент физической культуры и спорта администрации города Сочи, МБУ ФКиС «Центр спортивно-массовой работы»,

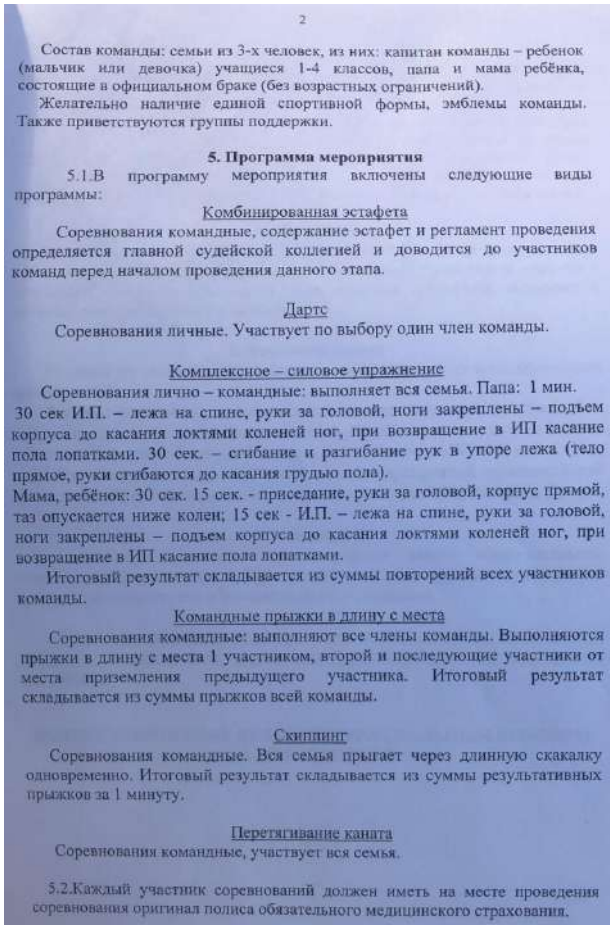
Непосредственное проведение мероприятия возлагается отдел физической культуры и молодежной политики администрации Адлерского внутригородского района города Сочи, Сочи и главную судейскую коллегию по видам (на ДЮСШ № 10 г.)

3. Место и сроки проведения

Мероприятие проводится **13 апреля 2019 года по адресу: ул. Голубые Дали, 60, в спортивном зале МОБУ СОШ № 26.**
Начало соревнований в 11.00 мин. Подача заявок с 10:30 мин.

4. Участники мероприятия

Общеобразовательные организации Адлерского района г. Сочи выставляют для участия в данном мероприятии команды родительской общественности, в соответствии с видами программы.



2

Состав команды: семьи из 3-х человек, из них: капитан команды – ребенок (мальчик или девочка) учащиеся 1-4 классов, папа и мама ребёнка, состоящие в официальном браке (без возрастных ограничений).

Желательно наличие единой спортивной формы, эмблемы команды. Также приветствуются группы поддержки.

5. Программа мероприятия

5.1.В программу мероприятия включены следующие виды программы:

Комбинированная эстафета

Соревнования командные, содержание эстафет и регламент проведения определяется главной судейской коллегией и доводится до участников команд перед началом проведения данного этапа.

Дартс

Соревнования личные. Участвует по выбору один член команды.

Комплексное – силовое упражнение

Соревнования лично – командные: выполняет вся семья. Папа: 1 мин. 30 сек И.П. – лежа на спине, руки за головой, ноги закреплены – подъем корпуса до касания локтями коленей ног, при возвращение в ИП касание пола лопатками. 30 сек. – сгибание и разгибание рук в упоре лежа (тело прямое, руки сгибаются до касания грудью пола).
Мама, ребёнок: 30 сек. 15 сек. - приседание, руки за головой, корпус прямой, таз опускается ниже колен; 15 сек - И.П. – лежа на спине, руки за головой, ноги закреплены – подъем корпуса до касания локтями коленей ног, при возвращение в ИП касание пола лопатками.

Итоговый результат складывается из суммы повторений всех участников команды.

Командные прыжки в длину с места

Соревнования командные: выполняют все члены команды. Выполняются прыжки в длину с места 1 участником, второй и последующие участники от места приземления предыдущего участника. Итоговый результат складывается из суммы прыжков всей команды.

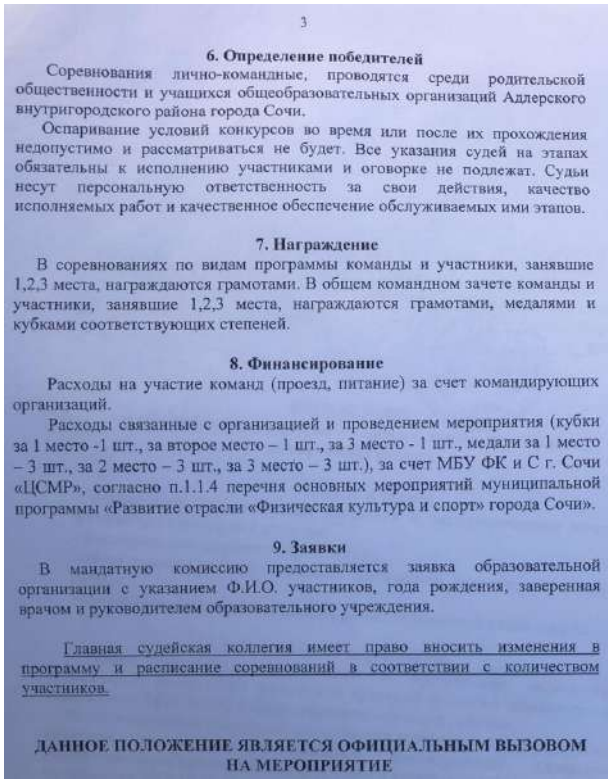
Скиппинг

Соревнования командные. Вся семья прыгает через длинную скакалку одновременно. Итоговый результат складывается из суммы результативных прыжков за 1 минуту.

Перетягивание каната

Соревнования командные, участвует вся семья.

5.2.Каждый участник соревнований должен иметь на месте проведения соревнования оригинал полиса обязательного медицинского страхования.



3

6. Определение победителей

Соревнования лично-командные, проводятся среди родительской общественности и учащихся общеобразовательных организаций Адлерского внутригородского района города Сочи.

Оспаривание условий конкурсов во время или после их прохождения недопустимо и рассматриваться не будет. Все указания судей на этапах обязательны к исполнению участниками и оговорке не подлежат. Судьи несут персональную ответственность за свои действия, качество исполняемых работ и качественное обеспечение обслуживаемых ими этапов.

7. Награждение

В соревнованиях по видам программы команды и участники, занявшие 1,2,3 места, награждаются грамотами. В общем командном зачете команды и участники, занявшие 1,2,3 места, награждаются грамотами, медалями и кубками соответствующих степеней.

8. Финансирование

Расходы на участие команд (проезд, питание) за счет командирующих организаций.

Расходы связанные с организацией и проведением мероприятия (кубки за 1 место -1 шт., за второе место – 1 шт., за 3 место - 1 шт., медали за 1 место – 3 шт., за 2 место – 3 шт., за 3 место – 3 шт.), за счет МБУ ФК и С г. Сочи «ЦСМР», согласно п.1.1.4 перечня основных мероприятий муниципальной программы «Развитие отрасли «Физическая культура и спорт» города Сочи».

9. Заявки

В мандатную комиссию предоставляется заявка образовательной организации с указанием Ф.И.О. участников, года рождения, заверенная врачом и руководителем образовательного учреждения.

Главная судейская коллегия имеет право вносить изменения в программу и расписание соревнований в соответствии с количеством участников.

ДАННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ОФИЦИАЛЬНЫМ ВЫЗОВОМ НА МЕРОПРИЯТИЕ



Фото 1 - Конкурс Семейная Эстафета в надувных ластах [10]



Фото 2 - Перетягивание каната. МАМА! ПАПА! Я! Спортивная семья!

Продолжение традиций эпохи СССР. В г. Сочи проводится ежегодно спортивный праздник - День Физкультурника, объединяющий любителей спорта разных поколений [3, 4, 44, 45, 47, 48, 56].



Фото 3 - 8 августа 2019 года День Физкультурника. Ветераны спорта г. Сочи [58]. Студенты и бывшие выпускники КГУФКСТ приняли участие в мероприятии

В августе 2019 года в г. Сочи прошли районные и городские этапы соревнований по стритболу среди школьных команд. 11 августа 2019 года школьники Адлерского района приняли спортивное участие в массовом празднике - Дне физкультурника[11,35]. Студентка Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма Якунина Валентина Андреевна, избранный вид спорта «Баскетбол» работала

судьей на соревнованиях. На этом историческом мероприятии дети и взрослые сдают нормы ГТО России [28, 40, 67]. Школьники МОУСОШ №2 5 г. Сочи и студенты КГУФКСТ принимают активное участие во всероссийском проекте ГТО России, активно популяризируя это движение. ГТО также сдают школьники и их родители в ежегодном спортивном празднике «Мама, папа, я- спортивная семья», накапливая семейные спортивные традиции (фото 4) [5, 8, 9, 32,3 6, 57].



Фото 4 - Поздравляем семью Домбровских с медалями ГТО и кубком. Спортивные проекты социальной направленности, продолжающие славные советские традиции

Приводим пример нормативно-правовой документации,которая позволит в каждом регионе России можно провести массовое мероприятие,способствующее развитию спортивного духа среди детей и взрослых[37].

ПРОЕКТ «ЭНЕРГИЯ ЗДОРОВЬЯ» проводится в МОУСОШ№ 25 г. Сочи в летний период, направленный на выявление особенностей здоровья школьников разного возраста.

Это прикладное научно-педагогическое исследование, проведенное на базе общеобразовательной школы. Студенты КГУФКСТ использовали при проведении спортивного мероприятия методику, с которой познакомились в учебном процессе [55].

Метод - Проба Руфье- Диксона состоит в следующем:

Р-1- Количество ударов сердца за 15 секунд в покое;

Р-2 -30 приседаний за 30 секунд, учитывая глубину дыхания и темп приседаний. После тридцатого приседания замерить количество ударов своего сердца в течение 15 секунд;

Р-3 Положение сидя создает организму состояние успокоенности и спустя минуту производим подсчет пульса за 15 секунд. В формуле это показатель Р-3.

Считаем индекс Руфье- Диксона по формуле

RDI= (4x (P1 + P2 + P3) - 200) /10

0 и не менее – отлично

0-3 - выше среднего

3-6 - удовлетворительно

6-10 - ниже среднего

Выше 10 - неудовлетворительно

Эстафеты проводили с различным реквизитом. Дети бегали в надувных кроссовках, в ластах. Выполняли ведение мяча, втроём бегали в штанах для трёх человек [39]. Эстафета с замкнутой лестницей, в этой эстафете вся команда становится в лестницу рука поднимают в верх, чтобы одновременно перемещаться ногами внизу лестницы и руками перебирать лестницу, чтобы двигаться вперёд[23] . На каждого участника проекта была заведена карточка спортсмена ученика МОУСОШ № 25 г. Сочи, который посещает спортивную секцию ДЮСШ № 10 г. Сочи (директор Бурьян К.В.)[50,51].В обследовании приняли участие 288 детей. Более того каждый ребенок получив консультацию специалиста мог выбрать вид спорта, который нравится и подходящий его физическому развитию, так как часто бывает родители хотят один вид спорта, а ребенку по душе другой, а специалист видит его в третьем виде[15,17]. Процесс социальной и физической адаптации ребенка в спорте очень актуальная проблема. Родителям важно помнить ребенок с помощью избранного вида спорта должен укрепить свое физическое и духовное здоровье [27, 64].

Энергия здоровья
КАРТОЧКА СПОРТСМЕНА
дата обследования 11 июля 2019 год

ФИО_____
Дата рождения_____

РОСТ _____	ВЕС _____
Кровяное давление (в покое)	
Индекс Руфье	
Твоя «Гибкость»	
Твоя «Взрывная сила»	

Двигательные возможности и двигательная задача, важные биомеханические параметры для физического развития ребенка школьного возраста. Малоподвижный образ детей снижает двигательные возможности и двигательную память. Увлечение компьютером и смартфоном формируют психологическую зависимость от информационных технологий, происходит деформация сознания, и ребенок не желает выполнять двигательные действия с определенной целью [29, 42, 43]. Это не только спортивные игры, но даже элементарные бытовые навыки необходимые в практической жизни. Спортивный досуг подходит для формирования желания и потребности в эстетичности движений. Спортивные мероприятия на базе общеобразовательной школы и придомовых территориях объединяют детей в коллектив, спортивная сплоченность предотвращает подростковую агрессию и неприязнь [6, 7, 52, 53, 54].



Фото 5 - Мини-футбол в МОУ СОШ № 25 г. Сочи



Фото 6 - Управление двигательной деятельностью, умение сохранять равновесие за счет расположения звеньев тела. Стойка на руках в шпагате

Методические семинары, направленные на популяризацию игровых видов спорта среди подростков. 23 апреля 2019 года на базе СОШ № 25 года г. Сочи для учителей физической культуры Адлерского района был организован и проведен методический семинар «Содержание и методика занятий стритболом с оздоровительно-рекреативной направленностью в спортивно-оздоровительных группах ДЮСШ» [18, 59, 60]. В семинаре приняли участие директор ДЮСШ № 10 г. Сочи Бурьян Ксения Валерьевна, студентка факультета Спорта Якунина Валентина Андреевна (избранный вид спорта «Баскетбол»), Овчинников Юрий Дмитриевич, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно-научных дисциплин» Кубанский государственный университет физической

культуры, спорта и туризма (г. Краснодар). Семинар направлен на совершенствование методической базы учреждений спортивного профиля, на пропаганду игровых видов спорта среди детей и развитие профессиональных компетенций педагогов физической культуры в новых образовательных стандартах. С историей развития стритбола выступила студентка факультета Спорта КГУФКСТ (избранный вид спорта «Баскетбол») Якунина Валентина Андреевна, которая участвует в проектах, направленных на популяризацию этого вида спорта среди различных возрастов населения городов Сочи и Краснодара[68].

Наряду с самой игрой в стритбол, в оздоровительно-рекреативной физической культуре широкое применение получили такие подводящие игры как «10 бросков», «Точка», «21», «31», «33», «15», «Плюс – минус», «Один плюс все». При организации и проведения этих игр используется инвентарь и оборудование для игры в стритбол или баскетбол. Особенностью рассмотренных ниже игр с оздоровительно-рекреативной направленностью является их простота, доступность и высокая эмоциональность. Данные игры могут с успехом применяться как подводящие для игры в стритбол, так и качестве отдельного средства оздоровительно-рекреативной физической культуры [20, 21]. Овчинников Ю.Д., кандидат технических наук, доцент ВАК (специальность «Биомеханика» 01.02.08) подчеркнул, что в связи с умеренной физической нагрузкой и доступностью названные игры могут широко применятся в физкультурно-оздоровительной работе с различными половозрастными группами населения, особенно учащимися школьного возраста.

Виктория Викторовна Шпет учитель физической культуры СОШ№ 25 г. Сочи рассказала своим коллегам о видах игр, используемых в тренировочном процессе.

