

В коллективной монографии рассматриваются теоретические аспекты развития дошкольного и школьного образования в России и за рубежом. Характеризуются актуальные вопросы дошкольного образования и воспитания. Отдельное внимание уделяется изучению современных направлений и технологий воспитания и образования учеников общеобразовательной школы.

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

ISBN 978-5-6045688-4-2



ДОШКОЛЬНОЕ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ



**ДОШКОЛЬНОЕ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ:
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2021

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Бакурадзе Андрей Бондович), § 1.2 (Алиева Эвелина Факировна, Радионова Ольга Радиславовна, Резапкина Галина Владимировна), § 1.3 (Белецкая Елена Витальевна, Черноусова Алена Олеговна, Белавина Анастасия Викторовна), § 1.4 (Букреева Наталья Олеговна, Ахметов Султан Меджидович, Овчинников Юрий Дмитриевич), § 1.5 (Порецкова Галина Юрьевна, Порецков Михаил Евгеньевич, Басис Людмила Борисовна), § 1.6 (Тарасова Наталья Владимировна, Пастухова Ирина Павловна), § 1.7 (Заковинько Лидия Петровна, Игнатенко Анжелика Анатольевна, Верба Татьяна Анатольевна, Голощапова Татьяна Владимировна, Белая Юлия Григорьевна), § 1.8 (Кананчук Лидия Александровна, Удова Ольга Владимировна), § 1.9 (Карих Виктория Вячеславовна, Савченко Елена Юрьевна).

Глава 2 – § 2.1 (Азовская Екатерина Валерьевна, Зайцева Ольга Юрьевна), § 2.2 (Александрова Марина Викторовна, Алексеева Ольга Вячеславовна, Донина Ирина Александровна, Задворная Марина Станиславовна, Хачатурова Каринэ Робертовна, Шерайзина Роза Моисеевна), § 2.3 (Каркавцева Ирина Александровна, Гапеенкова Виктория Александровна, Елизарова Ирина Валерьевна), § 2.4 (Балабаева Ольга Александровна, Карих Виктория Вячеславовна), § 2.5 (Карих Виктория Вячеславовна, Зайцева Ольга Юрьевна), § 2.6 (Карих Виктория Вячеславовна, Зайцева Ольга Юрьевна), § 2.7 (Карих Виктория Вячеславовна, Мелкоступова Елена Анатольевна), § 2.8 (Шохова Ольга Валентиновна), § 2.9 (Березина Юлия Юрьевна, Алпатовая Наталья Сергеевна).

Глава 3 – § 3.1 (Биктирякова Мария Дмитриевна, Божкова Галина Николаевна), § 3.2 (Нагорнова Анна Юрьевна, Рытова Екатерина Евгеньевна), § 3.3 (Калиновская Виктория Сергеевна), § 3.4 (Гангнус Наталия Андреевна), § 3.5 (Ташёва Анна Ивановна, Гриднева Светлана Валерьевна, Киценко Н.В.), § 3.6 (Батищева Елена Вячеславовна, Комарова Татьяна Михайловна, Артюхова Марина Алексеевна), § 3.7 (Копылов Юрий Анатольевич, Кокова Елена Ивановна), § 3.8 (Щупленков Николай Олегович, Щупленков Олег Викторович), § 3.9 (Щупленков Олег Викторович, Щупленков Николай Олегович), § 3.10 (Минченко Владимир Гаврилович, Поддубная Татьяна Николаевна, Заднепровская Елена Леонидовна).

Приложения – Приложение 1 (Алиева Эвелина Факировна, Радионова Ольга Радиславовна, Резапкина Галина Владимировна).

Д 71 Дошкольное и школьное образование в России и за рубежом: векторы развития: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 302 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические аспекты развития дошкольного и школьного образования в России и за рубежом. Характеризуются актуальные вопросы дошкольного воспитания и образования. Отдельное внимание уделяется изучению современных направлений и технологий воспитания и образования учеников общеобразовательной школы.

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

УДК 37.0
ББК 74.04

Рецензенты:

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Теоретико-методологические аспекты развития дошкольного и школьного образования в России и за рубежом	6
1.1. К вопросу о содержании понятия «образование» и целеполагании в системе общего образования	6
1.2. Воспитание школьников: задачи и пути их решения	14
1.3. Революционные технологии обучения в общеобразовательной школе	23
1.4. Национальные образовательные проекты России: детские технопарки	32
1.5. Цифровая среда и учащиеся: реальность и основные проблемы	42
1.6. Наставничество в структуре образовательного менеджмента: функции, модели, этапы организации	52
1.7. Родительский университет как средство реализации преемственности дошкольного и начального общего образования: методические рекомендации	65
1.8. Структурно-функциональная модель развития креативного потенциала педагога дошкольного образования	79
1.9. Формирование готовности педагога к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста	90
Глава 2. Актуальные вопросы дошкольного воспитания и образования	103
2.1. Дидактическая игра как средство формирования основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста	103
2.2. Детские развивающие игрушки: выбор педагогов и родителей	116
2.3. Формирование основ экологической культуры детей дошкольного возраста как приоритетное условие воспитательно-образовательной среды	128
2.4. Формирование ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед	137
2.5. Воспитание интереса к игре в шахматы у детей старшего дошкольного возраста	149
2.6. Математические игры как средство развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста	159
2.7. Развитие ловкости как психофизического качества у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх	169
2.8. Диагностика по выявлению уровня понимания причинно-следственных связей между явлениями у дошкольников с нарушениями слуха	179
2.9. Развитие познавательной активности у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами продуктивной деятельности	189
Глава 3. Современные направления и технологии воспитания и образования учеников общеобразовательной школы	200
3.1. Стимулирование интереса к чтению с помощью формального анализа современной прозы во внеурочное время	200
3.2. Основные параметры развития личностных качеств в процессе межличностного общения в ученическом коллективе	209
3.3. Применение процедур медиации при решении конфликтных ситуаций в школьной среде	216

3.4. Пути к конструктивному взаимодействию с подростками в аспекте ведущих психолого-педагогических доминант развития личности в данном возрасте	225
3.5. Своеобразие самоотношения старших подростков из полных и неполных семей	231
3.6. Инновационная модель центра профессионального обучения старшеклассников сельской школы	242
3.7. Переменные свойства физкультуры в общеобразовательной школе	256
3.8. Условия для обучающихся школьников занятиям адаптивной физической культурой	267
3.9. Паралимпийское образование в процессе обучения, воспитания и формирования нравственных основ личности школьников	278
2.10. Использование объектов олимпийского наследия г. Сочи при разработке культурно-досуговых мероприятий в рамках организации спортивно-оздоровительных сборов для детей и молодежи	287
Приложения	296
Сведения об авторах	297

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дошкольное и школьное образование – это важнейшие факторы, обеспечивающие развитие общества. Согласно Закону РФ «Об образовании», российское образование представляет собой непрерывную систему последовательных уровней, на каждом из которых функционируют государственные, негосударственные, муниципальные образовательные учреждения разных типов и видов, в том числе дошкольные, общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования и др.

Дошкольное воспитание является первой ступенью образования, на которой закладываются основы социальной личности. В настоящее время около 55 % детей в России посещает детские сады (например, в скандинавских странах, таких детей - около 90 %). Многочисленные исследования подтверждают тот факт, что полноценное развитие ребенка происходит при наличии двух составляющих его жизни – «здоровой» семьи и детского сада. Только семья может обеспечить ребенку необходимые ему интимно-личностные взаимоотношения, сформировать чувства защищенности, доверия и открытости миру. В свою очередь детский сад как дошкольное воспитательное учреждение оказывает семье необходимую поддержку, развивая ребенка в комфортных для него условиях. Несомненно, главным преимуществом детского сада является наличие детского сообщества, благодаря которому создается пространство социального опыта ребенка. Именно в условиях детского сообщества ребенок может познать себя в сравнении с другими, освоить способы общения и взаимодействия, которые адекватны различным жизненным ситуациям.

Другим важным элементом образования в современном обществе является школьное образование, формирующее у ребенка базовые знания и навыки. В РФ начальное и основное общее образование в школе является для всех детей обязательным. Согласно исследованию международного центра PISA в области оценки качества общего среднего образования в разных странах мира, РФ на 2019 год заняла лишь 41 место из 65 возможных, оказавшись ниже не только среднего уровня, но Турции и ОАЭ. На сегодняшний день качество образования в России зависит не столько от способностей детей, сколько от материального положения семьи (репетиторство, платные курсы, оплату обучения). Повсеместно в школах наблюдается отток педагогических кадров (особенно молодых педагогов), что обуславливается низкой заработной платой учителей. Недостаточное финансирование общеобразовательных школ приводит к устареванию методических материалов и плохому материально-техническому обеспечению образовательного процесса (за последние 10 лет почти 90 % учебных заведений системы образования не получали из бюджета средства на приобретение нового учебно-лабораторного оборудования). Все эти проблемы свидетельствуют о неблагоприятной ситуации в сфере среднего образования и требуют самого пристального внимания со стороны властных государственных структур.

Дэнис О'Хэрн (Denis O'Hearn), профессор кафедры социологии Бингемтонского университета (штат Нью-Йорк, США), писал, что образование – это разумный способ распределения людей в соответствии с их достоинствами. Согласно теории О'Хэрна, образование не является чем-то немедленно потребляемым, скорее это капиталовложение в будущее человека. И, как и все капиталовложения, в будущем оно должно принести прибыль. Таким образом, все усилия, затраченные государством на образование в прошлом, будут вознаграждены в будущем. Нам всем очень бы хотелось, чтобы в нашей стране также были сделаны эффективные вложения в образование и воспитание детей!

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1.1. К вопросу о содержании понятия «образование» и целеполагании в системе общего образования

Анализируя подходы к определению целей образования на различных его уровнях, мы обнаружили, что практически всегда теоретики и практики выделяют среди них цели обучения и цели воспитания. В отдельных случаях имеет место дополнение данных целей целями развития личности. Однако содержательно эту группу целей составляют более абстрактно сформулированные цели обучения и цели воспитания, что позволяет сделать вывод о неправомерности формулирования целей развития как отдельного класса образовательных целей.

Указанное выше предопределило наш интерес к выявлению соотношения между понятиями «образование», «обучение» и «воспитание», поскольку без этого невозможным представляется проведение анализа целей образования в контексте обеспечения непрерывности образовательного процесса.

О соотношении понятий «образование», «обучение» и «воспитание». Проведенный нами анализ показывает, что в период зарождения педагогической науки и выделения философии образования как самостоятельной части социальной философии множество «образование» составляло часть более широкого множества «воспитание», полностью входя в него как подчиненное понятие [6, с. 18; 7, с. 287]. В настоящее время в науке и практической деятельности существуют несколько подходов к определению того, что представляет собой образование и как оно соотносится с понятиями воспитание и обучение.

Согласно одному из них, зафиксированному в Большой советской энциклопедии 1974 г. [2], образование является процессом и результатом усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, оно однопорядково с воспитанием, которое понимается как процесс и результат усвоения духовных ценностей общества.

Согласно другой точке зрения образование – это социальный институт, процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, а также приобщения к культуре [25]. О воспитании в данном определении понятия «образование» речь не ведется.

Нам не представляется правомерным такой разрыв между воспитанием и образованием. Вместе с тем с развитием индустриального общества активное развитие получило явление «передачи знаний, умений и навыков», при котором акцент в философии образования и образовательной практике делался на усвоении знаний, умений и навыков. Очевидно, что этого требовало общественное производство, нуждавшееся в квалифицированных работниках. Постиндустриальная эпоха усилило эту тенденцию, привнеся в нее фактор высокой динамики социально-экономического развития, следствием чего стало быстрое устаревание знаний и компетенций, требовавшее не менее быстрой реакции на такое устаревание со стороны системы образования. Однако также очевидно, что следствием данной образовательной парадигмы стало понижение уровня ориентации на нравственные основы жизни человека и общества.

В настоящее время доминирующим является понимание образования как совокупности воспитания и обучения, на что неоднократно в своих трудах указывали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин и многие другие исследователи [5, 14, 19].

Оно укоренилось в современной философии образования и педагогической науке, получило закрепление на уровне федерального законодательства. Так в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ образование представляет собой «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [23].

При этом данный закон трактует воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; а обучение понимается в нем как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [23].

Благодаря образованию накопленные трудом предшествующих поколений материальные и духовные ценности, знания, опыт, традиции передаются новому поколению людей и усваиваются им. Оно может быть охарактеризовано как относительно самостоятельная система, целью которой является систематическое обучение и воспитание членов общества.

Образование как система. Система образования существовало не всегда. Ее не было в первобытном обществе, где овладение знаниями и умениями новыми поколениями было непосредственно вплетено в экономические и социальные процессы в силу примитивности этих знаний и умений. Поэтому не было потребности в педагогах как профессионалах и наличии специально организованных образовательных институций.

Однако в результате усложнения процессов изготовления орудий труда, совершенствования животноводства и земледелия, а позднее - выделения ремесла как самостоятельной сферы возникла необходимость в специальной деятельности по передаче трудовых умений старших младшим. Так появилась группа людей, обязанностью которых стала передача как трудового опыта, так и забота о нравственности подрастающего поколения, всесторонняя подготовка его к взрослой жизни. Это свидетельствует об объективном характере возникновения педагогической профессии.

Выделение особого института образования начинается в доиндустриальном обществе на основе расширения и углубления общественного разделения труда, возникновения и углубления неравенства между людьми, появления государства. Целью образования стало обеспечение специальной подготовки представителей господствующих классов общества. Так в средневековой Европе возникают религиозные школы и университеты, в которых могли обучаться представители лишь привилегированных сословий. Остальная масса людей усваивала тогда только необходимые ценности и знания в семье и в процессе производственной деятельности, требовавшей определенного обучения, например, подготовки подмастерьев.

В Средние века понятие «образование» выводили из понятия «образ Божий». Человек, согласно Библии, сотворен по «образу и подобию Божию». Богоподобно не тело,

а дух, ум, логос. Человек наделен волей и свободой действий, ибо сотворен он по образу Божию, а Бог свободен и волен делать, все, что хочет. Бог предоставил человеку право выбора: человек, если хочет, может погубить себя, а может и образовать свой ум и душу так, чтобы следовать заветам Иисуса Христа, соответствовать на своем земном уровне образу Божию. В этом и заключалось средневековое понимание образования – образовать себя по образу и подобию Божию.

В эпохи Возрождения и Просвещения общественное сознание постепенно пришло к признанию центральной фигурой мироздания не Бога, а человека. Изменилось толкование термина образование. Теперь это не способ образовать свою душу и ум по подобию Божию, а средство саморазвития, создания своего «человеческого», самодостаточного духовного образа, своей личности на основе научных знаний.

Анализируя развитие института образования, следует отметить, что подлинная образовательная революция произошла в индустриальных обществах после Великой Французской революции, когда образование перестает быть элитарным и приобретает массовый характер. С годами доступ к образованию все более расширяется, что особенно характерно для второй половины XX в., когда под влиянием научно-технической революции резко повысилась потребность общества в квалифицированных кадрах. В этот период происходит значительное повышение общей культуры населения развитых стран, в них не только начальное и основное общее, но и среднее общее образование становится массовым и обязательным, резко расширяется система среднего профессионального и высшего образования. Не случайно, что примерно с конца 50-х годов XX века глубокие культурно-образовательные реформы охватывают почти все индустриально развитые страны мира.

Рационалистическое и гуманистическое начала в образовательной деятельности. Промышленный переворот, научно-техническая революция, переход к постиндустриальному обществу постепенно приводили общество к вере во всеисие разума. Это означало усиление рационалистического начала в образовательной деятельности, что сместило понимание целей образования от духовного развития человека к овладению им прикладными знаниями, освоению науки как производительной силы.

Сложившееся в развитых странах постиндустриальное общество потребления обострило противоречие между двумя сторонами бытия – между духовным и материальным. Данное противоречие нашло свое отражение в концепции культуры О. Шпенглера [24], в которой противопоставлены понятия культуры и цивилизации. Если культура по О. Шпенглеру ориентирована на высшие идеалы нравственности, то цивилизация - на идеологию потребления с ее стремлением к комфорту и удовольствиям. Такая идеология берет свое начало в философии гедонизма. В постиндустриальном обществе идеология потребления находит свое воплощение в ориентации человека на овладение самыми современными техническими устройствами, обеспечивающими как комфорт бытия, так и являющимися показателями высокого статуса их обладателя [8].

Однако достижение комфорта и удовольствий предполагает определенный уровень обученности индивида владению техническими устройствами, ориентации в высокотехнологичной среде обитания. Прагматическое, технократическое понимание образования в качестве ведущей его цели выдвигает достижение этого, отводя воспитательным целям второстепенное место [16]. Можно предполагать, что повсеместная компьютеризация образования, дистанционное обучение со временем до минимума сведут общение педагога и обучающегося, что приведет к потере образованием воспитательных функций. Это вызывает тревогу многих философов, теоретиков и

практиков образования (Е.В. Бондаревская, А.П. Егоршин, С.Н. Климов, Д.С. Лихачев и др.), которые призывают трансформировать подходы, формы, методы воспитания с учетом складывающейся реальности [3, 9, 10, 11, 15].

Гуманистическая же образовательная парадигма, берущая начало в философии образования Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и других философов и педагогов - гуманистов, на первый план выдвигает цели развития личности, достижение которых немислимо без признания приоритетности воспитательного процесса [12, 17, 20, 21]. Признание ценностей как обучения, так и воспитания должно стать ведущей аксиологической основой современного образования, что обеспечит в нем баланс между технократической и гуманистической парадигмами. Л.В. Занков отмечал в связи с этим: «Противопоставление воспитания обучению – это ошибка, равно как и игнорирование различий между ними. Обучение и воспитание представляют собой единство, внутри которого существует целая система связей». [13]

Это противоречие в образовательном процессе нашло отражение в противопоставлении воспитания и обучения. Очевидно, что на духовное бытие ориентировано воспитание, в то время как на материальное бытие - обучение. Поэтому для философии образования актуальным стал вопрос о соотношении обучения и воспитания в педагогической деятельности, определении ее приоритетов. Этот вопрос, прежде всего, затрагивает систему целеполагания в образовании, которая в равной степени должна включать в себя как цели обучения, так и цели воспитания, дифференцированные по уровням системы образования.

Системы образования современных передовых индустриальных стран – это широкие и высокоразвитые дифференцированные многоуровневые социальные системы непрерывного совершенствования знаний и навыков членов общества. Так российская система образования включает в себя системы основного и дополнительного образования. Основное образование представляет совокупность уровней подсистем общего и профессионального образования. В систему общего образования входят уровни начального общего, основного общего и среднего общего образования, а также дошкольное образование. Система профессионального образования включает в себя среднее профессиональное образование и высшее образование. Последнее, в свою очередь, подразделяется на уровни бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Важным достоинством отечественной системы образования, признаваемым во всем мире, является наличие в ней разветвленной сети дополнительного образования: общего и профессионального [4]. Дополнительные общеобразовательные и общеразвивающие образовательные программы могут охватывать людей различных возрастных категорий: от дошкольников до пенсионеров. Программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки дополняют основные образовательные программы среднего профессионального и высшего образования. Для специалистов многих профессий (педагогов, врачей, специалистов транспортной сферы, государственных служащих) обязательным является прохождение обучения по актуальным проблемам своей профессиональной деятельности не реже одного раза в три года по программам дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки или повышения квалификации). При этом различные исследователи подчеркивают, что качественно организованное дополнительное профессиональное образование является мощным стимулом к профессиональному самосовершенствованию [1, 18, 22].

Наличие описанных выше социальных институтов образования в России создает предпосылки для обеспечения его непрерывности в течении всей жизни каждого

россиянина. Проведенный нами социально-философский анализ дал возможность определить цели образования на разных уровнях основного образования (общего и профессионального), которые носят как обучающий, так и воспитывающий характер, что позволяет обеспечить учебную и воспитательную составляющие образовательного процесса.

Целеполагание на уровне начального общего образования. Для ребенка, который только что пришел в школу, характерна смена ведущего вида деятельности - игровая деятельность уступает свое приоритетное место учебной. Дети, посещавшие детский сад, где их нахождение достаточно мягко регламентировалось, оказываются в ситуации жестко структурированной системы учебной работы, что вызывает у многих из них существенные трудности в адаптации к школе. С еще большими проблемами такого характера, как правило, сталкиваются дети, не посещавшие детский сад. Поэтому целью образовательного процесса на уровне начального общего образования должно стать формирование у обучающегося установки на получение удовольствия от жизни в школе, развитие системы мотивов, побуждающих к участию в ежедневных школьных делах: урочной и внеурочной деятельности, общении с учителями и сверстниками, выполнении обязанностей школьника. Учеба и все, что с ней связано, должно вызывать положительные эмоции. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет, что главным в начальном общем образовании является развитие у обучающихся ведущих умений, необходимых для последующей учебной деятельности: овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни, привитие им любви к школе и учению [23].

Отсюда важно создать в начальной школе условия, которые будут способствовать осознанию младшим школьником того, что учебная деятельность может стать для него успешной, а посещение школы - привлекательным. Это возможно, если педагогам удастся сформировать позитивное отношение школьника к:

- зданию школы в целом, оформлению учебных и других помещений, организации учебного, игрового, бытового пространств образовательного учреждения;
- помещениям, в которых непосредственно занимается ребенок;
- работающим в образовательной организации взрослым, их профессионально-личностным качествам, стилю общения и внешнему облику;
- сверстникам и остальным ученикам школы, чему способствуют бесконфликтность взаимоотношений, всемерное развитие горизонтального и вертикального взаимодействия в ученической среде и дружеских связей между школьниками, обучающимися на разных уровнях общего образования;
- содержанию учебной деятельности, которая должна характеризоваться доступностью, носить развивающий характер, отличаться разнообразием форм учебного взаимодействия между участниками образовательных отношений, оставляющим у младшего школьника яркие положительные эмоции;
- своим результатам урочной и внеурочной деятельности, которая организуется школой, что достигается многообразием систем оценивания знаний, умений и навыков; ориентацией на разнообразные достижения, развитие у школьника положительной самооценки, поддержкой радостного восприятия образовательного процесса и самого пребывания ученика в школе.

Такое позитивное отношение может быть сформировано, если образовательная практика опирается на свойственную младшему школьнику любознательность и использование игровых форм учебной работы как одной из наиболее привлекательных для обучающихся данного возраста видов деятельности; общение со сверстниками, школьниками второго и третьего уровней школьного образования, интересными взрослыми; продуктивное взаимодействие педагогов с родителями (законными представителями) обучающихся, способствующую ранней диагностике и профилактике учебных и личностных проблем школьников.

Целеполагание на уровне основного общего образования. Целью образовательного процесса на уровне основного общего образования должно стать формирование у школьников установки на овладение универсальными учебными действиями: коммуникативными, регулятивными, познавательными и личностными и следование такой установке. Данный процесс и его результаты во многом определяют уровень учебной мотивации обучающихся как в ходе общего, так и последующего профессионального образования.

Законодательно определено, что «основное общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося (формирование нравственных убеждений, эстетического вкуса и здорового образа жизни, высокой культуры межличностного и межэтнического общения, овладение основами наук, государственным языком Российской Федерации, навыками умственного и физического труда, развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению)» [23]. Оно предполагает знакомство с основами наук о природе, человеке и обществе, определение интереса к этим наукам и первичную профориентацию. Благодаря этому по окончании основного общего образования обучающийся делает свой первый серьезный жизненный выбор - продолжить обучение в школе, перейдя на уровень среднего общего образования, или начать осваивать ту или иную профессию в образовательной организации среднего профессионального образования.

Для достижения указанной выше цели основного общего образования необходимо создать в школе такие условия, которые дадут возможность сохранить положительную ориентацию школьника на образовательный процесс, заложенную на уровне начального общего образования, и помогут ему освоить способы достижения успеха в учебной и внеучебной деятельности. Это будет способствовать формированию у обучающихся комплексной образовательной мотивации, включающей в себя мотивы долга («я должен учиться, потому что это нужно для блага окружающих: моих родных и близких, малой родины, страны»), мотивы пользы («учиться нужно, прежде всего, для меня самого»), мотивы удовольствия («я хочу испытать радость от своей учебы»), мотивы достижения и самореализации («учась, я становлюсь лучше, реализую свои возможности»). В дальнейшем, на следующем уровне общего образования и в ходе получения профессионального образования освоенные школьниками умения и навыки успешной образовательной деятельности дадут им возможность овладеть выбранными профилями обучения, профессиями и направлениями подготовки, осознанно проектировать свои будущие образовательные и карьерные перспективы.

Указанная цель основного общего образования реализуется, если в ходе образовательного процесса будет происходить:

- осознание и принятие своих образовательных целей обучающимися, предполагающее их целенаправленное включение в процесс учебного целеполагания;

- развитие у школьников системы ценностных ориентаций в сфере образования, опирающихся на признание познания как абсолютной ценности для современного человека;

- развитие у обучающихся потребности в образовательной рефлексии и навыков ее осуществления, обучение их способам самооценки и самоконтроля, что позволяет преодолеть отчуждение учеников от результатов их образовательной деятельности, не допустить замену процесса анализа собственных успехов и неудач констатацией отметки;

- расширение спектра методов, форм и видов образовательной деятельности;

- ориентация обучающихся на активный поиск индивидуальных и коллективных моделей результативной самореализации, что позволяет преодолеть многочисленные объективные и субъективные противоречия, причинами которых выступают особенности подросткового возраста и образовательного процесса основного общего образования;

- ориентация школьников на общественно значимую деятельность: социальное проектирование, волонтерство, а также совместную общественно-полезную деятельность со взрослыми (разнообразные детско-взрослые общности).

Целеполагание на уровне среднего общего образования. В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» среднее общее образование направлено на дальнейшее становление и формирование личности обучающегося, развитие интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности [23]. Поэтому целью образовательного процесса на уровне среднего общего образования должно стать формирование у обучающегося установки на осознанный выбор своего жизненного пути и стремления учиться на протяжении всей своей жизни. В этой связи ключевым является вопрос о том, каким образом школа обеспечивает достижение обучающимся уровня компетентности, необходимого для осуществления осознанного выбора дальнейших образовательного и профессионального путей своего выпускника.

Это обстоятельство определяет выбор в качестве приоритетного при отборе содержания, методов и средств воспитания и обучения компетентностного подхода в образовательном взаимодействии между педагогом и обучающимися на третьем уровне общего образования. Данный подход предполагает осуществление образовательной практики, при которой происходит овладение каждым школьником комплексом знаний, умений, навыков и компетенций, дающих ему возможность решать широкий спектр жизненно важных задач.

Условиями достижения заявленной цели среднего общего образования являются:

- повышение результативности уроков и занятий в рамках внеурочной деятельности как основных форм диалога школьника и педагога;

- придание образовательной деятельности исследовательского и проблемного характера, позволяющих обучающимся выстраивать личные образовательные траектории;

- реализация комплекса внеклассной работы, позволяющего поддержать процесс активной социализации старшеклассников;

- ориентации педагогов на помощь в достижении личностно значимых для школьников результатов образовательного процесса в сочетании с воспитанием у школьников социальной ответственности и патриотизма.

Таким образом, современное понимание образования исходит из равнозначности воспитания и обучения в образовательном процессе, что получило закрепление на федеральном уровне российского законодательства в сфере образования. Совокупности этих целей применительно к различным периодам жизни человека и выполняемым им в эти периоды социальным ролям лежат в основе построения социальных институтов образования, создавая предпосылки для обеспечения его непрерывности в течении всей жизни человека.

Проведенный нами анализ дал возможность определить цели на различных уровнях общего образования, которые носят как обучающий, так и воспитывающий характер и являются преемственными от нижних образовательных уровней к верхним, что обеспечивает непрерывность личностного совершенствования человека.

Целью образовательного процесса на уровне начального общего образования является формирование у обучающегося установки на получение удовольствия от жизни в школе, развитие системы мотивов, побуждающих к участию в ежедневных школьных делах, в общении с учителями и сверстниками, выполнении обязанностей школьника. Целью образовательного процесса на уровне основного общего образования должно быть формирование у обучающегося установки на овладение универсальными учебными действиями: коммуникативными, регулятивными, познавательными и личностными и следование такой установке. Цель образовательного процесса на уровне среднего общего образования - формирование у обучающегося установки на осознанный выбор своего жизненного пути и стремления учиться на протяжении всей своей жизни.

В соответствии с указанными выше целями определяются условия, которые необходимо создать в общеобразовательных организациях для достижения результативности образовательного процесса, ставятся задачи перед их руководителями и педагогическими коллективами.

Список литературы

1. Бакурадзе А.Б. Факторы-мотиваторы. Что может почерпнуть администратор из теории Ф. Герцберга // Директор школы. - 1997. - №1. – С. 9-13.
2. Большая советская энциклопедия. - Режим доступа: <https://slovar.cc/enc/bse/2024086.html> (дата обращения: 18.04.2021).
3. Бондаревская Е.В. Феноменологический анализ современных концепций воспитания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сборник научных трудов. – Волгоград, 2004. – С. 3-12.
4. Буйлова Л.Н., Бакурадзе А.Б. Перспективные модели развития дополнительного образования детей и механизмы их реализации // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. - 2016. - №2. - С. 26-35.
5. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка. – Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-3-problema_kul'turnogo_razvitiya_rebenka.pdf (дата обращения: 12.04.2021).
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Изд-во «Школа-пресс», 1995. – 254 с.
7. Дашкова Е.Р. О смысле слова «воспитание». Антология педагогической мысли России XVIII в. - М. Педагогика, 1985. – 480 с.
8. Драйден Г., Вос Дж. Революция в обучении. - М., ООО «Парвинэ», 2003. - 672 с.
9. Егоршин А.П. Перспективы развития образования России в XXI веке // Право и образование. - 2000. - № 5. - С. 31-41.

10. Климов С.Н. Деинтеллектуализация как угроза национальной безопасности России // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. - 2016. - № 4-2 (4). - С. 62-64.
11. Климов С.Н. Философская рефлексия образования в высшей школе // Педагогическое образование и наука. - 2016. - №2. - С. 31-32.
12. Корчак Я. Как любить ребенка. – Режим доступа: http://lib.ru/KIDS/KORCHAK/rebenok.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 22.04.2021).
13. Л.В. Занков – педагог, психолог / Сост. Н.В. Нечаев. – М.: Педагогика, 1994. – 248 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения / Под ред. В.В. Давыдова и др. - М.: Педагогика, 1983. - С. 94-231.
15. Лихачев Д.С. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем, завтрашнем. - М.: Советская Россия, 1988. – 143 с.
16. Макеев С.В. Концепции технократизма. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 254 с.
17. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. – Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor-zhan-zhak-russo/108144-emil-ili-o-vozpitanii-zhan-zhak-russo/read/page-1.html> (дата обращения: 15.04.2021).
18. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 1999 – 408 с.
19. Слостенин В.А. Антропологический подход в педагогическом образовании. - Народное образование. – 1994. - №9 – 10. - С. 124-126.
20. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=84572> (дата обращения: 23.04.2021).
21. Толстой Л.Н. Воспитание и образование. – Режим доступа: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/vozpitanie-i-obrazovanie.htm> (дата обращения: 14.04.2021).
22. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. - М.: Сентябрь, 2004. - 192 с.
23. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://sudact.ru/law/federalnyi-zakon-ot-29122012-n-273-fz-ob/> (дата обращения: 20.04.2019).
24. Шпенглер О. Закат Европы. – Режим доступа: https://royallib.com/book/osvald_shpengler/zakat_evropi.html (дата обращения: 15.04.2021).
25. Энциклопедический социологический словарь. - Режим доступа: <http://voluntary.ru/termin/obrazovanie.html> (дата обращения: 24.04.2021).

1.2. Воспитание школьников: задачи и пути их решения

Проблемы физического, душевного и духовного состояния наших детей и подростков возникли не вчера: на протяжении тридцати лет врачи, социологи, педагоги и психологи констатируют рост числа детей и подростков с алкогольной, наркотической и другими видами зависимостей, детских и подростковых психических заболеваний, самоубийств и преступлений. Профилактическая работа не дает ощутимых результатов, потому что направлена на борьбу с симптомами, а не с болезнью. Истоки болезни следует искать в неблагополучии духовно-нравственной сферы не столько детей, сколько

взрослых. Один из способов лечения – возвращение в школу задачи воспитания Человека, которая десятилетия была на периферии образования.

В соответствии с изменениями, внесенными в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся (Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ), воспитанием является «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [5].

Право на участие в разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы получают советы обучающихся, советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, мнение которых будет учитываться при принятии локальных нормативных актов образовательной организации. Министр просвещения С.С. Кравцов отмечает, что «в каждой школе будет своя программа воспитательной работы, она будет не формальной, а с учетом специфики и условий, в которых работает школа, к написанию будут привлечены эксперты и родители» [10].

Реализация поставленных задач силами школы может быть затруднена отсутствием специалистов, обладающих необходимым научным кругозором, опытом создания подобных программ и теоретическим мышлением с опорой на успешный практический опыт. Сотрудничество с родителями необходимо, но оно будет результативно, если семья и школа способны слышать друг друга и ставить перед собой общие цели. Привлечение экспертов целесообразно только в том случае, если они не понаслышке знакомы с проблемами школьного образования, способны предложить научно выверенную методологию, адекватную поставленным задачам, на основе которой совместно с педагогами будут разработаны инструменты решения этих задач.

В Федеральном институте развития образования на основе многолетнего опыта разработки и апробации стратегий воспитания подготовлен проект Концепции сопровождения воспитания школьников, которая может стать основой для создания школьных программ воспитательной работы.

Авторы проекта концепции опирались на идеи отечественных и зарубежных педагогов, психологов, философов, физиологов: Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, А.А. Ухтомского, М. Шелера, Э. Фромма, В. Франкла, А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, Т.А. Флоренской, В.Э. Чудновского, Н.А. Бернштейна, Р. Сперри и других.

Основные положения проекта Концепции сопровождения воспитания школьников. Успех любого дела зависит от согласованности трех элементов: идеологии, методологии и технологии. Идеология отвечает на вопрос «зачем?», задавая вектор движения и определяя миссию. Методология отвечает на вопрос «каким образом?» Технологии – инструменты достижения целей.

Идеология. В вопросах подготовки школьников к взрослой жизни отчетливо выделяются две позиции, которые еще в середине XIX века сформулировал Н.И. Пирогов в статье «Вопросы жизни»: «К чему вы готовите вашего сына?» – кто-то спросил меня. «Быть человеком», – отвечал я. «Разве вы не знаете, – сказал спрашивающий, – людей

собственно нет на свете; это отвлеченное, вовсе не нужное для нашего общества понятие. Нам необходимы негодяи, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди» [7].

Эту мысль уже в конце XIX века почти дословно повторяет выдающийся отечественный психолог В.П. Зинченко: «Мы забыли о том, что школа, вуз должны выводить прежде всего в люди, а уже потом в солдаты, рабочие, ученые, патриоты и т.д.» [3].

Ученые точно обозначили приоритеты в подготовке ребенка к взрослой жизни, но их идеи до сих пор не вписывались в государственную политику: сегодня, как и 150 лет назад, в обществе превалирует технократический подход. С позиции технократа человек рассматривается исключительно как средство решения политических и/или экономических задач, как возобновляемый ресурс – «человек для государства». Однако в последнее время все очевиднее, что организационные, социальные и производственные проблемы в рамках технократического подхода не решаемы.

По мнению Ф. Лалу, «большинство организаций, прокладывая изощренные пути материального поощрения, проходит через множество раундов реорганизации, централизации и децентрализации, через внедрение новых информационных технологий, провозглашение новых задач и новых систем ключевых показателей. Но впечатление, что существующий способ управления практически исчерпал себя, усиливается, а все традиционные рецепты зачастую оказываются частью проблемы, а не ее решением» [4].

Вершиной общественной эволюции, по Ф. Лалу, является сообщество людей с высоким уровнем морального сознания и альтруистической доминантой. Если на ранних стадиях люди стремятся к признанию, успеху и богатству, чтобы жить достойно, то будущее за обществом, в котором признание, успех, богатство – не цель, а следствие достойной и наполненной смыслом жизни по законам любви и доверия, в которой ценности развития человека и общества в целом не противоречат друг другу. Дилемма «человек для государства» или «государство для человека» решается просто: и то, и другое.

Методология. В числе приоритетных целей развития Российской Федерации обозначено создание «условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека». Для решения этих задач выделяются значительные средства, однако результативность проектов явно недостаточна. Одна из причин заключается в том, что эти проекты базируются на устаревших концепциях, основанных на технократической парадигме, органичной для индустриальной эпохи прошлого века, но архаичной для XXI века.

Так, в школах традиционно используется психологическая диагностика, основанная на *типологическом подходе*, смысл которого – поиск соответствия человека определенным критериям или параметрам, значимым для подбора персонала, определения вменяемости, склонности к противоправному поведению и прочих утилитарных задач. Подобная диагностика рассматривает человека в статике, без учета его ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сферы, определяющих перспективы развития. Психолог в этой ситуации рассматривает внутренний мир клиента с позиции наблюдателя, а сама диагностика, основанная на типологическом подходе, сводится к более или менее оправданной констатации личностных особенностей.

Человек представляет собой сложнейшую иерархическую систему. Высшей структурой считается ценностно-смысловая сфера личности, изучение которой невозможно средствами типологического подхода. Для решения задач воспитания и

развития личности необходима развивающая диагностика, основанная на иных принципах и подходах.