Участниками семинара были рассмотрены следующие виды игр:

1. Игра «10 бросков»

Для динамичного проведения игры оптимальное количество игроков составляет 2–4 человека. Перед началом определяется очередность вступления занимающихся в игру. Каждому участнику дается 10 попыток для выполнения бросков по 17 кольцу из-за линии штрафного броска. В зависимости от физической и технической подготовки занимающихся место выполнения бросков на игровой площадке может быть и другим, но одинаковым для всех игроков. Игрок, вступающий в игру первым, начинает непрерывно выполнять броски по кольцу, а вступающий в игру следующий участник в этот момент подает ему мячи и ведет счет выполненных бросков и попаданий в корзину. Затем второй игрок и все последующие так же выполняют по 10 бросков. Побеждает игрок, который выполнит наибольшее количество результативных бросков.

2. Игра «ТОЧКА»

В этой игре оптимальное количество игроков составляет 4–7 человек. Перед началом занимающиеся определяют очередность вступления в игру. Игра начинается с того, что первый игрок выполняет бросок с произвольно выбранной точки на игровой площадке. При успешной реализации своего броска первым игроком, второй игрок должен выполнить свой бросок с того же места, откуда выполнял бросок первый игрок. Затем, таким же образом в игру вступают все участники при условии реализации бросков. В том случае если кто-либо из игроков не попадет в кольцо, ему начисляется одно штрафное очко и следующий игрок, вступивший в игру, выполняет бросок с произвольно выбранной на игровой площадке точки и игра продолжается по описанным выше правилам. Необходимо отметить, что в данной игре существует правило «круга». Примером данного правила может служить следующая игровая ситуация. Если первый игрок выполняет результативный бросок с любой выбранной им точки и все остальные игроки также результативно выполняют броски с этой точки, то первый игрок уже не

имеет права бросать с другой точки, а должен «подтвердить» свой предыдущий бросок. Если бросок не точен, то за промах игроку начисляется уже 2 штрафных очка. Цель игры: путем точных бросков и, соответственно, промахов противника, заставить его набрать пять штрафных очков и тем самым вывести его из игры. Игра продолжается до того момента пока на площадке останется один игрок, т.е. победитель. Игра может проводиться на время. Побеждает тот игрок, у которого по истечении назначенного времени будет наименьше.

3. Игра «Снайпер»

Оптимальное количество игроков в данной игре составляет 3–6 человек. Перед еѐ началом участники должны определить очередность, в которой они будут вступать в игру. Началом игры является бросок первого игрока с произвольно выбранной точки игровой площадки. За результативный бросок внутри 3-х секундной зоны игроку начисляется 1 очко, за пределами 3-х секундной зоны – 2 очка, из-за 6-ти метровой линии – 3 очка. После успешной реализации первого броска игроку предоставляется право на выполнение бросков из-за штрафной линии. Каждое такое попадание мяча в корзину оценивается тем количеством очков, какое ему было начислено за первый результативный бросок, т.е. 1, 2, или 3 очка. Игрок выполняет броски со штрафной линии до тех пор, пока им не будет совершена ошибка, после чего право выполнять броски переходит к следующему игроку. Следующий игрок, как и предыдущий, выполняет первый бросок с произвольно выбранной точки игровой площадки, успешная реализация которого будет оцениваться в 1, 2 или 3 очка, и т. д. Выигрывает тот игрок, который первым после успешной реализации всех бросков наберет ранее оговоренное количество очков. В игре существует правило перебора. Примечание: В зависимости от технической подготовки участников игра может проводиться до любого другого ранее оговоренного количества очков [12, 49].

Практико-ориентированное образование и практико-ориентированные проекты структурные направления связанные методической концепцией и социальными функциями помогают в развитии образовательной системы.

Список литературы

1. Актавина К.М. Исследование вовлеченности студентов в спортивные мероприятия (на примере СПБПУ) // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2019. № 3 (31). С. 46-50

2. Антюхова Н.Л. Растим патриотов России // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2019. № 2. С. 30-35.

3. Баишев Н.И. «Физическую культуру и спорт- в быт трудящихся!»: спортивная повседневность г. Куйбышева в 1940-1950-е г.г.(по материалам периодической печати)//Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2015. № 7 (129). С. 149-154.

4. Бакешин К.П.К 90-летию первой всесоюзной спартакиады // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 6 (160). С. 15-17.

5. Бузмакова Л.А. Папа, мама, я- спортивная семья // Физическая культура в школе. 2013. № 3. С. 61-62.

6. Булычева Е.В., Сетко Н.П. Особенности выраженности анти суицидальных мотивов у современных учащихся подросткового возраста // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2019. № 2. С. 60-61.

7. Ветренко А.А. Спортивные праздники и их влияние на уровень взаимности межличностных взаимоотношений в коллективе школьников // В мире научных открытий. 2015. № 9-2 (69). С. 450-461.

8. Виниченко С.Н., Перевощикова Н.К., Дракина С.А., Черных Н.С. Роль семьи в формировании здорового образа жизни детей дошкольном возрасте // Мать и дитя в Кузбассе. 2017. № 4 (71). С. 20-25.

9. Джавод Н.Б. Физическая культура в зеркале истории с позиции иранской семьи // Вестник Педагогического университета. 2012. № 3-2 (46). С. 207-210.

10. Ермакова Е.Г., Паршакова В.М., Романова К.А. Физическое воспитание в семье. Формы и виды активного семейного отдыха // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 1. С. 13-14.

11. Жукунов Е.В. В день физкультурника // Физическая культура в школе. 2008. № 1. С. 58.

12. Зарубина М.С., Аверясова Ю.О., Андрющенко О.Н. Анализ научно-методической литературы по проблеме спортивной подготовки в баскетболе 3х3 // Культура физическая и здоровье. 2018. № 4 (68). С. 112-114.

13. Каменский А.М. Организация спортивно-массовых мероприятий в условиях средней школы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016. № 3. С. 9-11.

14. Капустин А.А. «Веселые старты» // Физическая культура в школе. 2010. № 2. С. 63-64.

15. Касаткина Н.П., Лимкина Н.А. Факторы доступности спортивных учреждений в регионе // Регионология. 2015. № 3 (92). С. 151-157.

16. Ким Т.К. Исследование структуры и динамики родительского отношения в ходе реализации программы «Спортивная семья» // Спортивный психолог. 2010. № 2 (20). С. 60-65.

17. Куликова И.В. Влияние семьи на занятия физической культурой и спортом(на примере студентов БГТУ им. В.Г. Шухова) // Научный журнал Дискурс. 2018. № 11 (25). С. 51-57.

18. Ключникова С.Н., Швецова Т.В. Особенности тренировочного процесса в стритболе // Поволжский педагогический поиск. 2014. № 3 (9). С. 82-84.

19. Корчагина Н.Л. Оценка систем подготовки кадров в баскетболе // Региональный вестник. 2019. № 4 (19). С. 13-15.

20. Корчагина Н.Л. Экономические проблемы развития баскетбола в России // Иннов: электронный научный журнал. 2018. № 6 (39). С. 34.

21. Kokurin A.V., Laptun V.I. Development of physical fitness and sports in the territory of mordovia in the 1930S // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 2 (18). С. 153-157.

22. Лощаков А.М. Исследование мнения студентов различных вузов об избранных принципах здорового образа жизни // Образование личности. 2016. № 3. С. 54-61. (эмпирическое исследование).

23. Лукьяненко В.П., Краморова М.В., Муханова Н.В. Комплексное развитие физических качеств как основа укрепления здоровья школьников // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2018. № 2 (65). С. 178-184.

24. Лызарь О.Г. Массовая физическая культура в Краснодарском крае развивается // Вестник спортивной истории. 2018. № 2 (12). С. 99-108.

25. Макеева В.С. Готовим праздник // Физическая культура в школе. 2017. № 5. С. 54-57.

26. Минаева С.В., Николаева В.В., Пузырева Е.Ю., Рябинина М.В., Яковлева Т.И. Социально-профессиональная коммуникативная компетентность: современные факторы и проблемы, стадии, средства и среда формирования коммуникативной компетентности // Социальные отношения. 2018. № 2 (25). С. 31-43.

27. Никитина Е.Д. Психолого-педагогическая технология «Моя секция-моя семья» как фактор формирования устойчивой мотивации к занятиям спортом у детей сирот и детей из малообеспеченных семей // Спортивный психолог. 2010. № 3 (21). С. 85-88.

28. Овчинников Ю.Д., Сиденко А.С. Возвращение норм ГТО в России стало законным // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 5. С. 77-84.

29. Овчинников Ю.Д., Лызарь О.Г. Влияние двигательной активности на психическое здоровье современного человека // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2019. № 2. С. 51-57.

30. Овчинников Ю.Д. Биомеханика в проектных технологиях: научно-исследовательское направление в предмете спортивного профиля // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 2. С. 36-45.

31. Овчинников Ю.Д. Компетенции как исследовательские лаборатории для студентов // Инновации в образовании. 2016. № 5. С. 31-41.

32. Овчинников Ю.Д., Шпет В.В., Якунина В.А. Спортивные традиции-семейные ценности в региональном аспекте развития общества // Вопросы педагогики. 2019. № 9-2. С. 70-74.

33.Овчинников Ю.Д. Биомеханика в проектных технологиях // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2013. № 3. С. 32-35.

34. Овчинников Ю.Д. Логико-компетентностный подход: общекультурные и профессиональные компетенции // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 5. С. 142-144.

35. Осик В.И. День физкультурника в Краснодаре // Вестник спортивной истории. 2019. № 1 (16). С. 77-86.

36. Окружнов В.А., Жукова И.В., Хайруллин И.Т. Роль семьи в физическом развитии личности // Тенденции развития науки и образования. 2019. С. 73-75.

37. Остапенко Д.К. Представления о смысле жизни подростков, занимающихся спортом // Спортивный психолог. 2015. № 3 (38). С. 55-59.

38. Овчинников Ю.Д., Лызарь О.Г. Логико-компетентностный подход в предметах спортивного профиля / В книге: Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики Коллективная монография. под ред. И.В. Андулян. Уфа, 2016. С. 145-165.

39. Плутахина. Е.Д. Друзья познаются в игре // Физическая культура в школе. 2011. № 5. С. 56-57.

40. Померанцев А.А. Анализ массового внедрения комплекса ГТО с учетом опыта СССР // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. 2017. № 2. С. 40-43.

41. Правдов М.А., Нежкина Н.Н., Рябова И.В. Модель взаимодействия дошкольных образовательных организаций и начальной школы по подготовке детей к сдаче норм комплекса ГТО первой ступени // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 2 (120). С. 119-125.

42. Рапасова А.Н. Один из основных компонентов понятия здоровья // Вестник международного Института управления.2013. № 3-4 (121-122). С. 105-107.

43. Рапопорт И.К., Цамерян А.П. Особенности формирования нервно-психических расстройств и нарушений зрения у московских учащихся в процессе обучения в школе // Здоровье населения и среда обитания. 2019. № 5 (314). С. 20-27.

44. Сотников М.Г. Агитационно-пропагандисткая работа городского и областного комитетов по делам физической культуры и спорта в городе Сталинграде и области в 1943-1953 гг. // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2017. № 6 (17). С. 25-28.

45. Сарычева Т.В. Организация вне учебных форм физкультурно-массовой и спортивной работы в Вузах Западной Сибири (на примере г. Томска в 1945-1991г.г.) // Вестник Томского государственного университета. История. 2014. № 5 (31). С. 70-77.

46. Тимашов А.В. Спортивные праздники и фестивали как формы здорового образа жизни // Здоровье - основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2008. Т. 3. № 1. С. 285.

47. Терехович М. Физкультурный парад 1945 года из истории Отечественного декоративно-оформительского искусства // Архитектура. Строительство. Дизайн. 2005. № 3 (40). С. 92-95.

48. Толстой С.С. Несостоявшийся физкультурный парад. Лето 1941г. // Исторический архив. 2008. № 6. С. 19-27.

49. Тимошина И.Н., Богатова С.В., Швецова Т.В. Планирование процесса спортивной подготовки в стритболе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 4. С. 17-20.

50. Степанова Т.А., Черникова Л.А., Наумова А.А., Безуглая С.Г. Спортивно-оздоровительная деятельность в современных условиях // Таврический научный обозреватель. 2016. № 11-3 (16). С. 21-24.

51. Степанян Е.А. Физкультурное образование школьников в условиях спортивных мероприятий // Омский научный вестник. 2008. № 1 (63). С. 122-126.

52. Тарасенко А.А., Овчинников Ю.Д., Абраамян А.А. Образовательные стандарты – инструмент социальной трансформации общества / В книге: Современные направления развития вузовского образования Нагорнова А.Ю., Тарасенко А.А., Овчинников Ю.Д., Абраамян А.А., Черникова В.Е., Омаров О.А., Омарова Н.О., Омарова П.Х., Пастух Т.А., Селезнёв А.А., Бельчикова Т.А., Казакевич Т.В., Ряснянский С.В., Божко Н.В., Кот А.В., Круковский Р.А., Лукашевич Е.В., Самусевич Н.В., Юрченко О.А., Симонова И.Н. и др. Коллективная монография. Ответственные редакторы А.Ю. Нагорнова, Т.Б. Михеева. Ульяновск, 2019. С. 6-16.

53. Чертыков И.Н. Занятие спортом, как условие нравственного саморазвития личности современного подростка // Информация и образование: границы коммуникаций. 2015. № 7 (15). С. 177-178.

54. Цаллагов М.С. Духовно-нравственное воспитание учащихся на уроках физической культуры // Известия Чеченского государственного педагогического института. 2017. Т. № 4 (20). С. 169-172.

55. Шадрина А.А. Комплексное оздоровление школьников 6-8 лет с нарушением в состоянии здоровья // Здравоохранение, образование и безопасность. 2018. № 1 (13). С. 69-78.

56. Шайдуллин В.Х. Спортивные соревнования в Омской области в годы Великой Отечественной войны // Омский научный вестник. 2013. № 1 (115). С. 39-41.

57. Щетинина С.Ю. Интеграция школы и семьи как фактор социализации и приобщения учеников и родителей к занятиям физической культурой и спортом на Дальнем Востоке России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2009. № 12 (58). С. 119-123.

58. Шитик В.Ф., Норин Е.Н., Ильиных С.Н. Воины-спортсмены в годы Великой Отечественной войны // Гуманитарные проблемы военного дела. 2015. № 1 (2). С. 71-74.

59. Швецова Т.В. Стритбол: история и перспективы развития // В мире научных открытий. 2014. № 11-11 (59). С. 4417-4426.

60. Шпет В.В. Теоретические основы необходимости занятий стритболом в школе/В сборнике: Инновационные тенденции развития системы образования Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО

«Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Харьковский национальный педагогический университет имени Сковороды; Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова; ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2016. С. 198-201.

61. Шпет В.В., Якунина В.А., Овчинников Ю.Д. Волонтерство в современной школе // Внешкольник. 2019. № 2 (188). С. 55-58.

62. Шпет В.В., Овчинников Ю.Д., Якунина В.А. Методика организации спортивного мероприятия для школьников по месту жительства // Преемственность в образовании. 2019. № 23(10). С. 591-600.

63. Шпет В.В., Овчинников Ю.Д., Якунина В.А. Биомеханика движений в социальной рекламе детства // Физическая культура, спорт и здоровье. 2019. № 34. С. 77-81.

64. Шпет В.В., Овчинников Ю.Д., Якунина В.А. Здоровьесберегающее образование как фактор дополнительного образования детей // Журнал естественнонаучных исследований. 2019. Т. 4. № 4. С. 36-41.

65. Шпет В.В., Якунина В.А., Овчинников Ю.Д. Международное экономическое сотрудничество в образовательном пространстве // Научный электронный журнал Меридиан. 2019. № 4 (22). С. 6-8.