К технократическим подходам можно отнести *компетентностный подход*, перенесенный в систему американского образования из доктрины «Системы проектирования военной подготовки» (1968). Американские школьники с первого класса обучаются по программе воспитания жизненных навыков «Life skills», которые формируются на специально организованных занятиях и поддерживаются в семье. Подобные программы давно используются и в европейских странах. Казалось бы, школьники, у которых с детства целенаправленно развивают необходимые компетенции, должны быть застрахованы от проблем социализации, проявлений агрессии, суицидальных наклонностей. Но этого почему-то не происходит.

Недостаточную эффективность компетентностного подхода даже в условиях системного воспитания жизненных навыков можно объяснить тем, что программа «Life skills» базируется на психолого-педагогической концепции технократического воспитания, основанной на исследовании поведения животных и, по мнению ученых, не обеспечивающей ни личностного, ни интеллектуального развития человека.

Компетентностный подход – краеугольный камень Болонской системы, уместный для трудовой адаптации мигрантов и низших слоев населения. Продуктом такой системы образования стал малообразованный человек, слабо конкурентоспособный на быстро меняющемся рынке труда, интеллектуально недоразвитый, но именно вследствие этого хорошо управляемый [2].

Развивать компетенции необходимо, но недостаточно. Любые компетенции нейтральны, и только мотивы деятельности, жизненные ценности и направленность личности, задают вектор приложения энергии, которую можно использовать во благо или во вред.

Новое время требует более тонких инструментов решения организационных и производственных задач, основанных на гуманистических подходах – чем совершеннее технологии, тем выше роль «человеческого фактора».

Для гуманистической парадигмы органичны подходы, в которых человек рассматривается не как средство, а как цель общественного развития. Кратко охарактеризуем главные из них.

Аксиологический подход (от греч. *axios* – ценность и *logos* – слово – учение о ценностях, задающих направленность человеческой деятельности и определяющих человеческие поступки). Аксиология исследует условия гармоничного взаимодействия человека и общества. Аксиологический подход органичен для гуманистической педагогики. В этой связи «аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и, соответственно, методологии современной педагогики» [6].

Один из основателей аксиологии лауреат Нобелевской премии Р.У. Сперри утверждал, что «мир, в котором мы живем, движем человеческими ценностями, поэтому борьба за спасение планеты становится борьбой за ценности более высокого порядка». Сперри аргументировано показал, что «наши текущие глобальные кризисы являются в большей мере результатом неадекватных социальных ценностей и воззрений... что человеческая судьба и судьба всей нашей биосферы оказались в полной зависимости от тех воззрений и ценностей, которые выберут следующие поколения» [9].

Но еще задолго до Сперри великий русский психолог Б.Г. Ананьев говорил о невозможности планирования и проектирования оптимальных режимов воспитания без

учета особенностей как возрастно-половых характеристик личности, так и характеристик высшей структуры личности, ее мировоззрения, направленности, ценностных ориентаций и целей [1].

Для изучения мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер личности, которые не поддаются объективному наблюдению, оптимален феноменологический подход (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, М. Шелер). Главное отличие феноменологического подхода от других методов – доверие к человеку, обращение к его здоровой и правильной сущности, которая в традиции экзистенциальной психологии называется Person, что близко к нашему понятию «совесть». Феноменологический подход играет роль триггера развития ценностно-смысловой сферы как высшей структуры личности.

Контроль и доверие. Рассмотрим основные направления воспитательной работы, исходя из приоритета гуманистических подходов. Условно все педагогические и психологические теории можно разделить на две группы: основанные на контроле и основанные на доверии. Сторонники первой группы считают, что природа человека асоциальна и деструктивна, или, в лучшем случае, нейтральна (*tabula rasa*), следовательно, основная задача воспитания – исправление или конструирование человека с целью его социализации, причем под этим понимается, прежде всего, соответствие общепринятым социальным нормам.

Сторонники второй группы убеждены, что каждый человек – изначально хороший, поэтому основная задача воспитания – дать ребенку возможность реализовать свой потенциал самостоятельно, избавив его от внешнего руководства и предоставив возможность учиться на собственных ошибках, выбирать, предвидя последствия своего выбора. Этот подход работает при условии любви и принятия ребенка с раннего детства. Но в школу часто приходят дети, травмированные негативным опытом. В этом случае свобода и отсутствие ограничений нередко приводит к асоциальным проявлениям.

Отношения между людьми регулируются внешними требованиями – законами, этическими и правовыми нормами, оформленными в виде кодексов и заповедей, выработанных человечеством, и внутренней потребностью им соответствовать (совесть). Дефицит внутреннего обычно компенсируется внешним. Простой пример: использование видеокamer на дорогах и в общественных местах, безусловно, снижает число правонарушений и упрощает работу контролирующих органов. Но усиление внешнего контроля – вынужденная мера, вызванная ослаблением внутренних регуляторов. Это – тупиковый путь, потому что, во-первых, невозможно постоянно контролировать всех, во-вторых, любую технику можно обмануть, в-третьих, нет гарантии, что перед каждым монитором сидят кристально честные люди. Попытки задать извне некие свойства без внутренних изменений упираются в нежелание самой личности этим параметрам соответствовать. Итог – углубление противоречий между интересами государства и человека, бесконечная война, в которой не будет победителей.

Внутренние регуляторы слабеют, когда снижается значимость этических запретов, когда размываются представления о добре и зле, общие для всех культур и религий. Слабость внутренних регуляторов невозможно компенсировать контролем – более того, избыточный контроль препятствует развитию внутренней мотивации, лишая способности делать осознанный выбор. Истина, вероятно, заключается в динамическом балансе контроля и доверия как основы гармоничного существования граждан и государства с перспективой на приоритет доверия в целях перехода от ценностей выживания к ценностям развития общества.

Моральное сознание. Вопрос контроля и доверия тесно связаны с развитием морального сознания как одной из важнейших задач воспитания. Природу соотношения между внутренними и внешними регуляторами поведения исследовал Ж. Пиаже, автор теории развития нравственного мышления. Основываясь на трудах Ж. Пиаже, Л. Колберг создал стадийную теорию развития морального сознания. Колберг считал, что до пяти лет ребенок не имеет никаких представлений о морали. На стадии нравственного реализма (5–7 лет) дети судят о нравственности поступка, исходя из его ближайших и очевидных последствий – награды или наказания – благодаря чему закладываются представления о том, что такое хорошо и что такое плохо.

На этом уровне находятся и взрослые, чьи поступки определяются страхом наказания (выговор, штраф, лишение прав, уголовное наказание и т.п.) или желанием получить награду (благодарность, премию, орден и т.п.).

На более высоком, конвенциональном уровне морального развития человек поступает так, как этого требуют писанные (закон) или неписанные (общественное мнение) правила (от лат. *conventio* - договор, соглашение). Теоретически этот уровень достижим для подростков старше 12 лет. На практике до него далеко многим взрослым.

На следующем уровне человек делает нравственный выбор на основе своих убеждений, которые могут не совпадать с общественным мнением или законом, даже если за этот выбор приходится дорого платить. Смысл образования Колберг видел в развитии морального сознания детей и взрослых.

Направленность личности. Еще один важный аспект воспитательной работы – *направленность личности*. Ближе всех к открытию главного измерения человеческой личности подошел не психолог, а физиолог, великий русский ученый А.А. Ухтомский. Открытый им принцип доминанты выходит за пределы физиологии, объясняя психологические и социальные аспекты поведения человека.

Человек с эгоистической доминантой воспринимает себя как центр, вокруг которого все должны вращаться. Если каждый будет считать себя центром, крутиться вокруг будет некому. Модель поведения с отчетливой доминантой на «Я», при которой «Другие» – фон, массовка очень напоминает модель поведения раковых клеток, каждая из которых считает себя главной.

Исследования показывают, что подростки с эгоистической направленностью менее благополучны в своем психическом развитии. Они делают все для своего успеха, своих достижений, они стремятся к любви и уважению, но не получают их. Они стремятся занимать ведущие руководящие роли в коллективе, но авторитетом не пользуются и руководить не умеют. У подростков с эгоистической направленностью личности уровень притязаний превосходит их реальные возможности.

Альтруистическая доминанта в наши дни большая редкость. Но именно она является основой семейного благополучия, бесконфликтного сосуществования и профессиональной успешности (не путать с навязанным стереотипом «успеха»).

Самооценка. Необходимым компонентом развития самосознания является самооценка, т.е. осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, отношения к окружающим и самому себе. Самооценка имеет ряд измерений: она может быть реалистичной или искаженной, высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой. Известный детский психолог Вирджиния Сатир ставила самооценку на первое место среди факторов, определяющих успехи и неудачи в воспитании детей и развитии личности. Под

самооценкой она понимала способность человека честно с любовью и по достоинству оценить себя.

Самооценка начинает формироваться с момента появления человека на свет, приобретая особое значение в школьном возрасте, когда идет интенсивное развитие способности к рефлексии, самоконтролю и самооцениванию в ходе игр, учебы, развивающих занятий, общения со сверстниками и взрослыми.

В отечественной педагогике традиционно выделяют завышенную, заниженную и адекватную (реалистичную) самооценку. Психологи обычно говорят о негативном, неустойчивом и позитивном самовосприятии. Эти подходы дополняют друг друга.

Основные параметры самооценки: высокая-низкая, реалистичная-нереалистичная. Соответственно, возможные четыре комбинации:

- 1) высокая-нереалистичная, то есть не соответствующая реальным возможностям («завышенная»);
- 2) низкая-нереалистичная («заниженная»);
- 3) высокая-реалистичная;
- 4) низкая-реалистичная.

Детям с нереалистично заниженной самооценкой нужна психолого-педагогическая поддержка, но это настолько сложный и тонкий инструмент, что его неумелое применения может принести больше вреда, чем пользы.

Нереалистично завышенная самооценка характеризуется высокой социальной активностью, стремлением обратить на себя внимание, эгоцентризмом. Дети с такой самооценкой переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества.

В последние годы наблюдается рост уровня притязаний молодежи на фоне снижения уровня интеллекта и учебно-профессиональной мотивации. Расхождение между притязаниями и возможностями негативно сказывается на психоэмоциональном состоянии человека. Устоявшиеся представления о том, что высокая самооценка – это всегда хорошо, еще в 1999 г. пересмотрели психологи Корнуэльского университета Д. Даннинг и Д. Крюгер, выявив обратную зависимость между самооценкой и профессиональной успешностью. В ходе грамотно организованной воспитательной работы возможна мягкая коррекция завышенной или заниженной самооценки.

Мотивы. В основе поведения лежат не всегда осознаваемые, подчас противоречивые мотивы. К деструктивным мотивам относят стремление к власти, славе и обогащению. Эти мотивы естественным путем формируются при отсутствии внятной воспитательной стратегии. К конструктивным мотивам относится служение и творчество. Конструктивные мотивы, направленные на саморазвитие и благо общества, надо возвращать и воспитывать при слаженном взаимодействии семьи, школы и общества.

Сегодня насаждается система ценностей, формирующая особый тип личности, который Э. Фромм назвал «рыночным». «Рыночная личность» воспринимает себя и других как товар, который надо выгодно продать. Главное в жизни людей этого типа — карьера и деньги. Их отличительные особенности – честолюбие, пробивные способности, умение ладить с нужными людьми. Этот тип Фромм считал непродуктивным в отличие от творческого типа.

Таким образом, воспитательные технологии должны быть направлены на коррекцию самооценки, развитие морального сознания, воспитание нравственной направленности личности, конструктивных мотивов и ценностей, составляющих ядро личности. При

разработке программ должны учитываться принципы системности, непрерывности и персональности.

Сотрудники Федерального института развития образования более десяти лет занимаются вопросами научно-методического сопровождения самоопределения школьников как важнейшего компонента воспитательного процесса. В соответствии с указанными целями, задачами и принципами разработано несколько учебно-методических пособий.

Так, в 2012 году по заказу Департамента образования г. Москвы разработан учебно-методический комплект «Самоопределение», в который входят книги для учащихся 5-7 и 8-9 классов «Беседы о самоопределении»; «Самоопределение учащихся 5-9 классов: психологическая подготовка педагогов и родителей»; «Тренинги самоопределения для учащихся 5-9 классов»; «Классные часы. Беседы о самоопределении в 5-9 классах» (М.: ОИЦ «Академия», 2012). В 2013 году были разработаны научно-методические материалы «Как помочь детям найти свое место в жизни. Стратегии воспитательной работы в школе: научно-методические материалы. М.: Федеральный институт развития образования). Учебное пособие «Личность. Профессия. Карьера» (М.: Просвещение, 2021) включено в федеральный перечень учебников для 8-9 классов.

Эти и другие материалы прошли успешную апробацию на базе двадцати экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС по теме «Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения учащихся в системе образовательной организации» в 2015-2020 гг. В феврале 2021 года создана сетевая экспериментальная площадка по теме «Организационное, методическое и кадровое сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования», в которую входят пятнадцать образовательных учреждений, в том числе детские сады, школы и колледжи. Цель сетевой экспериментальной площадки – разработка и апробация в пяти регионах Российской Федерации элементов организационного, методического и кадрового сопровождения воспитательного процесса в соответствии с задачами, поставленных Президентом России В.В. Путиным и министром просвещения С.С. Кравцовым. Цели экспериментальной работы – помощь школе в создании педагогических условий и технологий для формирования реалистичной самооценки, развития морального сознания, воспитания конструктивных ценностей и мотивов деятельности школьников.

Для начальной школы в 2015 году сотрудниками ФИРО разработан комплект учебно-методических пособий «Педагогическая технология воспитания детей 5-8 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как жить в мире с собой и другими?»». Актуальность учебно-методических пособий связана с потребностью современного российского общества в воспитании подрастающего поколения в духе миролюбия, толерантности, уважения к основным жизненным ценностям других народов, взаимопонимания, солидарности. На предложенной авторами пособий модели школа может создать собственную систему воспитательно-образовательной работы с учетом специфики деятельности организации, психолого-возрастных особенностей детей, профессиональной подготовки и интересов педагогов.

В 2018 году в продолжение начатой работы появился комплект учебно-методических пособий «Педагогической технологии воспитания детей 9-11 лет в духе толерантного общения «Истории карапушек: как подружиться с компьютером?»». Работа по педагогической технологии способствует тому, что при формировании универсальных учебных действий, обучающихся на ступени начального общего образования, позволяет не только сориентировать младших школьников в современных информационных и

коммуникативных технологиях, но и развить способности их грамотного применения в творческой, проектно-исследовательской и коммуникативной деятельности [9].

В качестве сопровождения педагогической технологии разработана система развивающего оценивания, которая позволяет отразить не столько полученный результат в достижении предметных знаний, сколько степень включенности каждого ребенка в творческую деятельность и его эмоциональное состояние.

Материалы педагогической технологии с 2012 года были апробированы и внедрены в школьную практику девяти экспериментальных площадках Федерального института развития образования в Москве, Владимирской, Вологодской, Нижегородской, Ростовской областях Российской Федерации.

В настоящее время ведется разработка учебно-методических материалов для детей 5-12 лет, связанных с развитием навыков позитивного взаимодействия в семье и школе, особенно в тех коллективах, где есть дети с особыми возможностями здоровья и инвалидностью. Воспитательным эффектом реализации педагогической технологии можно назвать развитие навыков позитивного взаимодействия между взрослыми и детьми в детском саду, школе и дома, основанном на взаимном доверии друг другу и наличии устойчивой мотивации к оказанию осознанной психологической и эмоциональной поддержки тех, кто в ней нуждается.

Однако правильные подходы и технологии не работают, если противоречат картине мира самого педагога. Дети остро чувствуют фальшь, и даже внутреннее несогласие педагога с содержанием программ и учебно-методических пособий отзовется диссонансом.

Невозможно передать другому то, чего у тебя нет, поэтому наряду с традиционным обучением педагогов технологиям воспитательной работы в Федеральном институте развития образования РАНХиГС разработан тренинг развития профессионального самосознания учителя, в ходе которого прорабатываются основные блоки воспитательной работы: «Приоритеты и ценности», «Мотивы и потребности», «Направленность личности», «Профессионально важные качества учителя», «Профессиональные риски и пути их преодоления» и др. (см. приложение 1).

Основные принципы тренинга – практическая направленность с опорой на современные научные представления, метафоричность, баланс комфорта и дискомфорта участников. Вести тренинг могут квалифицированные психологи, прошедшие обучение и имеющие опыт тренинговой работы со специалистами образовательных учреждений.

Тренинг развития профессионального самосознания – не попытка изменить мировоззрение сформировавшихся педагогов и психологов, а поиск единомышленников, способных помочь своим ученикам найти ответ на главный вопрос: «Для чего мы живем?»

Вопросы развития профессионально важных качеств учителя и профилактики эмоционального выгорания, осознания своих приоритетов и ценностей, мотивов и потребностей рассматриваются в ходе тренинга в непривычных для большинства педагогов ценностно-смысловых аспектах.

Эффективная воспитательная стратегия, подкрепленная качественным инструментарием, в руках компетентных педагогов будет содействовать преодолению негативных тенденций и осознанному самоопределению школьников, воспитанию поколения людей нравственных, способных к самообразованию, критично мыслящих, настроенных на самореализацию в социально значимых видах деятельности, прежде всего, граждан, патриотов, творцов, а потом уже рабочую силу, электорат или потребителей.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. Голубкова Л. Г. Анализ современных концепций образования. Тезисы доклада на заседании Русской аналитической школы 16.01. 2020 <https://upravleniye.livejournal.com/17377.html>
3. Зинченко В.П. Культура и современность // Вопросы философии, №2, 1996.
4. Лалу Ф. Открывая организации будущего / Фредерик Лалу; пер. с англ. В. Кулябиной ; [науч. ред. Е. Голуб]. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016.
5. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся (принят Государственной Думой 22.07.2020, одобрен Советом Федерации 24.07.2020 - <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения 15.02.2021)
6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для высших и средних педагогических уч. заведений / под ред. С.А. Смирнова. М., Академия, 2001.
7. Пирогов Н.И. Вопросы жизни, Морской сборник, 1856 (июльская книга), № 9. С. 559-597.
8. Радионова О.Р., Алиева Э.Ф. Педагогическая технология воспитания детей 5-11 лет в духе толерантного общения в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования / Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. И. В. Лободы, А. В. Золотаревой. - Электрон. текстовые дан. - Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. - С. 153-157
9. Сперри Р.-У. Перспективы менталистской революции и возникновение нового научного мировоззрения / Мозг и разум. Институт философии РАН. М.: Наука, 1994. С. 20-44.
10. Федеральный портал «Российское образование» <https://edu.ru/news/glavnye-novosti/v-kazhdoy-shkole-budet-svoya-programma-vospitateln/> дата обращения 15.02.2021

1.3. Революционные технологии обучения в общеобразовательной школе

В настоящее время методика обучения в современной общеобразовательной школе претерпевает глобальные изменения в своей системе, именно поэтому вопрос о поиске и разработке новых методик является актуальным и крайне важным.

Происходящие изменения связаны с преобразованием целей обучения, а также с разработкой Федерального Государственного Образовательного Стандарта нового поколения.

Целью данной работы является выявление новейших, революционных образовательных методик. Задачами – рассмотрение приёмов работы в среднем школьном звене, а также их обзор и выделение как достоинств, так и их недостатков.

В современных условиях общеобразовательным учреждениям просто необходимо начать применять актуальные, новейшие методики обучения для того, чтобы привлекать обучающихся к образовательному процессу. Многие школьники не проявляют интереса к образовательному процессу потому, что не видят актуальности той информации, которую им предлагают. Также они не понимают, зачем она им нужна, как применять её в дальнейшей, взрослой жизни.

Ещё одной причиной для изменений методик обучения является научно-технический прогресс. Мир не стоит на месте, появляются новые технические средства, новые возможности для развития обучения. Для современной школы необходимы квалифицированные, инициативные, хорошо информированные специалисты, которые уверенно могут использовать новые технологии. Современное общество становится всё более зависимым от информационных технологий, именно поэтому и учителя, и школьники должны быть знакомы с ними.

В 2020 году произошли очень серьёзные изменения в жизни людей всего мира. Из-за пандемии, связанной с появлением нового вируса COVID-19 в течение полугода были закрыты общеобразовательные школы, ВУЗы, дошкольные учреждения, а также учреждения дополнительного образования. Это событие позволило выявить некоторые проблемы в образовательных процессах в школах России. Например, многие педагоги оказались не готовы к тому, что появилась необходимость перехода к дистанционному обучению. Из-за этого резко снизилось качество образования и уровень успеваемости школьников. Дистанционный формат обучения показал себя несостоятельным, неэффективным, хотя при правильном использовании и построении систем уроков можно было бы даже улучшить уже имеющиеся результаты.

Отход от традиционных форм урока в пользу инновационных позволяет повысить качество образования, более эффективно использовать учебное время, увеличить долю самостоятельной деятельности обучающихся на уроке, а также заинтересовать современных школьников в обучении, и замотивировать их на дальнейшее улучшение и углубление имеющихся у них знаний.

В последнее время в Российских общеобразовательных школах применяется очень много видов инновационных методических разработок. Далее мы представим некоторые из них.

1. Адаптивное обучение. Одной из показательных технологий обучения современных общеобразовательных школ является адаптивное обучение. Его суть заключается в том, что абсолютно любой обучающийся может свободно развиваться, получать новые знания, а также добиваться успехов в различных сферах учебной деятельности.

Сам термин адаптивной системы обучения был введён А.С. Границкой. Именно она стала основоположником данной технологии обучения в российской общеобразовательной школе [1].

Изучение материала по данной системе проходит не в традиционном линейном порядке, когда обучающиеся получают знания, подлежащие обязательному усвоению, а наоборот: отбор учебного материала происходит с опорой на потребность его получения самими школьниками.

Ученик занимает главенствующую позицию в данной технологии. Он определяется как уникальная личность, обладающая набором собственных психофизических характеристик, под которые подстраивается весь учебный процесс.

Урок, организованный по такой технологии, коренным образом отличается от традиционного тем, что роль учителя на таком уроке совершенно другая.

В ходе ведения урока по такой системе можно выделить два направления работы учителя в классе, различающихся по форме работы со школьниками (групповая и индивидуальная). Во-первых, педагог обучает весь коллектив, объясняет им материал, показывает, играет с ними и прочее. Во-вторых, учитель также работает и в персональном

порядке с каждым из учеников: это выражается в самостоятельных работах, самоконтроле и взаимоконтроле учеников и т.д.

И если с первым направлением работы мы все прекрасно знакомы (так выглядит каждый урок традиционной системы обучения), то второе можно по праву считать нестандартным, основанным на абсолютном индивидуальном подходе. Поскольку ученики развиваются неравномерно, соответственно они и усваивают материал по-разному: кто-то быстрее, а кто-то отстаёт от них. Именно для этого и нужна персональная работа с каждым учеником в отдельности, самостоятельная работа, самоконтроль и работа в группах или очень малых группах (микрогруппах).

Кратко схему субъектных взаимодействий на уроке в рамках представленной технологии можно записать следующим образом: ученик – ученик, ученик – учитель, учитель – коллектив учащихся, ученик – коллектив учащихся.

Ключевым отличием подготовки материалов для адаптивного обучения является работа с тестами, а точнее – их место в системе обучения. Если при традиционном подходе тесты завершают образовательный процесс, то в рамках адаптивной технологии они берут на себя роль определения плана дальнейшего обучения на каждом из этапов системы. Сами тесты формируются из разных типов вопросов: множественный выбор, соотнесение, ранжирование и так далее.

Особенно актуальным такой подход стал во время дистанционного обучения. Тогда многие учителя стали осваивать возможности интернет-ресурсов, в том числе и различных образовательных порталов, предлагающих специальные обучающие курсы.

Различные образовательные курсы как раз-таки и предлагают работу по адаптивной системе: включают в себя персонализированную подборку материалов лекционного характера и различные практические задания для каждого обучающегося. Всё это подстраивается в режиме реального времени в ответ на действия пользователя. В таких курсах, как правило, собрано гораздо больше контента, чем в блоке обычных лекций, из-за чего он делится на небольшие фрагменты. Такой подход обеспечивает правильную дозировку знаний и более точную настройку на конкретного слушателя. Алгоритмы адаптивного обучения формируют из всей базы материалов нужный персонализированный «плейлист».

Персонализация в режиме реального времени позволяет не только выстраивать заданную траекторию, но и сразу же корректировать её, учитывая индивидуальную скорость усвоения знаний. При этом, если алгоритм видит, что уровень понимания определенного блока знания довольно низкий, то траектория корректируется в сторону более простых блоков.

2. Виртуальный класс. Виртуальный класс – это онлайн обучающая среда, которая может базироваться как в Интернете с доступом к ней через портал, так и создаваться программным обеспечением с предварительной загрузкой на устройство установочных файлов [2].

Суть виртуальных классов заключается в совместном обучении посредством видео и с использованием инструментов, которые позволяют вовлекать учащихся в образовательный процесс, сделать урок интерактивным, а также своевременно получать обратную связь. Обучение проходит под руководством учителя лицом к лицу с обучающимися.

Такого рода форма обучения позволяет учащимся взаимодействовать друг с другом и с учителем, получать при этом мгновенную обратную связь. при таком подходе сохраняется возможность выполнять задания как индивидуально, так и группами. Оценки

за урок учитель также ставит, только уже не в обычный бумажный журнал, а специальный электронный.

Среди модернизированных инструментов традиционной школы есть ещё онлайн-доска. Как правило, она обладает расширенным функционалом, благодаря которому существует возможность чертить схемы и фигуры, писать тексты, загружать учебные материалы в разных форматах, транслировать видео и аудиоматериал – и это всё в рамках одной конференции.

Онлайн-конспект в виде записи всего занятия – не менее интересное и полезное изобретение. Это своего рода заметка для обучающихся, посредством которой они в удобное для себя время могут посетить уже прошедший урок, дабы закрепить свои знания в изучаемой области. Учителю при этом не придётся повторять множество раз один и тот же материал и тратить свободное от работы в школе время на дополнительное объяснение той или иной темы. В учениках же это воспитывает осознанный подход к собственному обучению, а также такие конспекты становятся опорным материалом при выполнении домашних работ, подготовке к контрольной работе и т.д.

Это далеко не все преимущества онлайн обучения. Но этого вполне достаточно, чтобы понять, что за такой формой обучения стоит наше будущее. В нашей стране онлайн-обучение тоже набирает обороты. Ведь невозможно не замечать очевидных вещей: онлайн обучение – это, в первую очередь, просто и удобно. К тому же устраняет многие барьеры, которые возникают в оффлайн. Так, например, репетитору нет необходимости ходить к студенту домой, тратить время и деньги на дорогу, в это время он может с успехом проводить уроки или, например, он может повесить свой чек, проводя групповые уроки в виртуальном классе, это позволит увеличить доходы в 2-3 раза. Преподавание онлайн решает проблему безопасности преподавателя и студента.

3. Смешанное обучение. Сам термин подразумевает под собой совмещение традиционного очного обучения с учителем в классе и использование интерактивных технологий. Если раньше цифровые материалы скорее выполняли дополняющую функцию и помогали в проведении традиционного урока, то сегодня они вышли на уровень тот же по значению, что и сам реальный урок [2, 3].

Смешанное с традиционным образование предполагает, например, что ученики собираются в реальном классе один раз в неделю вместо трех, так как основная деятельность по изучению материала, которая раньше проходила в очном формате, может быть перенесена в сеть Интернет.

4. «Перевернутый» класс (перевёрнутое обучение). Создателями методики перевёрнутого класса считаются два учителя – Джонатан Бергман и Аарон Сэмс, которые в 2007 году сначала придумали, как обеспечить своими лекциями спортсменов, часто пропускающих занятия, а затем развили эту идею в новое образовательное направление.

Суть данной методики заключается в следующем: педагог предоставляет учебный материал для самостоятельного изучения дома, а на занятии в школе происходит отработка практических навыков и умений. Для методики перевёрнутого класса часто характерно использование подкастов, водкастов, а также пре-водкастинга [4].

Подкаст – это аудиофайл или аудиолекция, который его создатель рассылает своим слушателям через интернет. Люди, подписанные на подкаст, могут как слушать его онлайн, так и скачивать на свои мобильные устройства.

Водкаст – это видеофайл или видеолекция.

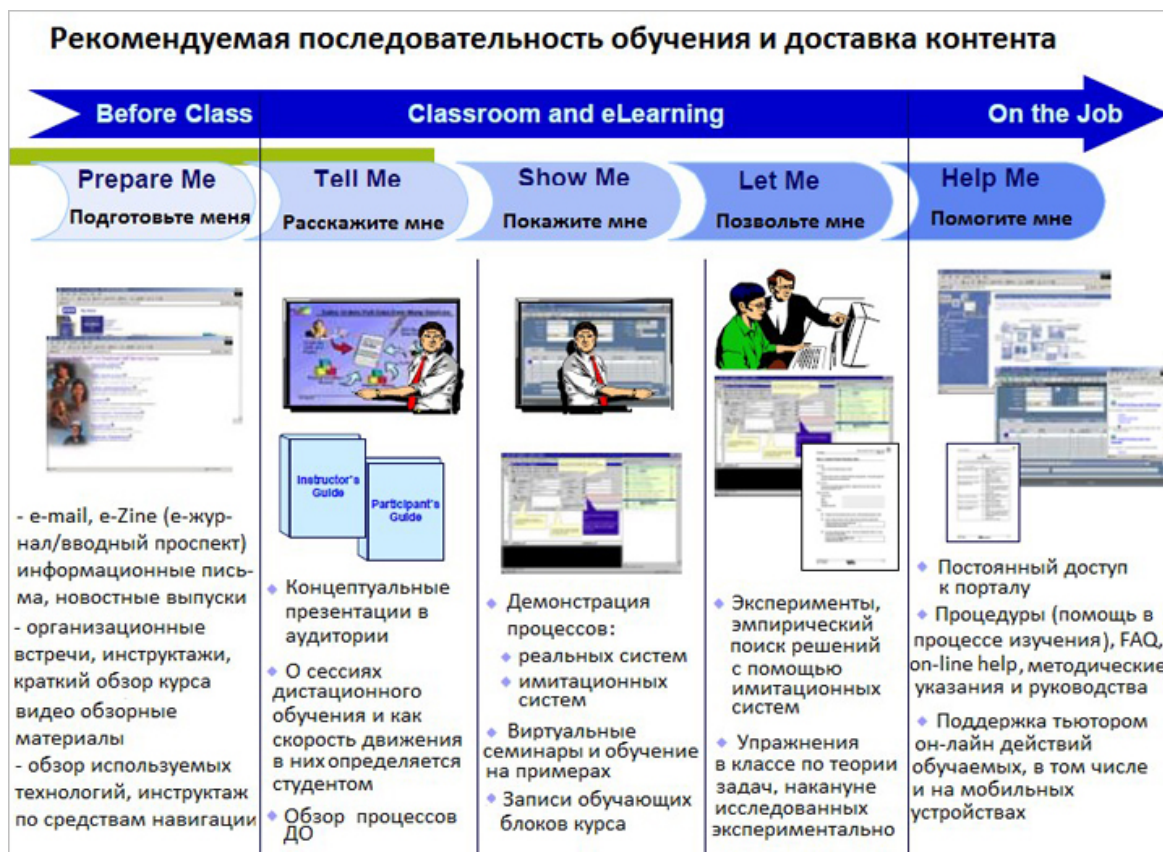


Рисунок 1 - Этапы в системе смешанного обучения фирмы RWD Technologies

Работа в классе при использовании этого метода, помимо отработки практических умений, посвящается как разбору сложной теоретической части изучаемого материала, так и вопросов, возникших у учащихся в процессе выполнения домашней работы (не более 25-30% времени). После занятия в классе дома завершаются практические задачи, выполняются тесты на понимание и закрепление пройденной темы.

Данная методика позволяет потратить на изучение темы столько времени, сколько необходимо обучающемуся, чтобы её понять. Ученик в любой момент может поставить запись лекции на паузу или перемотать назад, в отличие от занятия в классе, где прослушать материал заново второй раз он уже не сможет.

Благодаря «перевернутому классу» школьники могут больше общаться как друг с другом, так и с учителем. Это происходит благодаря тому, что обсуждение практически всей теории уходит на домашнее изучение. Лекции доступны постоянно, поэтому изучить их сможет каждый ученик в любое удобное для него время. Однако, не каждый ученик обладает необходимой степенью ответственности, далеко не все будут самостоятельно качественно готовиться к занятиям и изучать материал. Ещё одним недостатком является то, что готовиться к выпускным экзаменам типа Единого государственного экзамена и Основного государственного экзамена в подобном формате совсем не удобно, поэтому педагог всё равно вынужден будет тратить время очных занятий на такой формат.

В России данная методика уже применяется, однако далеко не повсеместно, из-за того, что учителя, применяющие её, столкнулись с рядом трудностей. «Перевернутый класс» нельзя вводить без определённой подготовки, мотивация к учебной деятельности у детей возникает далеко не сразу, доступ к ресурсам для подготовки есть далеко не у всех, поэтому учебник остаётся первоисточником информации. Из-за этого введение этой методики в нашей стране пока невозможно, хотя многие специалисты заявляют о её значительной и результирующей эффективности.

5. Мобильное обучение. Мобильные устройства в настоящее время стали очень распространены по всему миру. С появлением в нашей жизни таких мобильных устройств как смартфоны, планшеты, ноутбуки, которые поспособствовали внедрению многих информационных мобильных приложений, происходит всё быстрее и быстрее.

Из-за того, что мобильные устройства прочно вошли в обиход практически всех людей на планете, их стали использовать и в образовании. Мобильное обучение – это такая форма обучения, для которой не существует каких-либо требований к нахождению обучающегося в чётко определённом месте.

Основное внимание данного метода уделяется взаимодействию обучающегося с портативными устройствами, с помощью которых и проходит процесс обучения. Главным условием для осуществления этого метода является наличие у школьников устройств, которые будут связывать их с педагогом и другими обучающимися.

В качестве способов применения метода мобильного обучения можно выделить: использование смартфонов для доступа на специально разработанные сайты, которые содержат электронные учебные курсы, тесты и практические задания; использование специальных ресурсов и курсов, которые адаптированы для использования на мобильных устройствах [6].

Несмотря на то, что мобильные телефоны и смартфоны в нашей стране сейчас очень распространены, в качестве инструмента для обучения они используются крайне редко. Это можно объяснить несколькими причинами: многие педагоги и родители ещё не готовы к тому, чтобы активно использовать и апробировать подобные методы обучения по причине того, что они кажутся им ненадёжными, также эта тенденция объясняется тем, что та педагогическая система, которая применяется у нас в стране пока просто не готова к таким переменам, педагоги пока не умеют в полной мере применять в образовательном процессе подобные методики.

6. Самостоятельно направляемое обучение. Самостоятельно направляемое обучение – это такой процесс получения знаний, при котором обучающийся сам принимает решение о своих образовательных потребностях, формулирует необходимые ему цели, определяет нужные источники знаний, а также выбирает и осуществляет свою образовательную стратегию, оценивая полученные результаты самостоятельно.

Эта методика имеет очень большой потенциал, так как в процессе самообразования у обучающегося формируется мировоззрение, совершенствуется воля и самоконтроль, а также повышается уровень культуры личности.

Методика самостоятельно направленного обучения имеет несколько основных компонентов, благодаря которым и происходит процесс самообразования обучающегося. Во-первых, это мотивация к осуществлению самообучения (мотив – это внутренняя потребность обучающегося в приобретении новых знаний). Во-вторых, когнитивный компонент – предметные знания и умения, усвоенные личностью. В-третьих, организационный компонент – организация самого процесса обучения, выполняемая обучающимся (поиск информации, планирование своей деятельности, распределение времени, самоанализ результатов труда) [7, 8].

Процесс самообразования – это сложный, трудоёмкий путь, который подойдёт далеко не каждому ученику. Не все смогут самостоятельно обучаться, без направления учителем, без его помощи. Поэтому эту методику следует применять внимательно, первое время стоит отслеживать результаты обучающегося, чтобы не упустить тот момент, когда они становятся хуже, и вовремя помочь школьнику справиться с трудностями, так как поддержка, помощь и наставничество педагога всё равно необходимы.

7. Геймификация. Сам термин «геймификация» или «игрофикация» происходит от английского слова «gamification». Геймификация – это техника изменения поведения человека. В её основе лежит анализ человеческого поведения, а также методология правильной мотивации.

Геймификация в образовании работает следующим образом: с помощью игровой деятельности учитель начинает развивать в обучающихся те навыки, которые они не стали бы развивать в других ситуациях. Игрофикация – это эффективный приём для повышения мотивации школьников. Также игра может выступать средством и формой самоконтроля в образовательном процессе [9].

Игрофикация в целом – это вовсе не новое явление, новым является скорее термин и его определение. В упрощённом виде эта методика существовала ещё в советской школе. Константин Ушинский, например, рекомендовал включать в монотонную учёбу игровые упражнения или викторины.

В современной российской школе как элемент геймификации можно выделить сервис для школьников «Учи.ру». На этом сервисе обучающиеся изучают новый материал в формате игры, ведётся рейтинговая система как среди учеников одного класса, так и среди всей школы. Также рейтинг вводится у педагогов. Чем выше находятся ученики педагога, тем выше поднимается и его имя в списке.

Положительными аспектами внедрения геймификации являются:

1. Получение удовольствия от образования.

Игровой формат очень привлекает школьников, они с радостью обучаются, сами того не замечая. Обучение становится весёлым квестом, который хочется пройти вместе с друзьями и одноклассниками.