66. Шпет В.В., Овчинников Ю.Д., Якунина В.А. Большие спортивные игры в формате школьного спорта // Психология человека и общества. 2019. № 12 (17). С. 17-29.

67. Shpet V.V., Ovchinnikov Yu.D., Yakunina V.A. Эффективность участия общеобразовательных школ в системе ГТО России // Theoretical & Applied Science. 2019. № 9 (77). С. 7-15.

68. Якунина В.А., Овчинников Ю.Д. Доброволец - дело личное?! // Волонтёр. 2018. № 3 (27). С. 52-62.

4.7. Формирование личности подростков средствами физической культурой и спортом

Высокий положительный эффект воздействия физической культуры и спорта на человека не требует специальных доказательств и представляет собой сложную социальную деятельность с преобразующей и формирующей направленностью. В процессе активных занятий физической культурой и спортом происходит не только усвоение системы специальных знаний, формирование двигательных умений и навыков, развитие комплекса двигательно-координационных качеств, но и преобразование личности с определенной иерархией ценностных установок, интересов и потребностей [3, с. 32]. Под воздействием систематических занятий спортом наряду с биологической природой человека совершенствуется и его социальная сущность, обеспечивается взаимопроникновение объективного и субъективного, преобразование индивидуально насущных личностно ориентированных потребностей в общественное значимые [7, с. 52].

Приобщение подростков к физкультурно-спортивной деятельности позволяет решать проблемы взросления и формирования физической культуры личности. Возрастные особенности детей в этот период являются источником мотивации к такому виду деятельности, как физкультурно-спортивная, если она соответствующим образом организована. Физическая культура и спорт выступают как мощное средство социального становления личности подростков, активного совершенствования индивидуальных и личностных качеств, а также двигательной сферы.

Одним из основных условий успеха в учебно-тренировочных занятиях и, особенно в спортивных соревнованиях является развитие интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер подростков. Следовательно, решая задачи физического воспитания, преподавателю необходимо ориентировать свою деятельность на такие важные компоненты, как формирование ценностных ориентаций на физическое и духовное совершенствование личности подростков, формирование потребностей и мотивов к систематическим занятиям физическими упражнениями, воспитание моральных и волевых качеств, формирование гуманистических отношений, приобретение опыта общения. При этом школьников необходимо обучать способам творческого применения полученных знаний, умений и навыков для поддержания высокого уровня физической и умственной работоспособности, состояния здоровья, самостоятельных занятий. К сожалению, современная спортивная наука не предлагает эффективных подходов для формирования физической культуры личности подростков. Нерешенность многих проблем использования физических упражнений в процессе формирования физической культуры личности подростков, противоречивость взглядов специалистов об эффективных направлениях решения изучаемых вопросов определяют необходимость проведения дальнейших научных исследований в данном проблемном поле, особенно актуальной в отечественных условиях.

Основные положения формирования личности подростков, занимающихся физической культурой и спортом. Становление индивидуальности подростков специалисты [4, с. 10] рассматривают как результат взаимодействия двух автономных, но неразрывно связанных друг с другом процессов развития – биологического и социального. Личность представляет собой онтогенетическое приобретение человека, результат его социального развития, которое происходит в тесной взаимосвязи с развитием общества. Процесс становления личности осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые человек включается своей духовностью [6, с. 131].

Подростковый возраст является сенситивным для формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и осознанного отношения к окружающей действительности [2,с. 28]. В подростковом периоде происходят значительные перемены не только на физиологическом уровне, но и в душевной организации взрослеющего человека. Этот возраст характеризуется также выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения, быстрыми переходами от экзальтации к субдепрессивным состояниям, возрастанием личностной тревожности [1, с. 198].

Под концепцией формирования физической культуры личности понимается такая сфера человеческой культуры, которой характерно управление личностью своими физическими кондициями, проявляемыми в различных видах деятельности, а также социальная реальность, которая благоприятствует этому.

Физическая культура как система становления личности включает в себя [27, с. 5]: отношение ребенка (группы, общества в целом) к физическим способностям; знания, интересы, мотивы, потребности, на основе которых физические способности подростков реализуются в определенной деятельности; средства, с помощью которых формируется подсистема личности подростков; пределенные идеалы, нормы, стандарты поведения, ценностные ориентации, на основе которых осуществляется этот процесс формирования; социальные отношения между подростками, складывающиеся в ходе реализации физических способностей и в процессе формирования указанной подсистемы личности; социальные институты, которые используются подростками в ходе реализации физических способностей в процессе их формирования.

Одним из главных источников формирования потенциала физической культуры личности является личный опыт организации физической активности, который приобретается подростками в процессе занятий физическими упражнениями, при правильно организованном физическом воспитании и спортивной подготовки [11, с. 100]. Уровень физической культуры личности определяется также характером, структурой и направленностью мотивации к физической активности. В этих видах физкультурных ценностей отражается степень социальной зрелости и ответственности отношения ребенка к своему здоровью и физической готовности [19, с. 52]. Освоение подростками рациональных способов управления своими движениями, приобретение необходимого в жизни фонда двигательных умений, навыков, связанных с ними знаний, позволяют ему достичь максимального удовлетворения, обеспечивающего его благоприятное психическое состояние. Адекватное понимание места физической культуры дает возможность выстраивать модели педагогического процесса как процесса формирования навыков противостояния отрицательным воздействиям окружающей среды, создания культурных, осознанных потребностей в физическом совершенстве. Педагогический процесс в учреждениях спортивной направленности специалисты [30, с.151] рассматривают как культурную деятельность в физическом воспитании, способствующую повышению самооценки и формированию ценностных ориентаций и осознанию ребенком собственного физического статуса в конкретном социуме для достижения успешного социального статуса личности.

Физическая культура и спорт выступают важнейшим условием, а физическое воспитание – важнейшим средством разностороннего развития личности. Установка на разностороннее развитие личности предполагает овладение подростками, с одной стороны, основами физической культуры, составными компонентами которой являются крепкое здоровье, хорошее физическое развитие, оптимальный уровень двигательных способностей, знания и навыки в области физической культуры, мотивы и освоенные способы (умения) осуществлять физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность, а с другой, – формирование интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер подростка, его эстетических представлений и потребностей [16, с. 34]. Занятия физической культурой и спортом оказывают влияние на развитие интеллекта подростков: внимания, наблюдательности и мышления [5, с. 29]. Они способствуют улучшению умственной и физической работоспособности занимающихся в результате положительного влияния чередования характера деятельности, смены умственной и физической работы, а также применения физических нагрузок, которые, оказывают позитивное влияние на протекание психических процессов. Ограничение двигательной активности ведет к снижению умственной работоспособности [6, с. 158].

Существует тесная взаимосвязь между степенью волевого усилия и нервно-мышечным напряжением: чем выше качественные проявления двигательной деятельности, тем соответственно большим должно быть волевое напряжение [29, с. 31]. Физическое упражнение следует рассматривать не только как метод, направленный на совершенствование в технике и тактике, обеспечение физической подготовленности, но и как средство развития воли [31, с. 109]. В ходе учебного процесса у подростков возникают определенные трудности, способствующие развитию волевых черт характера: необходимость овладевать сложной техникой спортивных упражнений, преодолевать усталость, сохранять самообладание и работоспособность в неблагоприятных условиях внешней среды, регулировать эмоциональное состояние, сохранять и соблюдать установленный режим дня, работы и отдыха [14, с. 35]. Занятия спортом способствуют формированию у подростков положительных эмоций, так как мышечное напряжение (в определенных пределах интенсивности) связано с возникновением приятных ощущений

[8, с. 2]. Достижение поставленных целей – главный фактор, дающий человеку удовлетворение своей деятельностью [13, с. 300]. В ходе учебно-тренировочного процесса этот эффект достигается вследствие осознания прогресса в освоении техники спортивных упражнений, в развитии двигательных и психических качеств, победы на соревнованиях. Активная двигательная деятельность регулирует процессы возбуждения и торможения центральной нервной системы [18, с. 166]. В отдельных случаях занятия спортом могут стать источником острых негативных переживаний. Наиболее отрицательное влияние на эмоциональную сферу оказывают неудачные выступления на спортивных соревнованиях, отрицательные примеры поведения, не сформированный здоровый психологический климат в группе занимающихся [21, с. 11]. Учебные занятия по физической культуре способствуют формированию у занимающихся смелости, решительности, мужества, этически оправданных представлений о правильном поведении человека [27, с. 15]. Важное место в формировании личности подростка занимает и эстетическое воспитание, которое состоит из двух сторон [20, с. 50]: формирование эстетического вкуса, адекватные оценки красоты движений, поведения и телосложения, продуманных двигательных представлений, творческого развития двигательных способностей, экономичности и уместности рациональной техники выполнения двигательных действий.

Формирование личности подростков на уроках физической культуры зависит от соблюдения ряда условий, одно из них – сочетание занятий спортом с другими видами деятельности, имеющими воспитательную направленность и осуществляемыми в семье, школе средствами искусства, печати, телевидения [17, с. 20]. Другое важное условие – постоянный контроль за определенными морально-этическими основами поведения молодого человека [15, с. 157]. Для достижения положительных результатов в формировании личности подростков, занимающихся физической культурой и спортом, важное значение имеет личность преподавателя, направленность его действий. Морально-этические положения, которыми руководствуются учащиеся, имеют взаимосвязь с общественной сферой, в которой юный спортсмен живет, трудится и учится [12, с. 111].

Глубокое влияние на процесс формирования физической культуры личности подростков оказывает коллектив. Содружественная деятельность, деловые межличностные отношения, взаимная помощь и ответственность - все это способствует воспитанию личности [9, с. 67]. Совместная коллективная практическая деятельность создает благоприятные возможности и для интеллектуального взаимообогащения подростков. Перенимая знания внутри спортивного коллектива, школьники лучше познают специфику и назначение физического воспитания как в личной, так и в общественной жизни [23, с. 52]. Период социальной и спортивной адаптации – серьезное испытание для подростков. Надо освоиться с новой обстановкой, коллективом, затрачивая дополнительные усилия на привыкание к режиму учебно-тренировочных занятий. Поэтому большое значение в развитии положительных качеств юных спортсменов имеет правильно организованное руководство их самовоспитанием [22, с. 35].

Стимулировать процесс самовоспитания подростков в ходе учебно-тренировочного процесса можно только, используя дифференцированный и индивидуальный подходы: одних побуждать руководствоваться своим положительным идеалом, другим помочь разрушить отрицательный и сформировать положительный идеал, третьим помочь в выборе идеала [24, с. 101].

Важнейшая задача занятий физической культурой и спортом – формирование личности подростков, которое достигается путем проникновения воспитательных мер во

все сферы деятельности и путем самовоспитания занимающегося. Основным условием достижения положительных результатов в процессе формирования личности подростков служит комплексный подход, обязывающий соблюдать единство воздействия на занимающихся средствами и методами физического и нравственного воспитания. Одним из основных условий успеха в учебном процессе по физической культуре является развитие интеллектуальной, волевой и эмоциональной сфер подростков [28, с. 528]. Следовательно, решая задачи формирования физической культуры личности физического воспитания, необходимо ориентировать свою деятельность на такие важные компоненты, как создание у подростков системы ценностных ориентаций, на физическое и духовное совершенствование личности, культивирование у них потребностей и мотивов к систематическим занятиям физическими упражнениями, воспитание моральных и волевых качеств, гуманистических отношений, приобретение опыта общения.

Современные физкультурно-спортивные технологии формирования психофизического состояния подростков. В настоящее время высокая стрессогенность социально-экономических факторов, экологических условий и стиля жизни в современном обществе обусловливают снижение уровня психофизического состояния и психосоциального здоровья учащейся молодежи [25, с. 41]. В этой связи особую актуальность приобретают поиск наиболее адекватных путей и методов укрепления психофизического состояния молодых людей и разработка физкультурно-спортивных технологий, обеспечивающих формирование устойчивых личностных установок на здоровый стиль жизни. Специалисты [27, с. 21] выделяют в рамках данной проблемы нескольких относительно самостоятельных аспектов исследований: изучение эффекта влияния занятий физическими упражнениями на психологическое состояние и психосоциальную адаптацию личности; применение психофизического тренинга для укрепления психического и физического здоровья и позитивного личностного саморазвития; разработка традиционных и нетрадиционных методик для профилактики донозологических изменений состояния психического и физического здоровья. К сожалению, у большинства авторов [27, с. 22], изучающих проблему «физическая активность» и «психическое (психосоциальное) здоровье», наблюдается противоречивость выводов их исследований. Вместе с тем сегодня практически никто не оспаривает того, что физическая активность улучшает соматическое и психическое здоровье людей. Только в последние годы в рамках нового направления в спортивной науке – психологии физических упражнений сформировался принципиально новый подход к рассмотрению проблемы физической подготовленности человека как одного из важнейших компонентов его психосоциального здоровья. Исследования в рамках указанной проблематики [21, с. 18] могут быть систематизированы на такие направления, как изучение эффекта воздействия физических упражнений на психическое состояние (состояния тревоги, депрессии) и их оздоровительный эффект при нарушениях психического здоровья; психологические и физиологические механизмы воздействия физических упражнений на психическое и физическое здоровье; влияние занятий физическими упражнениями на личностные характеристики занимающихся, их настроение и психосоциальное поведение.

По данным специалистов [27, с. 23], физические нагрузки различной направленности положительно влияют на психический статус человека. Ученые утверждают, что аэробная тренировка дает существенно больший психологический эффект, чем не аэробная. По мнению авторов исследований отмечается не целесообразность использования не аэробных упражнений в лечении тревожности и депрессии у больных психиатрических клиник. Критическими условиями влияния

умеренных аэробных упражнений на психическое состояние здоровых лиц является длительность занятий – 10 недель при ежедневных тренировках не менее 21 минут в день. Механизм влияния физических упражнений на психику человека является наиболее сложным и наименее изучаемым до настоящего времени, несмотря на то, что составляет основу психофизического единства, постоянно обсуждаемого в спортивной литературе [13, с. 123].

В настоящее время специалисты [27, с. 21] отдают предпочтение концепции, выделяющей биологические и психические механизмы. В число важных биологических механизмов входят такие: эффект повышения температуры тела при физических нагрузках; повышение секреции адреналина, серотонина и допамина, вызывающих улучшение настроения и повышение устойчивости к стрессорным воздействиям; увеличение концентрации опиоидных пептидов, вызывающих позитивное психогенное состояние и спокойствие. К психическим механизмам специалисты относят: медитационный эффект физических упражнений (особенно релаксационной направленности); эффект десенситизации (расщепления) физиологических реакций, свойственных стрессу (сердцебиение, гипервентиляция, потоотделение).

Приведенные механизмы способны обеспечить не только изменение эмоционального фона и настроения в ходе занятий физическими упражнениями (острый эффект), но и пролонгированный эффект, уменьшая тем самым риск развития нарушений нервно-психического статуса [14, с. 36]. К сожалению, отдельные механизмы обуславливают и определенные негативные влияния физических упражнений. К ним в первую очередь следует отнести синдром, известный под названием «Exercise Dependence», в основе которого лежит резкое повышение активности эндогенных опиоидов. На основе этого формируются стойкая зависимость от занятий физическими упражнениями.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что оздоровительный эффект физических упражнений, направленный на укрепление психического здоровья, может быть существенно усилен за счет совмещения в единую систему методов физического и психического тренинга. В качестве основных научно обоснованных и верифицированных по оздоровительному эффекту систем психофизической тренировки можно указать следующие направления [17, с. 22]: программы психофизической редукции стресса; метод динамической релаксации; интегрированный психофизический тренинг.

Важной проблемой синтеза психофизической тренировки является познание особенностей взаимодействия (взаимосодействия) биологических и психических механизмов, которые обеспечивают комплиментарный эффект физических упражнений и психотренинга. Специалисты изучали вопросы практического применения методов психофизического тренинга и делали следующие заключения. Во-первых, в условиях систематического психофизического тренинга имеет место совершенствование механизмов психосоматической регуляции и целенаправленное развитие психических качеств, что в совокупности существенно повышает уровень психической самозащиты личности [21, с. 19]. Во-вторых, важным для укрепления психического здоровья является аддитивное воздействие на повышение активности психотропного опиоидного пептида (бета-эндорфина) при одновременном снижении активности стрессорных гормонов. В-третьих, основу мобилизации психических резервов и качественного изменения психического здоровья личности под воздействием психофизического тренинга составляют расширение диапазона саморегуляции «состояний сознания» и использование альтернативного состояния сознания для самостоятельного позитивного саморазвития.

Интегрированный психофизический тренинг приводит к достоверному усилению оздоровительного эффекта физических упражнений, изменению восприятия субъектом тяжести физической нагрузки, повышению психической устойчивости и снижению донозологических нарушений психоэмоционального статуса. Данный подход, помимо укрепления психического здоровья, приводит к расширению ценностных ориентации личности и ее самореализации в жизни и профессиональной деятельности. Применение на практике технологии интегрированного психофизического тренинга позволяет подойти к решению ключевой психопедагогической задачи, непосредственно сопряженной с оздоровительным эффектом.

В настоящее время можно считать общепризнанной точку зрения, что эффективность занятий физическими упражнениями, так и интегрированных технологий психофизической тренировки, определяется степенью индивидуализации и персонификации программ тренировки в зависимости от физической подготовленности, состояния психосоматического здоровья и индивидуально-типологических особенностей личности.

В последние годы в спортивной медицине и психологии наметилось несколько направлений работ в рамках разработки дифференцированного подхода к укреплению физического и психического здоровья учащейся молодежи [17, с. 23]: создание автоматизированных диагностико-консультационных систем по укреплению физического состояния и психосоматического здоровья подростков, используя индивидуальные оздоровительные рекомендации; совершенствование методов диагностики донозологических изменений состояния психосоматического здоровья и факторов риска нарушений нервно-психического статуса; разработка специальных методов ментального тренинга, позволяющих осуществлять персонификацию методов психической самозащиты личности в условиях интегрированной психофизической тренировки. Анализируя проблему индивидуализации рекомендаций по укреплению здоровья в условиях интегрированного психофизического подхода, следует остановиться на вопросе об особенностях восприятия личностью интенсивности физических нагрузок.

У лиц с донозологическими изменениями нервно-психического статуса наблюдаются выраженные изменения восприятия интенсивности физических нагрузок. Особенности восприятия интенсивности физических нагрузок зависят от синдромальной специфики изменений нервно-психического статуса (астения, тревога, ипохондрически-депрессивная направленность). «Передозировка» физических нагрузок способна не только усугубить нарушения нервно-психического статуса, но и практически разрушить мотивацию к занятиям физическими упражнениями.

Для создания физкультурно-спортивных программ необходимо четко представлять принципы, на которых должна строиться работа: принцип системности предполагает разработку и проведение программных мероприятий на основе системного анализа актуальной социальной ситуации в стране; принцип многоаспектности предусматривает сочетание разных аспектов психофизической деятельности: личностно-центрированного, поведенчески-центрированного, средо-центрированного; принцип ситуационной адекватности означает соответствие педагогическиих действий реальной социально-экономической, социально-психологической и социально-педагогической ситуации в стране; принцип солидарности означает межведомственное взаимодействие между государственными и общественными структурами с использованием системы социальных заказов; принцип полимодальности и максимальной дифференциации предполагает гибкое применение в физкультурно-спортивной деятельности различных подходов и методов.

В зависимости от направленности психофизической работы на конкретную категорию подростков, выделяют следующие стратегии:

1. Физкультурно-оздоровительная деятельность, основанная на работе в школе, создание сети «здоровых школ», включение психофизических занятий в учебные программы всех школ. 2. Физкультурно-оздоровительная деятельность с семьей. 3. Пропаганда физической культуры и спорта с помощью СМИ. 4. Физкультурно-оздоровительная деятельность, направленная на группу риска в неорганизованных коллективах – на территориях, улицах с безнадзорными и беспризорными детьми. 5. Подготовка специалистов в области физической культуры и спорта. 6. Массовая мотивационная активность в области физической культуры и спорта.

Вышеуказанное требует существенного углубления дифференцированного подхода при назначении рекомендаций по укреплению физического и психического здоровья молодежи.

Исследование подходов к становлению личности подростков средствами физической культуры и спортом. Международная хартия физического воспитания и спорта, принятая ЮНЕСКО, декларирует, что образовательные программы в обязательном порядке должны включать занятия, основанные на спортивных ценностях, направленные на воспитание правильного восприятия взаимоотношений между спортивной деятельностью, социумом и культурой [26, с. 195].

Физическая культура является частью программно-нормативной базы физического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений. Логика включения физического воспитания в процесс обучения, а также планируемые результаты данного процесса вполне понятны и правильны, т.к. регламентированы с программной точки зрения. Физическая культура человека определяется через такие составляющие, как хорошее состояние здоровья, физическое развитие, нормальное развитие двигательных функций, наличие базы знаний в сфере физической культуры, мотивация к данному виду деятельности и должные спортивные умения. С точки зрения нашего исследования в данный перечень необходимо внести еще один немаловажный элемент — оптимальная степень физической и спортивной активности личности. С другой стороны, можно отметить объективный недостаток инструментов и неполный комплекс критериев, которые способствуют измерению и оценке учебных итогов по предмету «Физическая культура». Что касается инструментов контроля, то оно сводится исключительно к отметке посещения занятий, которые являются обязательными, а также оценке уровня физической подготовки, двигательной активности, навыков, приобретенных ранее. Сложно обнаружить в существующей программе и своде нормативов по физическому воспитанию молодежи те механизмы, которые помогают определить уровень знаний по предмету «Физическая культура», уровня физической и спортивной подготовленности и в целом проанализировать, насколько учащийся сформирован как субъект образовательного процесса. Существующие программы носят абстрактный характер и включают только запросы по наличию той или иной информации в сфере физической культуры, с которой обучающиеся должны ознакомиться. Кроме того, данные программы включают описание умений, результатов физических упражнений или тестов, навыков, которые учащиеся должны показать. Следовательно, такие учебные программы по предмету «Физическая культура» отражают ограниченное количество необходимых показателей современной модели образования, т.к. цели заданы без учета необходимых критериев, без проведения аналитики, без четкого обоснования средств их достижения и способов контроля.

В ходе анализа актуальных образовательных программ по предмету «Физическая культура» в общеобразовательных учреждениях, в которых на углубленном уровне

преподают, в частности, физику и математику, то стоит отметить критическое отношение преподавательского состава к тому, насколько предметы учитывают особенности будущей профессиональной деятельности подростков в текущих условиях рынка труда. Кроме того, в ходе создания государственных стандартов специалисты по физической подготовке указывают на необходимость внесения корректировок в комплекс и практику физической культуры, а именно предоставление учащимся права выбора типа физической активности [10, с. 174].

Стоит отметить, что научная литература не содержит материалы, которые относятся к содержанию, организации и методикам ППФП (профессионально-прикладной физической подготовки) учащихся с углубленным изучением физики и математики. А ведь в трудовой деятельности любому специалисту крайне необходимы хорошая физическая и координационная подготовка, которая свидетельствует о степени двигательной активности.

Одним из видов спорта, благодаря которому человек становится более выносливым, быстрым, сильным, гибким и ловким, легко ориентируется и координирует свои действия, считается футбол. На футбольном поле среди игроков создается атмосфера здорового соперничества, которая свойственна соревнованиям в другой деятельности. Благодаря этому, формируются волевые качества, психология, нравственные установки личности. Именно это должно быть у настоящего профессионала в своей деятельности.

Учитывая вышесказанное, необходимо добавить, что программы физической подготовки учащихся, функционирующие в образовательных учреждениях сегодня, скорее описательные, нежели конкретные. В них указаны «прописные» истины, например, ведение здорового образа жизни, борьба с вредными привычками, обязательная двигательная активность, противодействие пассивному образу жизни и т. д. Мы считаем, что явным недостатком существующих программ является их субъективность: они не учитывают процесс адаптации детей, ослабленных или страдающих от болезни. Объективным является то, что текущие программы по физическому воспитанию подростков, утвержденные для школы, совершенно не поддерживают ослабленных детей, не рассматривают их особенности. Тесты на определение индекса физической подготовки включают бег на расстояние 60 м или 1000 м, подтягивания на перекладине, прыжки в длину и т. д. Такие задания могут назначаться избирательно, следовательно, полученный результат не может считаться окончательным для оценки уровня физической подготовки учащегося и его функционального состояния.

Можно рассмотреть некоторые особенности мышечных волокон у детей. У одних они могут прекрасно выдерживать силовые нагрузки, но характеризоваться низкой реактивностью, тогда как у других наоборот – демонстрировать отличную реактивность, но в физическом плане быть слабыми. Именно поэтому так сложно сравнивать показатели физического развития личности, это практически невозможно. С учетом приведенной выше информации становится ясна потребность во внесении серьезных коррективов в концепцию программы оздоровительной гимнастики как одного из вариантов физкультуры в учебных заведениях, где в приоритете состояние здоровья учеников, здоровье культивируется как предмет первостепенной важности, имеющий прямое отношение к принципу валеологии: формирование здоровья ребенка, поддержание и укрепление, образовательный подход к состоянию здоровья.

Приведенные проблемы не являются окончательными, но они свидетельствуют о наличии острой необходимости в разработке конструктивных решений. В последнее время неоднократно предпринимались попытки изменить ситуацию, например, изменить программу физкультурных занятий за счет внедрения новых, более результативных физкультурно-оздоровительных приемов. В частности, педагоги прибегали к

инновационным практикам, в основе которых лежит подход, ориентированный на личность учащегося, развивающий здоровый образ жизни, формирующий мотивацию к занятиям физкультурой и спортом. И сейчас продолжается работы по внедрению программ, ориентированных на формирование интереса подростков к физической культуре, на установление баланса между физическим и духовно-нравственным развитием личности, укрепления ценностей по отношению к культуре и спорту.

Одна из таких программ активно разрабатывается и постепенно внедряется на базе МБОУ Городской гимназии в городе Димитровград, расположенном в Ульяновской области. В основе программы заложено формирование личности учащегося через физическую культуру.

Физическая культура обучающегося включает работу с такими параметрами, как ценностные ориентации, активное развитие физического здоровья, самореализация, совершенствование своих навыков, расширение возможностей, а также нахождение своего места в спорте.

Программа включает теоретическую часть (беседы, встречи, лекции, собрания с родителями, спортивные конкурсы, викторины) и обязательную практику (занятия в классе, внеклассная работа, различные мероприятия вне школы с использованием средств физкультуры).

Общее количество часов программы – 102, из которых база занимает 81 час, а вариативная часть – 21 час. Занятия физкультурой проходят 3 раза в неделю. База представляет собой стандартную комплексную программу по школьной физической культуре, принятую Минобразования РФ. Что касается вариативной части, то она состоит не только из теории, но и практики.

База также подразумевает теорию и практические материалы. Например, легкую атлетику, единоборства, танцевальную программу, спортивные состязания и прочее. Теоретическая часть вариативной программы подразумевает психофизическую технику, а практическая – ритмопластику, занятия с гирей, элементы некоторых единоборств и не только. Кроме того, программа включает внеклассную деятельность, к которой относится работа в секциях, проведение спортивно-массовых мероприятий; внешкольная физкультурная активность по формированию личности учащегося (работа в летних лагерях, с родителями, самостоятельное выполнение упражнений, тренировки в ДЮСШ, физкультурная или спортивная работа по месту проживания и т.д.); комплекс домашних заданий (тренировки на дому, оказание помощи родителям, подготовка мероприятий для проведения в классе), а также свод упражнений на развитие организаторских способностей.

Реализация данной программы невозможна без гуманного подхода к формированию учебного и тренировочного процесса, а именно: принятие во внимание нужд и интересов учащихся, создание условий для самостоятельной работы, реализации потребностей, раскрытия потенциала личности, уход от чрезмерного регламентирования учебного процесса, умеренная требовательность в работе педагога, уход от нравоучительного отношения к попытке наладить эффективное сотрудничество; максимальное расширение возможностей сферы общественного взаимодействия через работу со сверстниками, которые заинтересованы в физической культуре и занятиях спортом, стремятся упрочнить свою компетентность в спортивной деятельности. С этой целью необходимо разработать педагогическую площадку для помощи сверстникам в самоопределении и установлении отношений с окружающими; создание возможностей для нахождения своих вариантов действия при преодолении негативного влияния со стороны социума в ходе учебной и тренировочной деятельности, взаимодействия на бытовом уровне.

Комплекс мероприятий в физической культуре и спортивной деятельности направлен не только на индивидуальное, но и групповое взаимодействие с обучающимися. Внимание акцентируется на подростках, т.к. они переживают кризисный период. По словам педагогов, описанная программа сводит к минимуму проявления подростков на личном и поведенческом уровнях. Это стало возможным за счет создания необходимых условий по разрешению внутренних конфликтов, формированию положительной среды, возможности почувствовать успех. Первостепенная часть работы касается разработки простых и понятных обучающимся категорий, которые принимают в расчет их потребности: возраст, пол, психологию, отношение к жизни. Именно поэтому адекватное отношение подростков к состоянию своего здоровья предполагает не навязывание очевидных мотивов, а акцентирование внимания на внутреннем мире подростка, глубинных составляющих его мотивации: перспективы роста, творческая реализация, расширение контактов, высокая самооценка, новый социальный статус. Подростки выполняют комплексы упражнений, направленных на улучшение координации и умения сосредотачиваться, концентрироваться, снижать влияние страхов, фобий. Через выполнение упражнений на сопротивление, в сознании учащегося формируется якорь на преодолении сложностей, повышается уверенность в себе. В ситуациях, когда подросток ощущает преобладание ипохондрического или депрессивного состояния, педагоги прибегают к игровым методикам: эстафетам, упражнениям на скорость или координацию, а также выполнение элементов из хатха-йоги, что гармонизирует эмоциональное состояние, развивает коммуникативные способности личности, помогает в установлении социальных связей. Если речь идет о потребности в восстановлении психического состояния подростка, физическая культура или спортивные занятия сочетаются с ментальными тренингами, что позволяет укрепить духовный потенциал человека.

В основе стратегии физкультуры и спортивной деятельности лежит комплекс мероприятий, которые направлены на установку ресурсов личности, позволяющих закрепить социально-нормативный подход к жизни, превалирование ценностей здоровой жизнедеятельности, совершенствование личностных позиций и активности через спортивные достижения или показатели здоровья, а также формирование результативных форм и подходов к организации и проведению физкультурных или спортивных мероприятий.

Формирование физической культуры личности через занятия физической культурой и спортом осуществляется с помощью трехуровневой программы. Первый уровень предполагает использование таких средств, организационных форм физкультуры, методов, способствующих отвлечению обучающегося и приобщению его к полезному досугу. Благодаря этому он становится более стрессоустойчивым, смотрит на жизнь с оптимизмом, принимает активности и установки, одобряемые социумом. Второй уровень подразумевает использование средств и методов физической культуры и спорта, направленных на оздоровление личности, приобщение к занятиям спортом или поддержанию здорового образа жизни. На третьем уровне основное внимание концентрируется на совершенствовании выполнения физических упражнений, что помогает окончательно сформировать основные свойства учащегося.