2. У школьников нет страха допустить ошибку.

В игре всегда есть место эксперименту, всегда можно «сохраниться» и начать её заново, за счёт этого у детей проходит столь распространённый страх собственных ошибок.

3. Геймификация позволяет раскрыть способности как школьников, так и учителей.

Придумывание, а также выполнение нестандартных интересных заданий развивает творческие способности, а также даёт шанс проявить себя.

5. Геймификация создаёт условия для появления здоровой конкуренции.

Конкуренция в обучении вносит элемент состязания, что также повышает интерес обучающихся к школьным предметам [10].

Использование геймификации на уроках в общеобразовательной школе имеет ряд серьёзных преимуществ, однако этот метод стоит использовать дозированно и не на постоянной основе. Это объясняется тем, что частое применение данного метода может привести к тому, что обучающиеся станут намного хуже воспринимать традиционные формы работы, в классе вместо атмосферы здоровой конкуренции может возникнуть агрессия, а также возможно снижение мотивации, так как без постоянного вознаграждения обучающийся может не захотеть делать что-то для самого себя.

8. eLearning. Электронное обучение или eLearning – это обучение с применением технических средств и интернета. Под данным термином понимается самостоятельное обучение с помощью персонального компьютера, смартфона, VR-тренажера или другого цифрового устройства [11].

Несколько лет назад эта форма обучения ограничивалась лишь тестированиями на компьютере, чтением книг в электронном формате, а также просмотром видеороликов. Однако сейчас возможности электронного обучения значительно шире.

История возникновения электронного обучения тесно связана с дистанционным обучением, которое возникло ещё в начале прошлого века. Благодаря появлению новых технологий, к которым можно отнести сеть Интернет, компьютерную технику и прочее, формат дистанционного обучения получил новый виток развития. Сейчас у педагогов есть возможность передавать огромное количество информации на расстоянии, размещать учебные материалы на различных обучающих веб-сайтах.

В настоящее время существует множество систем управления обучением, которые позволяют обеспечить полноценное образование с помощью системы интернет-технологий. Лидером в дистанционном образовании в настоящее время являются США, занимающие вместе с Канадой более 50 % всего рынка электронного образования.

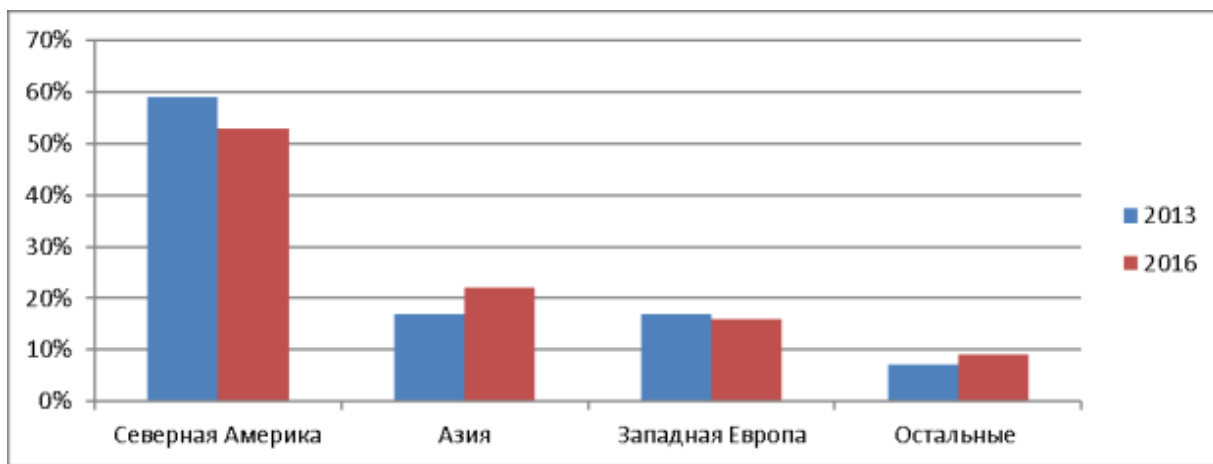


Рисунок 2 - Мировая структура рынка онлайн-образования

По предварительным оценкам учёных доля слушателей, обучающихся в электронном и дистанционном форматах к 2025 году может превысить в 2,5 раза число слушателей, обучающихся по традиционной форме обучения (примерно 650 миллионов человек [12]).

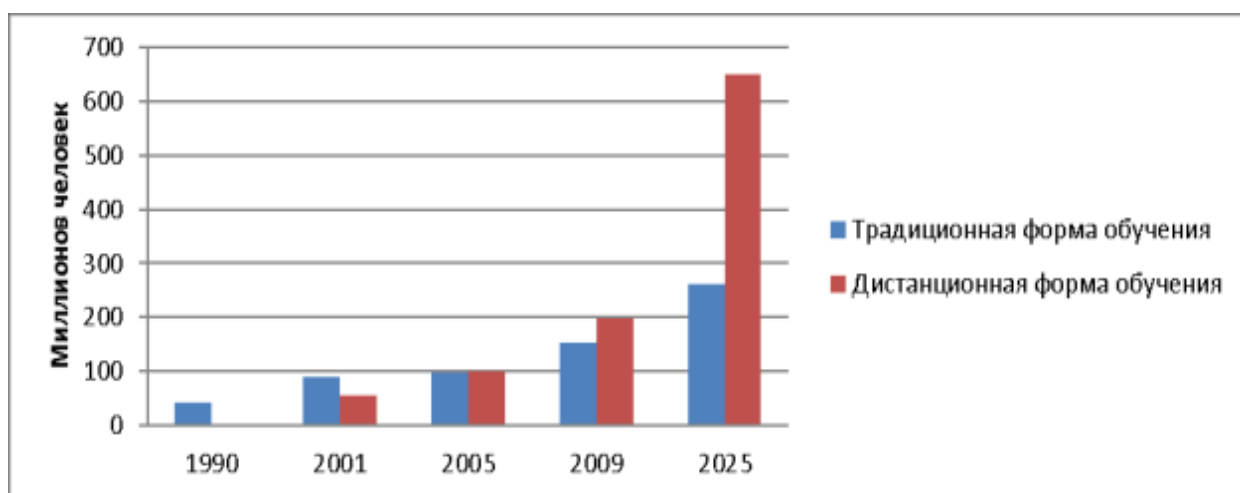


Рисунок 3 - Динамика роста слушателей по традиционной и дистанционной форме обучения

В качестве положительных сторон электронного обучения можно выделить: гибкость графика работы, персонализацию учебной программы, экономию как временных затрат, так и материальных.

В современной российской школе внедрение данной методики на постоянной основе пока сложно представить, так как многие школы ещё не в полной мере оснащены

необходимыми техническими средствами. Однако в скором времени Россия, как и многие другие страны Европы постепенно будет переходить к этому формату обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что в настоящее время существует огромное множество новейших технологий, которые помогают упростить и облегчить процесс обучения как ученикам, так и учителям, позволяя и тем, и другим использовать возможности сети Интернет с максимальной для образовательных целей пользой. Но стоит учесть и тот факт, что полный переход от очного обучения к занятиям на онлайн-платформах на данном этапе времени невозможен. Это зависит от многих факторов, но в первую очередь, от недостаточности знаний в этой сфере и вытекающей из этого информационной неграмотности учителей.

Инновационная деятельность педагогов по поиску новых методов и средств обучения, которые смогут облегчить процесс образования, а также сделать его более интересным для школьников является очень важной для современной школы. Все рассматриваемые в статье методики активизируют мышление и творческие способности обучающихся, что несомненно положительно сказывается на их успеваемости и успехах в жизни помимо школы. Представленные методики обучения уже используются в российских и зарубежных школах, их внедрение позволило улучшить результаты работы обучающихся и показало, что современные методы обучения отлично справляются со своей задачей.

Список литературы

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптив. система обучения в шк.: Кн. для учителя / А.С. Границкая. - М.: Просвещение, 1991. – 172 с.
2. Омарова С.К. Современные тенденции образования в эпоху цифровизации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 1 (9). С. 78-83.
3. Вознесенская Е.В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве // Наука и школа 2017. № 1. С. 115-123.
4. Шабанов А.Г. Дистанционное обучение в условиях непрерывного образования: проблемы и перспективы развития. М, 2009. 284 с.
5. Курвитс М. Модель «Перевернутый класс». Что переворачиваем? / М. Курвитс, Ю. Курвитс // Управление школой. – 2014. – № 7/8. – С. 38-40.
6. Погуляев Д.В. Возможности применения мобильных технологий в учебном процессе / Д.В. Погуляев // Прикладная информатика. – № – С. 80
7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры творчества. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
8. Медведев И.Ф. Понятие самообразования в отношении с родственными педагогическими понятиями // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №7 (19). – С. 103-106.
9. Бессмертный А.М., Гаенкова И.В. Игрофикация как образовательная парадигма обучения // Известия ВГПУ, 2016. №6 (110). С. 15
10. Пивиев Д.И. Роль игрофикации в образовании: опыт создания игрового модуля// Гуманитарная информатика, 2017. №12. С. 43
11. Ратнер Ф.Л. Разработка электронных образовательных ресурсов: зарубежный опыт. Казань. 2008. 104 с.
12. Куклев В.А. Опыт разработки и применения электронных образовательных ресурсов: от компьютеризированных учебников через сетевые технологии к мобильному образованию / В. А. Куклев // Информатика и образование. 2006. № 2. С. 103-106.

1.4. Национальные образовательные проекты России: детские технопарки

Современные дети технократичны. Общеобразовательная школа должна давать необходимую базу знаний и умений для дальнейшего их развития и приобретения практических навыков при ориентации в профессиональную деятельность. Высокие технологии пришли на службу современному обществу, поэтому система дополнительного образования также нуждается в технологической реконструкции. Технопарки один из путей современной модернизации внешкольной работы для крупных мегаполисов, таких как города Москва, Краснодар и другие. Научно-педагогическое исследование направлено на выявление и развитие технологических инициатив работы с детьми с помощью технопарков по России. Материалы исследования. В настоящее время в стране действуют уже 111 кванториумов в 74 регионах, в которых учатся около 600 тысяч детей. К 2024 таких учебных заведений должно быть уже около 254, и их будут посещать примерно 2 миллиона детей. На первом этапе была задача попытаться убедить несколько регионов попробовать. Без научного и инженерного дополнительного образования у нас нет будущего. В статье представлены кванториумы Краснодарского края. Практическая значимость материала. Инициатива направлена на системы внешкольной работы с детьми, базирующейся на государственно-частном партнерстве с целью выявления и развития таланта в каждом ребенке. Необходимо пропагандировать новые инновационные технологии, внедряемые в работу с детьми на современном этапе развития системы образовательного маркетинга и менеджмента с учетом социально-экономических факторов. Детские технопарки положили начало развитию практикоориентированному образованию с социальными функциями необходимыми муниципальным образованиям.

Ключевые слова: система внешкольной работы с детьми, социальная инициатива, социальное партнерство, детские технопарки, кванториумы, образовательный маркетинг, система менеджмента в дополнительном образовании детей.

Высокие технологии прочно вошли в жизнь современного человека [7, 18]. Информатизация общества развивается в глобальных масштабах [8, 15]. В системе образования уже не обойтись без использования методов информационного маркетинга и менеджмента. Внешкольная работа и образовательный процесс детей получили общую базу созидания и развития (Дейч Б.А.; Земш М.Б. Крючкова Н.Н.; Кривовичева Е.Е. Ячменев В.Д.) [6, 10, 19, 20, 34].

Таким образом, система внешкольной работы, работавшая в 20 веке, развивавшаяся по России в центрах дополнительного образования требует внедрения новых методов и подходов работы с детьми в связи с развитием информатизации общества.

Внешкольная работа должна стать одним из факторов формирования личностного роста и частью национальной культуры [25].

Цель исследования – провести педагогический анализ возможного внедрения высоких технологий в систему внешкольной работы с детьми в различных регионах России. Объектом исследования выступила новая педагогическая технология работы с детьми – детские технопарки [11].

Детские технопарки «Кванториум» - это площадки, оснащенные высокотехнологичным оборудованием, нацеленные на подготовку новых высококвалифицированных инженерных кадров, разработку, тестирование и внедрение инновационных технологий и идей [16].

МИССИЯ: содействовать ускоренному техническому развитию детей и реализации научно-технического потенциала российской молодежи, внедряя эффективные модели образования, доступные для тиражирования во всех регионах страны.

Старт развития инновациям в образовании: 51 детский технопарк в 37 регионах России открыли технопарки, более 47 тыс. детей начали обучение на постоянной основе.

Дети занимаются в детских технопарках «Кванториум» бесплатно. За это платит государство, и платят компании, заинтересованные в выращивании кадров мирового уровня для своих нужд (Максимова Н.Н.; Тихонова Г.И.) [21, 30].

Детские технопарки «Кванториум» - площадки, где дети в проектом формате решают реальные кейсы и задачи по перспективным естественнонаучным и техническим направлениям. Они создаются согласно Постановлению Правительства N 317 от 18 апреля 2016 года «О реализации Национальной технологической инициативы» (НТИ). Финансовое обеспечение детских технопарков в утверждено в рамках федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, подготовленной Минобрнауки и Минфином России [29].

«Кванты» - направления обучения в детских технопарках «Кванториумах» [4, 5].

Средства на со финансирование капитальных расходов по закупке высокотехнологичного образовательного оборудования для детских технопарков «Кванториум» в размере 1 млрд. рублей выделены из Федерального бюджета в 2016 году.

Сначала проект был опробован в четырех регионах: Республика Татарстан, Алтайский край, Московская область, Ханты-Мансийский Автономный округ (Югра) [12]. Проведенный анализ с использованием маркетинговых технологий в сфере образования позволил выявить степень развития детских технопарков по регионам [26].

Проведенный педагогический анализ показал следующие результаты.

«Кванториум» развивает у ребенка такие навыки, как умение работать в команде, работать с неопределенностью, адаптироваться к быстро меняющейся обстановке, умение решать слабо формализованные задачи. «Кванториум» - это уникальная форма будущего, которая будет транслироваться в других странах [22]. Россияне начали изобретать к зависти наших иностранных коллег, которые эту форму начинают перенимать, начинают смотреть, как это у нас получается. Не просто потому, что она дает дополнительный набор знаний, потому что она дает дополнительный набор навыков, то, чего школа не дает и не должна давать, или дает, но в умеренном размере.

Детские технопарки «Кванториум» - площадки, где дети в проектом формате решают реальные кейсы и задачи по перспективным естественнонаучным и техническим направлениям [20, 23, 24]. Парки открываются в рамках стратегической инициативы «Новая модель системы дополнительного образования детей», утвержденной АСИ в мае 2015 года. Инициатива направлена на создание среды для ускоренного развития детей от 5 до 18 лет в научно-технической сфере и формирования у подрастающего поколения изобретательского мышления [13].

Информационная справка. Всего в 2016 году на со финансирование капитальных расходов по закупке высокотехнологичного образовательного оборудования для детских технопарков «Кванториум» федеральный бюджет планировал выделить средства в размере 1 млрд. рублей. Финансирование осуществляется в рамках ФЦП развития образования до 2020 года и предусмотрено постановлением правительства России о реализации Национальной технологической инициативы.

Дети могут выбрать один из восьми квантов (направлений обучения) [19].

Программу обучения в «Кванториуме» для каждого направления (квантов) разрабатывали ведущие российские университеты и корпорации [27].

Проведя анализ структурно-территориального развития детских технопарков в России получили карту регионального развития:

Технопарк «Кванториум» в Набережных Челнах. В Набережных Челнах детский технопарк «Кванториум» открылся в начале 2016 года. Татарстан стал одним из пилотных регионов для реализации проекта Агентства стратегических инициатив и Министерства образования и науки России «Новая модель системы дополнительного образования детей».

Сургут. Власти Сургута намерены открыть не менее пяти детских технопарков «Кванториум». Здание первого из них площадью 6 тыс. квадратных метров планируется сдать в декабре 2016 года. Открытие намечено на 2017 год. Образовательная программа в нем будет ориентирована на подготовку кадров инженерно-технических специальностей.

Технополис «Москва». «Технополис «Москва» является флагманским проектом Правительства Москвы по созданию инфраструктуры для развития высоких технологий. На территории Технополиса работают более 50 компаний-резидентов, в том числе такие лидеры российского и международного сектора высокотехнологичной промышленности как Холдинговая компания «Композит», «Крокус Нанозлектроника», американская NeoPhotonics, голландская Mapper, французская Schneider Electric. Эти компании создают не только наукоемкую продукцию, но и большое количество высококвалифицированных рабочих мест, а также пополняют городской бюджет налогами. В настоящее время Технополис «Москва» включает в себя свыше 350 тысяч м² производственных помещений с необходимой инженерной инфраструктурой, собственный таможенный пост и конгресс-центр. Планируется, что к концу 2018 года на территории Технополиса будут одновременно работать более 5,5 тысяч человек. Уже сейчас площадка является центром притяжения инновационных компаний и местом проведения крупных событий индустрии высоких технологий, в том числе Международного форума «Открытые инновации».

Технопарк «Кванториум» в Ульяновске. Помещение для детского технопарка «Кванториум» в Ульяновске предоставило ульяновское конструкторское бюро приборостроения – Дом культуры имени Чкалова. На создание «Кванториума» из бюджетов разных уровней и за счет частных инвестиций будет выделено порядка 194 миллионов рублей. В учреждении, которое будет работать в системе дополнительного образования, смогут заниматься дети, начиная с младших классов школы. Это будет принципиально новое образовательное учреждение - для обучения планируется привлечь бизнес в сфере образования. Технопарк будет включать в себя шесть основных направлений: «Автоквантум», «Робоквантум», «IT-квантум», «Аэроквантум», «Наноквантум», «Биоквантум».

Детский технопарк создается методом государственно-частного партнерства. Порядка 92 миллионов рублей область получит из федерального центра в рамках ФЦП, 67 миллионов рублей выделит областной бюджет, 35 миллионов рублей вложит один из партнеров проекта – завод «Авиастар-СП». Кроме того, регион ежегодно будет давать технопарку госзаказ на обучение 800 детей. Всего в парке обучается более тысячи детей в год.

Технопарк «Кванториум» в Кабардино-Балкарии. В Кабардино-Балкарии детский технопарк открылся на базе детской академии творчества «Солнечный город». Федеральный бюджет выделил республике 56 миллионов рублей.

Регион вошел в число 17 субъектов РФ, где до конца 2016 года должны быть открыты детские технопарки по итогам всероссийского конкурса.

В Центре также созданы школа раннего развития, центры дополнительного образования по музыкальному, изобразительному, хореографическому, спортивному и другим направлениям, региональный ресурсный центр образовательной робототехники, центры нано- и IT-технологий, лаборатория по техническому моделированию и прикладному творчеству, компьютерным технологиям [15].

Технопарк «Кванториум» во Владимире. Технопарк создан на базе Владимирского института развития образования. Разработка и внедрение модели функционирования регионального технопарка и сети его филиалов в территориях области планируется с участием промышленных предприятий и организаций реального сектора экономики. В модели представлены пять направлений деятельности, связанных с работой основных кластеров Владимирской области. В частности, робототехника, лазерные технологии и биофармацевтика. Уже с 2017 года участвуют 1000 человек в возрасте от 5 до 18 лет.

Более 76 млн. рублей выделено на организацию детского технопарка «Кванториум», который появится во Владимире на базе института развития образования в декабре 2016 года.

Деньги на покупку высокотехнологичного оборудования для парка и непосредственно работу «Кванториума» будут выделены на условиях со финансирования. Более 56 млн. рублей поступит из федерального бюджета, еще 20 млн. рублей выделяют региональные власти. Также планируется привлечь внебюджетные средства промышленных предприятий Владимирской области.

Технопарк «Кванториум» в Красноярске. Планируется, что ежегодно в Красноярском технопарке смогут обучаться 1750 детей и будут размещаться лаборатории с высокотехнологичным оборудованием, коворкинг, медиа библиотека, зона отдыха и так далее.

Создание ^{Кванториума} будет происходить при поддержке стратегического партнера-со инвестора компании «Норникель» [33].

В обучении школьников на площадках детского технопарка примут участие преподаватели ведущих красноярских университетов и высококвалифицированные специалисты наукоёмких компаний. Предполагается также наладить взаимодействие с интерактивным музеем науки «Ньютон Парк».

Технопарк «Кванториум» в Грозном. Республика Чечня также стала победителем конкурса на создание детских технопарков. Проект был разработан по поручению Р.А. Кадырова. Технопарк «Кванториум» позволит повысить уровень вовлеченности детей и молодежи в научно-техническое творчество. Площадка обеспечит доступ учеников к современному высокотехнологичному оборудованию в сфере 3D проектирования и прототипирования, робототехники и электроники, беспилотных авиационных систем и регенеративной энергетики. Региональным оператором проекта будет ГБУ ДО «Республиканский центр детского (юношеского) технического творчества» [33].

Технопарк «Кванториум» в Ушаково (Калининград). Ушаково - поселок в Новомосковском сельском поселении Гурьевском городском округе Калининградской области. Здесь, на территории Центра развития одаренных детей должен разместиться детский технопарк «Кванториум». Грант на его создание выиграло региональное министерство образования. На его площадке семь лабораторий и центров детского

научно-технического творчества: энерджиквантум, биоквантум, IT-квантум, робоквантум, лазерквантум, нейроквантум и дополненная реальность.

Партнерами проекта станут БФУ им. И. Канта и КГТУ, а также крупнейшие промышленные организации региона. Университеты и предприятия-партнеры за каждым направлением закрепят одного - двух наблюдателей, которые будут курировать свои направления.

Город Москва. Детский технопарк в Технополисе «Москва» был открыт Мэром Москвы С.С. Собяниным в конце сентября 2016 года. Его площадь составляет порядка 1100 кв метров. Профильные образовательные направления детского технопарка: робототехника, авиация, промышленный дизайн, нанотехнологии, энергетика. Интеллектуальные партнеры технопарка - МГТУ им. Н.Э. Баумана, Московский авиационный институт.

В технопарке в течение года обучается 2900 детей, из них 800 - в проекте «Учебный день в технопарке», 1200 - на летних экспресс-курсах.

В рамках ознакомительных туров (дни открытых дверей, инженерные каникулы, открытые мастер-классы – еще более 3000 учащихся.

Слушатели детского технопарка принимают активное участие в организации и проведении выставок, фестивалей, форумов.

Для слушателей детского технопарка реализуются проекты «Пропредпринимательство», «ПрофСекрет», «Проектная команда».

Победители конкурсов и олимпиад - участники тематических смен в «Орленке», «Артеке», «Океане», финалисты олимпиады НТИ выезжают в Образовательный центр «Сириус».

В детском технопарке расположены лаборатории, хайтек-цех с передовым оборудованием. В столице работает два детских технопарка: на территории **технопарка «Мосгормаш» и технополиса «Москва»**. Здесь школьники занимаются по программам, которые разработаны совместно с высокотехнологичными предприятиями столицы. Они осваивают робототехнику, космонавтику, геоинформатику, нанотехнологии, промышленный дизайн и многое другое. Дети получают знания, необходимые для современных востребованных профессий.

Перечень программ постепенно расширяется. Например, весной в технополисе «Москва» представили новый курс «Аэро». Он рассчитан на школьников в возрасте от 14 до 17 лет, которые увлекаются авиацией. Детям показывают, как проектировать планеры и беспилотные летательные аппараты, а также их знакомят с современными промышленными технологиями. Кроме того, школьники изучают инженерное программное обеспечение и посещают промышленные предприятия города.

Новгородский кванториум лаборатория «Энерджиквантум», в которой воспитанники изучают радиоэлектронику и основы электрических сетей, исследуют возможности альтернативной энергетики, микрогенерации. Ребятами разработан проект «Умный пешеходный переход», суть которого заключается в том, что при появлении человека на «зебре» будут загораться светодиодные огни, сигнализирующие водителям даже в условиях плохой видимости о наличии впереди пешехода.

В Краснодарском крае появились мобильные технопарки «Кванториум». Два первых мобильных технопарка были приобретены в рамках нацпроекта «Образование».

Согласно региональному проекту «Успех каждого ребенка», к 2024 году в Краснодарском крае мобильных «Кванториумов» будет уже 10. Они помогут решить

главную задачу проекта – охватить дополнительным образованием не меньше 80 процентов кубанских детей.

Программы естественно-научной и технической направленности должны стать максимально доступными для ребят, живущих далеко от краевого центра. В самой маленькой станице и хуторе будущие инженеры смогут прикоснуться к современным технологиям. Так же, как и в стационарных технопарках, здесь можно будет через проектную деятельность применить все полученные на теоретических занятиях знания в деле.

Как показывает анализ образовательных программ, один образовательный модуль рассчитан на 72 часа занятий, но стратегия развития кванториумов такова, что дети имеют возможность получить образование по программе, рассчитанной на три года.

На основе федерального стандарта мобильных технопарков специалисты разработали свой, региональный: «Кванториум» приезжает в отдаленный муниципалитет несколько раз в неделю на протяжении трех месяцев. Следующий модуль будет дистанционным.

Пилотными муниципалитетами, в которые выехали мобильные «Кванториумы» в декабре 2019 года, стали Тимашевский и Красноармейский районы. Современный автопоезд состоит из машины-тягача и вместительного прицепа и должен стать своеобразным конструкторским бюро для мальчишек и девчонок.

Сначала в привычных школьных классах за партами они придумывают и обсуждают в мельчайших деталях тему будущего проекта (разработка супер робота, квадрокоптера, компьютерной программы), а потом пытаются его реализовать при помощи техники. Среди оборудования, закупленного в рамках нацпроекта, – 3D-принтеры, конструкторы летательных аппаратов и простейших роботов, граверный станок, 3D-очки для работы в виртуальной реальности.

На первый план выходит важное направление – профориентация [1, 9]. Но часто технологии отходят на второй план, потому что в наше время не менее важно научить детей работать в команде, слушать и слышать идеи друг друга, уметь быстро переключаться на другую область деятельности и самостоятельно искать информацию. В кванториуме учат думать. Кураторы не только и не столько стараются дать готовые знания, но и предлагают задавать вопросы и не бояться ошибок. Именно так, по задумке создателей детских технопарков, удастся вырастить новое поколение, которое выведет страну на принципиально новый технический уровень.

Мобильные технопарки, как новая развивающая технология вызвала восторг не только у детей, но и у взрослых.

Школьники из небольшого городка смогли прикоснуться к самым современным технологиям [28]. В работе пяти квантов приняли участие около 200 человек. Очень популярно направление «Робоквантум»: робота-уборщика, которого ребята собрали своими руками. Старшеклассникам нравится «IT-квантум», для них важно программирование и создание виртуальной реальности [2]. В «Аэроквантуме» собрали самый простой квадрокоптер [31]. Ребята видят результат, созданный своими руками, а это есть не что иное как осознание своей значимости [30].

Впечатлены новой формой дополнительного образования и родители [6]. Такая форма выявляет новые возможности в развитии ребенка.

По словам педагогов, сразу стали видны будущие инженеры, у которых развиты логическое мышление и способность нестандартно мыслить. Замечательно, если в

дальнейшем ребята смогут продолжать свои проекты и дистанционно общаться с педагогами Центра детского и юношеского технического творчества.

За год в одном мобильном технопарке прошли обучение более тысячи человек. Уже в марте краснодарские передвижные «Кванториумы» отправятся в Усть-Лабинский и Динской районы, где преподаватели в течение следующих трех месяцев за 72 часа занятий постараются найти обучающихся с инженерными задатками. По мере создания новых стационарных технопарков от каждого из них будут выезжать в отдаленные населенные пункты и мобильные модули. К примеру, уже в 2020 году готовится к открытию «Кванториум» на 800 мест в Новороссийске, а в 2022 году такой же технопарк появится в Армавире. Это значит, что возможность прикоснуться к современным технологиям будет и у жителей отдаленных уголков муниципалитетов.

Есть большие планы и на летний сезон. Во время школьных каникул мобильные технопарки не дадут заскучать ребятам в лагерях. Для этого сейчас разрабатывается отдельная образовательная программа [17].

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КВАНТОРИУМОВ В г. КРАСНОДАРЕ

На базе ГБУ ДО Краснодарского края «Центр детского и юношеского технического творчества» работает бесплатный детский технопарк для школьников от 7 лет.

Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Северная, 309



Основные направления	Основные навыки	Дети научатся	Педагоги направления
Робототехника	Школьники делают первые шаги в создании и программировании роботов.	- составлять алгоритмы; - собирать своего первого робота; - конструировать сложных роботов.	Каркач Сергей Николаевич Миронцева Ольга Алексеевна
Начальное техническое моделирование и промышленный дизайн	Школьники делают первые шаги в создании моделей простейших технических объектов.	- строить модели из бумаги и картона по шаблону; - определять основные части; - работать с простейшим ручным инструментом.	Алексеевко Александр Геннадьевич
3D-моделирование и прототипирование	Школьник применяет современные технологии для решения научно-технических задач.	- создавать трехмерные модели технических объектов в программе Blender; - изготавливать модели, используя технологии 3D-печати.	Куприянов Денис Владимирович
Автомодельное	Знакомятся с общим устройством автомобиля, с основами его конструкции, изучают принципы работы двигателя и других механизмов.	- читать технические чертежи; - дистанционно управлять автомобилем; - разрабатывать собственные конструкции.	Анищенко Сергей Владимирович

Основы цифровой фотографии	Школьники делают первые шаги в создании фотоизображений с помощью фотоаппарата.	- настраивать фотоаппарат; - правильно использовать освещение; - осознанно располагать объекты в кадре.	Анисимов Сергей Васильевич
Английский язык	Школьники делают первые шаги в изучении технического английского языка.	- понимать технический и специализированные тексты на английском; - терминам в области науки и техники; - презентовать свои идеи на английском языке.	Смирнова Любовь Владимировна
Хайтек	Это мастерская, оснащенная высокотехнологичным оборудованием: 3D-принтерами, станками с ЧПУ, лазерным, паяльным и другим современным оборудованием.	- моделировать в современной инженерной программе ADEM; - изготавливать и обрабатывать изделия на ЧПУ-станках; - конструировать, вычислять, логически и творчески думать, как настоящий инженер.	Рубаненко Антон Сергеевич

Квантум Хайтек. В «Кванториуме» дети осваивают самые современные технологии под руководством высококвалифицированных преподавателей [13]. Дети имеют возможность заниматься в кружках, которые называются квантумы.

Что изучает «Хайтек»? Обучение в хайтек позволяет узнать, как создаются те вещи, которые нас окружают, на какие этапы разбито проектирование и создание прототипа устройства.

Хайтек – комбинация удобства и функциональности, идеи превращаются в вещи [3]. В этой структурной модели кванториума воспитанники научатся изготавливать детали или устройства с помощью специального оборудования, которым оснащен квантум: 3D-принтерами, станками, паяльными станциями, измерительными приборами, слесарными инструментами, оборудованием для резки, сверления и шлифовки и другим современным оборудованием.

Применение знаний на практике показывает, чему могут научиться дети и где применить, полученные навыки.

Научатся изготавливать детали или устройства с помощью специального оборудования, которым оснащен квантум: 3D-принтерами, станками, паяльными станциями, измерительными приборами, слесарными инструментами, оборудованием для резки, сверления и шлифовки и другим современным оборудованием.

Квантум – Робоквантум [27]. В «Кванториуме» дети осваивают самые современные технологии под руководством высококвалифицированных преподавателей [5]. Дети имеют возможность заниматься в кружках, которые называются квантумы [4].

Что изучает «Робоквантум»?



РОБОКВАНТУМ

Робототехника – направление, занимается автоматизацией различных процессов, что в свою очередь приводит к облегчению человеческого труда.

Обучающиеся занимаются проектированием, созданием и программированием роботов разного назначения: от простых механизмов для игр и соревнований до сложных систем автоматизации производственных

процессов. Занятие робототехникой опирается на изучение таких дисциплин как: электроника, информатика, радиотехника, математика, физика.

Учащиеся научатся не только успешно взаимодействовать с миром машин и электронных устройств, поймут их состав и принцип работы, но и будут самостоятельно создавать роботов. Несложная теория и море практики делает обучение в этом направлении одним из наиболее увлекательных для ребят разных возрастных групп.

Применение знаний на практике развивает необходимые для жизни деятельности навыки. Обучение с одной стороны развивает мелкую моторику, усидчивость, умение работать в команде. С другой стороны - наши кванторианцы будут уметь создавать сложные электромеханические системы, что станет для них отличным стартом для изучения любой технической дисциплины. Но главное преимущество занятий в кванториуме – практические навыки создания системы от проектирования на бумаге, до внедрения в практику. Этот опыт будет огромным подспорьем в жизни будущих техников.

Кванториум - новый формат образования детей в сфере инженерных наук, основанный на проектной командной деятельности.

Сеть детских технопарков «Кванториум» заняты тем, что выявляют талантливых детей и готовят будущие кадры по научно-техническим и инженерным специальностям. На занятиях можно познакомиться с современными техническими профессиями, получить опыт работы на передовом технологическом оборудовании. Таким образом, система дополнительного образования детей с помощью высоких технологий трансформировалась в информационную среду и становится не только практико-ориентированной, но и логистически выстроенной в реалиях сегодняшнего времени с учетом потребностей детей и родителей.

Список литературы

1. Антонова М.В. Проектирование и апробация системы педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2 (34). С. 7-15.

2. Баинов Р.С., Петрова О.А. Об объединении IT-квантум республиканского детского технопарка «кванториум «Хакасия» // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2019. № 4 (30). С. 100-103.

3. Банцорова О.Л., Азаренков В.П. Проблемы формирования архитектурно-пространственной среды детских технопарков // Перспективы науки. 2018. № 11 (110). С. 46-50.

4. Берёзкин Я. В Детском технопарке-аншлаг. Более 50 образовательных программ: бесплатно, полезно и интересно // Русский инженер. 2019. № 3 (64). С. 23-24.

5. В России появилась сеть детских технопарков «Кванториум» - [Электронный ресурс] <http://edurobots.ru/2016/12/kvantorium-set-detskix-technoparkov/> (Дата обращения (4.12.2018)).

6. Дейч Б.А. Внешкольная работа с детьми: переход от воспитательной к образованию - воспитательной модели // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 229-232.

7. Дмитриев И.В., Субботина О.В., Веснина А.С. Новые технологии и средства обучения в дополнительном образовании как тренд современного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 1 (35). С. 57-64.

8. Дурягина Н.Н. К вопросу о развитии детского и молодежного научно-технического творчества // Социальное пространство. 2018. № 3 (15). С. 6.

9. Евсеев Р.Ю. Детский технопарк «Кванториум» на базе колледжа: путь к профессиональным вершинам // Среднее профессиональное образование. 2019. № 9. С. 45-48.
10. Земш М.Б. Дополнительное образование детей как сфера личностно-созидающей деятельности ребенка // Казанская наука. 2015. № 6. С. 205-208.
11. Зуева М.Л. Сетевая модель непрерывного технологического образования: школа, колледж, детский технопарк «Кванториум» // Образовательная панорама. 2019. № 2 (12). С. 31-41.
12. Ильинова Т.Л. Внедрение проекта технопарка «Тато» в ДОО в условиях Крайнего Севера // Современное образование: традиции и инновации. 2020. № S3-1. С. 32-35.
13. Инженерные инкубаторы // Ректор ВУЗа. 2017. № 2. С. 44-45.
14. Ловягин С.А. Образовательная среда детского научно-технологического центра // Школа и производство. 2017. № 1. С. 4-9.
15. Кирьянов А.Е., Маслов Д.В., Масюк Н.Н., Кириллов А.А. Реальность кванториума: подготовка молодых кадров для цифровой экономики // Инновации. 2020. № 2 (256). С. 56-67.
16. Колесова А.М. Детский технопарк как инновационная модель развития научно-технического творчества // Информатика и образование. 2014. № 6 (255). С. 24-26.
17. Костычева А.А., Астахова Е.С. Архитектура детских технопарков // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2019. Т. 21. № 5. С. 62-73.
18. Кузьмина А.А., Молчанова Я.П. Использование компьютерных технологий в работе детского технопарка «Менделеев-центр» // Успехи в химии и химической технологии. 2020. Т. 34. № 1 (224). С. 17-18.
19. Кривовичева Е.Е. Развитие интеллектуальной одаренности детей в условиях учреждения дополнительного образования Республики Мордовия // Интеграция образования. 2009. № 2 (55). С. 44-50.
20. Крючкова Н.Н. Моделирование интеграции основного и дополнительного образования детей в школе полного дня // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2008. № 3. С. 77-84.
21. Максимова Н.Н. Финансирование социальных инвестиций в дополнительное образование детей // Экономика образования. 2007. № 6 (43). С. 125-138.
22. Назарова Я.А., Барабаш М.В. Особенности функционирования и архитектурного формирования детских технопарков в России и за рубежом // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. 2019. № 8. С. 40-48.
23. Овчинников Ю.Д., Сиденко А.С. Эргономическая биомеханика в развивающих игрушках для детей (с использованием бизбордов) // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 3. С. 32-36.
24. Овчинников Ю.Д., Плотникова Ю.В. Эргономичность игрушки в тактильных ощущениях пальцев (с использованием блочного конструктора ФАНКЛАСТИК™) // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 2. С. 49-52.
25. Овчинников Ю.Д., Плотникова Ю.В. Виртуальная игрушка как часть национальной культуры и национального самосознания // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 5. С. 66-71.
26. Полухина М.Г., Бобкова Ю.А., Конников Г.Е. Государственная поддержка дополнительного образования как составного элемента комплексного развития сельских

территорий страны // Вестник сельского развития и социальной политики. 2019. № 2 (22). С. 21-24.