Формирование личности в условиях реализации программы физической культуры и спорта подразумевает некоторые аспекты, в частности: общественный, педагогический, психологический, моральный, эмоциональный, медицинский. Она включает три блока, связанных между собой, а именно: 1. Работа по распространению информации, пропаганда. 2. Установление интереса к занятиям физкультурой или спортом на постоянной основе. 3. Средства и подходы, направленные на личностные особенности

учащегося, что позволяет скорректировать физическое, психической, эмоциональное и нравственной состояние человека.

Первый блок программы, который включает распространение информации и пропаганду, включает два раздела – информационный и развивающий. Это позволяет научить обучающихся использовать простые решения в сложных жизненных ситуациях, правильно общаться с окружающими людьми, осознавать и принимать их поведенческие наклонности, формировать положительное отношение к себе, использовать адекватную критическую оценку своего поведения и исправлять допущенные ошибки. Данный этап предполагает участие педагогов, психологов и врачей, а также участие в мастер-классах, беседах с ключевыми спортсменами в регионе.

На втором блоке программы формируется постоянная заинтересованность к занятиям физической культурой или спортом, к физической нагрузке в целом. Ключевыми составляющими являются творческий подход преподавателя к занятиям, активные жизненные установки преподавателя, инструменты, ориентированные на личность учащегося, авторитет учителя среди подростков. Навыки к ведению здорового образа жизни, стремление к двигательной активности возможны благодаря введению оригинальных, нестандартных двигательных заданий.

Коррекция физического, психического и нравственного состояния учащихся возможна за счет создания определенной базы, в центре которой специально подобранные методы физкультуры и спорта, отвечающие личностным характеристикам человека, его интересам, содействующие снижению тревожного состояния, агрессивного поведения и улучшению самооценки. В такой ситуации лучшими физическими упражнениями будут сочетания, направленные на развитие физических и психических особенностей учащихся. Интерес к занятиям физкультурой и спортом, двигательной активности возможно развивать через использование специальных методов и педагогических приемов. Так формируется устойчивое потребительское отношение к спорту. При этом двигательная активность подразумевает не только стандартные физические упражнения, но имеет когнитивный характер.

Физическая культура и спорт, прежде всего, направлены на возмещение потребности в двигательной активности обучающегося, укреплению или развитию его моральных и волевых качеств, позитивному настрою по отношению к спортивной деятельности, отрицание вредных привычек, корректировки некоторых черт характера, повышению функциональных особенностей, а также социально-нормативного стиля жизнедеятельности.

Обучающиеся, которые благоволят и стремятся к развитию физической культуры, понимают программу по физкультуре и спорту гораздо быстрее остальных. Они участвуют в массовых мероприятиях, соревнованиях, содействуют преподавателю в учебном процессе, используют на постоянной основе тренировочные средства, самостоятельно занимаются, что коррелирует с их стремлением получить профессию педагога по физической культуре или спортивного тренера.

В МБОУ СОШ №2, расположенной в городе Лениногорск Республики Татарстан уже давно реализуется комплексная программа «Здоровье школьника», основной целью которой является создание здоровой атмосферы для гармоничного развития учащихся. Педагоги стремятся максимально убрать границы между учебными и внеучебными процессами. В реализации программы используются интерактивные методы, основанные на опыте предметного взаимодействия между учащимися. Таким образом, участники программы настроены активно решать проблемы по теме «Здоровье». Программа «Здоровье школьника» разрабатывалась с учетом физических и психологических особенностей личности. В расчет принимался возраст учащихся, физиологические и

гигиенические нормативы. Практическая деятельность подростков направлена на укрепление физического и психического состояния, уход от поведенческих ситуаций, которые вредят состоянию здоровья не только учащегося, но и окружающих его людей и формирование отрицательного отношения к нанесению ущерба окружающей среде. Программа «Здоровье школьника» направлена на учащихся 1-11 классов. Благодаря такой деятельности администрация учебного заведения взаимодействует с педагогическим составом школы, что позволяет поставить на первое место состояние здоровья обучающихся, гуманный подход к процессу обучения, творческую реализацию личности. Вот, какой выступает личность, исходя из приоритетов программы – физически сильная, нравственная, развитая духовно, с высоким уровнем образования, который позволяет адаптироваться к нестабильной окружающей обстановке, присутствует осознание себя как существа с уникальными биологическими, психическими, социальными характеристиками, принимает и понимает необходимость здорового образа жизни, безопасности, что позволяет обеспечить не только собственное благополучие, но и спокойствие окружающих, точно организует свою жизнь, имеет постоянный интерес к учебе, двигательной активности, имеет стойкий интерес к занятиям физической культурой на постоянной основе, чувствует и реализует потребность в самостоятельной двигательной активности, успешно контролирует себя, стремится к саморазвитию и реализует себя с творческой стороны.

В ходе реализации программы ожидается получить следующие результаты: улучшение функциональных характеристик обучающихся, укрепление физического состояния учащегося и их формирование подготовки к занятиям физической активностью, вывод здорового образа жизни в приоритеты школьника и укрепление мотивации по отношению к двигательной активности, здоровому образу жизнедеятельности.

В качестве еще одного примера программы, направленной на воспитание физической культуры учащихся, можно привести комплекс мероприятий в ГБОУ лицея №40 Приморского района Санкт-Петербурга. В течение нескольких лет педагогами проводилась исследовательская работа по определению отношения школьников к занятиям физической культурой и спортом с помощью внеклассных мероприятий. Учебно-воспитательный процесс строился на таких положениях, как демократическое и гуманное отношение в процессе обучения, взаимодействие с учащимися через сотрудничество, совместную творческую деятельность, содружество, дифференцированный подход к обучению, поиск индивидуальных путей, чтобы принимать во внимание особенности каждого учащегося, помочь ему в формировании личностных качеств, обрести внутреннюю уверенность, объединение учебной и внеклассной деятельности по принципу, который помогает в достижении единого, результативного воздействия на учащихся, создает необходимый «образ жизни», соблюдение единства интересов учащегося и коллектива, что позволяет сплотить окружающих и положительно влиять на дальнейший процесс воспитания школьников.

Ключевая задача физического воспитания обучающегося по-прежнему остается физическое совершенствование школьников, укрепление состояния их здоровья, продвижение здорового образа жизни. Не вызывает сомнений тот факт, что здоровье человека является наивысшей ценностью не только для него самого, но и для социума. Тем более важна методика построения занятий физической культурой и спортом, правильный и продуманный подбор необходимых упражнений, структурная взаимосвязь занятий и программы воспитания школьников, индивидуальный подход педагога, позволяющий учащимся целенаправленно двигаться к выполнению поставленных нормативов, но в собственном ритме. Параллельно педагоги работают над тем, чтобы

развивать у школьников самоконтроль и стремление к саморазвитию. Таким образом, школьники учатся контролировать свое физическое и психическое развитие, самостоятельно разрабатывают программы физических упражнений, отрабатывают техники по их правильному выполнению.

На уроках физической подготовки тренер дает упражнения, направленные на развитие силы, быстроты, ловкости учащегося. Что касается внеучебной работы, то здесь упражнения усложняются и могут включать, например, преодоление полосы препятствий. Такая работа относится к числу наиболее результативных прикладных подходов к формированию необходимых навыков в ходе физической подготовки. Преодоление полосы препятствий требует от учащихся использования различных приемов двигательной активности. В частности: быстрый бег, вертикальные и горизонтальные преграды, лабиринты, продвижение по узкой опоре, метание гранаты в цель или на указанное расстояние и не только. Чтобы учащийся успешно преодолел отдельные участки полосы препятствий, упражнения должны быть избирательными, включать применение разных навыков. Кроме того, программа включает занятия по строевой подготовке, стрельбу, гимнастику и патриотическое воспитание. Некоторые упражнения могут разрабатываться непосредственно во время занятий. Детали таких упражнений совершенствуются по ходу совместно с учащимися. Методика затем совершенствуется, а затем используется в ходе занятий.

Исходя из вышеизложенной информации, можно отметить, что учебные программы, направленные на формирование физической культуры учащихся, должны разрабатываться с учетом объективной организационной стратегии учебного заведения. В основе должны быть заложены такие принципы, как учет особенностей организма учащихся, улучшение его физических показателей, соответствие норм физической активности и возможностей каждого учащегося.

Выводы:

1. Установлено, что важнейшей задачей занятий физической культурой и спортом является формирование личности подростков, которое достигается путем внедрения воспитательных мер во все сферы деятельности и путем самовоспитания занимающегося. Основным условием достижения положительных результатов в процессе формирования личности подростков служит комплексный подход, обязывающий соблюдать единство воздействия на занимающихся средствами и методами физического и нравственного воспитания. Решая задачи формирования физической культуры личности подростков, необходимо ориентировать свою деятельность на такие важные компоненты, как создание системы ценностных ориентаций, на физическое и духовное совершенствование личности, культивирование у них потребностей и мотивов к систематическим занятиям физическими упражнениями, воспитание моральных и волевых качеств, гуманистических отношений, приобретение опыта общения.

2. Определено, что подростковый возраст является одним из сложных периодов в процессе всего онтогенеза человека. В этом возрасте происходит формирование мировоззрения, жизненных установок и ценностей, поиск смысла жизни, закладывается межличностная система отношений, изменяется отношение к собственному «Я» и своему телу. Психике подростка присуще внутренняя противоречивость, неопределенность, неустойчивость, психические состояния могут спонтанно меняться на прямо противоположные, это, несомненно, оказывает влияние на формирование личности. Оздоровительный эффект физических упражнений, направленный на укрепление психического здоровья, может быть существенно усилен за счет совмещения в единую систему физических и психических методов.

3. Проведенный анализ подходов к становлению личности подростков, средствами физической культуры и спорта позволил выявить, что для формирования личности подростка средствами физической культуры при разработке учебных программ важно учитывать новую организационную стратегию в сфере физической культуры и спорта, главными принципами которой должны стать: адекватность содержания процесса формирования физической культуры личности индивидуальным особенностям организма, гармонизация показателей физического состояния, соответствие форм двигательной активности способностям и возможностям каждого человека. При этом следует использовать положительный педагогический опыт по данному направлению.

Список литературы

1. Анашкина А.П. Подходы к формированию знаний об основах здорового образа жизни // Физическая культура и спорт в профилактике наркомании и преступности среди молодежи: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: КубГАФК, 2002. – 203-204 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 250 с.
3. Бальсевич В.К., Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева. – 1995. - № 4. – 32-36 с.
4. Богданов Г.П. Дозирование физических нагрузок при развитии двигательных качеств школьников. – М.: Учебник, 1983. – 421с.
5. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок школьников. – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.
6. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость. – М.: Учебник, 2006. – 456с.
7. Грецов А.Г. Возрастные особенности развития и педагогического взаимодействия в сфере физического воспитания / А.Г. Грецов, Е.Г. Попова. – С-Пб.: СПбНИИ физической культуры, 2009. – 64 с.
8. Выдрин В.М. Физическая рекреация – вид физической культуры / В.М. Выдрин, А.Д. Джумаев // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 3. – С. 2-3.
9. Давыдов Л.Д. Компетентностный подход в системе профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2006. – №9. – С. 67-70.
10. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
11. Колесов В.И. Преемственность физического воспитания молодежи в целостном педагогическом процессе как основа здорового образа жизни в современном социуме / В.И. Колесов, А.Н. Смолонская, Т.В. Седлецкая, С.И. Смолонский // Теория и практика физической культуры. – № 3. – М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2018. – С. 100-101.
12. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов и аспирантов педвузов. – М. – Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
13. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания: учебное пособие: в 2 т. – Т. 1: Общие основы. – Киев: Олимпийская литература, 2003. – 423 с.
14. Кудинов А.А. Здоровый образ жизни старшеклассников в системе их ценностных ориентаций // Научные и методические проблемы физического воспитания, спорта и оздоровительной физической культуры: Выпуск 11: Матер. науч.-метод. сессии. – Волгоград: ВГАФК, 2005. – С. 35-36.

15. Кушманова В.П. Формирование представления о здоровом образе жизни в образовательном пространстве Саратовского государственного технического университета / В.П. Кушманова, Л.Ю. Свиридова // Повышение уровня культуры здоровья как гармоничного единства духовных и физических качеств личности: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2006. – Ч. 1. – С. 157-161.

16. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-Спорт, 2000. – 192 с.

17. Медведев В.А. Оздоровительные технологии физического воспитания школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. - № 4. – С. 20-24.

18. Прошляков В.Д. Поиск наиболее информативных методов оценки физического состояния учащейся молодежи / В.Д. Прошляков, А.В. Комратова, А.Ю. Лутонин // Физической культуре в вузах 75 лет: сб. научных трудов. – Москва, 2005. – С. 166-169.

19. Рабинский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М. – Педагогика, 1975. – 174 с.

20. Садовников Е.С. Развитие у молодежи мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности // Теория и практика физической культуры. – № 4. – М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2017. – С. 50-51.

21. Саакян Е.Г. Профилактика наркомании подростков средствами физической культуры и спорта: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04; [Место защиты: Волг. гос. академ. Физ. культ. и спорта]. – Волгоград, 2006. – 24 с.

22. Селевко Г.К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. – 1996. – № 6. – С. 5-43.

23. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

24. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.

25. Сластенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 41–42.

26. Сластенин, В. А. Педагогический процесс как система / В.А. Сластенин. – М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 195–219.

27. Судакова Ю.Е. Формирование физической культуры личности подростков, склонных к употреблению психоактивных веществ: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04; [Место защиты: Волг. гос. академ. Физ. культ. и спорта]. – Волгоград, 2010. – 24 с.

28. Чермит К.Д. Физическое воспитание студентов: учеб. пособие / Л.С. Дворкин, К.Д. Чермит, О.Ю. Давыдов; под ред. Л. С. Дворкина. - Ростов н/Д: Феникс; Краснодар: Неоглори, 2008. - 700 с.

29. Чинапах В. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе. – М.: Просвещение, 2003. – 334 с.

30. Шиян В.М. Организационно-методическое обеспечение муниципальной программы «Физическое воспитание» и здоровье детей и подростков / В.М. Шиян, Ю.Н. Синицин // Физическая культура и спорт в профилактике наркомании и преступности среди молодежи: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Краснодар: КубГАФК, 2002. – С. 151-156.

31. Якимович С.В. Социально ориентирующие игры в физическом воспитании как средство педагогической профилактики наркомании среди школьников //

Современные технологии профилактики наркомании и популяризации здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Волгоград: ВГАФК, 2003. – С. 109-112.

4.8. Методологические аспекты формирования социально-нравственного здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Анализ литературы показал, что учебно-педагогический процесс в школах-интернатах для детей и подростков, воспитывающихся вне семьи, по многим аспектам скопирован со стандартных подходов к воспитанию, развитию и обучению учащихся общеобразовательной школы [5].

Мониторинг физического здоровья воспитанников школы-интерната выявил, что около 65% детей школы-интерната отнесены ко II группе здоровья; количество учащихся, имеющих отклонения в сердечнососудистой системе, доходит примерно до 25-50%; дисгармония физического развития выявлена у 18,5 % учащихся [4].