27. Петрова Ю.В. Роль образовательных организаций дополнительного образования в профилактике развития психологических проблем современных детей на примере детского технопарка «Кванториум» Свердловской области город Екатеринбург // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2020. № 9 (49). С. 179-184.

28. Рахматулин Р.Я. Детские технопарки-время времени // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2016. № 1. С. 27-33.

29. Сошникова Е.С. К вопросу о реализации федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» в Челябинской области // Бизнес и общество. 2020. № 1 (25). С. 1.

30. Тихонова Г.И. Формирование социальной и творческой активности детей с тяжелыми нарушениями речи средствами дополнительного образования // Специальное образование. 2008. № 1 (9). С. 63-64.

31. Толчин Д.А., Смирнова Ж.В., Черней О.Т. Применение практических занятий в системе дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 298-302.

32. Харзина Н.В., Ламанова Л.А. Успех каждого ребенка в детском технопарке «Кванториум» при взаимодействии образовательной организации и сферы бизнеса в условиях сетевого партнерства // Источник. 2019. № 3. С. 19-21.

33. Чайка А.Н., Слесарева Т.Э. От станции юннатов до детского технопарка «кванториум». Вчера, сегодня, завтра // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2018. № 3. С. 110-117.

34. Ячменев В.Д. Основные направления межведомственного взаимодействия в развитии дополнительного образования детей в муниципальной системе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 2. С. 54-57.

1.5. Цифровая среда и учащиеся: реальность и основные проблемы

Современные школьники растут и развиваются в век значительного объема информационно-коммуникационных технологий, в условиях постоянного использования сети Интернет, телефонии, радио, телевидения, электронных средств массовой информации [10]. В связи с этим цифровые технологии становятся обязательным условием эффективного образовательного процесса, что помогает заложить потенциал развития личности ребенка, приобщить его к информационному потоку, повысить эффективность получения знаний [14].

Постоянное развитие цифровизации всех сфер общественной жизни и образовательной среды оказывает неоднозначное влияние на здоровье детей и подростков. Если на учащегося действует информационная нагрузка, которая превосходит возможности школьников по ее переработке, может возникнуть информационная перегрузка, следствием которой является развитие психологического стресса, рост школьной патологии и увеличение заболеваемости [10, 16]. Информатизация образования сегодня обозначила другую проблему - проблему безопасного использования детьми средств информационно-коммуникационных технологий [4].

Понятие цифровая среда. За последние несколько десятилетий повседневный разговорный лексикон пополнился большим количеством слов и определений. Возникло

много новых понятий, связанных с современными информационными технологиями. Среди них понятие цифровая и информационная среда.

Цифровая среда – искусственная среда, являющаяся непрерывной последовательностью компьютерных и сетевых технологий, организующая отношения между объектами физического мира посредством передачи программ в виде сигналов по сетям и телекоммуникационным каналам. Такое определение предлагается. Такое определение наиболее часто можно встретить в Интернете.

Информационная среда – это совокупность информационных условий существования субъекта (это наличие информационных ресурсов и их качество, развитость информационной инфраструктуры) [12].

Будучи сложной системой, информационная среда обладает рядом специфических признаков. Открытость информационной среды обусловлена сущностью и характером информационных процессов. Информационная среда открыта к взаимодействию с системами, способными к информационному обмену, за счёт интерфейсов и протоколов и постоянно адаптируется к запросам и потребностям взаимодействующих с ней систем.

Информационная среда полиморфна, что проявляется в многообразии форм представления данных, информации и знаний (текстовая, звуковая и графическая) и в многообразии средств и методов создания, поиска, обработки и хранения информации, а также за счёт многообразия источников данных (личный опыт, социальные коммуникации, СМИ и пр.).

Избыточность информационной среды заключается в том, что она не существует без присутствия человека, формируется под воздействием человека и одновременно влияет на него. Необратимость процессов в информационной среде характеризуется односторонней направленностью информационных потоков от «знающего» к «незнающему» [18].

Современная информационная среда поддерживается информационной инфраструктурой. Она связана с поиском, созданием, обработкой, использованием, хранением и утилизацией информации. В структуру информационной среды входят: источники информации; носители информации; воспринимающие информацию системы (субъекты, объекты); информационные технологии; информационная инфраструктура (коды информации, каталоги, Интернет и так далее); сетевая инфраструктура (информационные средства и техника, каналы связи); источники помех при передаче и приеме информации. В современной информационной среде ведущую роль для образования играют готовые информационные ресурсы на основе компьютерных технологий [9].

Учитывая тот факт, что в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, вносятся значимые изменения прежде всего в практику учебно-воспитательного процесса. Эти изменения связаны с изменениями технологического содержания обучения, которое должно соответствовать современным требованиям и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество. В связи с этим информационно-образовательная среда школы должна обязательно включать в себя информационно-образовательные цифровые ресурсы, технологические средства (компьютеры, информационное оборудование, коммуникационные каналы), систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в этой среде. Всё эти условия дают положительный эффект и помогают заложить потенциал развития личности ребенка, приобщить его к

информационному потоку, помочь стать полноправным субъектом современной жизни [6].

Цифровая среда школы и её влияние на учащихся. Быстрое развитие информационных ресурсов, возрастающая доступность цифровых средств, в том числе повсеместное внедрение в образовательные организации электронных средств обучения, открывают перед детьми практически безграничные возможности для доступа к информации, повышают учебную мотивацию. Наряду с этим, новые технические средства обучения повышают объём информации на уроке, интенсифицируют интеллектуальную деятельность учащихся. Одновременно увеличивается нагрузка на нервную, зрительную, костно-мышечную систему, что приводит к общему переутомлению и является значимым фактором риска здоровью [2, 15].

С появлением информационной цифровой среды в образовательной организации изменился набор факторов, влияющих на обучающихся. В настоящее время к потенциально опасным для здоровья детей факторам относят психологические факторы: отсутствие должного контроля за содержанием информации; неограниченный объём поступающей информации; наличие в информационной среде такой информации, которая может отрицательно воздействовать на ребёнка; присутствие в сети манипулятивной информации, ограничивающей возможности школьника в связи с недостаточной правовой грамотностью, а также в силу возрастных особенностей; уменьшение реальных социальных контактов учащихся; формирование индивидуализма и другие [1]. Кроме того, с возрастанием информационной нагрузки и психоэмоционального перенапряжения происходит рост различных форм информационной зависимости, отмечается увеличение распространённости пограничных психических расстройств и различных поведенческих нарушений у детей [23, 24].

Стремительное развитие цифровых технологий даёт возможность появлению новых приспособлений, таких как гаджетов. Гаджеты – это технические устройства, которые содержат в себе одновременно много разных функций. Они помогают облегчить жизнь и сделать её более комфортной. Со временем эти технологии стали играть незаменимую роль в жизни людей, особенно у современных подростков, оказывая на них огромное влияние. Влияет на их поведение, ценностные ориентации и установки, социальную и познавательную активность. Для молодых людей гаджет является одновременно обеспечением быстрой и доступной связи, удобного поиска информации, обучающей функции, а также обыкновённым развлечением.

Разнообразные гаджеты (телефоны, компьютеры, интерактивные доски, ноутбуки, планшеты, ридеры и другие) прочно вошли в цифровое пространство школы и используются учащимися повседневно. Увеличивается общая нагруженность учащихся электронными технологиями, которая складывается из использования этих средств не только в школе, но и во вне учебной деятельности, в виде развлечения. Кроме того, наблюдается не только огромный рост количества девайсов, но и постоянное их усовершенствование, появление разновидностей, которые различаются по функциям, а также смена предпочтений и выбора того или иного гаджета детской и подростковой аудиторией. Но бесконтрольное использование цифровых технологий приводит к изменениям функционирования различных органов и систем человека.

Одной из причин частого нарушения зрения является воздействие от излучения от экранов современных гаджетов. Доказано, что при частом использовании гаджетов появляется комплекс жалоб, который складывается в понятие «астенопия». Данный комплекс симптомов проявляется в виде зрительной утомляемости, что вызвано

длительной нагрузкой на зрительный аппарат долговременного использования различных, почти без отдыха, девайсов [8, 17].

Также к причинам развития патологии зрения может приводить неправильное освещение, несоблюдение дистанции при чтении или просмотра телевизора, в том числе монитора компьютера и мобильных гаджетов. Эти факторы нередко приводят к формированию спазма аккомодации, связанного с длительным сокращением мышц глазного яблока [17].

Актуальной проблемой современных детей является рост ортопедической патологии в виде нарушения осанки и сколиоза. Значительное распространение этой патологии обусловлено более длительными статическими нагрузками учащихся, выполняющими задания с использованием компьютеров и других гаджетов. Дети и подростки не используют важные правила при работе с электронными системами: положение спины, ног, рук сидя, расстояние до клавиатуры и др. В связи с этим часто фиксируется диагноз «нарушение осанки», проявляющийся в виде сглаживания шейного и поясничного лордоза и увеличения грудного кифоза [20]. Было проведено специальное исследование для оценки влияния использования смартфонов на опорно-двигательный аппарат детей (обследованы 18 участников) с постоянным контролем за положением спины и угловыми изменениями наклонов. Результаты свидетельствовали, что длительное пребывание в таком статическом рабочем положении вызывает болевые ощущения у пользователей и повышает риск возникновения нарушений опорно-двигательного аппарата. Авторы подчеркивают необходимость контроля за правильной осанкой детей при использовании не только стационарных компьютеров, но и мобильных устройств [21].

Плохая осанка снижает запас прочности организма: сердце бьется в тесной грудной клетке, впалая грудь и повернутые вперед плечи не дают расправиться легким, а выпяченный живот нарушает нормальное положение органов брюшной полости. Уменьшение физиологических изгибов позвоночника (плоская спина), особенно в сочетании с плоскостопием, приводит к постоянным микро травмам головного мозга и повышенной утомляемости, головным болям, нарушениям памяти и внимания [5].

Сегодня можно обоснованно говорить о значительном влиянии электронных устройств и их частого использования на режим дня детей. Так ряд исследований указывает на то, что при ежедневном использовании смарт-устройства в течение недели отмечались недостаток сна, раздражение глаз, опорно-двигательные нарушения, семейные конфликты и кибер запугивание [19].

Недостаток сна может быть связан с физическими проблемами, такими как утомлением в школе и расстройствами настроения. Установлено, что недостаток сна оказывал влияние на дневную работоспособность: подростки, лишенные полноценного сна, чаще сообщали о необходимости бороться с сонливостью и имели пониженную активность в течение дня. Так же недосыпающие подростки были чаще раздражительными и испытывали чувства грусти [22].

В связи со значительным влиянием гаджетов на состояние здоровья детей необходимо выполнять определенные правила работы с экранизированными устройствами для минимизирования их негативного воздействия на зрительный аппарат. Это простое соблюдение обязательных перерывов после каждого часа работы, поддержание необходимого уровня освещенности помещения. Стоит обратить внимание на цвет и размер шрифта при чтении с экрана и соблюдение допустимого расстояния от глаз до экрана монитора. Чрезвычайно важным является соблюдение режима дня,

оптимального для учащихся, в том числе необходимую для возраста двигательную активность и ночной сон [5].

Интернет его влияние и место в современной цифровой среде. Современную молодёжь уже трудно представить без интернета, главными достоинствами которого являются обеспечение быстрой и доступной связи, удобный поиск информации, наличие обучающих функций.

Интернет, первоначально являвшийся источником приобретения информации, теперь все больше превращается в средство получения удовольствия и ухода из реального мира, этому способствуют активное развитие индустрии компьютерных игр, при которых достигается высокая погруженность подростка в кибер коммуникацию. Эта среда активно конкурирует, и побеждает, по отношению к непосредственному общению со сверстниками. В то же время интернет-среда может выступать богатым ресурсом позитивного развития при условии эффективного использования ее широких информационных возможностей [3].

Интересы подростков в сети концентрируются преимущественно на поиске различного рода контента (91 %), учебной информации (81 %), использовании мобильных приложений (80 %), публикациях собственного контента (75 %) и взаимодействии с другими пользователями и интернет-сообществами (74 %). Девочки чаще, чем мальчики ($p < 0,01$), используют социальные сети и специальные сервисы для размещения собственного контента. Мальчики чаще заботятся о безопасности в интернете, проверяя благонадежность источников программного обеспечения. В то же время от 8 до 12 % подростков всех возрастов указывают на появление при использовании интернета таких эмоций, как страх, отвращение, стыд и гнев, что отчетливо показывает, что интернет может продуцировать значительную опасность для развития и психологического благополучия личности [13].

Список угроз для детей и подростков в Интернет-пространстве сейчас пополняется с каждым днём. Сегодня на просторах Интернета можно встретиться с кибербуллингом (травля над человеком с целью понизить его самооценку), кибер мошенничеством (получение личной информации для её преступного использования в реальной жизни), опасными сетевыми играми (призыв подростков к совершению безрассудных действий), сайтами с агрессивной направленностью для создания деструктивных групп, например, террористические группы и секты [11].

Очевидно, что все эти угрозы могут нанести психический вред подросткам и привести к появлению отклонений в их поведении: попытка суицида, проявление жестокости к другим в обществе, развитии номофобии (зависимости от гаджетов) и другим.

В этой связи остро встаёт вопрос информационной безопасности школьников, где ведущая роль отводится педагогам. Можно выделить следующие направления обеспечения информационной безопасности: правовое обеспечение (создание специальных нормативно-правовых актов, правил и мероприятий для защиты личной информационной среды учащегося), нравственный и этический контроль (знание и соблюдение школьниками правил поведения в обществе и в информационной сети – это позволяет получать достоверную, правдивую, грамотную информацию), защита психики и здоровья ребенка (регламентирование информационной деятельности ребенка и контроль использования сетевых сервисов и сообществ) [7].

Меры, направленные на актуализацию потребности школьников в хорошем здоровье, снижение и профилактика компьютерной и Интернет-зависимости, позволяют детям и

подросткам сохранить физическое и психическое здоровье и предотвратить возможные заболевания. Речь идёт о поиске наиболее эффективных форм формирования установок на формирование здорового образа жизни у подрастающего поколения.

В связи со значительным развитием цифровизации во многих сферах жизни, в том числе в системе общего образования, исследование, касающиеся оценки влияния цифровой среды на учащихся старших классов, является актуальным.

Цель исследования – оценить реальную распространённость использования гаджетов старшими школьниками, выявить основные проблемы.

Гипотеза: в работе предполагается, имеется значительная распространённость использования гаджетов среди учащихся старших классов и их ежедневное и длительное использование оказывает влияние на состояние здоровья школьников.

Практическая часть работы выполнена в период сентябрь - октябрь 2020 года в период очного обучения школьников. В исследование были включены школьники, обучающиеся в лицее «Созвездие № 131» г. Самары. Опрошенные учащиеся 2003-2005 годов рождения, имели средний возраст $16,2 \pm 0,2$ года, девушек было 25 человека, юношей - 25 человек.

Для проведения анкетного опроса использована версия опросника, разработанная Российским обществом развития школьной и университетской медицины (РОШУМЗ) для самостоятельного заполнения учащимися.

Использованная анкета содержала 73 вопроса и состояла из нескольких разделов. Первый раздел касался установления социального статуса школьников (15 вопросов), особенностей режима дня и физической активности школьников (10 вопросов).

Часть вопросов касалась использования гаджетов (разновидность, время использования) в течении учебной недели и в выходные дни (15 вопросов). Часть вопросов касалась характеристики коллектива школьников в лицее (7 вопросов). Большая часть вопросов касалась использования школьниками сети Интернет и ситуаций, связанных с пребыванием в сети. Анкета содержала вопросы, касающиеся самочувствия и наличие жалоб школьников в период пользования интернетом и различными гаджетами за последние 6 месяцев.

Сравнительная оценка полученных данных проводилась методами статистического анализа с определением средней арифметической величины (M), стандартного отклонения и доверительного интервала ($M \pm m$). Достоверность различий в группах сравнения признавали при $p = 0,05$.

Проведённый анкетный опрос учащихся старших классов позволил установить, что они активно пользуются цифровыми устройствами. Так 80% мальчиков и 73% девочек используют компьютер и смартфон, а 13% учащихся — компьютер, смартфон и планшет.

Выявлено, что среднее время использования электронных технических устройств девочками достоверно больше, чем мальчиками ($6,6 \pm 0,3$ часа) и составляло в среднем $7,4 \pm 0,4$ часа ежедневно (ДИ 7,0-7,8, при $p = 0,05$) (Рис. 1).

Установлено, что учащиеся использовали компьютер и гаджеты для решения различных учебных задач и развлечений. Так для выполнения домашних заданий электронные технические средства использовали 87% девочек и 60% мальчиков, для поиска необходимой информации — 73% учащихся.

Девочки достоверно более часто использовали гаджеты для общения со сверстниками (80% девочек и 53% мальчиков), а мальчики чаще использовали устройства для развлечений, в частности компьютерных игр (47% мальчиков и 13% девочек). Примерно одинаковое количество учащихся, около половины, ежедневно просматривали

видео и музыкальные контенты с использованием гаджетов (53% девочек и 46% мальчиков) (Рис. 2).

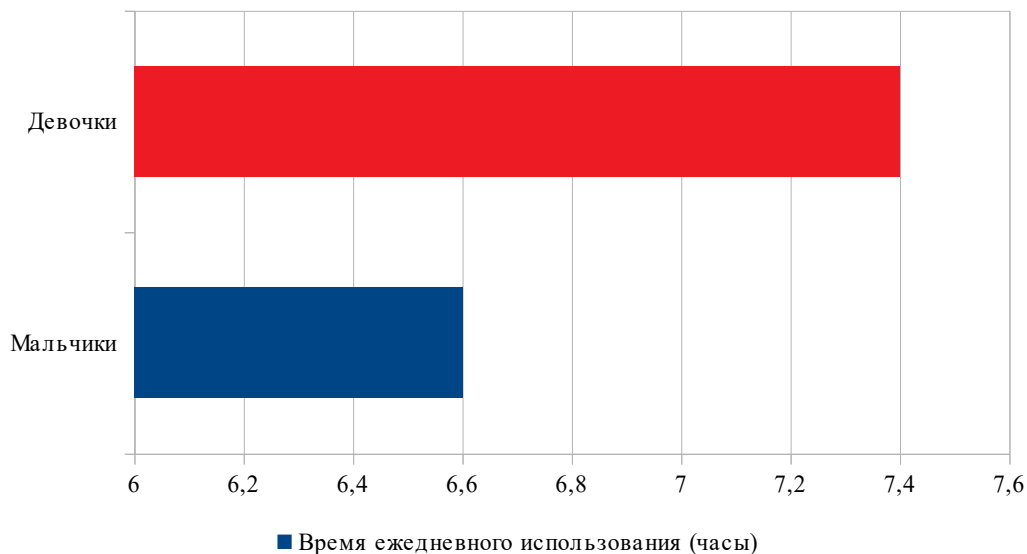


Рисунок 1 - Время ежедневного использования компьютера и гаджетов учащимися

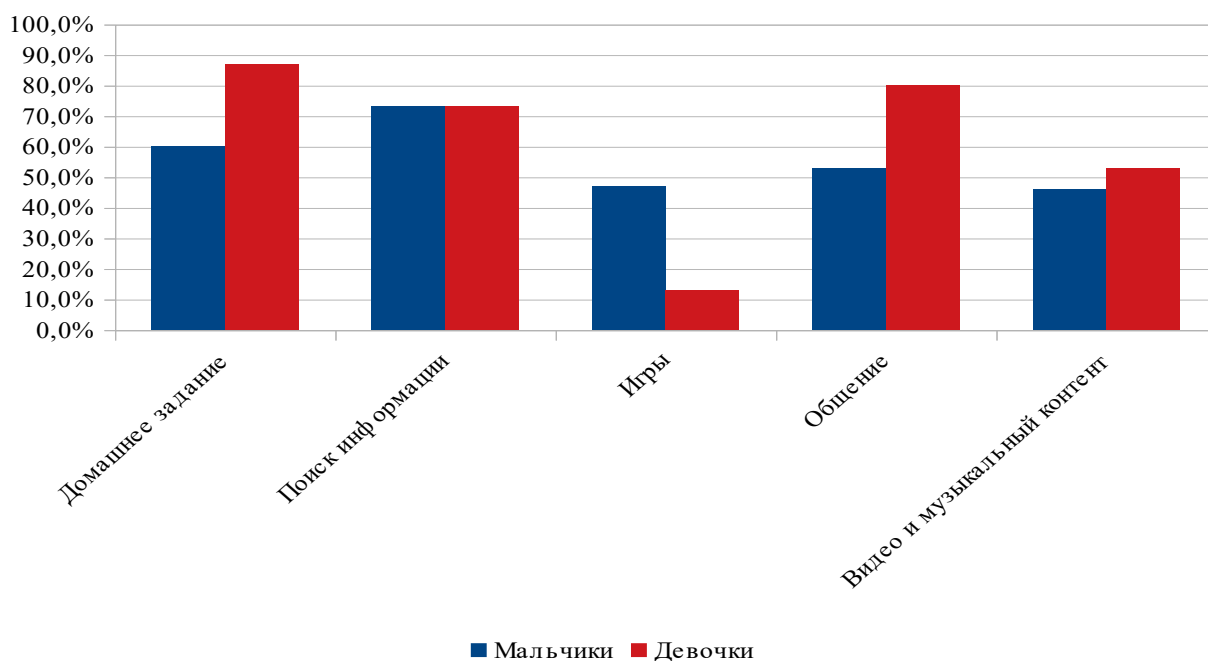


Рисунок 2 - Наиболее частое использование компьютера и гаджетов учащимися

Анкетирование позволило уточнить длительность использования компьютера и гаджетов в будние и выходные дни. Установлено, что мальчики и девочки в будние дни примерно одинаковое время использовали электронные устройства для учёбы и общения: мальчики — $2,9 \pm 0,5$ часа в день, девочки — $3,0 \pm 0,4$ часа в день. В выходные дни на учёбу и общение с помощью разнообразных гаджетов у мальчиков уходило достоверно больше времени ($4,5 \pm 0,8$ часа), чем у девочек ($3,5 \pm 0,3$ часа) (при $p=0,05$).

На разнообразные компьютерные игры мальчики затрачивали значительно больше времени, чем девочки, как у будние, так и в выходные дни. В учебные дни мальчики в 2 раза чаще использовали игровые контенты ($3,7 \pm 0,8$ часа), чем девочки ($1,5 \pm 0,5$ часа) (при $p=0,05$). Это время увеличивалось в не учебные дни ещё на час и составляло у мальчиков $4,6 \pm 0,9$ часа. У девочек время, затрачиваемое на игры в выходные дни, практически не менялось и составляло $1,7 \pm 0,6$ часа.

Установлено, что около 80% опрошенных использовали гаджеты с наушниками. Причём мальчики использовали наушники около $2,5 \pm 0,8$ часа в день, девочки меньше $-1,7 \pm 0,6$ часа в день.

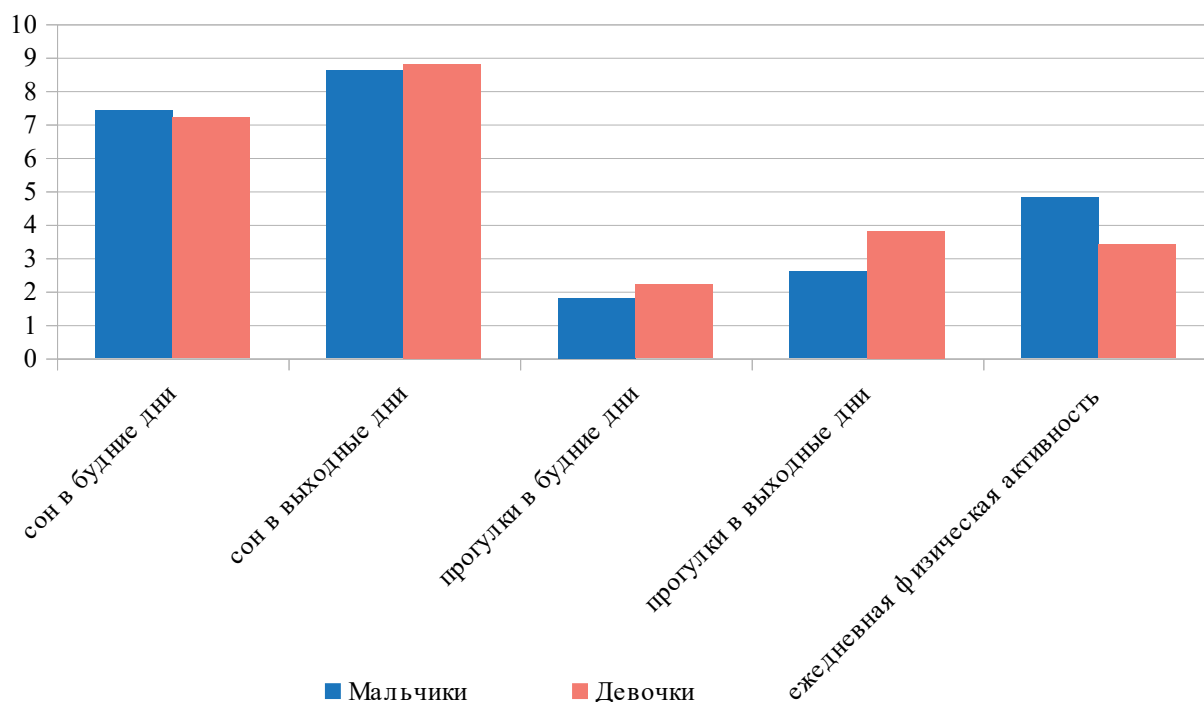


Рисунок 3 - Особенности режима дня учащихся старших классов

Исследовало ставило задачей установления проблем, касающихся здоровья и связанных с частым использованием учащимися компьютера и гаджетов. Так анализ режима дня школьников позволил установить, что средняя длительность сна у мальчиков и девочек в будние дни была ниже рекомендованной нормы и составляла в среднем $7,4 \pm 0,5$ часа у мальчиков и $7,2 \pm 0,3$ часа у девочек. В выходные отмечено достоверное увеличение продолжительности ночного отдыха у учащихся в среднем до 8,5 часов (мальчики $8,6 \pm 0,4$ часа, девочки $8,8 \pm 0,5$ часа) (Рис. 3). Длительность ежедневных прогулок учащихся составляла около 2-х часов (мальчики $1,8 \pm 0,5$ часа, девочки $2,2 \pm 0,5$ часа), в выходные дни увеличивалась на 1 час (мальчики $-2,6 \pm 0,6$ часа, девочки $-3,8 \pm 0,5$ часа).

Отмечена достоверно большая физическая активность среди мальчиков $4,8 \pm 0,7$ часа, по сравнению с девочками ($3,4 \pm 0,5$ часа), что связано с более частым посещением ими спортивных секций.

Опрос позволил выявить проблемы, которые возникают у школьников в информационном пространстве, которые носят элементы кибербуллинга. Учащиеся отметили, что за последние 6 месяцев более одного раза получали обидные СМС - сообщения от неизвестных (мальчики — $1,7 \pm 0,4$, девочки $-1,1 \pm 0,1$), и их фотографировали без их согласия (мальчики- $1,6 \pm 0,4$, девочки — $1,5 \pm 0,3$). Причём все опрошенные подростки, как мальчики, так и девочки, поступали в отношении своих сверстников так же.

Также около 70% учащихся (мальчиков 73%, девочек 66%) указали на возникновение разнообразных болей, связанных с длительным использованием интернета и гаджетов (Рис. 4).

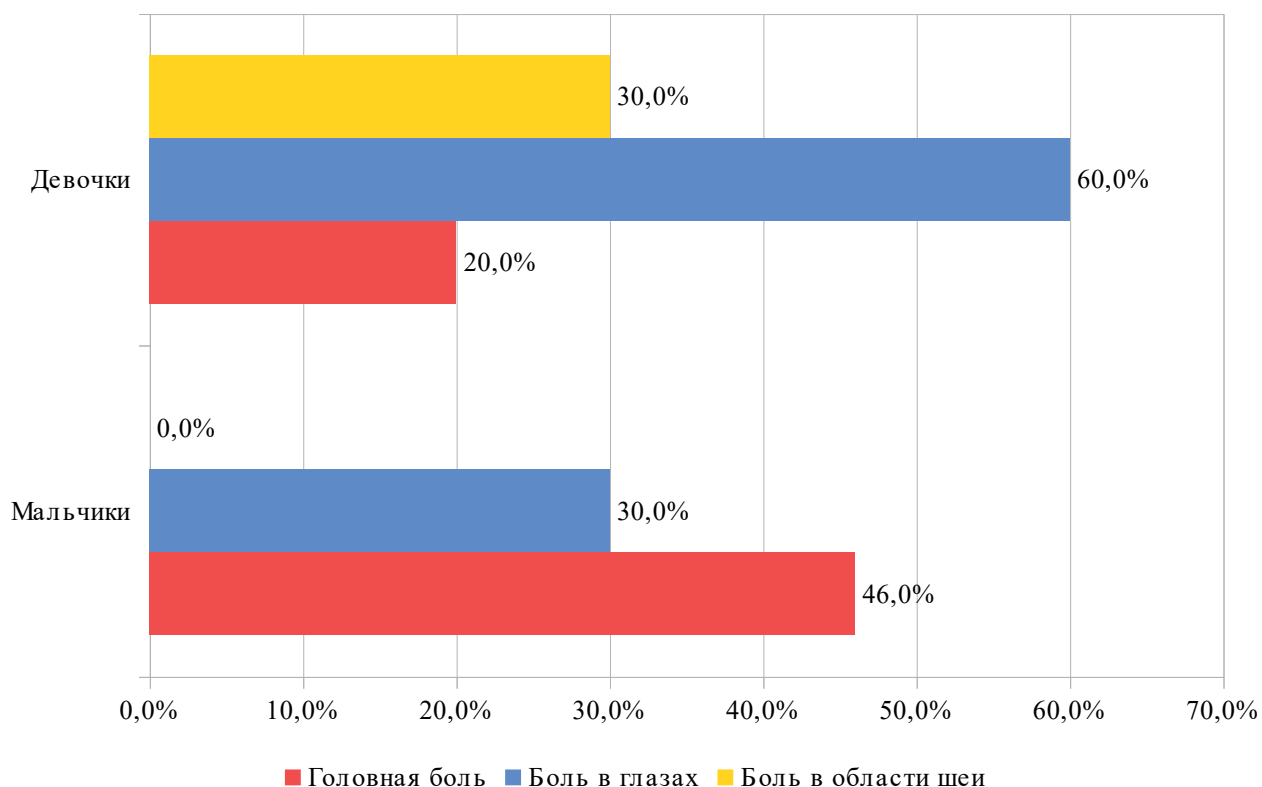


Рисунок 4 - Жалобы учащихся старших классов, возникающие после использования компьютера и гаджетов

Выявлены жалобы, касающиеся нарушений в системе зрительного анализатора, нервной системы, костно-мышечной системы. Чаще всего школьников беспокоили головная боль (46% мальчиков и 20% девочек) и усталость глаз (30% опрошенных мальчиков и 60% девочек). Треть девочек беспокоили боли в области спины и шеи.

Таким образом, проведенное исследование показало, что разнообразные гаджеты активно применяются учащимися как в школе, так и внешкольной деятельности. Использование электронных технических средств существенно влияет на режим дня учащихся. Активное использование компьютеров и гаджетов влияет на возникновение жалоб со стороны нервной системы, костно-мышечной системы и органа зрения подростков. Прослежено, что учащиеся старших классов активно вовлекаются в кибербуллинг, что нарушает их безопасность и делает их беззащитными в информационной среде.

Проведенный анализ ситуации и полученные результаты исследования указывают на необходимость оптимизации использования учащимися технических средств для учёбы и отдыха, что включает строгое соблюдение рекомендованных условий и правил использования компьютера и гаджетов как в школе, так и дома.

Необходим контроль за информационной безопасностью учащихся со стороны педагогов и родителей. Для уменьшения негативного психологического воздействия цифровой среды на учащихся необходима психологическая поддержка обучающихся. Эта миссия должна быть возложена на психологов и педагогов-психологов образовательной организации.

Для уменьшения негативного воздействия компьютера и гаджетов на физическое состояние учащихся необходима реализация профилактических мероприятий в образовательной организации (динамические паузы, физические упражнения) на постоянной основе с учётом современных научных рекомендаций [5].

Список литературы

1. Александрова И.Э. Гигиеническая оптимизация учебного процесса в школе в условиях использования электронных средств обучения // Анализ риска здоровью. 2020. №2. С. 47-52.
2. Александрова И.Э. Технология обеспечения безопасной для здоровья школьников организации обучения в цифровой образовательной среде: гигиеническая оптимизация урока и расписания // Школьные технологии. 2019. №2. С. 45-52.
3. Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В. Подросток в интернет-среде: показатели благополучия и безопасности // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. №2. С. 23-31.
4. Анурьева М.С., Королева Н.Л., Остапчук К.И., Пузанова Я.М., Лопатин Д.В. проблемы обучения школьников безопасному использованию средств ИКТ // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16. №1. С. 63-68.
5. Гигиенические нормативы и специальные требования организации работы цифровой школы; Кучма В.Р., Барсукова Н.К., Степанова М.И., Александрова И.Э., Айзятова М.В., Григорьев О.А., Милушкина О.Ю., Моргачев О.В., Поленова М.А., Рапопорт И.К., Саньков С.В., Седова А.С., Соколова С.Б., Тикашкина О.В., Храпцов П.И., Элькснина Е.В.; 2020. С. 15-16.
6. Горбунова И.Б., Товпич И.О. Информационная образовательная среда как ресурс формирования информационной культуры участников образовательного процесса в школе цифрового века // Теория и практика общественного развития. 2015. №7. С. 192-196.
7. Губанова А. Ю. Электронный контент для детей: риски или новые возможности // Вестник РГТУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2016. № 2(4). С. 92-98.
8. Денисова А.А. Исследование зрения у современных подростков // Bulletin of Medical Internet Conferences. 2014, Volume 4, Issue 5 P. 840.
9. Казакевич В.М. Модернизация содержания технологического образования школьников в условиях современной информационной среды // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2018. № 4(56). С. 47-56.
10. Кучма В.Р., Ткачук Е.А., Тармаева И.Ю. Психофизиологическое состояние детей в условиях информатизации их жизнедеятельности и интенсификации образования // Гигиена и санитария. 2016. Т. 95, № 12. С. 1183–1188.
11. Максимов А. С., Мануйлова Л. М. Диагностика влияния рисков в Интернете при использовании школьниками старшего подросткового возраста гаджетов. 2018. Раздел 2. С. 94-100.
12. Минина А.М. Определение виртуальной образовательной среды: комплексный подход // Педагогическое образование в России. 2016. №6. С. 71-76.
13. Мурзаева М.В., Ермолаева Е.В. Интернет и его роль в современном обществе // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5. №12. С. 1477.
14. Попова Н.Е., Трутнева О.А., Бородулина О.М. Информационная безопасность школьника // Национальная Ассоциация Учёных. 2015. №5 (10). С 67-69.

15. Порецкова Г.Ю., Результаты диспансеризации школьников как основа для разработки индивидуальных профилактических программ в рамках медицинского обеспечения образовательного процесса // Социальные аспекты здоровья населения. 2014. №6(40). С. 14.

16. Порецкова Г.Ю., Печкуров Д.В., Рапопорт И.К. К вопросу о систематизации школьно-обусловленной патологии // Здоровье населения и среда обитания. 2018. №5(302). С. 30-34.

17. Тончева К.С., Быкова Н.Л., Сарчук Е.В. Влияние современных гаджетов на здоровье детей школьного возраста: аспекты проблемы // Научное обозрение. 2020. №3. С. 29-33.

18. Юшаева П.А. Информационная среда и информационная среда науки // В сборнике: Инновационные технологии в науке и образовании. Сборник статей VI Международной научно-практической конференции: в 2 ч., 2017. С. 47-50.

19. Kwok S.W.H, Lee P.H., Lee R.L.T. Smart device use and perceived physical and psychosocial outcomes among Hong Kong adolescents // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2017; 14(2):205.

20. Latalski M.B.J., Fatyga M., Repko M., Filipovic M., Jarosz M.J, Borowicz K.B., Matuszewski L., Trzpis T. Risk factors of postural defects in children at school age // Ann Agric Environ Med. 2013. Vol. 20. No. 3. P. 583–587.

21. Pope-Ford R. Back flexion and extension: The effects of static posture on children using mobile devices (Conference Paper) // AHFE International Conference on Safety Management and Human Factors, 2018; Orlando; United States; 21 July 2018 - 25 July 2018; Advances in Intelligent Systems and Computing. Volume 791, 2019, P. 342-351.

22. Royant-Parola S., Londe V., Tréhout S., Hartley S. The use of social media modifies teenagers' sleep-related behavior . Nouveaux médias sociaux, nouveaux comportements de sommeil chez les adolescents // Encephale. 2018;44(4):321- 328.

23. Twenge J.M., Joiner T.E., Martin G., Rogers M.L. Digital media may explain a substantial portion of the rise in depressive symptoms among adolescent girls: response to Daly // Clin. Psychol. Sci. – 2018. – № 6. – P. 296–297. DOI: 10.1177/2167702618759321.

24. Wahyuni A.S., Siahaan F.B., Arfa M., Alona I., Nerdy N. The Relationship between the Duration of Playing Gadget and Mental Emotional State of Elementary School Students. Open. Access. Maced. J. Med. Sci. – 2019. – Vol. 7, № 1. – P. 148–151. DOI: 10.3889/oamjms.2019.037.

1.6. Наставничество в структуре образовательного менеджмента: функции, модели, этапы организации

Деятельность образовательных организаций в условиях пандемии убедительно доказала, что модернизационные процессы в российском общем образовании далеки от завершения и прогнозы их развития весьма противоречивы. Среди многих уроков, которые дал 2020 год системе образования, назовем лишь те, которые непосредственно связаны с рассматриваемой темой. Важнейшим из них является подтверждение правильности опасений ученых и практиков по поводу того, что позиционирование «достижения экономической эффективности» в качестве приоритета деятельности школы будет иметь следствием снижение ее социальной эффективности. В ситуации самоизоляции, повышения безработицы и снижения доходов населения ставка на расширение платных образовательных услуг потерпела фиаско. Верным оказалось мнение

А. В. Хуторского, что экономика не может и не должна быть определяющим фактором при решении вопросов, касающихся целей, содержания, форм обучения, контроля и оценки образовательных результатов [29]. Обоснование в «докавидную эпоху» необходимости внедрения дистанционного обучения его рентабельностью пошатнулось в силу ряда выявленных негативных последствий. Эксперты (педагоги, психологи, социологи, юристы, врачи) наряду с достоинствами онлайн-обучения констатируют его серьезные изъяны и проблемы, требующие серьезного анализа и принятия конкретных управленческих решений [2; 4; 9; 21; 31 и др.]

Второй урок «дистанционки» заключается в том, что стало очевидным – управление образовательной организацией на основе предписаний со стороны исполнительных органов власти не должно быть барьером для процессов автономизации школы, принятия руководителем самостоятельных стратегических и тактических решений в образовательной, финансово-хозяйственной деятельности. Именно от эффективности управленческих действий в период пандемии зависело, как будут решаться такие вопросы, как: реализация требований ФГОС в рамках дистанционного обучения; мотивация учащихся и персонализация их обучения в онлайн-формате; адаптация учителей и образовательного процесса к новому организационному формату; вовлечение семьи в педагогический процесс и многие другие.

Необходимость перехода от стратегии управления на основе заданных результатов – к управлению на основе анализа реальной образовательной ситуации, педагогического партнерства с семьей и с учетом оптимального соотношения между экономической эффективностью функционирования школы и социальной отдачей от образовательной деятельности приобрела сегодня особую остроту. Свое практическое подтверждение получили основные методологические положения М.А. Гончарова [3], Ю.А. Конаржевского [6], М.М. Поташник [18], В.П. Симонова [23], В.А.Ситарова [24] и других исследователей об особенностях и функциях системы менеджмента образования. Одновременно обозначились и новые направления развития образовательного менеджмента, который был вынужден в условиях изменения режима функционирования школы переходить на использование различных цифровых платформ, более гибко реагировать на потребности и затруднения субъектов образования, используя для этого широкий спектр форм и методов.

Менеджмент, как совокупность теории и практики управления деятельностью людей (М. Альберт, М. Вудкок, М. Х. Мескон, Ф. А. Тейлор, А. Файоль и др.), направлен на эффективное использование физического и интеллектуального потенциала личности и коллектива, а также имеющихся материальных и финансовых ресурсов с целью достижения определенной задачи. Важно, что менеджмент предполагает управление именно человеческой деятельностью. Объектом (субъектом) управления здесь является человек или коллектив как производственное, творческое, социальное и любое другое объединение, воплощающее в себе трудовую организацию людей [12]. В нашем случае такими объектами (субъектами) являются конкретные учителя и педагогические коллективы общеобразовательных школ.

Теоретико-методологическую базу образовательного менеджмента составляют различные концепции, среди которых: концепции научного управления; административного управления; процессного управления, управления с позиций психологии и человеческих отношений, и управления с позиций науки о поведении [3].

Для образовательного менеджмента особое значение имеют концепции управления с позиции психологии и человеческих отношений (А. Маслоу, М. Мэйо, М. Фоллет и др.) и

управления с позиций науки о поведении (А. Маслоу, М. Мак Грегор, Ф. Херцберг и др.), поскольку в них обоснована зависимость успешности организации/учреждения от удовлетворения различных потребностей людей и эффективности человеческих ресурсов. В обеих концепциях принципиальной является идея о необходимости помощи работнику в осознании, развитии и использовании своих потенциальных возможностей для решения поставленных производственных задач. При этом акцент делается на философии взаимодействия, сотрудничества и рефлексивного управления.

Образовательный менеджмент, находясь в центре внимания многих отечественных и зарубежных исследователей, остается по-прежнему мало изученным объектом, что проявляется в неоднозначности трактовок и определений, обусловленной, в первую очередь, междисциплинарным и многоаспектным характером этого феномена [16]. Вместе с тем, в качестве его специфической особенности большинство ученых выделяют прямое и лично включенное взаимодействие со всеми субъектами образования; дифференциацию и индивидуализацию воздействия на субъектов управления.

Принимая во внимание различные подходы в определении сущности образовательного менеджмента, мы сконцентрировали свое внимание на том из них, который определяет его как вид управления развитием школы посредством расширения ее педагогических функций, осуществления целенаправленного профессионального роста учителей и привлечения их к инновационной деятельности. Так, по мнению отечественных (В.П. Симонов [23] и др.) и зарубежных ученых (Ф. Деккер [32] и др.) педагогическая составляющая образовательного менеджмента (педагогический менеджмент) связана с содержанием образования, учебно-методическом сопровождении его реализации, формированием корпоративной культуры и профессионально-педагогического пространства образовательного учреждения.

Являясь по своей сути коммуникативным процессом, педагогическая составляющая призвана оперативно реагировать на потребности и проблемы субъектов образования, разрешать их, делая акцент на самообразовании, саморазвитии, самосовершенствовании. В первую очередь, это относится к учителям, к уровню профессионализма которых сегодня предъявляются чрезвычайно высокие требования, и которые вынуждены в своей деятельности преодолевать самые различные барьеры и восполнять компетентностные (профессиональные) дефициты. Мы солидарны с мнением Л.А. Шипиловой, которая подчеркивает, что необходимым условием проектирования и функционирования системы управления образовательной организации должен быть на преподавателе, как основном носителе качества обучения [30].

В 2019 г. Научно-исследовательский центр социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС в ходе мониторингового исследования выявил, что учителя всех возрастных групп и различной квалификации испытывают те или иные затруднения и нуждаются в определенной научно-методической помощи. Весь спектр психолого-педагогических и методических проблем учителей можно представить следующими группами:

- методологические проблемы, обусловленные недостаточным знанием: научных подходов и психолого-педагогических концепций, составляющих основу педагогических технологий; подходов к определению сущностных характеристик и классификации педагогических технологий;

- операционально-процессуальные проблемы, связанные с недостаточным знанием моделей современных педагогических технологий; слабым владением: различными методами, приемами, средствами, техниками в соответствии с методической моделью

используемой педагогической технологии; технологиями педагогической диагностики, оценивания, мониторинга и психолого-педагогической коррекции);

- проектировочно-исследовательские проблемы, проявляющиеся в невладении приемами проектирования, моделирования, разработки и внедрения педагогических технологий; методикой организации педагогического эксперимента и научно-педагогического исследования по проблемам апробации, адаптации и внедрения новых технологий обучения и воспитания);

- коммуникативно-рефлексивные проблемы, выражающиеся в слабом владении методикой анализа, обобщения и распространения опыта использования новых педагогических технологий; способами разработки стратегии, тактики и техники взаимодействий с субъектами образования в рамках используемой педагогической технологии, организации их совместной деятельности для достижения планируемых образовательных результатов;

- акмеологические проблемы, обусловленные недостаточностью знаний и слабым владением приемами профессионального самосовершенствования и самообучения в области использования новых педагогических технологий.

Степень выраженности тех или иных затруднений учителей и структура проблемных полей, с одной стороны отражают образовательную ситуацию в школе, с другой, – влияют на качество образовательных результатов, достигаемых учащимися, и в целом, на имидж и рейтинг учебного заведения. В связи с этим, одной из задач образовательного менеджмента является разработка и реализация комплекса мер по обеспечению профессионального роста педагогических кадров, преодолению коллективных и персональных педагогических барьеров, повышению профессиональной компетентности при содействии администрации или самостоятельно.

По мнению многих исследователей, функции образовательного менеджмента по диагностике, идентификации и преодолению проблем могут успешно реализовываться, если школа обладает признаками обучающейся организации (Э.М. Коротков [8], В.С. Скворцова [25], П. Сенге [21] и др.). Это означает, что учебное заведение находится в процессе постоянного самосовершенствования и создает условия для обучения и развития работников, как на коллективном, так и персональном уровне в соответствии с выявленными проблемами, затруднениями и потребностями.

П. Сенге, разработавший концепцию «обучающейся организации», сформулировал пять умений, на которых она должна базироваться. Это, в частности: мастерство и совершенствование личности, интеллектуальные модели, общее видение, групповое обучение и системное мышление. При этом развитие умений должно осуществляться не порознь, а системно, как традиционным путем (семинары, тренинги и пр.), так и непосредственно в процессе производственной деятельности путем обмена опытом [21]. Очевидно, что этим признакам в полной мере отвечает институт наставничества, которому сейчас уделяется много внимания со стороны государства, общества и педагогических коллективов.

«Дистанционка» наглядно продемонстрировала, что в условиях неопределенности, быстро меняющихся требованиях к содержанию и результатам деятельности, определенной технической и технологической неподготовленности, большинство педагогов испытывают потребность в различных формах персонифицированной методической, психолого-педагогической, технологической помощи, в том числе, в форме наставничества. Согласно исследованию, НИЦ социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС, 62,7% педагогических работников считают

необходимым осуществление в школе наставничества; 19,7% учителей признали, что нуждаются в наставнике, а 25,9% готовы стать наставниками для своих коллег [26-27]. Таким образом, наставничество может и должно стать важнейшим компонентом и инструментом образовательного менеджмента обучающейся образовательной организации, обеспечивая создание, сохранение, передачу нового знания; преодоление поколенческого технологического и информационного разрыва.

Статус действенного социального института наставничеству придали ряд нормативно-правовых и методических документов, а именно:

- Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом РФ 03.04.2012 №Пр-827) [7];

- Положение о наставничестве на государственной службе РФ (утверждено постановлением Правительства РФ от 07.10.2019) [17];

- Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской служб [10];

- Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Совета по науке и образованию от 27.11.2018 [15];

- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13.06.2018 №382 «Об утверждении Методических рекомендаций по внедрению ведомственных (отраслевых) знаков отличия «Почетный наставник» [19];

- Атлас новых профессий – альманах перспективных на 15 – 20 лет отраслей и профессий [1];

- Профессиональный стандарт педагога, утвержденный Минтруда и социальной защиты РФ 18.10.2013 г. №544н [20];

- Национальный проект «Образование» [14];

- Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным образовательным общеобразовательным и программам СПО, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [11].

Необходимо отметить, что сама по себе практика наставничества для российского образования и производства не является абсолютным новшеством. Она существовала еще в XIX в. и нашла свое отражение в работах И.И.Бецкого, В.П. Вахтерова, К.Д. Ушинского и др. С середины XX в. наставничество широко распространилось в профессиональном обучении и адаптации молодых специалистов к условиям производственной деятельности. Осмысление его сущности и методологии было предпринято С.Я. Батышевым, А.Н. Долгушевой, В.И. Загвязинским, В.Г. Сухобской, В.М. Шепелем и др. В настоящее время вопросы наставничества представлено исследованиями А.С. Зелко, О.К. Репиной, И.А. Эсауловой и др.

Контент-анализ указанных и многих других работ показал, что само понятие «наставничество» имеет разные трактовки и определяется как: разновидность индивидуальной методической работы; система, процесс, форма обучения на рабочем месте; технология, способ передачи знаний и умений более квалифицированным работником менее квалифицированному; вид помощи персоналу и метод его развития; форма воспитания (шефства); неформальный обмен опытом.

Мы склонны рассматривать наставничество как *универсальную технологию*, используемую образовательным менеджментом в целях диссеминации успешного (в том числе, инновационного) педагогического опыта, освоения теоретических и научно-методических знаний, совершенствования компетентности учителей посредством

организации неформального взаимообогащающего взаимодействия субъектов наставничества, основанного на принципах паритетности, добровольности, доверия и сотрудничества.

Следует отметить, что в данном определении наставничества сделан акцент именно на диссеминации педагогического опыта, а не на его передаче. Мы исходим из того, что диссеминация имеет целью, по исследованиям О.Е. Фефеловой, формирование практического знания и «выращивание» опыта учителя в процессе распространения инновационных практик посредством адаптации и развития в собственных условиях их различных элементов или системы в целом [28]. Иначе говоря, диссеминация в наставничестве актуализирует деятельностную позицию педагогов, как по отношению к себе, так и по отношению к коллеге. Важно также то, что диссеминация предполагает диверсификацию форм сопровождения тех лиц, которые осваивают определенный опыт или знание, а также открытость, рефлексивность, гибкое реагирование на возникающие у учителей проблемы и затруднения. Это обстоятельство имеет прямое отношение к наставничеству, которое по своей психолого-педагогической сущности представляет именно сопровождение наставляемого и помощь в решение его профессиональных проблем и преодоления компетентностных дефицитов.

Рассматривая наставничество как технологию образовательного менеджмента, необходимо учитывать дуализм протекающих в ее рамках процессов, а именно:

- процесс проектирования модели и организация пространства наставнической деятельности в целях совместного решения диагностированных и отрефлектированных профессиональных проблем и компетентностных дефицитов членов педагогического коллектива;

- процесс формирования у субъектов наставничества нового практического знания, профессионально-педагогического опыта (в том числе инновационного), профессиональных ценностей и образовательных традиций.

Следует отметить, что в общеобразовательных школах существуют различные *модели* реализации наставничества, структура которых обусловлена выбранной теоретико-методологической базой, содержанием реализуемых основных и дополнительных образовательных программ, а также спецификой поля проблем и профессиональных дефицитов педагогических кадров.

Тем не менее, анализ данных моделей позволяет выделить некоторые общие (инвариантные) для них признаки. В частности, любая модель имеет практическую направленность, позволяя конкретному учителю преодолеть то или иное диагностированное затруднение в условиях реальной педагогической деятельности, а не в рамках теоретических курсов или семинаров. Кроме того, наставничество, как правило, не имеет жестких административных рамок, регламентируемых трудовыми договорами, и строится на принципах неформального добровольного взаимно заинтересованного общения и сотрудничества. Ключевые признаки наставничества были сформулированы на I Всероссийском форуме «Наставник», к которым были отнесены: длительность взаимодействия; деятельностный характер передачи накопленного наставником продуктивного опыта; рефлексия и анализ деятельности; доверительность, уважительность взаимоотношений и возможность выбора наставника [5].

Опираясь на данные признаки, можно заключить, что наставничество выполняет в структуре образовательного менеджмента следующие функции: диагностическую, адаптационную, образовательную, мотивирующую, рефлексивно-аналитическую, диссеминационную, социально-психологическую (табл. 1).

Таблица 1 - Функции наставничества в структуре образовательного менеджмента

№ п/п	Функции	Общая характеристика функции
1	Диагностическая	Получение и интерпретация с помощью различных методик данных об уровне профессионализма субъектов наставничества, которые служат информационной базой для формирования поля профессиональных проблем и компетентностных дефицитов педагогов, проектирования модели наставничества и определения наставнических пар
2	Адаптационная	Активное принятие наставляемым условий и требований профессионально-педагогической деятельности, приспособление к этим условиям; осмысление индивидуального стиля педагогической деятельности, который обуславливает эффективность осуществляемого образовательного процесса
3	Образовательная	Включение наставляемого в активную практико-ориентированную деятельность по освоению новых знаний и опыта; обеспечение их действенности, сознательного применения в собственной педагогической практике
4	Мотивирующая	Побуждение членов педагогического коллектива к осуществлению наставнической деятельности, достижению совместными усилиями более высокого качества образования, развитию традиций образовательной организации, освоению успешных инновационных практик, разрешению коллективных и персональных проблем
5	Рефлексивно-аналитическая	Анализ и осознание субъектами наставничества границ знания – незнания, умения – неумения, достигнутого – недостигнутого, возможностей своих и другого человека.
6	Диссеминационная	Распространение и активное освоение инновационного опыта и успешных педагогических практик, реализуемых членами педагогического коллектива, являющимися наставниками
7	Социально-психологическая	Обеспечение субъектов наставничества в информации, необходимой для успешной ориентировки в образовательной ситуации, традициях образовательной организации, ее ценностях и пр. аспектах профессионально-педагогической деятельности. Достижение наставляемым чувства защищенности, уверенности в своих педагогических возможностях, ощущения психологического комфорта в коллективе.

Универсальность наставничества как технологии образовательного менеджмента заключается в его способности интегрировать, различным образом сочетать и взаимодополнять формы, методы, приемы, техники научно-методического, психологического и технологического сопровождения учителей.

В силу многоаспектности наставничества идентифицировать используемые в школе модели его организации бывает не так просто. Мы предлагаем их классифицировать по следующим основаниям: количество субъектов, связанных отношениями наставничества; характер (открытость, неформальность) взаимодействия наставника и наставляемых; цель и содержание наставнической деятельности; систематичность взаимодействия субъектов наставничества; регламентация (формализация) взаимоотношений наставника и наставляемых (таблица 2).

Таблица 2 - Классификация моделей организации наставничества в общеобразовательной школе

№ п/п	Основание для классификации	Вид модели	Общая характеристика модели
1	Количество субъектов	Персональное (индивидуальное)	Наставничество осуществляется по принципу закрепления за одним наставником одного наставляемого Наставник ↔ Наставляемый
		Групповое	Наставничество осуществляется по принципу закрепления за одним наставником группы наставляемых Наставник ↔ Группа наставляемых
		Коллективно-индивидуальное	Наставничество осуществляется по принципу закрепления за педагогом в качестве коллективного наставника структурного подразделения, творческой группы, педагогической лаборатории и пр. Наставляемый ↔ Коллектив
		Коллективно-групповое	Наставничество осуществляется по принципу закрепления за структурным подразделением, творческой группой, педагогической лабораторией группы педагогов Коллектив ↔ Группа наставляемых
2	Характер взаимодействия	Прямое	Наставничество осуществляется по принципу непосредственного открытого взаимодействия наставника с наставляемым в рабочее и время и неформальной обстановке
		Опосредованное	Наставничество осуществляется по принципу формального контакта в рабочее время посредством советов, рекомендаций без близких личных отношений
3	Цель и содержание деятельности	Корпоративное	Наставничество осуществляется с целью передачи корпоративных ценностей, знакомства с традициями и достижениями образовательной организации, используемыми технологиями обучения, ее лидерами, новаторами и мастерами
		Социально-психологическое	Наставничество осуществляется с целью решения социально-психологических проблем молодых, начинающих или нуждающихся в конкретной помощи педагогов
		Квалификационное (наставничество-супервизия)	Наставничество осуществляется с целью преодоления профессиональных затруднений и компетентностных дефицитов молодых, начинающих или нуждающихся в конкретной помощи педагогов в рамках корпоративной методической работы

		Комплементарное	Наставничество осуществляется с целью формирования коллективного знания и/или опыта на основе межпрофессионального и межпредметного взаимодействия наставляемых и наставников
4	Систематичность деятельности	Эпизодическое (ситуационное) –	Наставничество осуществляется ситуативно в связи с внедрением в практику новых документов, педагогических технологий или методик; необходимостью оказания актуальной в данный момент для молодых, начинающих или нуждающихся педагогов в конкретной методической, психологической, практической помощи
		Периодическое	Наставничество носит дискретный характер, организуется периодически в связи с введением сотрудников в новую должность, аттестацией учителей и т.п.
		Систематическое	Наставничество носит постоянный и преемственный характер обновления интеллектуальной, профессиональной и инновационной базы кадрового состава образовательной организации в соответствии актуальными тенденциями и процессами в системе образования
5	Регламентация (формализация) взаимоотношений	Формальное	Наставничество: организуется на основе дополнительно оплачиваемых формальных процедур и правил, разъяснении наставляемому целей, содержания, методик педагогической деятельности в рамках специальных тренингов. Консультаций и т.п. (такое наставничество подобно менторингу)
		Неформальное	Наставничество: представляет собой добровольное шефство (опеку) над коллегой, личная ответственность за его успехи и неудачи без документального оформления и финансового вознаграждения.

Необходимо заметить, что любую модель наставничества вряд ли возможно идентифицировать по какому-либо одному основанию. Так, неформальное шефство опытного учителя над вчерашним выпускником пединститута может быть как ситуационным, так и систематическим в зависимости от того, какие цели стоят перед ними. Между тем, анализ практики позволяет заключить, что общеобразовательные школы чаще всего используют модель организации индивидуального (персонального) наставничества. Групповое и коллективное наставничество также встречается, хоть и не так часто. Как правило, это связано с освоением творческой группой учителей новой педагогической технологии, успешно реализуемой наставником и актуальной в целом для образовательной организации. В период пандемии данная модель нередко использовалась для обучения групп педагогов, испытывающих технологические затруднения в процессе подготовки и проведения онлайн-уроков.

Позволим себе предположение, что оптимальной будет комплексная модель наставничества, которая будет интегрировать несколько его видов. Это позволит обеспечить гибкость и оперативность выполнения наставничеством своих функций как инструмента образовательного менеджмента. Тем не менее, выбор и проектирование той или иной модели наставничества является прерогативой самой образовательной организации.

Логика процесса внедрения любой модели наставничества, который может быть достаточно продолжительным, представлен на рисунке 1.



Рисунок 1 - Логика процесса внедрения модели наставничества в образовательной организации

В самом процессе формирования системы наставничества можно выделить четыре этапа (подготовительно-диагностический, адаптационный, формирующий и оценочно-обобщающий), основное содержание которых представлено в таблице 3.

Подводя некоторые итоги, следует отметить, что наставничество, как технология образовательного менеджмента, еще не получило достаточного научного осмысления. Общеобразовательные школы пока накапливают опыт проектирования и реализации моделей наставничества. В качестве примера можно привести деятельность сетевой экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС «Индивидуальная программа развития педагога и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций в условиях введения профессионального стандарта», объединившей 37 образовательных организаций из 10 регионов Российской Федерации. По мнению педагогов, принимавших участие в данном эксперименте, наставничество представляет одну из наиболее предпочтительных форм повышения квалификации и эффективного решения имевшихся у них проблем. Причем положительно о возможностях

наставничества отзывались не только начинающие учителя, но и те, которые имели значительный педагогический стаж и смогли с помощью наставника овладеть новыми компетенциями, необходимыми для осуществления дистанционного обучения.

Таблица 3 - Этапы формирования системы наставничества

№ п/п	Этап	Цель	Содержание деятельности
1	Подготовительно-диагностический	Формирование модели, нормативной базы наставничества и наставнических пар	<ul style="list-style-type: none"> - диагностика и анализ проблемного поля затруднений и компетентностных (профессиональных) дефицитов педагогических работников; - разработка модели наставничества, адекватной результатам диагностики; - формирование пакета необходимой нормативной базы наставничества; - назначение куратора процесса внедрения модели наставничества; - распределение функций членов администрации по внедрению модели наставничества; - подбор наставников и диагностика их готовности к осуществлению наставнической деятельности; - формирование наставнических пар в соответствии с выбранной моделью, психологической и личностной совместимостью; - определение системы стимулирования и мотивации деятельности наставников; - разработка рекомендаций для наставников и наставляемых; - обучение наставников.
	Адаптационный	Адаптация наставника и наставляемого друг к другу	<ul style="list-style-type: none"> - знакомство наставника с подопечными; - определение цели и задач совместной деятельности; - составление плана/программы деятельности (при необходимости); - установление доверительных отношений между наставником и наставляемыми
	Формирующий	Достижение положительной динамики в решении проблем и затруднений наставляемых	<ul style="list-style-type: none"> - реализация поставленных целей и задач; - оказание необходимой методической помощи наставникам со стороны куратора и администрации образовательной организации; - мониторинг результатов профессиональной деятельности наставляемых; - стимулирование и мотивирование совместной деятельности наставника и наставляемого; - обеспечение прозрачности и гласности деятельности наставников и наставляемых
	Оценочно-обобщающий		<ul style="list-style-type: none"> - диагностика и анализ результатов, достигнутых наставляемыми в профессиональной деятельности и уровня их компетентности; - определение перспектив дальнейшего профессионального роста; - систематизация и обобщение опыта деятельности наставников; - представление результатов функционирования системы наставничества педагогическому

			сообществу; -поощрение наставников и наставляемых по результатам деятельности; - внесение необходимых корректив в модель наставничества.
--	--	--	--

На основе анализа опыта организации наставничества в системе общего образования, представленного в публикациях, а также результатов проведенной сетевой экспериментальной площадкой работы были составлены рекомендации для руководящих работников общеобразовательных организаций по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций [16].

Теоретическое и экспериментальное исследование позволяет заключить, что наставничество, как технология образовательного менеджмента, создает необходимые и комфортные условия для выявления и реализации персональных возможностей учителя с учетом имеющегося у него образования, стажа работы, индивидуальных проблем и компетентностных дефицитов. Основными регулятивными механизмами наставничества являются: целеполагание; проектирование и реализация индивидуальной программы (плана, траектории) профессионального роста; персонифицированное сопровождение наставляемого; рефлексия, самооценка, взаимооценка и мониторинг достигнутых профессиональных результатов.

Список литературы

1. Атлас новых профессий – альманах перспективных на 15 – 20 лет отраслей и профессий. – [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru/catalog/> (дата обращения 03.10.2020 г.).
2. Васильев К. Семь основных проблем современного дистанционного образования. – [Электронный ресурс]. URL: <https://disshelp.ru/blog/7-osnovnyh-problem-sovremennogo-distantcionnogo-obucheniya/> (дата обращения: 13.01.2021).
3. Гончаров М.А. Основы менеджмента в образовании: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2016. – 476 с.
4. Забачева Е. – 10 проблем дистанционного обучения и пути их решения. – [Электронный ресурс]. URL: <https://zaochnik.ru/blog/10-problem-distantcionnogo-obucheniya-i-puti-ih-resheniya/> (дата обращения: 13.01.2021).
5. Ковалева Т. Разрыв поколений. Наставничество. Воспитание свободоспособности. – [Электронный ресурс]. URL: <https://director.rosuchebnik.ru/article/razryv-pokoleniy-nastavnichestvo-vospitanie-svobodospobnosti/> (дата обращения 05.10.2020 г.).
6. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 222 с.
7. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом РФ 03.04.2012 №Пр-827). – [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/> (дата обращения 02.10.2020 г.).
8. Коротков Э.М. Концепция обучающейся организации. – [Электронный ресурс]. URL: http://www.elitarium.ru/konceptsiya_obuchajushhejsja_organizacii/ (дата обращения: 19.01.2021).

9. Крутаков Л. Дистанционное образование – это ужасно. – [Электронный ресурс]. URL: https://www.pravda.ru/society/1500536-obrazovanie_distanciya/ (дата обращения: 13.01.2021).
10. Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской служб. – [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/gossluzhba/16/7> (дата обращения 02.10.2020 г.).
11. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным образовательным общеобразовательным и программам СПО, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». – [Электронный ресурс]. URL: http://kobr.spb.ru/media/content/docs/5701/%D0%A6%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C._5.12.2019_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D1%80%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B%D0%BB%D0%BA%D0%B8.pdf (Дата обращения 27.09.2020 г.).
12. Мескон М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Вильямс, 2016. – 672 с.
13. Национальный проект «Образование». – [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения 25.09.2020 г.).
14. Перечень поручений Президента РФ по итогам заседания Совета по науке и образованию от 27.11.2018. – [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/56932> (дата обращения 25.09.2020 г.).
15. Петряков П.А. Образовательный менеджмент как объект междисциплинарных исследований // Человек и образование. – 2013. – №3. – С. 117-122. – [Электронный ресурс]. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2013-3_117-122.pdf (дата обращения: 13.01.2021).
16. Положение о наставничестве на государственной службе РФ (утверждено постановлением Правительства РФ от 07.10.2019). – [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72833182/> (дата обращения 02.10.2020 г.).
17. Поташник М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой: Пособие для руководителей образовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: Легион. 2016. – 288 с.
18. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13.06.2018 №382 «Об утверждении Методических рекомендаций по внедрению ведомственных (отраслевых) знаков отличия «Почетный наставник». – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71869440/> (дата обращения 04.10.2020 г.).
19. Профессиональный стандарт педагога, утвержденный Минтруда и социальной защиты РФ 18.10.2013 г. №544н. – [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 25.09.2020 г.).
20. Проблемы и последствия внедрения дистанционного образования в школе. – [Электронный ресурс]. URL: <https://rvs.su/statia/problemy-i-posledstviya-vnedreniya-distancionnogo-obrazovaniya-v-shkole> (дата обращения: 13.01.2021).
21. Сенге П. Танец перемен: новые проблемы самообучающейся организации. – М.: Издательство: Олимп-Бизнес. 2004. – 624 с.
22. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хай в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование; Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
23. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – №3. – С. 18-23.

24. Скворцова В.С. Концепция обучающейся организации и ее применение в менеджменте // Экономика и менеджмент инновационных технологий. – 2014. – №3. – Ч.1. – [Электронный ресурс]. URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2014/03/3844> (дата обращения: 21.01.2021).

25. Тарасова Н.В. Дистанционный режим обучения: проблемы и уроки педагогической деятельности / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.М. Пестрикова, С.Г. Чигрина // Среднее профессиональное образование. 2020. – № 7. – С. 22.

26. Тарасова Н.В. Рекомендации по применению инструментария персонифицированного сопровождения учителей общеобразовательных организаций для сотрудников центров непрерывного повышения профессионального мастерства и организаций дополнительного профессионального образования / Н.В. Тарасова, И.П. Пастухова, С.Г. Чигрина. – [Электронное издание] – М.: Перспектива, 2020. – 94 с. – Электрон. данн. – Ссылка доступа: <https://itdperspectiva.page.link/recppm>.

27. Фефелова О.Е. Технология проектирования и диссеминации инновационного педагогического опыта в системе непрерывного образования педагогов: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2013. – 27 с.

28. Хуторской А. В. Педагогические основания Доктрины образования человека в Российской Федерации: доклад к заседанию Бюро Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО 27 января 2015 года, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская академия образования». – [Электронный ресурс]. URL: <http://khutorskoj.ru/be/2015/0119/index.htm> (дата обращения: 13.01.2021).

29. Шипилина Л.А. Качество управления образовательным учреждением и необходимость профессионализации менеджмента в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №10. – С. 360-372.

30. Эксперты выявили основные проблемы дистанционного образования в РФ. – [Электронный ресурс]. URL: <https://sn.ria.ru/20200326/1569166181.html> (дата обращения: 13.01.2021).

31. Decker F. Bildungmanagement für eine neue Praxis. München, 1995. – [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/> (дата обращения: 15.01.2021).

1.7. Родительский университет как средство реализации преемственности дошкольного и начального общего образования: методические рекомендации

Одним из результатов работы любого дошкольного образовательного учреждения является выпускник - дошкольник, готовый к обучению в школе, имеющий достаточный уровень развития для успешного освоения им основной общеобразовательной программы начального общего образования. При этом готовность к обучению в школе рассматривается как комплексное образование, включающее в себя физическую и психологическую готовность, где физическая готовность определяется состоянием здоровья ребенка, развитием физических навыков и качеств; психологическая готовность определяется эмоционально-личностной (произвольность поведения, учебно - познавательная мотивация, формирование самооценки), интеллектуальной (развитие образного мышления, воображения и творчества, основы словесно-логического мышления) и коммуникативной готовностью (развитие мотивов и элементарных навыков общения со взрослыми и сверстниками) [7].

Проблема готовности детей к обучению в школе- это жизненная и острая проблема. От её решения зависит многое, в конечном счёте, судьба детей, их настоящее и будущее. В современном мире всё больше растёт понимание семьи как определяющей не только развитие ребёнка, но и в конечном итоге развитие всего общества. Однако, в настоящее время сама семья переживает состояние кризиса и многие родители обескуражены отсутствием готовности детей к школе [6]. Центром повышения психолого-педагогической культуры и грамотности родителей в данном случае может стать детский сад. В детском саду ребёнок - равноправный член социальной группы, в детском саду характер воспитания целенаправленный, в семье - зачастую стихийный, с использованием отдельных семейных традиций. Очевидно, что только в гармоничном взаимодействии, детский сад и семья могут создавать условия для обеспечения готовности ребенка к школе, обеспечить преемственность между детским садом и школой.

Практика преемственности между семьёй, дошкольным учреждением и школой ещё не достигла того уровня, когда ребёнок незаметно для себя, педагогов и родителей пересаживается из-за столика детского сада за школьную парту. Зачастую такой процесс чувствителен и болезненен для участников, в первую очередь, для самого ребёнка. Об этом свидетельствует ежегодное ухудшение физического и психического здоровья первоклассников: в школах до 70% детей с симптомами дезадаптации [1].

Школа - совершенно новые условия жизни и деятельности ребёнка, это большие физические и эмоциональные нагрузки. Изменяется вся жизнь: всё подчиняется школе, школьным делам и заботам. Начало обучения-очень напряжённый период ещё и потому, что школа с первых же дней ставит перед ребёнком целый ряд задач, не связанных непосредственно с его предыдущим опытом, но требующих максимальной мобилизации физических и интеллектуальных сил. Трудно всё: и сам режим учебных занятий (с перерывами не «когда хочется», а через долгих 35-40 минут), и обилие новых впечатлений, которыми нельзя тут же поделиться, и эмоции, которые приходится сдерживать. Трудно не отвлекаться и следить за мыслью учительницы, трудно сидеть в определённой позе и просто сидеть так долго. Одна из основных задач, которые ставит перед ребёнком школа-это необходимость усвоения им определённой суммы знаний, умений и навыков. И несмотря на то, что желание учиться практически одинаково у всех детей, реальная готовность к обучению очень различна. Поэтому у ребёнка с недостаточным уровнем интеллектуального развития, плохой памятью, низким уровнем развития произвольного внимания, воли и других качеств, необходимых при обучении, возникают большие трудности в процессе организации учебной деятельности [4].

Следует подчеркнуть, что проблема подготовки ребенка к школе относится к числу вечных проблем дошкольного воспитания. Поставленная еще в XVII веке Я.А. Коменским в «Наставлении к материнской школе», она до настоящего времени не утратила своей актуальности и служит предметом споров и дискуссий, поиска новых теоретических и методических, организационных подходов. В настоящее время проблема готовности к школе рассматривается в связи с реализацией концепции модернизации и непрерывного образования, Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования и начального общего образования. Обращение к проблеме дошкольного образования связано с задачей выравнивания стартовых возможностей детей при переходе в школу, гуманизацией начала школьного обучения, созданием единой системы подготовки детей дошкольного возраста к школе.

Современная концепция содержания непрерывного образования (начальное и дошкольное звено) содержит следующее: «Непрерывное образование должно пониматься

как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребёнка».

Под преемственностью понимается непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, которые имеют общие и неповторимые цели для определенных периодов возрастов, связь между различными этапами развития, элементы целых или отдельных характеристик при переходе к другому состоянию[2].

Целью преемственности является обеспечение полноценного личностного развития, психологического и физиологического благополучия ребенка в период от дошкольного воспитания к обучению в школе, направленное на оптимальное формирование личности ребенка с опорой на его предыдущий опыт и накопленные знания. Необходимо осуществление организации единого развивающего мира - дошкольного и начального образования.

Благодаря введению Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Федерального государственного образовательного стандарта начального образования, сотрудничество школы и детского сада стало рассматриваться как главное условие продуктивной подготовки детей к переходу в статус ученика.

Преемственность ФГОС дошкольного и начального общего образования включает в себя:

1. Использование единого структурно-организационного подхода, который заключается в совокупности предъявляемых требований: создания условий для реализации выбранного стандарта; структурно-содержательным компонентам основной образовательной программы; образовательным результатам.

2. Применение единого психолого-педагогического методологического подхода: ориентирование на деятельностный подход и понятие «ведущей деятельности»; опираться на зону актуального развития, и ориентироваться на зону ближайшего развития ребёнка; применять понятия об универсальности учебных действий; ориентироваться на возрастные психофизиологические особенности ребенка.

3. Придерживаться принципа организации инклюзивного образования: минимизировать регламентацию образования детей, имеющих ОВЗ, детей-инвалидов; производить разработку адаптированных образовательных программ и др.

4. Придерживаться направленности основных образовательных программ дошкольного и школьного образования: формировать и развивать основы духовно-нравственной культуры, личностное и интеллектуальное развитие детей; осуществлять процессы, направленные на успешную социализацию ребёнка; развивать творческие способности, инициативы, самосовершенствования; сохранять и укреплять здоровье учащихся [8].

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования и Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования определенным образом стандартизируют содержание дошкольного образования и позволяют определить (спрогнозировать) образ выпускника - интегральные результаты освоения основной образовательной программы, которые он может приобрести в процессе освоения программного материала по любой образовательной программе, в каком бы образовательном учреждении ребенок его не получал, для обеспечения ребенку того самого равного старта, который позволит ему успешно осваивать основную образовательную программу начального общего образования [3].