Мониторинг психического здоровья показал, что тревожность учащихся находится на среднем и высоком уровне, мотивы к занятиям оздоровительной физической культурой и спортом ориентированы на укрепление здоровья, самоутверждение и самореализацию; составляющие педагогической характеристики имеют статистически достоверное ухудшение, либо тенденцию к ухудшению от младшего к старшему школьному возрасту [29].

Культурологические стремления имеют уровень сформированности, недостаточный для успешной профессиональной деятельности [12]. Социально-значимые качества имеют различную структуру: показатели трудолюбия, творческой активности и волевые характеристики увеличиваются в соответствии с возрастом воспитанников школ-интернатов [2].

В соответствии с полученными данными стало очевидным, что необходима разработка нового содержания оздоровительных мероприятий в структуре учебной деятельности, с преимущественной направленностью на формирование физического здоровья детей и подростков, воспитывающихся вне семьи [35].

В опубликованной литературе чрезвычайно скупо освещены психофизиологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые воспитываются в детских домах и школах-интернатах. Вместе с тем, отсутствие таких данных основательно снижает эффективность учебно-педагогического процесса и подчас сводит к минимуму усилия педагогов и воспитателей.

Наиболее пристальное внимание в образовательных учреждениях данного типа по праву уделяется различным оздоровительным мероприятиям, которые, однако, сводятся преимущественно к формированию телесного здоровья – повышению уровня функциональной подготовленности, устойчивости к простудным заболеваниям, коррекции нарушений со стороны опорно-двигательного аппарата и некоторым другим аспектам [9].

Анализ опубликованной литературы [22] показывает, что медико-биологические аспекты здоровья ребенка, которые педагоги пытаются улучшить различными методами, но без учёта социально-нравственных аспектов, изменениям практически не подлежат. Это утверждение корреспондирует с законом «относительной независимости адаптации», который постулирует, что если организм хорошо приспособлен к определённым условиям, то в других условиях он, скорее всего, функционировать так же успешно не будет.

Этот закон по разным причинам, не реализуется в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [7]. Перенос обучающих программ в такие учебные заведения из обычных общеобразовательных школ не даёт существенных положительных результатов. Тут необходимо разрабатывать свои программы, которые учитывают особенности здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Такие дети, как правило, имеют отклонения в сфере социально-нравственного здоровья [23]. Положение усугубляется тем, что не всегда известно, какую структуру должна иметь программа для воспитания, образования и развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [3]. Такой важный аспект, как социально-нравственное здоровье воспитанников школ-интернатов для детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения родителей, требует к себе самого пристального внимания.

В исследовании представлены некоторые методологические аспекты формирования социально-нравственного здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, младшего школьного возраста [6].

Методы исследования. Использовали теоретический анализ опубликованной литературы по проблемам педагогики [37], а также современных тенденций реорганизации структуры и содержания физкультурно-оздоровительных мероприятий в рамках урочной деятельности общеобразовательной школы [11].

Социально-нравственное здоровье воспитанников выявляли методом анкетирования (с учащимися первых классов анкетирование проводилось в форме беседы). Изучали следующие показатели.

1. Уровень сформированности культурологических стремлений – приобретать новые знания, контролировать своё поведение, совершенствовать физические качества, вести себя в соответствии с нравственными нормами, выполнять красивые движения и умения воспринимать прекрасное. Оценивали по пятибалльной системе [30].

2. Уровень сформированности социально значимых качеств личности – ответственное отношение к своим поступкам; коллективизм; чувство долга и ответственности перед своими товарищами и окружающими людьми; трудолюбие; способность самостоятельно и инициативно ставить перед собой задачи и активно решать их; волевые качества, выявляли методом анкетирования [30]. Школьникам предлагали оценить утверждения об особенностях их личности. Каждое утверждение оценивалось учащимися по пятибалльной шкале. Всего в анкете использовано 24 утверждения (по 4 утверждения для каждого из шести качеств).

3. Уровень сплоченности коллектива. Уровень сплоченности входит в понятие «здоровый психологический климат коллектива» и корреспондирует с такими показателями, как возможность самоорганизации и степень противоречивости отношений. Для оценки данного показателя использована анкета из 8 «закрытых» вопросов, где нужно ответить на поставленный вопрос «да» или «нет» [30]. За каждый положительный ответ начислялся 1 балл, за каждый отрицательный – 0 баллов.

1. Есть ли в вашей группе настоящие друзья?
2. Есть ли в группе школьники, умеющие проявлять чуткость?
3. Есть ли в группе школьники, способные организовать общее дело?
4. Есть ли школьники в группе, способные поднять твое настроение?
5. Есть ли дети, с которыми у тебя сложились враждебные отношения?
6. Есть ли школьники, никогда не сочувствующие другим?
7. Есть ли школьники, склонные разрушать любое общее дело?
8. Есть ли школьники, своим поведением портящие настроение?

4. Показатели педагогической характеристики. Одним из показателей социально-нравственного здоровья является поведение учащегося на общеобразовательных уроках, взаимоотношения с окружающими, а также его отношение к учебной деятельности. Данные характеристики выявляются в ходе составления педагогической характеристики воспитанников. Учителями и воспитателями школы-интерната по пятибалльной системе оценивались следующие показатели воспитанников: интерес к учебной деятельности; умственная работоспособность; агрессивность; эмоциональная устойчивость; уровень концентрации внимания; усидчивость [18].

Результаты исследования.

1. Уровень сформированности культурологических стремлений. Исследование культурологических стремлений воспитанников выявило, что в среднем уровень разных стремлений составляет от 2,7 до 3,1 баллов. Эти показатели не отвечают современным требованиям, которые предъявляются к младшим школьникам для полноценного овладения учебным материалом.

2. Уровень сформированности социально значимых качеств личности. В системе ценностей воспитанников школы-интерната социально-значимые качества личности едва достигают оценки в 3 балла. Все качества находятся на низком уровне. Отметим, что формирование социально-значимых качеств личности в начальной школе – длительный процесс, методология которого до настоящего времени до конца не разработана. В определенной мере средства и методы личностного совершенствования представлены в некоторых системах физического воспитания и оздоровления – йоге, ушу, даосской оздоровительной системе и некоторых других [14]. Использование психофизических упражнений данных систем, адекватных возрастно-половым возможностям детей и подростков, как нам представляется, даст положительный эффект в формировании различных аспектов социально-нравственного здоровья воспитанников школ-интернатов и детских домов.

3. Уровень сплоченности коллектива. Существенным показателем социально-нравственного здоровья воспитанников школы-интерната, а также показателем адекватных учебно-воспитательных мероприятий мы считаем уровень сплоченности коллектива. В начальной школе уровень сплоченности достаточно высок и достигает уровня 4,8 балла. Это объясняется, по-видимому, системой организации режима дня школы-интерната, где воспитанники практически постоянно контактируют со своими одноклассниками.

4. Показатели педагогической характеристики. Картина, полученная в процессе изучения педагогической характеристики учащихся начальной школы, выявила следующее. Практически все исследованные показатели имеют низкий уровень развития – 2,2-3,5 балла. Показатель агрессивности, напротив, оказался на высоком уровне – 4,4-4,8 балла.

Особую озабоченность вызывает низкий уровень познавательных интересов к учебной деятельности, что требует использования специальных мероприятий для их формирования [27].

Блок дополнительного образования. На основе полученных данных было разработано содержание блока дополнительного образования, который ориентирован преимущественно на профилактику и коррекцию отклонений в области социально-нравственного здоровья воспитанников школы-интерната – формирование культурных стремлений и социально значимых качеств личности, а также коррекцию «отстающих» показателей педагогической характеристики [1].

В рамках дополнительного образования воспитанники школы-интерната ставятся в такие условия, которые требуют значительной целеустремленности, коллективизма, нравственности, постоянной концентрации внимания, высокой эмоциональной устойчивости – практически всеми составляющими, входящими в понятие социально-нравственное здоровье.

Используются следующие разделы, которые позволяют формировать необходимые качества личности воспитанников школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей младшего школьного возраста:

- утренние упражнения (в спокойном замедленном темпе выполняются упражнения для рук, ног, туловища: потягивания, скручивания, выпады, полуприседы, сгибания рук);
- упражнения для положительной настройки на предстоящее занятие (педагог объявляет, какие упражнения будут выполняться на занятии, для чего нужны эти упражнения, какие правила поведения необходимо соблюдать);
- подвижные игры с элементами коллективных действий, целеустремленности и взаимопомощи;
- элементы спортивных игр;
- командные эстафеты;
- прогулки на свежем воздухе;
- дыхательные упражнения (ритмическое дыхание, пение, речитатив), подражательное дыхание (мычание коровы, лай собаки, блеяние овцы, гогот гусей, кукование кукушки), резкие выдохи с криком "Ха";
- танцевальная подготовка (танцевальные шаги, шаги с подскоками, приставные шаги и шаги галопа, шаги польки; парные танцы, коллективные танцы, спонтанный танец – произвольные движения в разном темпе);
- статические позы для концентрации внимания и формирования воли (стойка "смирно", стойка на одной ноге, "ласточка", "полуприсед" и др.);
- подражательные движения (неудержимый бег оленя, резкие прыжки зайца, стремительный полёт птицы, осторожные шаги тигра; имитация трудовых и военных действий);
- строевые упражнения и строевые приёмы;
- сценические этюды (сюжетно-ролевые игры с распределением ролей – "Колобок", "Репка", "Морозко", "Теремок", "По щучьему велению", "Волк и семеро козлят");
- выезды на природу – в парки, лес (наблюдения за растениями, птицами, деревьями, за сезонными изменениями в природе);
- посещения музеев и картинных галерей;
- релаксационные паузы в процессе занятия (замедленные движения руками, туловищем, головой, сопряженные с дыханием);
- релаксация в конце занятия (расслабление мышц в положении сидя и лёжа);
- выполнение гигиенических процедур по окончании занятия (самостоятельная оценка реакции на тренировочную нагрузку по самочувствию, уборка места занятия, выполнение водных процедур).

Педагогам и воспитателям рекомендуется рассказать воспитанникам, для чего выполняется то или иное упражнение, как его можно использовать в конкретной жизненной ситуации. Например, при внезапно возникшей негативной эмоции – несправедливо причиненное огорчение, обида на несправедливое замечание, неуважительное отношение со стороны одноклассников или взрослых, клевета, невнимание к занятиям и увлечениям, неумение концентрировать внимание на выполняемой работе. Желательно, если бы указанные упражнения вошли в привычку,

что позволяет избежать многих негативных ситуаций, а также переутомления воспитанников школы-интерната, даже при высоких учебных нагрузках.

Организационно-методические основы занятий. Воспитанники школы-интерната во время овладения разделами дополнительного образования разделяются по группам, на основании медицинского заключения о принадлежности воспитанника школы-интерната к определённой группе для занятий физической культурой.

В основную группу входят воспитанники, не имеющие заболеваний, физически хорошо подготовленные. Они допускаются ко всем видам занятий без ограничения.

В подготовительную группу определяются воспитанники, которым ограничен доступ к некоторым видам интенсивной физической деятельности, и имеющие средний уровень тренированности.

И, наконец, воспитанники специальной группы, которые требуют существенного снижения физической нагрузки, и которые практически не занимаются физической культурой. Их уровень подготовленности находится на низком уровне и ниже среднего. Такие дети могут выполнять теоретические задания.

Для трёх указанных групп на первый год занятий нагрузки и их продолжительность существенно различаются.

В основной группе подготовительный этап, с чередованием нагрузки и отдыха, составляет 2-3 недели. Непрерывное выполнение упражнений проводится после этого ознакомительного этапа.

Продолжительность непрерывной нагрузки к концу года может достигать 30-35 мин. Этого времени достаточно для обучения представленным разделам воспитанников школы-интерната младшего возраста.

В подготовительной группе занятия начинаются, как и в специальной группе, с чередованием нагрузки и отдыха. Постепенно, через 8-12 недель, переходят к непрерывному выполнению упражнений.

К концу первого года занятий непрерывное выполнение упражнений из разных разделов увеличивается до 25-30 мин.

В специальной группе, где занимающиеся имеют отклонения в состоянии здоровья, используются прогулки на свежем воздухе, кратковременные выезды на природу, релаксационные упражнения в положении сидя и лёжа, гигиенические процедуры по самочувствию.

В период освоения этих упражнений используется подготовительная 8-ми недельная программа с постепенно возрастающей продолжительностью от 5 до 10-12 минут. При отсутствии противопоказаний к занятиям время выполнения упражнений постепенно увеличивается до 15 минут в течение следующих 8-ми недель. Такая продолжительность одного занятия остаётся неизменной, и превышать её не рекомендуется. Нагрузки на начальном периоде занятий чередуются с обязательными периодами отдыха, строго в соответствии с самочувствием воспитанников этой группы.

Методы обучения. Практические методы являются ведущими в системе обучения. Целесообразность применения того или иного практического метода определяется педагогическими задачами, возрастно-половыми особенностями воспитанников школы-интерната, их физическим развитием и физической подготовленностью.

Метод расчлененного обучения. Обращаем внимание, что на начальных этапах обучения упражнениям их разбивают на отдельные элементы. Это делается для того, чтобы упростить обучение воспитанников, и ускорить период овладения упражнением. Такой метод называется методом расчленённого обучения. После овладения каждым из отдельных элементов, их постепенно соединяют в единое целое, и выполняют как целостное упражнение.

Метод целостного обучения. Если упражнение не является достаточно сложным для овладения воспитанниками, оно на этапе усвоения выполняется без разбивки на элементы. В этом случае используется метод целостного обучения.

Метод стандартно-повторного выполнения упражнения. На этапах совершенствования и закрепления техники выполнения упражнения величина физической нагрузки и длительность отдыха является величиной постоянной. Помимо закрепления техники выполнения упражнения такой метод, получивший название стандартно-повторного, способствует повышению выносливости.

Соревновательный метод. Если подготовленность воспитанников находится на достаточно высоком уровне, а их интерес к выполнению упражнений сформирован, можно использовать соревновательный метод.

Преимущество данного метода заключается в том, что на фоне высокого эмоционального уровня проявляются лучшие качества воспитанника, появляется стимул для достижения более высокого результата. Школьникам интересно оценить свои достижения, и для этого можно проводить соревнования между отдельными воспитанниками и командами, число участников которых может быть различно.

Длительность тренировочного занятия. Продолжительность тренировочного занятия стандартна, и составляет 40 минут. Нужно учитывать, что в этот временной промежуток входит время (примерно 5 минут) на объяснение задач занятия, а также на водные процедуры, переодевание. Водные процедуры после тренировок проводятся в зависимости от возможностей школы-интерната. Можно в качестве минимальных требований рекомендовать обтирания прохладной водой до пояса, мытье рук и лица.

Использование игрового метода для младших школьников – основа тренировочного занятия в школе-интернате. Игровой метод относится к группе методов частично-регламентированного выполнения задания. Он незаменим для всестороннего развития младших школьников. Игровой метод позволяет школьнику проявить свои физические и психические качества в самых разных ситуация и, что очень важно, на практике реализовать многие социально-значимые качества и культурологические стремления.

Игровой метод характеризуется сюжетной организацией деятельности учащихся, в которой предусматривается достижение определенной цели в условиях постоянно меняющихся ситуаций. При использовании игрового метода в деятельность воспитанников вносятся реальные сюжеты, с которыми они могут столкнуться в повседневной жизни.