Современные требования, предъявляемые к общей и специальной подготовке детей к школе, настолько серьезны, что становится очевидным: ребенка нельзя готовить к систематическому обучению лишь от случая к случаю. Нельзя также полагаться на то, что готовность к школе созреет автоматически. Только целенаправленный и долговременный процесс воспитания приводит к всестороннему и гармоничному развитию ребенка и его оптимальной готовности к школе.

Отсутствие четких воспитательных целей в семье ведет к тому, что оно носит ситуативный характер с его незначительным эффектом, а элементы стихийности преобладают над сознательным влиянием родителей.

В настоящее время уровень сформированности педагогической культуры большинства родителей низок, что, разумеется, отрицательно сказывается на результате их воспитательной деятельности, а, следовательно, проявляется в низком уровне готовности детей к обучению в школе и вообще низком уровне их воспитанности. Большая доля родителей не знакома с закономерностями развития и воспитания детей в разные возрастные периоды, некомпетентны в вопросах семейного воспитания и плохо представляют в чем заключается готовность к обучению к школе [5]. Непонимание родителями важности формирования готовности к процессу обучения в школе, насколько сложен процесс психического и физического развития ребенка, приводит к большим ошибкам в семейном воспитании[11].

Эффективной формой решения данных задач является открытие Родительского университета на базе нашего дошкольного образовательного учреждения. Опыт создания подобных форм повышения психолого-педагогической грамотности родителей, организации помощи родителям в разрешении проблем воспитания, обучения и развития детей имеется в ряде регионов Российской Федерации. Однако отсутствует практика обеспечения механизмов преемственности дошкольного и начального обучения посредством открытия Родительского университета.

Детский сад становится первым учреждением воспитания не только ребенка, но и родителей. В школу родители приходят с уже сформировавшейся родительской позицией и определенным отношением к ребенку, повлиять на которое довольно сложно. Родительский Университет является общественным институтом, объединяющим представителей родительской общественности, управленческих и педагогических кадров, заинтересованных не только в укреплении семьи, связи семейного и общественного воспитания, но и обеспечения механизмов преемственности между разными уровнями образования, формирования готовности детей к процессу обучения в школе.

В отечественной литературе имеется немало работ, посвященных изучению проблемы подготовки детей к школьному обучению (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Р.Я. Гузман, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман, Е.Е. Кравцова, У.В. Ульенкова, А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин и др.). В них подчеркивается, что подготовка детей к школе - задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Важнейшей стороной готовности к школьному обучению выступает, по мнению ряда ученых, уровень всестороннего развития ребенка, умение принимать систему требований, предъявляемых школой и учителем.

В исследованиях отечественной науки проблеме преемственности посвятили свои исследования педагоги: Н.К. Крупская, А.П. Усова, Л.С.Выготский, А.А. Люблинская, Я.Л. Коломенский, и др. В их трудах подчеркивается значимость необходимости научно-практического решения проблемы преемственности между дошкольной

организацией и школой [9]. Проблема преемственности между различными звеньями образования всегда была одной из центральных проблем отечественной педагогики (В.С.Кузин, В.А.Ситаров, И.В.Бестужев-Лада, Г.П.Зинченко и др.).

Анализ научно-педагогической литературы и психолого-педагогических исследований по данной проблеме, многолетний опыт практической деятельности, результаты опроса специалистов дошкольного и начального общего образования позволяют сделать выводы о том, что трудности в организации работы по осуществлению преемственности дошкольного и начального общего образования сегодня обусловлены следующими причинами:

1. Автономность подсистем системы российского образования, то есть сохранение дискретного характера отдельных ступеней образования. Формирование и развитие системы образования на каждом уровне осуществляется без опоры на результаты образования на предшествующем уровне и без учёта дальнейших перспектив;

2. Отсутствие системности при отборе содержания обучения на каждом уровне, отсутствие «сквозных» программ обучения детей от 3х до 10 лет;

3. Несогласованность действий специалистов дошкольного и начального общего образования в реализации содержания образования, в применении форм, методов и технологий обучения и воспитания, в диагностике развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста вследствие недостаточного уровня профессиональной компетентности по вопросам организации преемственности [10];

4. Использование устаревших форм методической работы;

5. Неполное соблюдение психологической преемственности из - за отсутствия специалистов, умеющих работать с детьми 3 – 10 лет, сочетающих в себе профессиональный потенциал воспитателей и учителей начальных классов [4];

6. Несовершенство существующих систем диагностики при переходе детей с одного образовательного уровня на другой;

7. Отсутствие теоретического осмысления специфики управления образовательными процессами, отсутствие критериев, технологий, моделей управления процессом преемственности между этапами дошкольного и начального общего образования в условиях личноно - ориентированного образовательного процесса[17];

8. Слабая управленческая и организационная преемственность, отсутствие общего руководства всем процессом воспитания, обучения и развития детей на уровнях дошкольного и начального общего образования[15];

9. Отсутствие достаточного арсенала ресурсов для эффективной организации работы по осуществлению преемственности (управленческих, кадровых[16], программных, материально – технических, технологических);

10. Искусственная отстранённость родителей от решения проблем преемственности вследствие низкой информированности и отсутствия психолого–педагогического просвещения.

Система преемственных связей двух ступеней образования включает в себя деятельность дошкольного учреждения, школы и, конечно, родителей. Как показывает практика, формирование требуемого уровня школьной готовности невозможны без активного участия родителей, а для этого им (родителям) необходимы определенные знания об особенностях детей дошкольного возраста, способах формирования школьной готовности и возможных трудностях в начале школьного обучения [12]. Тем не менее, семье, как важному элементу системы, долгое время не уделялось достаточного внимания.

В связи с этим представляется актуальной разработка и реализация Родительского университета на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения.

Целью Родительского университета является повышение психолого-педагогической грамотности и компетентности родителей в вопросах формирования готовности детей к школьному обучению, их воспитанию и развитию.

Принципы реализации проекта: гуманистическая ориентация во взаимодействии с семьей; обеспечение субъектной позиции всех участников педагогического процесса; интеграция и дифференциация целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленных на воспитание и развитие детей; управление взаимодействием детей и родителей [14]; единство педагогического просвещения и самообразования родителей; многообразие форм работы с родителями; стимулирование родителей к сотрудничеству; принцип добровольности; принцип конфиденциальности [13].

Родительские встречи в привлекательной форме позволяют ненавязчиво утверждать ценности семейного очага, личной свободы, ценности другого человека, формируют представления о важности механизмов преемственности, о компетенциях дошкольников, необходимых им для адаптации к 1 классу школы и др.

Участие в Родительском университете добровольное, бесплатное. Родительский Университет действует на базе нашего дошкольного образовательного учреждения уже второй год при непосредственном участии руководителей образовательных учреждений, представителей управленческих структур, преподавателей вуза, заинтересованных специалистов.

Проект «Родительский университет» реализуется в три этапа:

Организационный: предполагает изучение запроса родителей на освещение актуальных проблем и вопросов подготовки к школе, воспитания и развития ребенка, выбор тем встреч, разработку содержания, подготовку методического обеспечения.

Практический этап заключается в организации и проведении встреч с родителями и разнообразных мероприятий. Формы встреч Родительского Университета: пленарные заседания; теоретические семинары (доклады, сообщения); семинары-практикумы; семинары-тренинги; диспуты; дискуссии («круглый стол», диалог-спор, дебаты и др.); деловые и ролевые игры; обсуждение актуальных вопросов практики образования, родительские чтения и др.

Ресурсы. Кадровые ресурсы: преподаватели вуза, руководители образовательных учреждений, педагоги, педагоги-психологи, другие специалисты.

Информационные ресурсы: разработка буклетов, информационных бюллетеней, публикации в сборниках научно - практических конференций и др. Размещение объявлений о предстоящих мероприятиях и подведение итогов - на сайтах образовательных учреждений, управления образования муниципального образования.

Методические ресурсы: опытно-экспериментальная и экспериментальная деятельность, научно-методическое обеспечение, мониторинговая деятельность, информационно-методическая деятельность, программирование и планирование деятельности, повышение профессионального уровня специалистов.

Задачи проекта:

1. Разработать модель взаимодействия родителей с педагогами для создания условий развития детей, их социализации, самопознания и реализации своих способностей и возможностей;

2. Обеспечение механизма преемственности дошкольного и начального общего образования.

Направления проекта:

- диагностика потребностей родителей в воспитании и развитии детей;
- педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания, образования и развития детей;
- практическая помощь в обеспечении готовности к процессу обучения в школе;
- участие родителей в деятельности образовательной организации.

Участники проекта: администрация; педагоги; специалисты ОО; представители общественных организаций; родители; медицинские работники; учителя начальных классов, завучи школ.

Новизна инновационного проекта заключается также в том, что:

- систематизированы и обобщены научные данные о партнерском взаимодействии с родителями в реализации преемственности дошкольного и начального общего образования;
- разработана система программно- методического обеспечения деятельности ДОУ, обеспечивающая внедрение в практику работы организационных, правовых, методических, методологических условий внедрения модели Родительского университета;
- определены содержание, формы, методы деятельности с родителями в реализации преемственности дошкольного и начального общего образования;
- разработана практико-ориентированная модель Родительского университета, позволяющая минимизировать негативные последствия возрастного кризиса, связанного с началом систематического обучения; создано единое образовательное пространство в системе непрерывного образования.

Практическая значимость проекта заключается в том, что его результаты могут быть использованы для организации семинаров, конференций и курсов повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций Краснодарского края. Модель организации партнерского взаимодействия с родителями в реализации преемственности дошкольного и начального общего образования может быть эффективно распространена в образовательных организациях Краснодарского края. Результаты проекта могут быть использованы для разработки модульной программы повышения квалификации руководителей образовательных организаций.

Перспективы развития инновации (проекта):

- создание новых образовательных проектов в рамках реализации основного инновационного проекта;
- разработка интерактивных форм и методов работы с детьми и взрослыми при реализации проекта;
- разработка методических материалов для дистанционной работы с родителями;
- поиск новых эффективных форм взаимодействия с родителями. Изменение технологий взаимодействия с родителями: переход от групповых форм работы педагога к индивидуальным.

Оценка эффективности реализации проекта осуществляется на основе оценочных показателей – количественных и качественных.

Количественные показатели: количество проведенных массовых мероприятий, общественно-значимых дел, семинаров, конференций; количество семей, регулярно участвующих в деятельности Родительского университета; количество изданных методических пособий семейной направленности.

Качественные показатели: повышение готовности детей к школе, повышение психолого-педагогической грамотности и культуры родителей; формирование у родителей ответственности за семью; создание открытой социально-педагогической системы в образовательной организации, стремящейся к диалогу, межличностному общению, широкому социальному взаимодействию с родителями и общественностью; создание в образовательной организации информационного пространства для родителей и общественности.

Преемственность как непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, мы рассматриваем с двух сторон:

1) на дошкольной ступени образования усиливается самоценность дошкольного детства, формируются фундаментальные личностные качества ребёнка, служащие основой успешного школьного обучения;

2) школа как преемник дошкольной ступени не строит свою работу с нуля, а подхватывает достижения дошкольника и организует педагогическую практику, развивая накопленный им потенциал.

Такое понимание преемственности позволяет реально осуществлять непрерывность в развитии и обучении детей, а именно:

- координировать цели, задачи, содержание, методы, средства и формы организации образовательных процессов смежных уровней образования в контексте ФГОС ДО и ФГОС НОО;

- обеспечивать условия, направленные на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и на развитие индивидуальности каждого ребёнка.

Таким образом, преемственность в развитии ребёнка при переходе от дошкольной ступени на ступень начальной школы будет значить, что сформировавшиеся у дошкольника качества, черты, особенности переходят с ним на последующий возрастной период и будут являться основой для дальнейшего его развития.

Цели и задачи осуществления преемственности в работе дошкольной образовательной организации и школы реализуются на основе проведения совместных мероприятий, организации единого образовательного пространства, использования преемственных технологий, форм, методов обучения и воспитания.

Система преемственных связей двух ступеней образования включает в себя деятельность дошкольного учреждения, школы и, конечно, родителей.

Одним из важнейших условий в обеспечении эффективной преемственности дошкольного и начального общего образования мы видим координацию взаимодействия между педагогическим коллективом дошкольного учреждения, школы и родителями воспитанников (рисунок 1).

Целью Родительского университета является создание системы добровольных и взаимовыгодных отношений и взаимной помощи субъектов, направленной на повышение качества образования.

Проведение анкетирования, тестирования, личных бесед, анализа социального состава родителей, их настроения и ожиданий от пребывания ребенка в детском саду и школе, помогает правильно выстроить работу с родителями, сделать ее эффективной, подобрать интересные формы взаимодействия с семьей.

В рамках Родительского университета педагогами нашего дошкольного учреждения апробировано много различных форм работы с родителями: деятельность семейного клуба «Ромашка»; круглый стол; социологическое обследование, тесты, опрос; визитирование (работа выездного консультационного пункта), родительский патруль;

портфель для родителей; почта доверия; буккроссинг; издание газеты детского сада «Радуга детства», открытые ООД для родителей; интеллектуальные ринги для детей и родителей; интервью с родителями и детьми; родительская гостиная; семейные спортивные встречи; семейные тематические встречи; тематические выставки; конкурс семейных талантов; портфолио; аукцион секретов воспитания и др.



Рисунок 1 - Модель реализации преемственности дошкольного и начального общего образования

«Визитирование (работа выездного консультационного пункта). Целью данной формы работы является приобретение родителями умений работать с детьми, в том числе, с детьми с ОВЗ, по общепсихологической и специальной готовности к школе, помочь родителям наладить хорошие взаимоотношения со своим ребенком, работа специалистов по обучению родителей конкретным приемам работы на дому.

Применение такого инновационного метода, как «Родительский патруль» - позволил установить шефство успешных родителей над семьями, нуждающимися в помощи в воспитании детей.

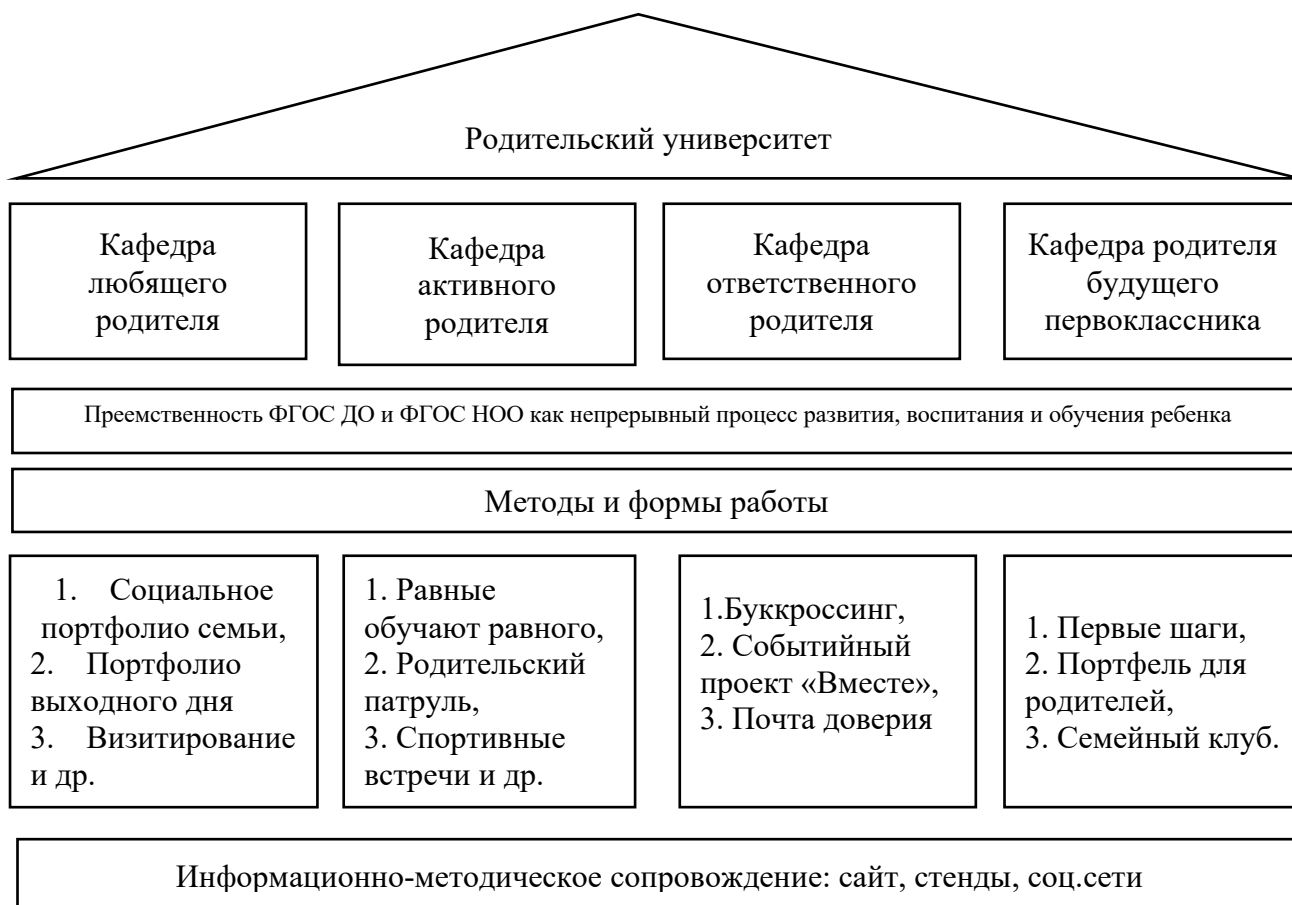


Рисунок 2 - Родительский университет

Эффективным оказался метод «Портфель для родителей», где родителям предлагаются, исходя из особенностей семьи, индивидуальные консультации, конкретные задания по вопросам подготовки к школе.

Используемый нами Буккроссинг – помогает родителям обмениваться знаниями, информацией по вопросам семейного воспитания.

Издание газеты детского сада «Радуга детства» - это возможность сделать интересный опыт воспитания достоянием каждого и преподнести его так, чтобы самым безразличным родителям захотелось принять участие в жизни группы, консультирование специалистов по важнейшим вопросам подготовки к школе, вопросам, интересующим родителей.

По результатам опроса родителей, самыми эффективными и востребованными формами сотрудничества являются занятия в Семейном клубе, целью которого является создание единого воспитательно - образовательного и оздоровительного пространства детский сад - семья, оптимизация детско-родительских отношений в семье, формирование готовности ребенка к школе.

Работа клуба помогла решить следующие задачи: выявить и использовать эффективные организованные формы взаимодействия с семьями воспитанников; оказать консультативно-методическую помощь родителям; повысить уровень педагогической культуры родителей в вопросах развития детей дошкольного возраста; приобщить родителей к участию в жизни детского сада; распространить положительный опыт семейного воспитания детей дошкольного возраста, сформировать готовность к школе. План работы клуба был спланирован по нескольким направлениям: «Молодая семья»; «Творческая семья»; «В семье будущий первоклассник»; «Здоровая семья».

Семейные спортивные встречи. Цель таких мероприятий: пропаганда здорового образа жизни, внедрение здоровьесберегающих технологий, укрепление внутрисемейных связей, эмоционального семейного общения. Например: «Мы спортсмены хоть куда: мама, папа и я!», «В здоровом теле – здоровый дух!», «Мама, папа, я – спортивная семья»

Семейные тематические встречи. Целью таких мероприятий является: укрепление детско-родительских отношений, воспитание уважительного отношения к семье.

Такие формы сотрудничества позволяют родителям увидеть реальные достижения каждого ребенка (например, «Лето, много радости и света!», «Папа и я – лучшие друзья!», «Мама, ты всех дороже», посвященное Дню Матери и т.п.).

Новая инновационная форма работы - это общение с родителями на страницах сайта дошкольной организации или конкретной группы. Консультации, фотоотчеты о жизни детей в детском саду: ООД, игры, развлечения, труд, продуктивная деятельность детей и многие другие интересные моменты.

Родительский университет показал, что в результате применения современных форм сотрудничества, применения лично-ориентированных форм и методов взаимодействия субъектов (детей, родителей, педагогов дошкольного учреждения и школы), позиция родителей стала более гибкой. Теперь они не зрители и наблюдатели, а активные участники в жизни своего ребёнка, а созданная система работы позволяет максимально удовлетворять потребности и запросы родителей в области подготовки ребёнка к школе.

Таким образом, взаимодействие администрации, специалистов образовательной организации с родителями - многомерная педагогическая проблема, для решения которой необходимо объединить усилия и педагога и родителей.

Продуктами инновационной деятельности выступают:

1. Сайт проекта (новости проекта, информация о занятиях, виртуальный родительский клуб; методический раздел для педагогов, форум и др.).

2. Модель Родительского университета.

3. Методические материалы к инновационному проекту «Родительский университет как средство реализации преемственности дошкольного и начального общего образования».

4. Издание сборника нормативно-правовых актов по проекту.

5. Издание сборника диагностических материалов: «Родительский университет как средство реализации преемственности дошкольного и начального общего образования»

6. Мониторинг апробации проекта.

7. Подготовка к печати методического пособия «Партнерское взаимодействие с родителями как средство реализации преемственного дошкольного и начального общего образования».

8. Создание модели повышения уровня профессиональной компетенции педагогов ДОУ в вопросах организации системной работы с родителями на этапе подготовки ребёнка к школе.

9. Разработка рекомендаций по организации эффективного сотрудничества педагогов и родителей.

10. Разработка рекомендаций по применению инновационных форм включения родителей в процесс подготовки к школе и успешного личностного развития ребёнка.

Целевые группы, на которые ориентированы продукты проекта: обучающиеся (дети старшего дошкольного возраста), педагоги, администрация ДОУ, учителя начальной школы, родители, сетевое сообщество.

Формирование в образовательной организации нормативных, правовых и организационно-методических условий системной инновационной деятельности, реализация которых направлена на нормативно-правовое закрепление работы по инновационному проекту. Разработан пакет нормативно-правовых актов, регулирующих системную инновационную деятельность образовательной организации: «Положение о сетевом взаимодействии», «Соглашение о сетевом взаимодействии», договор образовательной организации с родителями (законными представителями) об оказании образовательных услуг и др. Внесены коррективы в: «Штатное расписание»; «Положение об оплате труда ЦРР детский сад №2», «Положение о материальном стимулировании работников ЦРР детский сад №2» и т.д.

Мероприятия, направленные на реализацию проекта:

1. Формирование региональной модели Родительского университета.
2. Методические рекомендации для педагогов.
3. Подготовка к печати и публикация методического пособия с описанием модели Родительского университета.
4. Издание сборника нормативно-правовых актов по внедрению модели Родительского университета.
5. Издание сборника диагностических материалов: «Механизмы и инструменты диагностики готовности детей к обучению в школе».
6. Подготовка к печати методического пособия «Родительский университет как средство реализации преемственности дошкольного и начального общего образования».
7. Подготовка к печати учебно-методического пособия «Преемственность дошкольного и начального общего образования: от теории к практике».
8. Подготовка и обучение педагогов эффективным технологиям и методикам в сфере работы с родителями воспитанников.
9. Выстраивание модели социального партнерства с другими образовательными организациями, районной библиотекой, историческим музеем ст. Полтавской, эколого-биологическим центром и другими некоммерческими организациями в целях проведения заседаний Родительского университета, организации деятельности с детьми.
10. Создание организационно-методических и диагностических продуктов по теме проекта.
11. Организация деятельности педагогов, направленной на изменение уровня профессиональных компетенций и психологически-ценностных установок и др.
12. Мониторинг.
13. Анализ и обобщение на муниципальном и региональном уровнях опыта реализации проекта.
14. Диссеминация накопленного опыта по внедрению модели Родительский университет.
15. Разработка Положения о деятельности инновационной площадки.
16. Проведение конкурса методических разработок по ознакомлению родителей с методами и приёмами подготовки ребёнка к школе, приобретению умений работать с детьми по общепсихологической и специальной готовности к школе.
17. Проведение конференции для педагогов ДОО и учителей школ по теме «Партнерское взаимодействие с родителями как средство реализации преемственности дошкольного и начального общего образования»
18. Организация методических мероприятий (методические недели, педагогические часы, мастер-классы, открытые показы) на базе ДОО, муниципальном, зональном уровне с

целью диссеминации накопленного опыта по внедрению модели «Родительский университет», повышения профессионализма педагогов.

19. Проведение районных семинаров для педагогов Красноармейского района (ноябрь, февраль, апрель) по теме: «Родительский университет как средство реализации преемственности дошкольного и начального общего образования».

20. Создание и сопровождение страниц, сайтов и каналов в социальных сетях по теме проекта.

21. Проведение районных вебинаров для педагогов Красноармейского района (ноябрь, февраль, апрель) по теме: «Родительский университет как средство реализации преемственности дошкольного и начального общего образования».

Трансляция опыта в рамках указанного проекта планируется через: серию вебинаров; издание методических рекомендаций, в которых будет описан опыт работы по внедрению модели Родительского университета; публикации в научно-методических журналах; открытие и ведение соответствующего раздела на сайте детского сада, в социальных сетях; создание сетевого сообщества, обучающие семинары; консультации, форумы, видео- конференц-связь и др.

Модель авторской методической сети. Цель построения модели сетевого взаимодействия – создание действенного механизма взаимодействия с дошкольными организациями на основе взаимовыгодных связей, регламентированных нормативно-правовыми документами в рамках обмена практическим опытом.

Цель реализации сетевой формы – повышение качества и доступности образования за счет интеграции и использования практического опыта организаций-партнеров.

Основные задачи:

- формирование актуальных компетенций участников за счет изучения и использования опыта ведущей организации по профилю деятельности;
- предоставление слушателям возможности выбора различных форм обучения в соответствии с индивидуальным образовательным запросом (вебинары, медианары, участие в семинарах, мастер-классы);
- организовать эффективный обмен педагогическими практиками;
- развитие медиакультуры педагогов;
- создание и распространение лучших педагогических практик.

Сетевое партнерство, понимаемое в программе как горизонтальное взаимодействие между образовательными организациями по распространению опыта, будет построено на следующих принципах: открытости как системы; ориентации на конечный результат; добровольности; доступности информации об инновации.

Организационное обеспечение сетевого взаимодействия включает следующие процессы: подготовительные мероприятия по созданию и оформлению комплекта документов для организации сетевого взаимодействия; реализация сетевого взаимодействия может осуществляться в форме очной, очно-заочной или заочной; с использованием (применением) дистанционных образовательных технологий; информирование партнеров о мероприятиях, совместных событиях, которые могут быть реализованы в сетевой форме; направление партнеров в принимающую организацию; итоговый анализ результатов.

Формы и виды взаимодействия:

1. Стажировочные площадки на базе МДАОУ «ЦРР детский сад №2».
2. Взаимодействие со специалистами ТМС по распространению опыта сетевого взаимодействия.

Сетевое взаимодействие осуществляется в формах совместной коллективной распределенной деятельности, во взаимосвязи формирования ценностно-смыслового содержания и форм совместной коллективной распределенной деятельности субъектов – участников сети (совместное методическое и педагогическое проектирование, совместное повышение квалификации участников сетевого взаимодействия, совместное проведение образовательных мероприятий, взаимообучение, групповая рефлексия).

Основные формы диссеминации инновационного опыта: обобщение и трансляция продуктов инновационного опыта; тьюторскую поддержку детских садов, осваивающих инновационный опыт МДАОУ «ЦРР детский сад №2»; формирование и обучение управленческих команд в детских садах, осваивающих инновационный опыт; включение диссеминационной деятельности в план работы муниципальных образований; правовую поддержку деятельности по распространению инновационного опыта и др.

Общее руководство работой по организационному обеспечению и информационной поддержке сетевого взаимодействия осуществляет уполномоченное лицо дошкольной организации.

Список литературы

1. Андреева Н.А. Организация совместной работы педагогов и родителей по подготовке детей дошкольного возраста к школе // Детский сад от А до Я -2007.-№5.- С.139-142.

2. Аншукова Е.Ю. Организация работы по преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой // Начальная школа.-2004.-№10.

3. Бубнова И.С. Психологическая готовность педагогов к организации исследовательской деятельности обучающихся // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами. Статьи международной научной конференции. Майкоп–Краснодар, 2020. С. 326-329

4. Бубнова И.С. Формирование правосознания у старших дошкольников (глава в коллективной научной монографии)// Теория и практика развития современного образования в России: Коллективная монография. -Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2017. С. 376-388.

5. Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А., Масалимова А.Р. Оценка soft-компетенций педагогов: разработка и апробация опросника / Казанский педагогический журнал. 2020. № 5 (142). С. 44-52

6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе.4-е изд.; перераб. и дополн.-СПб.: Питер,2004.-с.208.

7. Долгих Н.А., Бубнова И.С., Пугачева Л.А., Баранова О.В., Воложина Г.А., Максимова О.Н., Кочергина О.Н. Развитие познавательно-исследовательской деятельности школьника в условиях реализации ФГОС ДО. Учебно-методическое пособие. Иркутск, 2019, 160 с.

8. Кудрявцева Е.А. Преемственность в работе детского сада и школы как взаимосвязь в диалоге двух образовательных структур // Детский сад от А до Я.-2008.-№5.- С. 57-63.

9. Парамонова Л., Арушанова А. Дошкольное учреждение и начальная школа: проблема преемственности // Дошкольное воспитание.-1998.-№4.

10. Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. Развитие инновационного кластера Краснодарского края как ресурс профессионального развития педагога: от теории к практике // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы

8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Научно-образовательный центр «Перспектива». Ульяновск, 2020. С. 464-471

11. Ратниченко С.А. Семейное воспитание как фактор эмоционального развития дошкольника // Детский сад от А до Я.-2007.-№1.- С.150-158.

12. Романова В.А., Катькалова А.Л., Бубнова И.С. Обучение финансовой грамотности детей дошкольного возраста: от теории к практике // Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике. Коллективная монография. Отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2020. С. 140-152

13. Соколова Т.П. Сотрудничество детского сада и школы как одно из условий обеспечения преемственности дошкольного и начального школьного образования // Детский сад от А до Я.-2007.-№5. - С.129-139.

14. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ.-М.: АРКТИ, 2004.

15. Bubnova I., Tatarinova L., Rerke V., Balabina N., Zhigalova O., Kurbanov R., Cherekhovskaya L. Study of Gender Identity Features in Adolescent Orphan Girls: Russian View / Journal of Environmental Treatment Techniques 2020, Volume 8, Issue 4, Pages: 1309-1314

16. Rerke V., Tatarinova L., Bubnova I., Babitskaya L., Bakhareva E. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect. / Revista Espacios. ISSN 0798 1015/ Vol. 41 (Nº 06) Year 2020

17. Usheva T., Fedosova I., Babitskaya L., Bubnova I., Gordin A. and Rerke V. The Role of Reflexive Support of University Students in the Learning Process// International Journal of Psychosocial Rehabilitation. - 2020. - Volume 24. - Issue 4. - Pp. 6217-6228.

1.8. Структурно-функциональная модель развития креативного потенциала педагога дошкольного образования

Современное образование представляет собой динамичную систему, в которой стремительно происходят разнообразные изменения, внедряются инновации, кроме того, возникают разного рода проблемы, успешное решение которых во многом зависит от креативного потенциала педагога.

Целью данной статьи является представление результатов особенностей креативного потенциала педагогов дошкольного образования, полученных в процессе апробации структурно-функциональной модели его развития средствами интерактивных педагогических технологий.

Проблема креативного потенциала педагога на данный момент является недостаточно разработанной в научно-методической литературе, с одной стороны это обусловлено тем, что существуют споры в отношении сущностных характеристик терминов «креативный потенциал» и «творческий потенциал». Во многих исследованиях креативный потенциал рассматривается как синоним творческого развития педагога [7,8,10].

В отечественной педагогической науке проблемам педагогического творчества, творческого саморазвития и самообразования посвящены исследованиям В.И. Андреева, Н.Д. Никандрова, М.М. Поташника и ряда других. Рассмотрение творческого потенциала в контексте педагогической профессии, прежде всего, связывают с деятельностью учителя.

О роли творчества в профессиональном развитии педагогов дошкольного образования в научных работах стали говорить не так давно.

Значение проявлений творчества креативности у педагогов дошкольного образования обусловлено введением Профессионального стандарта педагога, в котором обозначены основные требования к уровню подготовленности педагога, влияющие на успешность профессиональной деятельности.

В дошкольном образовании идеи сотворчества, значение творческой самореализации педагога раскрываются в работах В.В. Абраменковой, Д.И. Фельдштейна и др.. Остаются нераскрытыми вопросы о сущности и содержании креативного потенциала педагогов дошкольного образования, компонентах и критериях оценки креативного потенциала, методах, приемах и технологиях развития креативного потенциала. Значение творчества в педагогической деятельности трудно оценить, поскольку творчество является проявлением высокого уровня профессионального развития, когда педагог сам становится способным определять актуальные задачи и искать нестандартные пути их решения.

Практика дошкольного образования показывает, что далеко не многие педагоги способны к осуществлению творчества. Большинство из них характеризуется тем, что их профессиональные умения и навыки сформированы на репродуктивном уровне, ключевыми характеристиками которого является воспроизведение имеющихся знаний и умений в своей профессиональной деятельности. В свою очередь это повышает необходимость определения спектра тех технологий, которые способны оказать эффективное воздействие на развитие креативного потенциала педагогов.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в большей степени способны стимулировать развитие креативного потенциала педагога интерактивные педагогические технологии, построенные на взаимодействии. Именно в процессе взаимодействия у педагогов развиваются ключевые составляющие креативности, такие как: гибкость мышления, рефлексия, критичность мышления, способность мыслить нестандартно. Интерактивные педагогические технологии пока ещё не занимают должного места в системе методической работы дошкольных организаций. Приверженность к традиционным формам, таким как педагогические советы, консультации, семинары и практикумы ограничивает возможности развития креативного потенциала педагогов.

Проблема креативности и творчества в педагогической деятельности неоднократно выступала предметом изучения. На данный момент этот вопрос представлен в работах Д.Б. Богоявленской, Н.Н. Поддъкова, Б.М. Теплова [1,9].

Н.Е. Татаринцева, О.Г. Лысенко указывают, что педагогическая креативность личности - это саморазвитие и самореализация педагога через осознание себя творческой индивидуальностью, определение индивидуальных путей своего роста и самосовершенствования в профессиональной деятельности. Рассматривая проблему креативности применительно к педагогической деятельности, исследователи подчеркивают, что в этом вопросе прежде всего, речь идет о проявлении креативного потенциала педагогом в его профессиональной деятельности, то есть в педагогической деятельности. Особенности креативного потенциала педагогов характеризуются такими чертами, как стремление к творчеству, наличие творческого мышления, разнообразие в подборе материала, поиск нестандартных решений педагогических ситуаций [8].

Развитие креативного потенциала личности педагога тесным образом связано с развитием его личности, актуализацией внутренних ресурсов, имеющихся у педагогов. Как отмечают Н.В. Хазратова, Н.М. Гнатко, на креативность ребенка положительное

влияние оказывает креативное поведение взрослого, который предлагает образец для подражания. В соответствии с этим, раскрытие креативного потенциала педагога позволяет решать задачи не только профессионального роста и развития самого педагога, но и задачи развития креативности детей дошкольного возраста.

В работе А.К. Марковой анализируется педагогическое творчество и педагогическое мастерство, которые выступают в качестве показателей степени развития креативности педагогов в профессиональной деятельности. Автор выделяет ряд уровней сформированности педагогического творчества, которые могут выступать характеристикой развития креативного потенциала:

- уровень воспроизведения готовых рекомендаций, то есть уровень элементарного взаимодействия;

- уровень оптимизации деятельности, характеризуется тем, что педагог стремится более эффективно и целесообразно подбирать методы, приемы и содержание в образовательном процессе;

- эвристический уровень, характеризующийся активизацией творческих способностей педагога во взаимодействии с детьми;

- личностно-самостоятельный уровень – уровень, на котором педагог проявляет не только свою личность, но и свое творческое начало в процессе взаимодействия с детьми [6].

Анализ литературы позволяет выделить следующие компоненты в структуре креативного потенциала педагогов, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Компоненты креативного потенциала педагогов дошкольной организации

Компонент	Характеристика компонента	Показатели
Мотивационно-ценностный компонент	отношение к профессиональной деятельности, стремление решать задачи повышенного уровня сложности, умение работать в группах, заинтересованность в профессиональном росте	творческая активность педагогов, готовность к восприятию нового и потребность в создании нового, эмоционально-волевые качества личности
Когнитивный компонент	совокупность умений, связанных с работой с информацией (умение осуществлять поиск необходимой информации, ориентироваться в информации, обобщать и систематизировать информацию в соответствии с поставленной задачей	знание приемов и способов решения профессиональных практических задач, развитость творческого мышления.
Деятельностный компонент	совокупность умений, связанных с принятием педагогических решений и реализацией педагогических идей в профессиональной деятельности	умение творчески работать над решением поставленных задач, находить неординарные способы решения поставленных задач, творчески перерабатывать существующие идеи
Рефлексивный компонент	осознанное отношение педагога к профессиональной деятельности, умение выделять проблему, генерировать идеи, критичность мышления.	умение осуществлять самооценку и самоанализ своей деятельности, самостоятельно принимать решение, варьировать знаниями.

Для развития креативного потенциала педагогов дошкольной организации, как мы полагаем, важную роль играют методы, приемы, средства, а также условия, которые могут быть успешно интегрированы в рамках моделей развития креативного потенциала.