Как указывал К.С. Станиславский в своей книге "Работа над собой в творческом процессе переживания": "достойно удивления, как долго могут дети удерживать свое внимание на одном объекте и действии! Им приятно пребывать в одном и том же настроении, в облюбованном образе. Иллюзия подлинной жизни, создаваемая детьми в игре, так сильна, что им трудно вернуться от нее к действительности. Они создают себе радость из всего, что попадается под руки. Стоит им сказать себе "как будто бы", и вымысел уже живет в них. У ребенка есть еще одно свойство, которое нам следует перенять у него: дети знают то, чему они могут верить, и то, чего надо не замечать. Еще сильнее проявляется это влияние на эмоциональную память и на воображение при ритмических действиях под музыку, которая создает внутри настроение, влияет на чувство".

Физические нагрузки на тренировочных занятиях. Проведение занятия осуществляется следующим образом. Вначале выполняются подготовительные упражнения, с их постепенным усложнением. Нагрузка в подготовительной части минимальна. В основной части занятия нагрузка повышается, в соответствии с уровнем

подготовленности воспитанников. В заключительной части нагрузка практически сводится на нет, до полного восстановления в конце занятия [17].

Важно подчеркнуть, что решение задач тренировочного занятия осуществляется при использовании нагрузок малой или средней интенсивности. Это увеличивает время достижения высокой тренированности, но существенно отдаляет момент наступления утомления. Нагрузки высокой интенсивности не используются. Контроль утомления осуществляется по внешним признакам. Выделяют следующие виды нагрузки: малая, средняя, высокая и запредельная. Малая нагрузка не дает внешних признаков утомления, а при средней, высокой и запредельной нагрузке эти признаки проявляются достаточно четко.

Подготовительная часть занятия составляет примерно 5 минут. Основная задача этой части занятия – подготовить организм учащихся к предстоящей двигательной работе. В самом начале проводится построение и объявление задач тренировочного занятия. Затем используются общеразвивающие комплексы упражнений, медленный бег, упражнения для профилактики нарушений осанки.

В основной части занятия, которая длится примерно 30 минут, используются запланированные упражнения.

Заключительная часть занятия. В заключительной части занятия, которая составляет примерно 5 минут, необходимо провести подведение итогов, замечаний, указаний. Роль педагога заключается в том, чтобы подметить те недочеты, которые проявляются в подготовке учащихся. Например, школьники недостаточно прочно освоили определенное упражнение, следовательно, на следующем занятии необходимо восполнить этот пробел. Другой пример. Дети с неохотой выполняют какое-то физическое упражнение. Педагог должен разобраться в причинах возникновения этого явления и принять соответствующие меры – либо заменить не понравившееся школьникам упражнение, либо устранить помехи в его выполнении.

Одним из основных принципов занятий с воспитанниками школы-интерната является **принцип пороговых нагрузок**. Пороговые нагрузки должны чётко соответствовать текущей функциональной подготовленности каждого школьника. Одна и та же физическая нагрузка может являться слишком завышенной для ослабленного школьника, и совсем неинтересной и малоэффективной для его более подготовленного сверстника, и наоборот.

Принцип пороговых нагрузок тесно связан с принципом индивидуализации.

Принцип постепенности. Принцип постепенности заключается в плавном повышении нагрузки. Если нагрузку повышать большими скачками, то возникает опасность, во-первых, спровоцировать отклонения в разных системах организма младших школьников, и, возникновение у них стойкого отрицательного отношения к выполняемой работе, снижение мотивации к упражнениям. Особенно это относится к ослабленным школьникам, для которых принцип постепенности является ведущим. Для ослабленных школьников [32] рекомендуется выбирать индивидуальную нагрузку на занятиях.

Представленные оздоровительные упражнения в работе школы-интерната соответствуют основным тенденциям в отклонениях функционального состояния разных систем организма детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [25]. В чем же состоит сущность подхода, представленного в настоящем исследовании? Мы считаем, что, прежде всего, улучшение функционирования разных систем организма способствуют умственной работоспособности, улучшению внимания и усидчивости, что является краеугольным камнем современной системы образования [31]. Подготовленный в социально-нравственном аспекте учащийся способен лучше проявлять себя в учебном

труде, преодолевать умственные и физические нагрузки, которые предъявляются ему в системе напряженного современного учебно-воспитательного процесса [13].

Наряду с осуществлением оздоровительной функции представленного содержания, оно способствует формированию у учащихся интереса, помимо к занятиям физической культурой и спортом, но и к учебной деятельности, способствует формированию базы для укрепления здоровья, а также умственному, нравственному и эстетическому развитию [26].

Использование оздоровительных упражнений формирует положительную мотивацию к занятиям физической культурой, укреплению здоровья, выработку санитарно-гигиенических навыков, и навыков здорового образа жизни [20].

Использование рекомендованных упражнений для воспитанников школы-интерната младшего возраста будет способствовать всему комплексу качеств, необходимых для их социализации [36].

Предложенная схема оздоровительно-рекреационных мероприятий в школе-интернате позволяет успешно преодолевать различные негативные особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [33].

Представленное содержание формирования социально-нравственного здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет педагогическому коллективу школ-интернатов использовать различное сочетание упражнений, которое учитывает особенности личности воспитанников, а также условия работы конкретной школы-интерната [8].

Важное условие успешного проведения работы по формированию социально-нравственного здоровья – личный пример педагогического коллектива [19]. На занятиях весьма желательно не только присутствие директора школы-интерната, учителей, педагогов, медицинского персонала, но и их активное участие в выполнении рекомендованных для школьников мероприятий. Для учащихся начальной школы можно привлекать подготовленных старшеклассников.

Приведенные сведения по особенностям некоторых личностных характеристик детей и подростков школы-интерната, могут быть полезны руководителям школ-интернатов для того, чтобы активно и творчески осуществлять необходимые мероприятия по формированию социально-нравственных показателей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также для контроля за ходом и эффективностью их выполнения [10].

Можно заключить, что полученные данные позволяют обозначить новые подходы к формированию учебно-воспитательного процесса в школе-интернате, с учетом выявленных особенностей социально-нравственного здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Во-первых, можно утверждать, что традиционный учебно-воспитательный процесс, использующийся в общеобразовательных школах, не может в полной мере решать задачи, поставленные перед педагогическим коллективом школ-интернатов, где воспитанники по ряду показателей социально-нравственного здоровья отличаются от детей, воспитывающихся в семье [28]. Этот процесс, несомненно, должен быть максимально приближенным к особенностям детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и иметь максимально индивидуализированный характер.

Во-вторых, для успешной реализации задач, связанных с формированием социально-нравственного здоровья воспитанников школ-интернатов, необходимо введение нетрадиционных форм занятий в режиме дня. К таким формам можно отнести занятия различными видами физкультурно-оздоровительной и реабилитационной деятельности, занятия разными видами искусств, в которых должна предусматриваться

деятельность, сопряженная с нравственными аспектами, с формированием личностных качеств воспитанников [21].

В-третьих, в содержание физкультурно-оздоровительной и реабилитационной деятельности необходимо вводить специальные упражнения, способствующие формированию социально-нравственного здоровья младших школьников. Для этой цели с успехом используются так называемые восточные системы оздоровления и физического воспитания, включающие специальные психофизические [34] и дыхательные комплексы [15].

Предполагается, что после овладения воспитанниками школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, разделами представленной программы дополнительного образования многие аспекты, необходимые для адаптации в современном обществе будут реализованы. К таким аспектам относятся, прежде всего, формирование навыков здорового образа жизни; формирование навыков межличностных отношений; повышение уровня сформированности культурологических стремлений [16] и социально значимых качеств личности.

Список литературы

1. Акопянц И.А. Структура личностно-ориентированной системы формирования физического, психического и социально-нравственного здоровья детей-сирот, воспитанников школы-интерната / И.А. Акопянц, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская // XVII Международная научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». – Коломна, 2007. – С. 111-114.

2. Акопянц И.А. Социально-нравственные показатели детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.А. Акопянц, В.К. Воеводкина, Т.Д. Кузнецова, Ю.А. Копылов // Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы развития физической культуры и спорта». – Актобе, Актюбинский государственный педагогический институт, 2007. – С. 291-294.

3. Акопянц И.А. Особенности показателей социально-нравственного здоровья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.А. Акопянц, В.К. Воеводкина, Т.Д. Кузнецова, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская // Научно-практический журнал «Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации». – 2008. – № 1. – С. 4-8.

4. Акопянц И.А. Организация физкультурных и спортивных занятий на основе личностных характеристик детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях школы-интерната /И.А. Акопянц, Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская // Журнал «Спортивный психолог». – 2007. – № 3 (12). – С. 60-64.

5. Акопянц И.А. Разработка педагогической технологии, адаптированной к психофизиологическим особенностям детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / И.А. Акопянц, Ю.А. Копылов //Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы развития физической культуры и спорта». – Актобе, Актюбинский государственный педагогический институт, 2007. – С. 196-199.

6. Акопянц И.А. Организационно-методические основы реализации личностно ориентированной системы формирования физического, психического и социально-нравственного здоровья детей-сирот, воспитанников школы-интерната / И.А. Акопянц, Ю.А. Копылов, В.К. Воеводкина, Е.С. Гашунина, Л.А. Голищева и др. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – 144 с.

7. Акопянц И.А. Разработка педагогической технологии, адаптированной к психологическим особенностям детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, школьного возраста. Программно-методическое обеспечение управленческой и учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей /И.А. Акопянц, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская. – М., 2008. – С. 4-13.

8. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань, 1996. – 246 с.

9. Беженцева Л.М. Влияние занятий оздоровительной аэробикой на физическое здоровье девочек 10-11 лет в условиях детского дома /Л.М. Беженцева, Ю.Т. Ревякин //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 1. – С. 48-52.

10. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики: Курс лекций. – Воронеж, 1996. – Ч.1. – 222 с.

11. Борисова Н.Ю. Социальное здоровье общества и необходимость реформирования образования // Тезисы докл. IV Всероссийской научно-практич. конф. «Образование и здоровье». – Калуга, 1998. – С. 48.

12. Буева Л.П. Социальная среда и формирование гармонической личности. – М., 1971. – 114 с.

13. Гершунский Б. Философия образования для XXI века //Мир образования. – 1996. – № 4. – С. 86-92.

14. Головина Л.Л. Восточные системы оздоровления детей младшего школьного возраста. Методические разработки для студентов Академии / Л.Л. Головина, Н.М. Валиев, Ю.А. Копылов. – Российская Государственная академия физической культуры. – М., 1995. – 28 с.

15. Головина Л.Л. Изменение в кардио-респираторной системе детей младшего школьного возраста под влиянием дыхательных упражнений системы йоги / Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов // Тезисы докл. научно-практич. конф. «Биолого-гигиеническое обеспечение процесса обучения и воспитания учащихся». – Коломна, 1992. – С. 21

16. Головина Л.Л., Копылов Ю.А. Культурологические стремления и социально значимые качества личности школьников 7-9 лет с различным уровнем интереса к занятиям физической культурой / Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – № 1. – С. 8-10.

17. Головина Л.Л. Реакция сердечно-сосудистой системы школьников 15-16 лет на физические нагрузки третьего (оздоровительного) урока физической культуры / Л.Л. Головина, Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская //Материалы научной конференции «Спортивная кардиология и физиология кровообращения». – М.: РГУФК, 2006. – С. 101-103.

18. Головина Л.Л. Коррекция учебно-значимых психологических показателей детей младшего школьного возраста /Л.Л. Головина, Е.В. Романина, Ю.А. Копылов // Материалы V Международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения». – 2009. – С. 233-235.

19. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С. 85-113.

20. Копылов Ю.А. Проблема физкультурно-оздоровительной деятельности детей младшего и среднего школьного возраста // Тезисы Ш Межреспубл. научно-практич. конф. «Физическая культура и здоровый образ жизни». – Липецк, 1994. – С. 63.

21. Копылов Ю.А. Социализирующая функция физического воспитания / Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская //Научный общественно-политический журнал «Семья в России». – 2003. – № 2. – С. 45-53.

22. Копылов Ю.А. Социально значимые качества как основа формирования личности младшего школьника / Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская // Материалы Всероссийской научн. конф. «Психологические проблемы современной российской семьи». – В 2-х частях. – М., 2003. – Часть 1. – С. 222-226.

23. Копылов Ю.А. Физкультурно-реабилитационная деятельность как средство социальной адаптации воспитанников детских домов / Ю.А. Копылов, Н.В. Полянская // Научный общественно-политический журнал «Семья в России». – 2004. – № 4. – С. 73-81.

24. Копылов Ю.А. Укрепление здоровья детей-сирот – воспитанников школы-интерната. / Ю.А. Копылов, И.А. Акопянц // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». – 2010. – № 5. – С. 60-64.

25. Копылов Ю.А. Педагогические закономерности и принципы формирования медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных показателей учащихся школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Ю.А. Копылов, И.А. Акопянц, В.К. Воеводкина // Материалы XIX Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития образования в России». – Новосибирск: СИБПРИНТ, 2013. – С. 172-176.

26. Копылов Ю.А. Проблемные аспекты формирования культуры здоровья у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Ю.А. Копылов, И.А. Акопянц, В.К. Воеводкина // Материалы XX Международной научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». – Коломна, 2010. – С. 74-81.

27. Копылов Ю.А. Занятия физической культурой на открытом воздухе. О плюсах и ограничениях / Ю.А. Копылов, Е.И. Кокова, Е.В. Акуткина, И.В. Ивашина // Научно-методический журнал «Физическая культура в школе». – 2019. – № 2. – С. 18-26.

28. Копылов Ю.А. Физическое воспитание младшего школьника в семье / Ю.А. Копылов, М.В. Малыхина, Н.В. Полянская. – М.: Вентана-Графф, 2002. – 24 с.

29. Кусова А.Р. Некоторые социально-экологические аспекты здоровья школьников / А.Р. Кусова, М.Б. Бланцева //Тезисы докл. IV Всероссийской научно-практич. конф. «Образование и здоровье». – Калуга, 1998. – С. 174.

30. Мотков О.И. Психология самопознания личности / Практическое пособие. – М., 1993. – 97 с.

31. Полянская Н.В. Исследование функционально-морфологических свойств учащихся младшего возраста: проблема критериев здоровья / Н.В. Полянская, Ю.А. Копылов // Тезисы докл. Всероссийск. Научно-практич. конф. «Физическая культура и здоровый образ жизни». – Липецк, 1988. – С. 96-97.

32. Полянская Н.В. Режим учебы и отдыха ослабленных детей / Н.В. Полянская, Ю.А. Копылов // Начальная школа. – 2003. – № 9. – С. 88-94.

33. Полянская Н.В. Структура педагогической технологии, адаптированной к медико-биологическим особенностям детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н.В. Полянская, Ю.А. Копылов, И.А. Акопянц // Материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием. – М.: Издатель Научный центр здоровья детей РАМН, 2010. – С. 300-302.

34. Протченко Т.А. Проблема комплексного формирования психофизических качеств учащихся младшего школьного возраста / Т.А. Протченко, Н.В. Полянская, Ю.А. Копылов, М.В. Малыхина, В.И. Лях // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1997. – № 4. – С. 15-17;

35. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 286 с.

36. Чумаков В.Н. Социализация воспитанников детских домов средствами физической культуры //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 2. – С. 52-54.

37. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М., 1993. – 216 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Календарный тематический план

Тема, количество часов	Дата	Требования к учащимся	Содержание	Виды и формы контроля
1. Блок развития внутриличностного компонента эмоционального интеллекта (1 полугодие)				
Введение в курс (1час).	Сентябрь	Знакомство с целями и особенностями проведения курса, выявление у учащихся целей посещения занятий, диагностика уровня развития эмоционального интеллекта, выработка и закрепление правил работы группы.	Беседа «Зачем нам нужны эти занятия», совместное создание правил группы, инструктаж «Особенности организации занятий», диагностика (опрос).	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Эмоции в моей жизни (2 часа)	Сентябрь	Повышение эмоциональной осведомленности учащихся, понимания роли эмоций в жизни каждого человека.	Упражнения «Дерево эмоций», «Эмоционально грамотный человек», «Дерево радостей и печалей», «Солнце радости», «Импульсы в рисунках», «Эмоциональный словарь», «Продолжи ряд» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Развитие способности управлять своими эмоциями				
Эмоции и воля (2 часа)	Сентябрь-октябрь	Наглядно показать взаимосвязь физиологических особенностей человека с его эмоционально-волевой сферой, развить навыки, саморегуляции, используя воображение.	Введение в тему, информационный блок. Упражнения «Убежище», «Космическая энергия» (Е.Федоренко), «Термометр», «Пульс», «Антивремя», «Телепатия» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Учимся управлять своими эмоциями (2 часа)	Октябрь	Развивать способности управлять своими эмоциями, используя зрительные образы.	Информационный блок. Упражнения «Чудеса техники», «Синтезия», «Перевоплощения», «Групповая картина» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Самооценка и эмоции (2 часа)	Октябрь-ноябрь	Развитие навыков повышения самооценки с целью повышения эмоционального комфорта и самомотивации.	Упражнения «Успех», «Закончи предложения», «Комплимент», «Мои достижения», «Мой портрет в лучах солнца», «Позитивное мышление», «Слова самоописания», «Новичок в классе», «Почетный гость» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия

Развитие способности понимать свои эмоции				
Развиваем способность к рефлексии (2 часа)	Ноябрь	Развивать способность к рефлексии для повышения способности понимать свои эмоции и причины их возникновения	Информационный блок. Упражнения «Рефлексия», «Монета», «Гомеостат», «Шеренга», «Стена», «Клад», «Выбор» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Развиваем наблюдательность (1 час)	Ноябрь	Развиваем наблюдательность с целью повышения способности понимать свои эмоции и причины их возникновения.	Информационный блок. Упражнения «Тахитоскоп», «Разведчик», «Стоп», «Телепатия» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Развитие способности выражения своих эмоций				
Эмоции и воображение (1 час)	Декабрь	Развитие способности выражать свои эмоции с помощью творчества, используя воображение.	Информационный блок. Упражнения «Лабиринт», «Акробат», «Волшебный карандаш», «Чехарда» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Мимика и жесты как способ выразить эмоции (1 час)	Декабрь	Развивать способности невербально выражать свои эмоции	Информационный блок. Упражнения «На страже», «Дискуссия» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Речь как способ выразить эмоции (1 час)	Декабрь	Развивать способность точно выражать свое эмоциональное состояние с помощью речи.	Информационный блок. Упражнения «Понимаем с первого слова», «Мне интересно с тобой», «Что с тобой происходит?» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Закрепление полученных умений и навыков (1 час)	Декабрь	Закрепить навыки, полученные на предыдущих занятиях: внимание, воображение, рефлексия, синестезия, саморегуляция, эмоция, воля, общение и др.	Упражнения «Шарик и гиря», «Слово», «Зазеркалье» [11]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
2. Блок развития межличностного компонента эмоционального интеллекта				
Развитие способности к проявлению эмпатии				
Я – человек чувствующий (2 часа)	Январь	Развитие способности к эмпатии, сопереживанию другому человеку и способности различать эмоциональные состояния окружающих.	Беседа о необходимости уметь сопереживать окружающим. Упражнения «Пойми другого», «Любящий взгляд», «Эпитеты», «Телефонный разговор», «Поддержка» [40]	Наблюдение, диагностика, рефлексия

Умею ли я слушать?	Февраль	Сформировать у учащихся представление о различных видах и техниках слушания, раскрыть важность умения слушать для эффективного общения, развить навыки активного и эмпатического слушания.	Информационный блок. Тест «Умеете ли вы слушать?». Упражнения «Иностранец и переводчик», «Активный слушатель», «Хороший ли я слушатель» [35]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Спокойствие и уверенность (2 часа)	Февраль	Сформировать развитие способности управлять своими эмоциями в эмоционально напряженных ситуациях, способности контролировать свое эмоциональное состояние. Осознание влияния эмоций в ситуации общения.	Беседа о важности овладения техниками самоуправления. Повторение основных техник саморегуляции. Упражнения «Петя», «Пресс», «Внутренний луч», «Космическая энергия», «Убежище» [40]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Мои скрытые возможности (1 час)	Март	Развитие навыков визуализации для формирования использования силы положительных эмоций в ситуации общения.	Информационный блок. Упражнения «Силы мысли», «Лед и пламя» [40]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Роль эмоций в общении.				
Эмоции в общении (2 часа)	Март	Стимулировать рассуждение учащихся о роли эмоций в общении. Рассмотреть приемы управления своими эмоциями и регулирования на негативные эмоции партнеров по общению. Формирование навыков разрядки отрицательных эмоций.	Информационный блок. Упражнения «Безоценочное общение», «Визуализация», «Я-высказывания». Тест «Трудно ли вас вывести из равновесия?» [35]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Эффективное общение (2 часа)	Апрель	Стимулировать желание учащихся анализировать себя в общении, рассуждение о качествах личности, помогающих в общении и затрудняющих его. Осознание влияния собственных эмоций на других людях.	Информационный блок. Упражнения «Качества человека, важные для эффективного общения», «Качества, помогающие и мешающие в общении». Тест «Что о вас думают окружающие?» [35]	Наблюдение, диагностика, рефлексия

Правила общения (1 час)	Апрель	Сформировать у учащихся представления об основных приемах эффективной коммуникации, развитие навыков конструктивного общения для создания положительной эмоциональной атмосферы.	Информационный блок. Упражнения «Подчеркивание значимости», «Подчеркивание общности», «Вербализация эмоционального состояния» [35]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Навыки самопрезентации, самораскрытия.				
Первое впечатление и стереотипы (1 час)	Апрель	Сформировать у учащихся представление о феноменах восприятия друг друга людьми. Проанализировать роль эмоций в искажении информации.	Информационный блок. Упражнения «Ошибка восприятия». Ролевая игра «Стереотип» [35]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Самоподача и эмоции (1 час)	Май	Знакомство с понятием «самоподача» и приемами расположения к себе собеседника, создания благоприятного впечатления. Развитие навыка использования самоподачи в общении.	Информационный блок. Упражнение «Самоподача» [35]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Положительные эмоции как средство расположения к себе собеседника.	Май	Проявление положительных эмоций для расположения собеседника, изучение функции комплиментов и других знаков внимания.	Информационный блок. Упражнения «Имя собственное», «Зеркало отношений», «Комплементы». Тест «Умеете ли вы контролировать себя?» [35]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Навыки использования вербальных и невербальных средств для распознавания и передачи эмоций.				
Понимание эмоций – со словами и без слов (2 часа)	Май	Развитие способности эффективного использования вербальных и невербальных средств для распознавания и передачи эмоциональных состояний.	Информационный блок. Тест «Понимаете ли вы язык мимики и жестов?». Упражнения «Скульптор и глина», «Изобрази эмоцию», «Отражение чувств», «Вчувствование» (Е.Федоренко), «Определи эмоцию», «Выбор дистанции», «Передай сообщение», «Межнациональная коммуникация», «Произнеси имя», «Согласие» [35]	Наблюдение, диагностика, рефлексия
Закрепление полученных навыков. Подведение итогов. (1 час)	Май	Повторение основных моментов пройденных занятий, повторное рассмотрение основных положений эффективного общений. Диагностика.	Обсуждение основных приемов эффективного взаимодействия с людьми. Упражнение «Групповая скульптура». Диагностическая методика Н.Холла.	Наблюдение, диагностика, рефлексия

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллина Амина Шакирьяновна – доктор филологических наук, доцент, профессор, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

Авдыев Марат Александрович – выпускник аспирантуры, социолог, тренер-медиатор, директор, Союз «Сибирский Центр медиации» (г. Новосибирск, Россия).

Александрова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Алексеева Ольга Вячеславовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Алпатова Наталья Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной дефектологии и логопедии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт» (г. Москва, Россия).

Аменова Юлия Анасовна – студентка 5 курса, факультет филологии и межкультурных коммуникаций, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), академик Международной академии образования (МАО), профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга, Россия).

Ахмадуллин Ульфат Зиганнурович – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры гигиены с курсом медико-профилактического дела, ИДПО ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Уфа, Россия).

Ахмадуллина Хамида Минвалиевна – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, ЧОУ ВО «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия» (г. Уфа, Россия).

Бегидова Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и туризма, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Россия).

Белецкая Елена Витальевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Бобрицкая Елена Григорьевна – зам. директора по научно-методической работе, МБОУ СОШ № 5 ст. Старовеличковская (Краснодарский край, Калининский район, станица Старовеличковская, Россия).

Бубнова Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Россия).

Волкова Марина Витальевна – учитель-дефектолог, МБОУ СОШ №19 ст. Марьянская, (Красноармейский район, Краснодарский края, ст. Марьянская).

Воронцова Анна Алексеевна – учитель, ГОУ ЯО «Центр помощи детям» (г. Ярославль, Россия).

Галиева Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГОУ ВО «Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета» (г. Пермь, Россия).

Гангнус Наталия Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия).

Гареева Зинера Кадимовна – преподаватель кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Бирский филиал ФГОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук, доцент, профессор Российской академии естествознания (РАЕ), зам. декана факультета педагогического образования, научный сотрудник кафедры истории и философии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва, Россия).

Голубь Инна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан, Россия).

Горбаткова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (г. Уфа, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Дедюхина Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, преподаватель, ФГБОУ ВО «Российская академия музыки» имени Гнесиных (г. Москва, Россия).

Жесткова Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия).

Жигалик Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Задворная Марина Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Зайцева Ольга Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Казакевич Татьяна Викторовна – социальный педагог Государственного учреждения образования «Социально-педагогический центр Барановичского района», магистрант факультета педагогики и психологии (специальность «Общая педагогика, история педагогики и образования») учреждения образования «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи, Беларусь).

Казакова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Каметова Айгуль Бактияровна – учитель математики, заместитель директора по УВР, Школа-гимназия №7 имени Г. Орманова (г. Нур-Султан, Казахстан).

Кананчук Лидия Александровна – доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Карих Виктория Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Каркавцев Сергей Вениаминович – учитель физической культуры**,** МБОУ СШ № 36 имени Героя Советского Союза П.В. Усова (г. Архангельск, Россия).

Каркавцева Ирина Александровна – кандидат биологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Катькалова Анна Леонидовна – старший воспитатель, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 5» (Краснодарский край, Кущевский район, ст. Кущевская).

Козеко Елена Анатольевна – психолог центра медицинской реабилитации (ЦМР) детей с психоневрологическими заболеваниями «Рефлекс» г. Барановичи (г. Барановичи, Беларусь).

Кокова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск, Россия).

Комарова Ирина Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия).

Копылов Юрий Анатольевич – кандидат педагогических наук, профессор Российской академии естествознания, старший научный сотрудник, Центр естественнонаучных основ физического воспитания (г. Москва, Россия).

Короткина Татьяна Ильинична – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Кузнецов Михаил Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России (г. Рязань, Россия).

Кучеренко Ольга Петровна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 29» (г. Биробиджан, Россия).

Литвинович Екатерина Витальевна – студентка 4 курса факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета, обучающаяся по специальности 1-03 04 01 «Социальная педагогика» (г. Барановичи, Беларусь).

Лысова Виктория Юрьевна – студент, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Владивосток, Россия).

Лысова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

Люкшина Дарья Сергеевна – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Владивосток, Россия).

Малюгина Анна Александровна – директор, Детский центр «Бибигон» (г. Волжский, Россия).

Мельникова Алла Александровна – доктор культурологии, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Морозова Анастасия Сергеевна – студент, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Мигунова Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно–исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Неустроев Ариан Николаевич – кандидат педагогических наук, начальник отдела, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск, Россия).

Неустроев Николай Дмитриевич – доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск, Россия).

Никулова Екатерина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности, младший лейтенант, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя (г. Москва, Россия).

Овчинников Юрий Дмитриевич – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно-научных дисциплин», ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Паатова Мария Эдуардовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Россия).

Попкова Надежда Владимировна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры отечественной истории и историографии, Институт истории и международных отношений, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (г. Саратов, Россия).

Пустовойтов Виктор Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (г. Брянск, Россия).

Рерке Виктория Игоревна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Ритчик Владимир Иванович – заведующий центром медицинской реабилитации (ЦМР) детей с психоневрологическими заболеваниями «Рефлекс» г. Барановичи (г. Барановичи, Беларусь).

Романова Виктория Анатольевна – заведующий, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 5» (Краснодарский край, Кущевский район, ст. Кущевская).

Саввин Афанасий Семенович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск, Россия).

Сажина Наталья Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар, Россия).

Самусевич Наталья Вячеславовна – студентка 4 курса факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета, обучающаяся по специальности 1-03 04 01 «Социальная педагогика» (г. Барановичи, Беларусь).

Селезнёв Александр Алексеевич – врач, педагог-психолог учреждения образования «Барановичский государственный университет», старший преподаватель кафедры педагогики, организатор и руководитель лаборатории психолого-педагогических исследований, филиала кафедры педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» на базе центра медицинской реабилитации (ЦМР) детей с психоневрологическими заболеваниями «Рефлекс» (г. Барановичи, Беларусь).

Симушкина Наталья Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного транспорта» (г. Новосибирск, Россия).

Старшинова Ольга Сергеевна – педагог-психолог ГБУ ДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Фрунзенского района, куратор Школьной Службы Медиации Фрунзенского района (Санкт-Петербург, Россия)

Судакова Юлия Евгеньевна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой физической культуры и спорта Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Димитровград, Россия).

Топка Наталья Ивановна – директор, МБОУ СОШ № 5 ст. Старовеличковская (Краснодарский край, Калининский район, станица Старовеличковская, Россия).

Томак Татьяна Михайловна – директор, МБОУ СОШ №19 ст. Марьянская, (Красноармейский район, Краснодарский края, ст. Марьянская).

Трутнева Полина Игоревна – учитель начальных классов, МБОУ Петрозаводского городского округа «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углублённым изучением предметов гуманитарного профиля имени А.С. Пушкина» (г. Петрозаводск, Россия).

Удова Ольга Владимировна – доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Фурсенко Татьяна Фёдоровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта, Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД, ГБОУ школа № 129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Чепрасова Наталья Евгеньевна – старший методист, Центр развития воспитания ГАУ ДПО Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области» (г. Иркутск, Россия).

Чугунова Татьяна Борисовна – студент магистратуры, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Шебанец Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Шохова Ольга Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования, факультет специальной педагогики и психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (г. Москва, Россия).

Шпет Виктория Викторовна – учитель физической культуры, СОШ № 25 г. Сочи Краснодарского края (г. Сочи, Россия).

Якунина Валентина Андреевна – студентка факультета спорта, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Яншаева Диана Ивановна – зам. директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ д. Кайраково МР Мишкинский район республика Башкортостан (д. Кайраково, Россия).

Научное издание

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.04.2020. Формат 60x84/16
Печать оперативная. Усл. п.л. 26,7
Тираж 1000 экз. Заказ № 20–84–03

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.