Отдельно мы хотели бы остановиться на средствах развития креативного потенциала и характеристике их возможностей. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для развития креативности С.Р. Яголковский рекомендует использовать метод мозгового штурма, метод синектики, теорию решения изобретательских задач, метод стимуляции инновационного мышления, зарекомендовавшие себя, как результативные в плане развития креативности, а также творческого мышления.

Основу метода мозгового штурма составляет то, что участники отличаются друг от друга по своим индивидуальным проявлениям. Одни люди полны разных идей, предлагают нестандартные решения, но они не всегда подвергают свои идеи критическому взвешиванию. Другие, наоборот склонны к анализу, умеющие рационально и доказательно аргументировать свою точку зрения, они представляют себе практическую ценность своих идей и способны подходить критически к разным вопросам. Объединение в процессе мозгового штурма людей, склонных к тем и другим особенностям, позволяет успешно решать задачи нахождения оптимального решения. Развитию креативного потенциала метод мозгового штурма способствует потому, что этот метод стимулирует генерирование идей, их анализ, их критическую оценку. В процессе мозгового штурма актуализируются и формируются те умения, которые способствуют раскрытию креативного потенциала педагогов.

Метод синектики предложен У. Гордоном, отличается от мозгового штурма тем, что акцент в нем ставится на эмоциональных аспектах мыслительной активности, и при его использовании активизируется метафорическое мышление. Если в мозговом штурме на первый план выступают интеллектуальные характеристики деятельности, то в синектики - эмоциональные. Сочетание этих методов позволяет достигать более высоких результатов. В синектике активно задействуется творческое воображение и участники, работая с данным методом используют приемы прямой аналогии, персонификации, фантастической аналогии и т.д.

Теория решения изобретательских задач или ТРИЗ, разработанная Г.С. Альтшуллером, ориентирована на нахождение с помощью разных приемов нестандартных решений, и также стимулирует раскрытие креативного потенциала педагогов. Теория решения изобретательских задач на данный момент содержит десятки приемов, которые могут быть успешно использованы в работе с педагогами.

Метод стимуляции инновационного мышления ориентирован на развитие оригинальности мышления. В основе этого метода лежит разработка возникшей идеи или решения. Этот метод помогает не только активизировать креативный потенциал, но и сформировать у педагогов необходимые умения, связанные с реализацией креативного потенциала.

В качестве средств развития креативного потенциала перечисленные методы доказали свою эффективность. Кроме них существуют также и другие методы, на которых мы не будем останавливаться и раскрывать их подробно, поскольку мы полагаем, что, кроме выделения средств развития креативного потенциала, важно реализовать системный подход и в комплексе, в виде структурно-функциональной модели представить, как на практике организуется работа по развитию креативного потенциала педагогов.

В условиях дошкольной образовательной организации развитие креативного потенциала педагога происходит, прежде всего, в системе методической работы, которая ориентирована на профессиональный рост педагога. В связи с этим, для старших воспитателей актуальным является вопрос о выборе форм и технологий работы с педагогами, которые позволят более продуктивно решать поставленные задачи. Для того, чтобы отобрать технологии, влияющие на развитие креативного потенциала, мы, прежде всего, раскрыли его сущностные характеристики, выделили компоненты креативного потенциала, которые свидетельствуют о том, что это сложное образование, которое развивается в деятельности и неотъемлемыми условиями этой деятельности, как полагает Д.Б. Богоявленская, являются взаимодействие и ориентация на творчества, то есть нестандартность задаваемых ситуаций и решаемых задач.

В связи с этим, обратим внимание на интерактивные методические технологии. По мнению В.П. Густяхиной, интерактивные технологии характеризуются тем, что в основе них лежит взаимодействие, при котором не только складывается продуктивный диалог, участники взаимодействия понимают друг друга, но и происходит достижение целей взаимодействия в результате применения определенных способов общения. Интерактивные технологии опираются на активность самих педагогов, как субъектов профессионального роста и развития [3].

О.И. Давыдова считает, что при интерактивных технологиях обязательной является обратная связь, которая позволяет развивать критичность мышления, что является одной из характеристик креативности. Кроме того, благодаря использованию интерактивных методических технологий в образовательной организации создается среда образовательного общения с такими характеристиками, как открытость, способность выражать свое мнение, способность принимать другого, умение корректно высказывать свою оценку и аргументировать ее, умение осуществлять контроль над своей деятельностью со стороны педагогов, как участников взаимодействия.

В современных подходах к организации методической работы в дошкольной организации многими авторами (М.В. Дубцова, Н.В. Козырева, Н.Б. Ромаева и др.) отдается предпочтение интерактивным методическим технологиям, поскольку при использовании данных технологий усвоение материала являются более глубоким, данные технологии способствуют формированию субъектных качеств педагогов, улучшают характер взаимодействия в целом, способствуют снижению психоэмоционального напряжения.

На данный момент в научно-методической литературе не представлено единой классификации интерактивных технологий, поскольку разные авторы выделяют разное количество интерактивных технологий и относят к ним разные технологии и формы.

Н.Е. Татаринцева называет одной из распространенных интерактивных технологий методической работы в дошкольной организации является тренинг. Тренинг представляет собой технологию групповой работы, в рамках которой у педагогов формируются конкретные умения и навыки. Тренинги, связанные с развитием креативного потенциала у педагогов, основываются на заданиях, упражнениях, которые предполагают развитие качеств, характеризующих креативный потенциал. Тренинг отличается динамизмом, законченностью, работа в тренинге выстраивается на основе определенных правил [4, 8].

Рассматривая возможности тематических педсоветов, Л.В. Минкевич обращает внимание на деловую игру. Деловая игра включает в себя как теоретическую, так и практическую часть. В деловой игре педагоги чаще всего разделяются на команды, и каждая из команд выполняет свои задания. Деловая игра способствует развитию у

педагогов умений и навыков нестандартного решения различных педагогических ситуаций, нахождению вариантов индивидуального подхода к детям и т.д.

В деловых играх формируется благоприятная основа для развития творческого мышления педагогов, что тесным образом связано с креативным потенциалом.

Технология педагогического ринга позволяет эффективно раскрывать креативный потенциал каждого педагога, поскольку творческое содержание педагогического ринга стимулирует применение педагогом качеств, которые отвечают за его способность к творчеству.

Б.И. Стрелец считает, что интерактивной технологией, помогающей развивать у педагога критичность мышления, гибкость, способность быстро реагировать в изменяющейся ситуации, является дискуссия. В дискуссии происходит открытое обсуждение различных профессиональных проблем, выработка общего мнения. В дискуссии важно уметь анализировать информацию, которая поступает от участников дискуссии, формулировать ответные реплики, отвечать на вопросы, реагировать достаточно быстро и гибко, приводить аргументы и обосновывать.

По мнению Н.В. Козыревой, мозговой штурм, как технология, является высокопродуктивной для развития креативного потенциала. В предыдущем параграфе мы упоминали о том, что данная технология часто используется именно для развития креативного потенциала, потому что ее содержание связано с продуцированием идей, решений, которые имеют нестандартный характер. Для того, чтобы эти идеи обнаружить, необходимо проявить гибкость мышления, оригинальность мышления и развитость воображения.

В качестве еще одного примера интерактивной технологии выступает банк идей. Данная технология используется как способ коллективного решения проблем, которые не поддаются решению с помощью хорошо знакомых традиционных способов. Используя творческий потенциал педагогического коллектива, ведущий помогает педагогам формулировать иные решения.

Технология «Большой круг» осуществляется поэтапно. На первом этапе в кругу педагогов ведущий формулирует проблему. На втором этапе педагогам отводится определенное время для того, чтобы каждый из них предложил решение проблемы. На третьем этапе каждый педагог высказывает свое предложение, другие педагоги выслушивают без комментирования, затем проводится голосование по каждому пункту. С помощью данной технологии определяются пути решения проблемы. Развитие креативного потенциала в большей степени развивается при использовании технологий, которые ориентированы на решение проблемы, поскольку сама по себе проблемная ситуация активизирует мышление, творческое воображение, включает механизмы поиска нестандартных подходов.

Технологии «Микрофон» и «Аквариум» в большей степени ориентированы на развитие у педагогов умения творчески подходить к представлению своего опыта, себя. В технологии «Синтез идей» работа осуществляется по группам, каждая из которых работает над отдельным вопросом, а затем группы обмениваются своими наработками и учитывают пожелания другой группы.

Перечисленные интерактивные технологии могут быть успешно применены и для развития креативного потенциала у педагогов. При этом, как мы полагаем, необходимо, чтобы эта работа осуществлялась системно. Системному построению работы по развитию креативного потенциала способствует разработка структурно-функциональной модели. Вариант такой модели представлен на рисунке 2.



Рисунок 2 - Структурно-функциональная модель развития креативного потенциала педагога посредством интерактивных педагогических технологий

В представленной модели нами выделены три блока: целевой, организационно-деятельностный и оценочно-результативный.

Целевой блок отражает цель работы, связанную с развитием креативного потенциала педагогов дошкольной организации, а также методологическую основу работы и системное понимание креативного потенциала педагогов.

В организационно-деятельностный блок включен перечень интерактивных методических технологий, с помощью которых осуществляется развитие креативности и организационно-педагогические условия развития креативности.

Оценочно-результативный блок отражает характеристику результата - оптимального уровня развития креативного потенциала педагогов дошкольной организации.

Таким образом, разработанная модель развития креативного потенциала педагогов дошкольной организации средствами интерактивных педагогических технологий, позволила определить и реализовать организационно-педагогические условия по оптимизации показателей:

- организация методической работы с учетом индивидуальных особенностей креативности педагогов (уровень креативного потенциала);
- разработка системы мероприятия для педагогов с использованием интерактивных педагогических технологий;
- развитие профессионального самосознания и рефлексии педагогов.

На рисунке 3 обобщены результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента креативного потенциала педагогов на констатирующем и контрольном этапах.

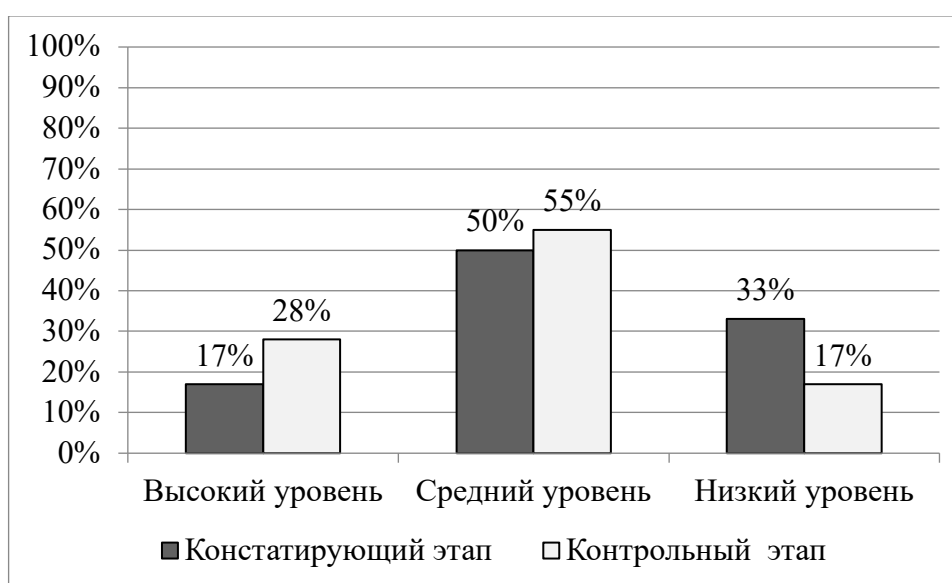


Рисунок 3 - Уровни мотивационно-ценностного компонента креативного потенциала педагогов на контрольном этапе

Из рисунка мы видим, что соотношение педагогов с высоким уровнем на контрольном этапе изменилось, количество педагогов, отнесенных к высокому уровню, повысилось на 11%, увеличилось число педагогов, отнесенных к среднему уровню на 5% и вследствие этого произошло снижение количества педагогов, характеризующихся низким уровнем мотивационно-ценностного компонента на 16%.

По соотношению уровней на контрольном этапе мы видим, что преобладающими стали высокий и средний уровни, которые значительно превысили низкий уровень по количеству отнесенных к нему педагогов. При изучении мотивационно-ценностного компонента креативного потенциала педагогов дошкольной организации мы анализировали, насколько сформирована у педагогов потребность в саморазвитии, рефлексия деятельности, умение самостоятельно определять перспективы и точки роста, восполнять недостающие знания через изучение методической литературы, программное обеспечение, передовой педагогический опыт.

Организуя с педагогами работу, мы способствовали повышению уровня мотивационно-ценностного компонента, прежде всего, через расширение представлений педагогов о креативном потенциале, что помогло им осознать значимость развития

креативного потенциала как своего профессионального личностного качества. Наиболее отчетливо эти изменения можно было увидеть у педагогов, которые характеризовались на констатирующем этапе низким уровнем мотивационно-ценностного компонента.

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент креативного потенциала педагогов дошкольной организации изменился и стал характеризоваться более устойчивой и выраженной потребностью в саморазвитии у педагогов.

Результаты обследования когнитивного компонента на рисунка 4 свидетельствуют том, что количество педагогов, отнесенных к оптимальному уровню, на контрольном этапе увеличилось по сравнению с констатирующим этапом на 11%, то же самое произошло с педагогами, отнесенными к достаточному уровню, количество которых увеличилось на 6%, число педагогов с критическим уровнем сократилось на 17%.



Рисунок 4 - Уровни когнитивного компонента креативного потенциала педагогов на контрольном этапе

Когнитивный компонент креативного потенциала включает в себя знания педагогов об одаренности, о работе с одаренными детьми, включая концепции одаренности, педагогические технологии, знания особенностей содержания основной общеобразовательной программы, знания психологических основ обучения и воспитания дошкольников, знания основ преемственности между разными ступенями образования, методик развития детей. Для формирования когнитивного компонента креативного потенциала педагогов мы также использовали информацию по разным вопросам, которые педагогам давали в форме различных заданий. Чаще всего педагоги осуществляли самостоятельный поиск либо анализ информации, а затем мы проводили коллективное обсуждение. Кроме того, для более прочного формирования когнитивного компонента мы организовывали применение полученных педагогами знаний в практических заданиях.

На рисунке 5 представлены результаты обследования деятельностного компонента креативного потенциала педагогов.

Количество педагогов, у которых на констатирующем этапе был оптимальный уровень, на контрольном этапе увеличилось на 11%, также возросло количество педагогов с достаточным уровнем на 6%, на критическом уровне количество педагогов сократилось на 17%.

В результате того, что возросло количество педагогов с оптимальным и достаточным уровнем, мы можем сделать вывод о том, что используемые нами интерактивные

технологии в совокупности разных методов и приемов работы способствовали формированию данного компонента. В частности, отметим, что если на констатирующем этапе многие педагоги не проявляли активности в представлении своего профессионального опыта, внедрении современных технологий и осторожно относились к инновациям, то на контрольном этапе многие педагоги стали более открыты, внутри дошкольной организации опыт представлялся педагогами и в рамках различных мероприятий, и в плане самообразования педагоги проявили желание представить и обобщить свой опыт, несколько педагогов обобщили свой опыт в виде публикаций, несколько педагогов представили свои наработки в рамках проводимых мероприятий.

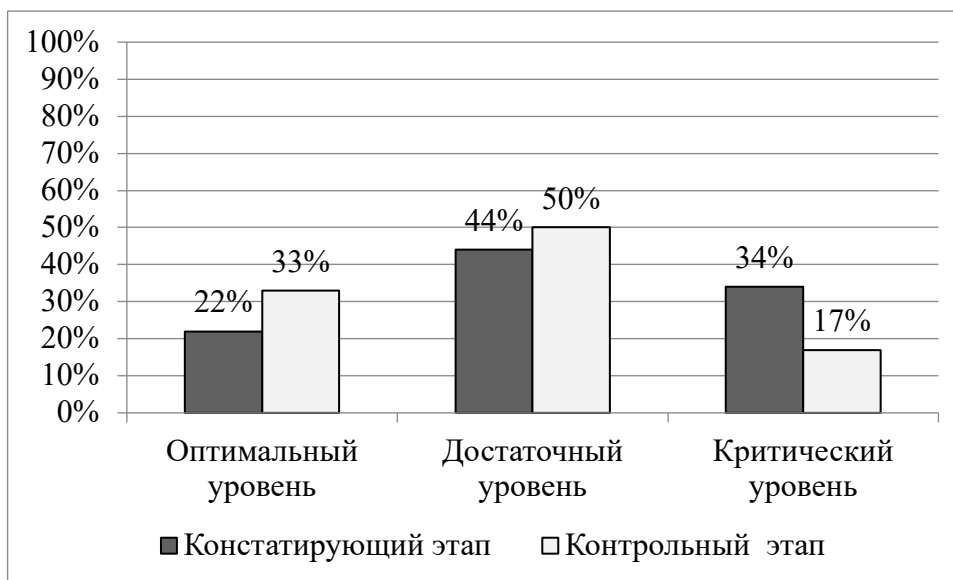


Рисунок 5 - Уровни деятельностного компонента креативного потенциала педагогов на контрольном этапе

На рисунке 6 обозначены результаты диагностики рефлексивного компонента педагогического потенциала.

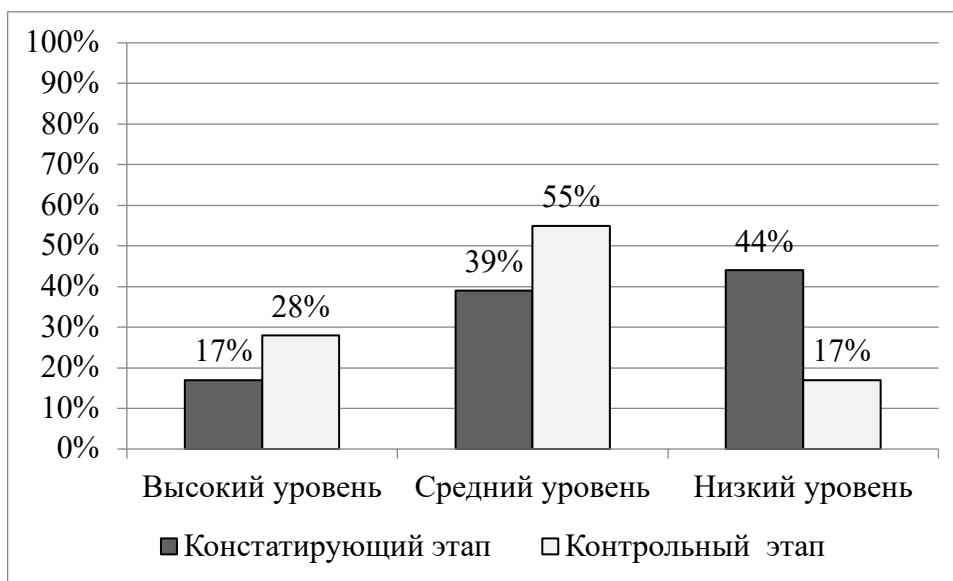


Рисунок 6 - Уровни рефлексивного компонента креативного потенциала педагогов на контрольном этапе

На высоком уровне по результатам диагностики количество педагогов возросло на 11%, на среднем уровне количество педагогов возросло на 16%, на низком уровне количество педагогов сократилось на 27%. Рефлексивный компонент креативного потенциала у педагогов оптимизировался на основе использования различных приемов рефлексии, осуществления самоанализа профессиональной деятельности по разным вопросам с целью определения путей профессионального роста и развития, совершенствования качества профессиональной деятельности.



Рисунок 7 - Уровни креативного потенциала педагогов на контрольном этапе

Данные показывают, что на оптимальном уровне соотношение педагогов на констатирующем и контрольном этапе изменилось в сторону увеличения (на 6%). Количество педагогов с достаточным уровнем также возросло на 16%, количество педагогов с критическим уровнем уменьшилось на 22%.

Полученные результаты позволяют судить о том, что использование интерактивных технологий позволило сформировать у педагогов устойчивое положительное отношение к профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию, творческому решению задач повышенной сложности, пересмотреть свои представления о профессиональном росте и оценке профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. - М.: Академия, 2013. – 320 с.
2. Виноградова Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы. - М.: АЙРИС ПРЕСС, 2018. – 188 с.
3. Густяхина В.П. Интерактивные технологии в педагогическом образовании // Вестник ТГПУ. – 2018. – №8 (197). – С. 149-154.
4. Кананчук Л.А., Смолева Т.О. Тренинг рефлексии как метод повышения эффективности межкультурной коммуникации // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии.-2017. №1.- С.45-50.
5. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред . М. М. Кашапова, Т. Г. Киселевой, Т. В. Огородовой. – Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. – 392 с .
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. – 190 с.

7. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие. - М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с

8. Татаринцева Н. Е. Управление процессом развитием креативности педагогов в дошкольной образовательной организации // Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/379/Action379-464474.pdf> – Загл. с экрана.

9. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. - М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2009. – 638 с.

10. Штарева Н.А. Интерактивные формы работы с педагогическими кадрами в дошкольном образовательном учреждении // Образование и воспитание. - 2016. – № 2(7). – С. 29-32.

1.9. Формирование готовности педагога к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста

Проблема «готовности» рассматривалась неоднократно в рамках общей психологии и других областей психологического знания. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Рубинштейн и другие исследователи отмечали, что готовность является одним из важнейших условий для успешного выполнения любой деятельности.

Н.В. Бордовская, А.А. Реан рассматривают готовность личности через призму определенных качеств. К числу этих качеств авторы относят интеллект, эмоциональность, уверенность в себе, позитивное самовосприятие, позитивное отношение к миру, автономность, независимость, самостоятельность.

Авторы, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, в своих работах раскрывают основы профессиональной готовности, под которой они рассматривают знания, умения и навыки, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Понятие «готовность» рассматривается исследователями по-разному. Это и особое психологическое состояние, своеобразное целенаправленное выражение личности, которое включает ее убеждение, интересы, взгляды, мотивы, волевые и интеллектуальные качества, знания, умения, навыки, установки, а также настроенность на определенное поведение [4].

Кроме рассмотрения готовности, как состояния и как сложного образования готовность также считают условием успешного выполнения деятельности. Готовность с этой точки зрения выступает как избирательная активность, с помощью которой личность настраивается на будущую деятельность. В понятии «готовность» также отражается и активность. Связь готовности с активностью личности обозначает Т.В. Лаврикова. Она считает, что готовность - это состояние активности, при котором наблюдается способность приступить к осуществлению конкретной деятельности, то есть готовность является иницирующим началом деятельности.

Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев отмечают такую особенность готовности, как её связь с развитием самосознания личности, внутренней позиции личности и выделяют понятие «личностная готовность».

Большое внимание исследователей уделено рассмотрению готовности к обучению. Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгин в своих работах устанавливают связь между понятием «готовность» и понятием «установка». Можно сказать, что установка рассматривается практически как синоним готовности, поскольку определяется ими как состояние, которое

предшествует той или иной деятельности и определяет ее осуществление, то есть выступает своеобразным пусковым механизмом.

В.Н. Мясичев рассматривает понятие «готовность» через призму теории межличностных взаимоотношений. Он указывает, что благодаря положительному отношению к деятельности, которая связана с восприятием предстоящих межличностных отношений в контексте этой деятельности, формируется готовность к ней [5].

А.И. Щербакова выделяет в структуре психологической готовности такие стороны, как интеллектуальная, мотивационная и волевая. Проявление этих сторон наблюдается в психологической готовности во взаимосвязи и зависит от задач, которые предстоят в деятельности.

В ряде работ, в частности у Я.Л. Коломенского мы обнаруживаем также позицию, согласно которой готовность - это сложная система, которую составляют ценностно-ориентационные, когнитивные, эмоционально-волевые операционно-поведенческие качества личности. Благодаря им обеспечивается результативность деятельности и эффективное функционирование личности в коллективе.

Также придерживается позиции рассмотрения готовности как интегрального свойства личности К.К. Платонов. Он связывает готовность с опытом. Чем более обширным является опыт личности, сформированные знания, умения и навыки, тем выше уровень готовности [7].

Исследования, которые посвящены проблеме готовности к педагогической деятельности или педагогической готовности, условно можно разделить на две группы.

Первый подход рассматривает содержательный аспект, то есть знания, умения и навыки, которые являются базой для формирования готовности к педагогической деятельности (Б.Г. Ананьев, Б.Д. Ломов, К.К. Платонов и другие).

Второй подход акцентирует внимание на совокупности профессионально-личностных качеств, которые обеспечивают результаты педагогической деятельности (Я.Л. Коломенский, В.А. Сластенин).

Так в структуре готовности выделяются следующие компоненты:

- мотивационно-ценностный компонент включает в себя установки, мотивы, ценности педагога, отражающие его отношение к профессии и стимулирующие процесс его профессионального роста и развития;

- когнитивный компонент включает в себя знания педагогов, помогающие им осуществлять профессиональную деятельность. В дошкольном возрасте речь идет о методиках обучения и воспитания детей;

- операционно-деятельностный компонент включает в себя совокупность практических умений и навыков педагогов в профессиональной деятельности. В дошкольном возрасте это умение и навыки, связанные с организацией разных видов деятельности детей, построением образовательного процесса, созданием развивающей предметно-пространственной среды, взаимодействием с родителями.

Выделенные компоненты готовности педагогической деятельности приобретают индивидуальные характеристики в зависимости от того, какой аспект готовности рассматривается.

Анализ подходов разных исследователей к пониманию готовности и педагогической готовности, мы можем сделать вывод о том, что данные понятия имеют черты сходства (проявления готовности по отношению к деятельности) и отличия (специфика деятельности).

При анализе готовности к педагогической деятельности мы установили, что готовность может быть рассмотрена как интегративное образование, которое имеет общие черты, конкретизируемые в зависимости от конкретного направления формирования готовности педагогов.

В рамках данного исследования мы рассматриваем такой аспект, как готовность педагогов к развитию инициативности детей. Исходя из этого необходимо раскрыть сущность ключевого понятия - инициативность, поскольку это позволит определить содержательные характеристики компонентов готовности педагогов, критерии их оценки.

При рассмотрении понятия «инициативность» необходимо выделить различия его с понятием «инициатива».

Е.А. Шанц дополняет к определению Б.Г. Мещерякова такие характеристики инициативы, как предприимчивость в выдвижении и реализации какой-либо идеи, а также решении проблемы [9]. Через призму самовыражения инициативу определяет К.А. Абульханова-Славская. Она указывает, что благодаря инициативе у личности отмечается появление встречной активности по отношению к другому человеку [1].

Как сложное многокомпонентное образование и форму активности, являющейся началом разворачивания деятельности рассматривает инициативу Е.А. Погодина. Ею выделяются в структуре инициативы мотивационно-потребностный, эмоциональный и когнитивный компоненты. Е.А. Погодина считает, что развитие инициативы происходит постепенно и включает в себя две фазы: первой фазой является выдвижение нового замысла, а второй фазой проявления инициативы является его реализация.

Для понимания инициативности важно выделить признаки, которые характеризуют её. К их числу относят такие признаки как склонность начинать какое-либо дело, легко включаться в деятельность и способность человека стремиться к чему-то.

С.Л. Рубинштейн считает, что инициативность человека проявляется в том, что он способен легко взяться за какое-либо дело по своему желанию, а не в результате внешнего воздействия. Инициативность отличается наличием разнообразных идей, планов, богатством воображения, которое позволяет быть активным в деятельности.

Готовность педагогов к развитию инициативности, как мы полагаем, представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, в структуре которого представлены мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты. Компоненты были выделены нами на основе работы М.И. Дьяченко. Рассмотрим каждый из них.

Мотивационно-ценностный компонент готовности педагогов к развитию инициативности связан, прежде всего, с осознанием педагогами значимости инициативности как личностного качества и стремлением проявлять инициативность у самого педагога. Активный и инициативный педагог поддерживает проявления инициативности у детей, поскольку, понимает какую роль играет данное качество в достижении ребенком результатов деятельности, в формировании чувства уверенности в себе, адекватной самооценки в социально-коммуникативном развитии ребенка. Основными мотивами, которые важны для педагога при развитии инициативности детей являются мотивы, связанные со стремлением развивать у детей инициативность и формировать более продуктивное взаимодействие, поскольку, инициативный ребенок выражает свои идеи, желания, активно стремится воплотить их в деятельность и готов получать новые знания, что в значительной степени повышает результативность деятельности и качества деятельности педагога. Педагоги, осознающие значение инициативности, понимают, что инициативные дети более активны в процессе познания и

в разных видах деятельности, у них есть стремление научиться и педагог может реализовать собственные потребности в том, чтобы научить ребенка помочь ему в процессе его развития.

Когнитивный компонент готовности педагогов к развитию инициативности включает в себя следующие составляющие, прежде всего, это знания о том, что такое инициативность, как она проявляется у детей дошкольного возраста. Для педагогов важно различать «инициативность» и «инициативу», создавать условия для развития инициативности. Для этого педагог должен понимать основные механизмы развития личности в дошкольном возрасте, уметь охарактеризовать их и применять на практике организуя взаимодействие с детьми. Для педагога важно владеть знаниями о том, какие формы взаимодействия с ребенком стимулируют проявление инициативности, какие приемы поддержки инициативы ребенка существуют. Кроме того, когнитивный компонент содержит в себе основные знания по методике обучения и воспитания детей дошкольного возраста, поскольку, развитие инициативности неотъемлемо связано с организацией основных видов деятельности ребенка.

Операционно-деятельностный компонент готовности к развитию инициативности у дошкольников позволяет сформированность у педагогов совокупность таких умений и навыков как: определение по внешним проявлениям в деятельности насколько развита инициативность у ребенка; учет уровня развития инициативности при планировании работы с ребенком; определение целей и задач развития инициативности в зависимости от возраста детей и индивидуальных особенностей; организацию разных видов деятельности дошкольника, в частности, конструирование из бумаги; поддержку инициативности ребенка в самостоятельной деятельности; организацию развивающей предметно-пространственной среды в группе стимулирующей проявления инициативности в разных видах деятельности (в частности, в конструировании из бумаги); взаимодействие с родителями и формирование у них необходимые знания о развитии инициативности.

Изменения происходящие в системе дошкольного образования затрагивают проблему формального отношения педагогов к профессии и ориентируют на становление личностной профессиональной позиции, в основе которой лежит осознанное, осмысленное отношение к своему труду. Такая позиция отвечает современным подходам, которые являются основополагающими в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Формированию такой позиции у педагога способствует система методической работы. Она обеспечивает постоянное совершенствование педагога, его профессиональный и личностный рост, а также изменения, которые положительно влияют на качество его профессиональной деятельности.

В то же время методическая работа представляет собой сложную систему, через которую осуществляется работа над разными проблемами и вопросами, поскольку она помогает оказать педагогам необходимую помощь. Именно поэтому методическая работа может быть использована как ресурс для формирования у педагогов готовности к развитию инициативности.

Методическое сопровождение представляет собой совокупность форм работы с педагогами. Приведем далее некоторые формы, которые могут быть использованы для формирования готовности педагогов к развитию инициативности детей.

Педагогический ринг представляет собой форму работы, которая обуславливает необходимость изучения современной методической литературы, анализ подходов к решению той или иной проблемы, поскольку, в рамках педагогического ринга соперники задают друг другу вопросы, на которые нужно оперативно дать ответ. Н.В. Смирнова

говорит о том, что данная форма может быть эффективна при закреплении знаний теоретического блока, а также актуализации практических умений и навыков по развитию инициативности детей дошкольного возраста. Автор также указывает, что для формирования операционно-деятельностного компонента готовности к развитию инициативности детей дошкольного возраста можно успешно использовать решение педагогических задач, а также метод кейсов. Решение педагогических задач позволяет анализировать ситуации из опыта педагогов и находить правильные варианты действий педагогов в данных ситуациях. Применительно к проблеме развития инициативности детей дошкольного возраста это могут быть педагогические ситуации из конкретных видов деятельности, педагогические ситуации, связанные с режимными моментами, в которых проявляется инициативность, педагогические ситуации, связанные с обнаружением приемов поддержки инициативности [8].

Следующая форма методической работы - деловая игра продуктивна при формировании когнитивного компонента готовности педагогов, поскольку, в рамках деловой игры можно успешно закрепить сформированные у педагогов знания. Н.В. Санжиева отмечает, что сама форма деловой игры стимулирует педагогов к активности, создает положительный эмоциональный фон и требует достаточно большой предварительной работы, в ходе которой также формируются компоненты готовности педагогов.

Для формирования мотивационно-ценностного компонента готовности, как мы полагаем, можно использовать такую форму работы, как дискуссионные качели. О.В. Гончарова говорит о том, что эта форма состоит в том, что педагоги разделяются на 2 группы, и каждая группа защищает противоположное мнение по одной проблеме, эта форма является прямой имитацией противоречий и она позволит педагогам осознать насколько важно развивать инициативность у детей дошкольного возраста, каковы взгляды коллег на этот вопрос и позволит активизировать аналитические способности педагогов [3].

Еще одной формой, которую успешно можно применять для формирования операционно-деятельностного компонента является мозговой штурм. Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева говорят о том, что мозговой штурм представляет собой краткосрочное разовое объединение группы педагогов с целью овладения конкретной методической идеей, приемом или задачей поиска новых путей решения сложной проблемы. В данной форме педагоги могут проявить свои знания, опыт, творческий подход к решению проблемы и достигнутые результаты могут успешно применяться педагогами в их деятельности [2].

Аналогичный по своему функциональному назначению формой является такая форма, как банк идей. Эта форма позволяет педагогам обобщить и систематизировать все идеи относительно приемов развития инициативности у детей дошкольного возраста, как в разных видах деятельности, так и в конкретном виде деятельности. Педагоги детского сада имеют разный уровень профессиональной подготовленности, профессиональных качеств и опыта. Обмен опытом традиционно рассматривается как важнейший источник повышения уровня профессионального развития педагогов. Мастер-классы как формы работы позволяют научиться педагогам друг у друга определенным формам работы. Посмотреть, как на практике реализуются те или иные методы или приемы. При этом, как показывает анализ, не менее эффективными являются и практикумы, которые ориентированы на формирование практических умений и навыков у педагогов конкретно, например, в развитии инициативности детей [2].

Близкой по своему содержанию приведенным выше формам, таким, как мастер-класс и практикум является педагогическая мастерская. В рамках педагогической мастерской также происходит знакомство педагогов с опытом, идеями в рамках решения какой-либо задачи. Педагогическая мастерская может быть организована с участием нескольких педагогов, которые обладают интересным опытом по развитию инициативности детей дошкольного возраста. Современными формами методической работы являются такие формы, как коучинг, например.

М. Саприн указывает, что коучинг представляет собой процесс консультирования, в ходе которого педагог-наставник или коучер обладающий более высоким уровнем знаний и умений в конкретном вопросе помогает посредством построения консультационной беседы другому педагогу актуализировать ресурсы для решения какой-то проблемы, сформировать положительную мотивацию ее решения. Прием «квик-настройка» связан с созданием положительного эмоционального настроения на работу, поддержкой эмоционального климата в коллективе.

Перечисленные формы методической работы с педагогами могут быть успешно применены при построении работы по формированию готовности педагогов к развитию инициативности детей. Мы полагаем, наряду с определением и выбором форм методической работы важное значение имеет поэтапное построение организации работы.

Независимо от уровня подготовленности педагогов первым этапом на наш взгляд должен выступать мотивационный этап. Его основной задачей является актуализация опыта педагогов, осознание ими собственных мотивов, установок в отношении развития инициативности детей и их активизация на основе повышения значимости данной работы, определение позитивных результатов, которые могут быть достигнуты в развитии детей по итогам данной работы. Исходя из задач работы этот этап предполагает выбор таких форм методической работы с педагогами, которые позволят с одной стороны, создать положительный эмоциональный фон и интерес у педагогов к работе, с другой стороны позволят осознать педагогами недостаточную сформированность необходимых умений и навыков т.е. столкнуться с проблемой. Именно осознание проблемы и необходимости ее решения является важнейшим мотивирующим фактором и стимулом для профессионального роста педагогов.

Вторым этапом, как мы полагаем, должен выступать рефлексивно-обучающий этап. На этом этапе в соответствии с уровнем сформированности когнитивного компонента необходимо организовать работу по повышению уровня знаний педагогов в вопросе развития инициативности детей дошкольного возраста. На этом этапе необходимо не только обогащать знания педагогов, но и стимулировать развитие у них аналитических, рефлексивных и коммуникативных умений, поскольку это поможет педагогам осознавать результаты собственной деятельности, продвижение в процессе овладения необходимыми умениями и навыками, связанными с развитием инициативности детей дошкольного возраста. На этом этапе целесообразно дифференцировать формы работы в зависимости от уровня сформированности когнитивного компонента педагогов. В работе с педагогами, обладающими необходимыми знаниями, можно акцентировать внимание на самостоятельный поиск, анализ и представление информации в работе с педагогами, у которых уровень сформированности когнитивного компонента готовности является низким можно больше использовать форм в рамках которых происходит знакомство с информацией, ее анализ и применение через включение в эти формы практических заданий для педагогов аналитического и рефлексивного характера.

Третьим этапом мы выделяем деятельностный этап, на котором решается главная задача, связанная с формированием операционно-деятельностного компонента готовности педагогов. На этом этапе отбираются и используются только практические формы работы, в ходе которых педагоги совершенствуют свои умения и навыки в развитии инициативности детей дошкольного возраста.

Определенная нами последовательность этапов связанная с формированием последовательно мотивационно-ценностного, когнитивного и операционно-деятельностного компонентов готовности, как мы полагаем, обеспечивает оптимальный путь формирования готовности педагогов к развитию инициативности детей дошкольного возраста, поскольку, без достаточного уровня мотивации педагоги не смогут продуктивно усваивать новые знания и переносить их затем в практическую деятельность, без сформированности необходимых знаний педагогам затруднительно овладеть практическими умениями и навыками. Взаимосвязанность всех компонентов определило данную последовательность работы.

Важную роль, по мнению автора, в этом плане играет создание развивающей предметно-пространственной среды в группе. В соответствии с современными требованиями развивающая предметно-пространственная среда в группе должна являться безопасной, насыщенной, динамичной, отвечать возрастным особенностям детей и целому ряду принципов, продуманная регулярно обновляемая среда является важнейшим источником для организации практических действий детей и способствует развитию творческого конструирования [6].

Немало важным условием развития творческого конструирования, по мнению Л.А. Парамоновой, является решение задач проблемного характера, в результате чего у детей развивается поисковая деятельность. Поэтому система формирования творческого конструирования включает в себя самостоятельность детей с одной стороны, с другой стороны решение задач различного типа. Например, задач на воспроизведение образца, на создание замысла по теме, решение проблемных задач. При этом, как подчеркивает автор, задачи в развитии творчества могут носить двойственный характер и оказывать, как положительное, так и отрицательное влияние, с одной стороны они направляют поисковую активность детей, с другой стороны могут сужать ее.

Поэтому необходимо осуществлять широкое экспериментирование с материалом, которое позволяет кардинально изменить характер решения последующих задач, потому что после экспериментирования у детей появляется интеллектуальная активность, связанная с поиском вариантов решений и стремлением получить более интересный, оригинальный продукт.

Благодаря конструированию из бумаги у детей развиваются не только трудовые умения и навыки, мелкая моторика, но и развиваются творческие способности, коммуникативные навыки, развиваются психические познавательные процессы.

Формирование готовности педагогов к развитию инициативности детей дошкольного возраста может быть рассмотрено в контексте организации методической работы с педагогами. Для того, чтобы повысить уровень готовности педагогов в вопросе развития инициативности необходимо, как мы уже указывали выше, осуществлять оценку уровня развития инициативности по критериям, которые нами определены и использовать разные формы работы с педагогами, которые позволят повысить уровень их готовности. Традиционно организационные формы методической работы различают по способу организации на коллективные, групповые, индивидуальные и по степени активности участников на пассивные, активные и интерактивные. Существуют также разделение

форм методической работы на следующие группы, которые предлагает в своей классификации С.Г. Молчанов: репродуктивные, репродуктивно-эвристические, эвристические, эвристико-продуктивные, продуктивные.

Как мы полагаем, формирование готовности педагогов к развитию инициативности детей дошкольного возраста более продуктивно будет проходить при использовании активных и интерактивных форм работы с педагогами. Обозначим некоторые из них и их возможности в формировании готовности педагогов. Одной из таких форм, получивших широкое распространение в педагогической практике является семинар, эта форма работы, направленная на повышение уровня профессионального развития педагогов, которые включают в себя обсуждение проблемных вопросов, выступление педагогов по конкретной тематике. Как указывает К.С. Шумакова, в рамках семинара могут объединяться разные формы работы, выступления, игры, мини презентации и т.д. Семинары полезны на начальном этапе работы, когда необходимо сочетать теоретическую информацию, призванную повысить уровень знаний педагогов по вопросу развития инициативности детей и практические формы работы, которые позволят педагогам установить связь между новыми знаниями и опытом и будут способствовать применению данных знаний.

Формирование готовности педагогов к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги будет более эффективным при: определении структурных компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного) и показателей готовности педагогов к развитию инициативности детей; разработке плана методического сопровождения педагогов, направленного на формирование готовности к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги на основе использования активных и интерактивных форм работы с педагогами; поэтапной организации процесса сопровождения педагогов, включающей мотивационный, рефлексивно-обучающий, деятельностный этапы; создании рабочей тетради для педагогов по формированию готовности к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги.

На констатирующем этапе мы изучили уровень готовности педагогов к развитию инициативности детей дошкольного возраста.

Преобладающим среди педагогов является базовый уровень готовности. Он выявлен у 41% педагогов и указывает на то, что педагоги чаще всего на практике испытывают трудности с развитием инициативности детей и затрудняются в применении своих знаний.

По уровню когнитивного компонента 47% педагогов отнесены к базовому. Они имеют сформированные основные представления о развитии инициативности, но у них проявляется недостаточная сформированность представлений о методах и приемах развития инициативности, об условиях развития инициативности. Частично могут выделить характерные черты инициативности, выделить возрастные особенности развития инициативности, отдельные методы и приемы ее развития. Наибольшее затруднение у них вызывает определение условий развития инициативности.

Операционно-деятельностный компонент у 41% педагогов является критическим. В ходе планирования образовательного процесса они недостаточно уделяют внимания развитию инициативности, это проявляется в том, что виды деятельности детей соответствуют возрасту, но недостаточно разнообразны, педагогами не создаются условия для развития инициативности в индивидуальной работе, педагоги не планируют работу с родителями направленную на развитие инициативности, в развивающей предметно-

пространственной среде группы частично создаются условия для развития инициативности детей, интересы детей учитываются недостаточно, редко организуется самостоятельная деятельность в которой дети могли бы также проявлять инициативу.

По уровню мотивационно-ценностного компонента 41% педагогов с базовым уровнем характеризуются положительным отношением к развитию инициативности детей, осознают, что работа по развитию инициативности является педагогически ценной и влияет на развитие личности ребенка, понимают необходимость профессионального совершенствования в данном направлении, предпринимают разные действия для развития у себя умений и навыков, рассматривают самообразование, как один из путей повышения уровня своих знаний и умений по данному вопросу.

По результатам изучения планов методической работы мы установили, что специальной работы по формированию готовности педагогов к развитию инициативности детей дошкольного возраста в детском саду не проводится, мероприятий на это направленных в планах не представлено. Темы по самообразованию у педагогов согласуются с годовыми задачами ДОО, но они не связаны непосредственно с развитием инициативности.

В частности, 12% педагогов по самообразованию выбрали темы, связанные с художественно-эстетическим развитием, 8% – с нравственным развитием. Наибольшее количество тем (37%) связано с разными аспектами творческого развития детей в театрализованной деятельности. Еще одним актуальным вопросом является взаимодействие с семьей, поскольку соответствующую проблематику выбрали 24% педагогов.

Целью формирующего этапа являлась апробация педагогических условий формирования готовности педагога к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги и оценка их эффективности.

Для каждого из этапов были определены формы работы с педагогами (см. табл.1).

Таблица 1 - План мероприятий для педагогов по формированию готовности к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги

Тема	Форма	Дата	Компонент готовности	Планируемые результаты
Мотивационный этап.				
Цель: актуализировать опыт педагогов, способствовать осознанию мотивов и установок в отношении развития инициативности детей дошкольного возраста.				
«Значение инициативности в дошкольном возрасте»	Проблемная лекция (коллективная)	10.09.19	Когнитивный Мотивационно-рефлексивный	Педагог осознает важность развития инициативности, готов к профессиональному росту
«В чем проявляется инициативность»	Дискуссия (коллективная)	17.09.19	Когнитивный Мотивационно-рефлексивный	Педагог умеет выражать собственное мнение, аргументировать свою позицию
«Развитие инициативности детей: проблемы и результаты»	Самоанализ (индивидуальная)	24.09.19	Мотивационно-рефлексивный	Педагог осознает негативные последствия недостаточного развития инициативности
«Педагогический запрос»	Беседа (индивидуальная)	01.10.19	Мотивационно-рефлексивный	Педагог проявляет интерес к проблеме развития инициативности, формулирует собственные цели
«По страницам»	Творческие	08.10.19	Когнитивный	Педагог умет работать с

методической литературы»	микрогруппы (групповая)			методической литературой, анализировать, обобщать, сравнивать
Рефлексивно-обучающий этап.				
Цель: формирование у педагогов знаний, умений и навыков, связанных с развитием инициативности детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги.				
«Конструирование из бумаги как средство развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста»	Интерактивная консультация (коллективная)	15.10.19	Когнитивный Мотивационно-рефлексивный Деятельностный	Педагог определяет возможности развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги
«Инициатива и инициативность»	Деловая игра (коллективная)	29.10.19	Деятельностный	Педагог выделяют существенные характеристики понятий, сопоставляет и различает их
«Определение в теме самообразования»	Консультация (индивидуальная)	05.11.19	Когнитивный	Педагог определяет направления профессионального развития
«Приемы развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги»	Семинар-практикум (групповая)		Когнитивный Мотивационно-рефлексивный Деятельностный	Педагог владеет методами и приемами развития инициативности в конструировании из бумаги
«Учет результатов диагностики инициативности в работе с детьми»	Беседа (индивидуальная)	19.11.19	Деятельностный	Педагог умеет проводить оценку уровня развития инициативности у детей
«Рефлексия затруднений»	Рефлексия затруднений педагога (индивидуальная)	26.11.19	Мотивационно-рефлексивный	Педагог осознает свои затруднения, определяет пути их преодоления
«Организация образовательной деятельности с детьми по конструированию из бумаги»	Мастер-класс (коллективная)	03.12.19	Когнитивный Мотивационно-рефлексивный Деятельностный	Педагог применяет в своей профессиональной деятельности знания и умения, связанные с развитием инициативности детей
«Конструирование из бумаги»	Педагогическая мастерская (групповая)	17.12.19	Деятельностный	Педагог приобретает опыт развития инициативности в конструировании из бумаги
«Конструирование из бумаги»	Педагогическая мастерская (групповая)	17.12.19	Деятельностный	Педагог приобретает опыт развития инициативности в конструировании из бумаги
«Открытый показ»	Смотр образовательной деятельности (групповая)	24.12.19	Мотивационно-рефлексивный Деятельностный	Педагог демонстрирует свои профессиональные умения
«Вопросы и ответы»	Вечер встреч (коллективная)	22.01.20	Когнитивный	Педагог осознает, имеющиеся вопросы, ищет на них ответы
«Точки роста»	Самоанализ результатов работы педагога (индивидуально)	29.01.20	Мотивационно-рефлексивный	Педагог определяет точки своего профессионального роста и пути их достижения
«Опыт развития	Педагогическая	12.02.20	Мотивационно-	Педагог обобщает и

инициативности у детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги»	мастерская (групповая)		рефлексивный Деятельностный	представляет свой опыт развития инициативности детей, способен к критическому анализу
Деятельностный этап.				
Цель: совершенствование у педагогов умений и навыков, связанных с развитием инициативности детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги.				
«Инициативность дошкольников: критерии и показатели развития»	Мини-тест (индивидуальная)	19.02.20	Когнитивный	Педагог уточняет и систематизирует свои знания по вопросу развития инициативности детей и показателях их оценки
«Опыт развития инициативности»	Творческие группы (коллективная)	26.02.20	Деятельностный	Педагог проявляет творческий подход к решению проблемы развития инициативности
«Анализ образовательной деятельности»	Беседа (индивидуальная)	04.03.20	Мотивационно-рефлексивный	Педагог умеет осуществлять образовательную деятельность, способствующую развитию инициативности
«Инициативный дошкольник: опыт, перспективы»	Круглый стол (коллективная)	11.03.20	Мотивационно-рефлексивный Деятельностный	У педагога сформированы умения и навыки развития инициативности, интерес к проблеме
«Чудеса из бумаги»	Конкурс поделок детей по собственному замыслу (коллективная)	17.03.20	Деятельностный	Педагог создает условия для появления инициативности детей в конструировании из бумаги
«Развитие инициативности детей в конструировании из бумаги»	Банк идей (коллективная)	25.03.20	Деятельностный	Педагог способен продуцировать идеи развития инициативности детей в конструировании из бумаги

Помимо данных форм для эффективной организации работы нами была продумана система заданий, которые выполнялись педагогами в период между мероприятиями и которые были представлены в рабочей тетради. С помощью рабочей тетради мы могли разработать систему заданий, дифференцированных по уровню сложности и направленных на формирование у педагогов необходимых умений и навыков, связанных с развитием инициативности у детей старшего дошкольного возраста в конструировании из бумаги. Задания были построены таким образом, чтобы охватывать основные направления работы педагога, которые включали в себя организацию развивающей предметно-пространственной среды группы, организацию взаимодействия с детьми или организацию образовательной деятельности, а также организацию взаимодействия с родителями. Выбор форм работы с педагогами был продиктован прежде всего результатами диагностики, а также особенностями каждой из форм.

Для формирования мотивационно-ценностного компонента готовности мы выбрали проблемную лекцию, смысл которой состоял в осознании педагогами значимости вопроса развития инициативности у детей, осознания педагогами имеющихся затруднений и актуализации первоначальных знаний педагогов, необходимых для последующей работы. Для формирования когнитивного компонента мы использовали интерактивную консультацию и семинар-практикум. Эти формы содержали в себе разные виды работ с педагогами, которые способствовали формированию когнитивного компонента, а также частично операционно-деятельностного компонента.

На деятельностном этапе мы использовали формы, такие, как педагогическая мастерская и круглый стол, которые были ориентированы на совершенствование у педагогов практических умений и навыков и способствовали в большей степени формированию операционно-деятельностного компонента готовности педагогов.

Организуя работу, мы опирались на ряд принципов взаимодействия с педагогами, которые рассматривали, как основополагающие:

1. Принцип активного участия педагогов в совместной деятельности. Этот принцип означал, что педагоги принимали участие в подготовке мероприятий, их проведении, выполнении заданий в период между мероприятиями в организованной рефлексии.

2. Принцип обратной связи. В ходе каждого мероприятия, а также на протяжении всего периода экспериментальной работы мы использовали разные формы получения обратной связи (устная рефлексия, письменная рефлексия, беседы, самоанализ, вопросы).

3. Принцип поддерживающего взаимодействия. Исходил из того, что уровень готовности педагогов к развитию инициативности детей дошкольного возраста является разным и существует необходимость организации дифференцированного подхода, мы уделяли внимание поддержке педагогов, которым было сложнее всего в процессе организованной работы - педагогам с критическим уровнем готовности. Поддерживающее взаимодействие подразумевало приемы словесной поддержки, приемы невербальной поддержки, приемы оказания помощи в случае возникновения затруднений при выполнении заданий.

4. Принцип контроля над результатами работы.

Для того, чтобы достичь результатов на протяжении всей работы, мы анализировали как происходит работа, какие возникают затруднения для того, чтобы в случае необходимости, вносить изменения в данную работу.

Изменения в уровне готовности педагогов к развитию инициативности детей являются результатом проведенной нами работы. Выбранные формы работы позволяли не только расширить представления педагогов об инициативности и вопросах, связанных с ее развитием, но и сформировать у педагогов более активную позицию в плане освоения методов, приемов, поддержки инициативности детей. Совместная работа в рамках проведенных мероприятий помогла, как мы видим, достичь положительных результатов в формировании готовности педагогов.

Для подтверждения полученных результатов и выявления различий в уровне готовности педагогов к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста далее мы использовали сравнительный анализ с применением методов математической статистики.

Результаты сравнительного анализа по Т-критерию Стьюдента составили значение $t_{\text{эмп.}} = 3,16$ $t_{\text{крит.}} = 2,77$ ($n=12$), при $p=0,01$. Так как рассчитанное значение критерия больше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости $p<0,01$).

Значит именно реализация данных педагогических условий, способствовала достижению положительного результата.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности) [Текст]: Избр. психол. тр. / К.А. Абульханова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. – 216 с.

2. Виноградова Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы [Текст] / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева // Методическое пособие. – М.: Айрисс-пресс, 2016. – 192 с.
3. Гончарова О.В. Инновационные технологии организации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в образовательном учреждении [Текст] / О.В. Гончарова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 18-22.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандбович. – Минск, 1976. – 25 с.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений [Текст]: Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева). – М.: МПСИ, 2011. – 398 с.
6. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование [Текст]: Кн. для педагогов дошк. учреждений, преподавателей и студентов пед. ун-тов и колледжей / Л.А. Парамонова. – М.: Карапуз, 1999. – 239 с.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
8. Смирнова Н.В. Методы и методика развития инициативы у детей [Текст] / Н.В. Смирнова // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/801/7246> . – Загл. с экрана. (дата обращения: 07.01.2021)
9. Шанц Е.А. Инициативность как одно из социально-значимых качеств личности студента в общественно-полезной деятельности [Текст] / Е.А. Шанц // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). – Уфа: Лето, 2012. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2570/> (дата обращения: 21.01.2021).

2.1. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Дидактическая игра как средство формирования основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста

В современных условиях большой интерес исследователей привлекает проблема повышения экономической культуры детей дошкольного возраста. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одной из приоритетных задач рассматривается задача формирования общей культуры личности, в состав которой входит также и экономическая культура.

В дошкольном возрасте формируются первичные представления об экономических понятиях, развиваются личностные качества, которые влияют на будущее экономическое поведение ребенка. Кроме того, потребность в расширении и углублении экономических знаний на этапе дошкольного детства обусловлена решением задачи адаптации к окружающей экономической действительности и формированием умения правильно понимать происходящие явления.

Анализ психолого-педагогических исследований, в частности, работ Л.Н. Галкиной, О.А. Гладковой, А.О. Ждановой, Н.А. Крючковой, Л.В. Стахович и др. авторов показывает, что в дошкольном возрасте для формирования элементарных финансовых и экономических представлений организуется работа, направленная на развитие интереса к экономическим знаниям, приобретение в доступной и понятной детям форме опыта финансовых взаимоотношений, освоение способов участия в экономической жизни семьи.

На данный момент в дошкольном образовании ознакомление с основами финансовой грамотности детей осуществляется чаще всего бессистемно, практически не применяются программно-методические материалы по данному направлению, которых также разработано не много.

В Примерных образовательных программах дошкольного образования вопросы повышения финансовой грамотности рассматриваются косвенным образом в контексте таких образовательных областей, как «Познавательное развитие» и «Социально-коммуникативное развитие». В связи с тем, что систематической деятельности, направленной на повышение финансовой грамотности с детьми, не проводится, то и вопросы, касающиеся финансовой грамотности, сохраняют свою актуальность, как и вопросы о средствах повышения финансовой грамотности.

И.Б. Бичева считает, что наиболее благоприятным возрастом для формирования основ финансовой грамотности является старший дошкольный возраст. Специфика формирования финансовых представлений в этом возрасте определяется особенностями развития детей в этот период, их высокой эмоциональной отзывчивостью, наглядно образным мышлением. Без целенаправленной работы формирование представлений о финансах, их использовании часто происходит поверхностно и у детей формируются искаженные представления, которые в дальнейшем необходимо корректировать [1, с.5].

С точки зрения средств формирования основ финансовой грамотности в дошкольном возрасте, как наиболее эффективное средство может рассматриваться дидактическая игра, позволяющая решать одновременно, как обучающие, так и развивающие задачи. Дидактическая игра представляет собой одно из универсальных средств обучения и воспитания в дошкольном возрасте, но с точки зрения формирования основ финансовой

грамотности ее потенциал изучен недостаточно. В данном исследовании мы предприняли попытку раскрыть возможности использования дидактической игры как средства формирования основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ проблемы формирования основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста с помощью дидактических игр мы начали на основе изучения имеющихся в психолого-педагогических исследованиях подходов к рассмотрению самого понятия «финансовая грамотность», а также путей формирования основ финансовой грамотности в дошкольном возрасте.

На данный момент исследователями термин «финансовая грамотность» определяется по-разному, о чем свидетельствуют следующие определения.

М.Ю. Шевяков под финансовой грамотностью понимает способность человека применять в жизни знания и умения, связанные с управлением финансовыми ресурсами для обеспечения своего благосостояния и финансовой безопасности[7, с. 32].

А.О. Жданова также считает, что финансовая грамотность является способностью человека, связанной с потреблением финансовых услуг и принятием финансовых решений[2, с.56].

На сложную структуру финансовой грамотности указывает определение, которое дает А.Е. Судакова: финансовая грамотность - это совокупное образование, включающее в себя знания, финансовые понятия, риски, навыки человека, которые оказывают влияние для поддержания его финансового благополучия[4].

Финансовая грамотность - это образование, которое позволяет человеку решать разные финансовые вопросы, возникающие в жизни и от уровня финансовой грамотности т.е. способности разбираться в различных финансовых вопросах во многом зависит финансовое благополучие человека.

Применительно к дошкольному возрасту термин «финансовая грамотность» рассматривают также с точки зрения совокупности знаний, умений и навыков, которые формируются у детей и позволяют им ориентироваться в элементарных экономических процессах.

К.Т. Жеенкулова финансовую грамотность обозначает как совокупность знаний и установок детей в сфере финансового поведения, которые необходимы для решения жизненных задач[3].

А.Д. Шатова, рассматривая вопросы финансовой грамотности в дошкольном возрасте, обращает внимание на значимость отношения к финансам, отношения к труду взрослых у детей[6, с. 32].

Рассматривая структурные компоненты финансовой грамотности, исследователи также обозначают разные составляющие.

И.Б. Бичева называет структурными компонентами финансовой грамотности представления ребенка о потребностях семьи и бюджете, труд родителей и семьи, представления о деньгах, о способах зарабатывания и расходования денег, знания о товаре и товарообмене[1, с. 4].

Наиболее полной с точки зрения содержательных характеристик является структура финансовой грамотности, которую разработала А.Д. Шатова, ею выделены три компонента. В состав когнитивного компонента входят знания о финансово-экономической жизни. Показателями этого компонента выступают знания ребенка о потребностях семьи, о труде родителей, знания экономических понятий, интерес к окружающим явлениям. Поведенческо-деятельностный компонент базируется на умениях, связанных с экономической деятельностью. Его показателями являются

отражение имеющихся знаний детей в игровой, трудовой, продуктивной деятельности, общение со взрослыми и сверстниками, способность к выбору, взаимопомощь, умение находить место в общем деле. Эмоционально-ценностный компонент состоит из нравственно-экономических качеств личности, бережливости, ответственности, деловитости, предприимчивости, смекалки[6, с. 46].

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования первичных финансово-экономических представлений и понятий.

Т.Г. Ханова, Н.М. Прокофьева считают, что в дошкольном возрасте формирование основ финансовой грамотности базируется на решении таких задач, как формирование финансовых и экономических представлений, обогащение словарного запаса финансово-экономическими понятиями по возрасту, формирование разумных экономических потребностей, формирование умения соотносить потребности с реальными возможностями, формирование мотивации к бережливости, накоплению, полезным тратам, формирование основ финансового мышления[5, с. 26].

В ряде парциальных программ по финансовому образованию дошкольников отмечается, что этот возраст у детей можно формировать представления о базовых финансово-экономических понятиях, таких, как труд, работа, профессия, продукт труда, товар, услуга, деньги, купюра, доход, заработок. Усвоению данных понятий на элементарном уровне в старшем дошкольном возрасте способствует развитие у детей мышления, повышение произвольности высших психических функций, развитие познавательного интереса к окружающему миру, развитие навыков взаимодействия с другими людьми.

Решение задач формирования основ финансовой грамотности в старшем дошкольном возрасте осуществляется путем интеграции разных видов деятельности, преимущественно в рамках образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» и «Познавательное развитие».

Т.Г. Ханова, Н.М. Прокофьева, раскрывая содержание образовательных областей, для решения задач формирования основ финансовой грамотности указывают, что необходимо учитывать задачи формирования финансовой грамотности и использовать разные виды деятельности. Интеграция может осуществляться на основе использования познавательно-исследовательской деятельности, восприятия художественной литературы, трудовой деятельности, конструирования, двигательной деятельности, сюжетно-ролевых игр[5, с. 27].

Структурировать работу по формированию основ финансовой грамотности И.Б. Бичева предлагает по четырем направлениям. В первом направлении рассматриваются потребности человека. Во втором - профессии и труд людей. В третьем - разные товары и основы товарообмена. В четвертом, деньги и бюджет[1, с. 4].

А.О. Жданова отдает предпочтение использованию в работе с детьми по формированию основ финансовой грамотности таких форм работы, как игры, викторины[2, с. 24].

А.Д. Шатова особо выделяет игру, как средство формирования основ финансовой грамотности, подчеркивая, что дидактические игры помогают детям не только получать новые знания, но и ориентироваться в различных жизненных ситуациях, связанных с финансами[6, с. 73].

Для диагностики основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста мы использовали диагностические задания, разработанные А.Д. Шатовой, Е.А. Курак. Всего нами использовалась четыре задания.

Задание 1.

Цель: определить уровень знаний ребенка о потребностях человека, животных, растений.

Задание 2.

Цель: определить уровень знаний о природных и капитальных ресурсах, о производителях товаров и услуг.

Задание 3.

Цель: определить уровень знаний о деньгах, рынке и цене.

Задание 4.

Цель: определить уровень знаний о рекламе.

В таблице 1 представлены критерии и показатели финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста по А.Д. Шатовой.

А.Д. Шатова выделяет три уровня сформированности основ финансовой грамотности. Высокий уровень (7-9 баллов) характеризуется тем, что дети могут объяснить элементарный смысл экономических понятий, у них наблюдается устойчивый интерес к труду родителей, сформированы представления о работе родителей, они употребляют в речи экономические слова и словосочетания, являются активными участниками событий, готовы к общению со взрослыми и сверстниками, проявляют любознательность, связанную с вопросами финансово-экономического характера, своевременно выполняют поручения, умеют контролировать свои действия, проявлять настойчивость, целеустремленность, инициативу умеют доводить начатое дело до конца.

Таблица 1 - Критерии и показатели финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста по А.Д. Шатовой

№	Критерий / компонент	Показатели
1	Когнитивный компонент (отражает наличие знаний, представлений о финансово-экономической жизни детей)	знания ребенком потребностей семьи, представления о труде родителей, представления об экономических понятиях, проявление интереса к окружающим явлениям современного общества
2	Поведенческо-деятельностный компонент (включает в себя финансово-экономические умения)	отражение имеющихся знаний детей в игровой, трудовой, продуктивной деятельности, общение со взрослыми и сверстниками, способность к выбору, взаимопомощь, умение находить свое место в общем деле, стремление к сотрудничеству, достижение поставленной цели
3	Эмоционально-ценностный компонент (включает нравственно-экономические качества личности)	проявление бережливости, ответственности, деловитости предприимчивости

Средний уровень (4-6 баллов) характеризуется тем, что дети имеют представления об экономических понятиях, но у них могут наблюдаться трудности, связанные с объяснением их значения. Интерес к труду родителей является неустойчивым, знания о работе родителей являются нечеткими, поверхностными, дети имеют недостаточно представлений об окружающем мире, не всегда могут использовать имеющиеся знания. Свою деятельность чаще всего организуют под руководством взрослого, умеют организовывать свою деятельность, своевременно выполняют поручения, добросовестно относятся к материальным ценностям, не всегда проявляют упорство и настойчивость в достижении цели.

Низкий уровень (0-3 балла) характеризуется тем, что дошкольники не могут объяснить смысл экономических понятий, не проявляют интереса к потребностям своей семьи, труду родителей, окружающим явлениям современного общества, в речи у них практически не присутствуют слова, отражающие экономические понятия, не проявляется интерес к труду родителей, в разных видах деятельности они слабо проявляют настойчивость, целеустремленность, не всегда переносят свои знания в разные виды деятельности, чаще всего характеризуются недостаточной самостоятельностью, активностью и целеустремленностью.

На рисунке 1 мы представили обобщенные результаты распределения старших дошкольников по уровню сформированности основ финансовой грамотности.

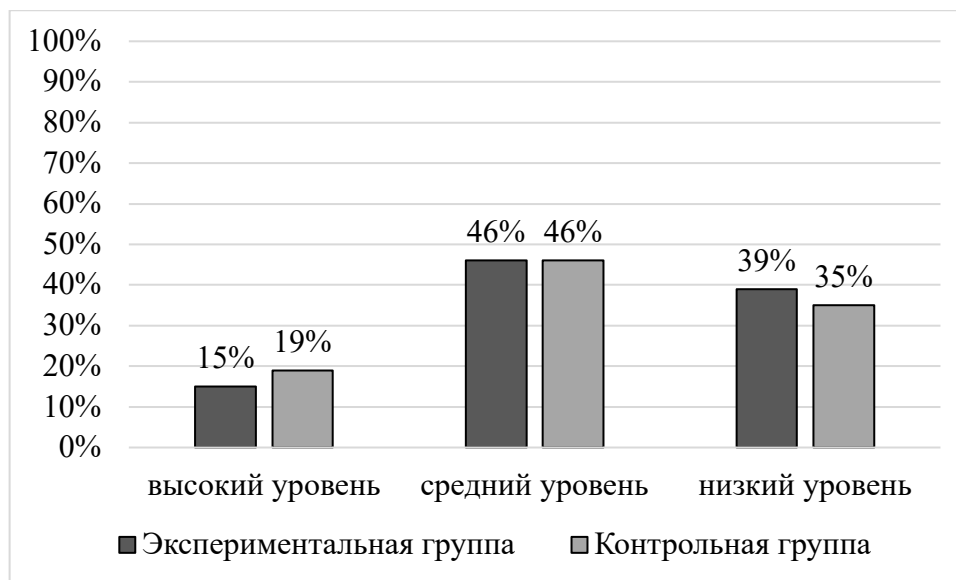


Рисунок 1 - Уровни сформированности основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста

Мы видим из рисунка, что по результатам диагностики высокий уровень финансовой грамотности выявлен у 15% детей экспериментальной группы и у 19% детей контрольной группы. Они дети могут объяснить элементарный смысл экономических понятий, у них наблюдается устойчивый интерес к труду родителей, сформированы представления о работе родителей, они употребляют в речи экономические слова и словосочетания, являются активными участниками событий, готовы к общению со взрослыми и сверстниками, проявляют любознательность, связанную с вопросами финансово-экономического характера, своевременно выполняют поручения, умеют контролировать свои действия, проявлять настойчивость, целеустремленность, инициативу, умеют доводить начатое дело до конца.

Средний уровень финансовой грамотности составил по 46% детей в обеих группах, которые характеризуется тем, что имеют представления об экономических понятиях, но у них могут наблюдаться трудности, связанные с объяснением их значения. Интерес к труду родителей является неустойчивым, знания о работе родителей являются нечеткими, поверхностными, дети имеют недостаточно представлений об окружающем мире, не всегда могут использовать имеющиеся знания. Свою деятельность чаще всего организуют под руководством взрослого, умеют организовывать свою деятельность, своевременно выполняют поручения, добросовестно относятся к материальным ценностям, не всегда проявляют упорство и настойчивость в достижении цели.

Низкий уровень финансовой грамотности выявлен у 39% детей в экспериментальной группе и 35% детей в контрольной группе. Отнесенные к нему дети не могут объяснить смысл экономических понятий, не проявляют интереса к потребностям своей семьи, труду родителей, окружающим явлениям современного общества, в речи у них практически не присутствуют слова, отражающие экономические понятия, не проявляется интерес к труду родителей, в разных видах деятельности они слабо проявляют настойчивость, целеустремленность, не всегда переносят свои знания в разные виды деятельности, чаще всего характеризуются недостаточной самостоятельностью, активностью и целеустремленностью.

Таким образом, мы установили, что у 46% детей в обеих группах отмечается недостаточная сформированность основ финансовой грамотности, что обуславливает необходимость обоснования педагогических условий ее формирования.

Целью формирующего этапа являлось формирование основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр.

Задачами формирующего этапа выступали:

1. Определить содержание образовательной деятельности и дидактических игр в рамках формирующего этапа исследования.
2. Разработать систему дидактических игр, направленных на формирование основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста.
3. Представить последовательность реализации педагогических условий формирования основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

В организации формирующего эксперимента мы выделили несколько этапов на основе содержания гипотезы нашего исследования.

На основе положения о специфике работы с детьми по формированию основ финансовой грамотности, которая определяется возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста, мы разработали таблицу 2.

Таблица 2 - Учет компонентов финансовой грамотности старших дошкольников в образовательном процессе

Компоненты финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста	Учет при проектировании развивающей предметно-пространственной среды группы	Учет в образовательной деятельности с детьми
Когнитивный компонент (отражает наличие знаний, представлений о финансово-экономической жизни детей)	Включение в развивающую среду наглядно-иллюстративного материала, литературы для детей о финансах, дидактических игр	Использование таких методов и приемов как беседа, объяснение, уточнение, прояснение
Поведенческо-деятельностный компонент (включает в себя финансово-экономические умения)	Включение дидактических и развивающих игр, атрибутов для сюжетно-ролевых игр, для моделирования ситуаций, разработка рабочих тетрадей, карточек с заданиями	Использование упражнений, практических и творческих заданий
Эмоционально-ценностный компонент (включает нравственно-экономические качества личности)	Включение атрибутов для сюжетно-ролевых игр и моделирование, эмоциональные этюды	Использование упражнений, практических и творческих заданий

Как видно из таблицы 2, в зависимости от компонентов финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста в развивающую среду мы размещаем материалы

разной содержательной направленности и используем дифференцированно методы и приемы работы в образовательном процессе.

Реализацию тематического содержания игровой деятельности детей, посредством дидактических игр, обеспечивающих формирование всей совокупности компонентов основ финансовой грамотности в старшем дошкольном возрасте мы осуществляли на основе планирования.

В таблице 3 представлена система организации дидактических игр с детьми.

Таблица 3 - Система организации дидактических игр по формированию финансовой грамотности с детьми старшего дошкольного возраста

Компонент финансовой грамотности	Название дидактических игр	Планируемые результаты	Задачи
Когнитивный компонент (отражает наличие знаний, представлений о финансово-экономической жизни детей)	Игра «Груша-яблоко» Игра «Размен» Игра «Кто кем работает?» Игра «Услуги и товары» Игра «Кто как работает?» Игра «Разложите товар» Игра «Умелые руки» Игра «Какие бывают доходы» Игра «Что и когда лучше продать?» Игра «Кому что подарим» Игра «Бюджет моей семьи»	Понимают связи между продуктами труда и доходом Определяют сущность понятий: доход, расход, деньги, зарплата Выделяют источники дохода Понимают правила построения бюджета Знают и называют разные виды профессий	Формировать представления о финансовых понятиях Знакомить с системой труда и профессий Раскрыть значение денег, способы получения дохода Формировать интерес к изучению финансовых понятий
Поведенческо-деятельностный компонент (включает в себя финансово-экономические умения)	Игра «Школа банкиров» Игра «Чья это продукция?» Игра «Конвейер» Игра «Реклама чайника» Игра «Что быстрее купят?» Игра «Денежный поток» Игра «Монополия» Игра «Магазин самообслуживания»	Умеют действовать в ситуации, связанной с оплатой услуг, товаров Умеют выполнять действия по улучшению результатов труда Умеют в игре моделировать действия, связанные с трудом и финансами	Учить ориентироваться в ситуации оплат услуг и товаров Формировать умение моделировать действия, связанные с финансовыми отношениями Формировать навыки обращения с деньгами в смоделированных условиях
Эмоционально-ценностный компонент (включает нравственно-экономические качества личности)	Игра «Оцени поступок» Игра «Не ошибитесь» Игра «Что важнее?» Игра «Что кому нужно?» Игра «Хочу и надо» Игра «Кто что делает?» Игра «Кто трудится, кто играет»	Проявляют бережливость по отношению к вещам своим и чужим Заинтересованы в разных профессиях	Способствовать осознанию значения и ценности труда и профессий Воспитывать личностные качества (бережливость, ответственность, осторожность) Формировать положительное отношение к труду

На основном этапе мы организовывали работу в соответствии с представленными нами тактическим, оперативным и другими видами планирования, а также планом работы с педагогами и родителями.

Объединяли все эти планы темы образовательной деятельности, которые определяли содержание работы по формированию основ финансовой грамотности в рамках недели. Темы мероприятий для родителей и педагогов не были связаны с темами образовательной деятельности, но они планировались в логической последовательности и сопровождали основную работу с детьми.

Рассмотрим подробнее содержание проводимой работы.

В качестве средства формирования основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста нами была выбрана дидактическая игра, поскольку дидактическая игра является универсальным обучающим и развивающим средством. В рамках каждой недели планировалась образовательная деятельность, в ходе которой также использовались дидактические игры и вне непрерывной образовательной деятельности использовались дидактические игры, что можно увидеть на примере оперативного календарно-тематического планирования.

Следуя модели трех вопросов, деятельность в рамках конкретной темы по формированию основ финансовой грамотности осуществлялась с создания ситуации, связанной с основами финансовой грамотности или реальной ситуации из жизни детей, которая позволяла рассмотреть конкретную тему. Например, в рамках темы, посвященной профессиям человека, мы решали основную задачу, направленную на формирование представлений о таких экономических категориях, как потребности, труд, продукт труда, деньги, профессия, специальность.

Вопросы, которые выступали основой для организации культурных практик и индивидуальной работы с детьми. Образовательная деятельность помогала детям приобрести обобщенные начальные представления по конкретному вопросу, касающемуся основ финансовой грамотности. Дидактические игры, которые мы включали в непрерывную образовательную деятельность и использовали в режимных процессах в течение дня на протяжении недели, позволяли закреплять, уточнять и углублять первоначальные представления детей.

Рассмотрим на примере работу, организуемую по теме: «Откуда пришли деньги». Эта тема началась с реального события, когда в группу Никита Н. принес денежную купюру. Мы совместно с детьми стали обсуждать вопрос о том, что такое деньги, для чего они нужны человеку и по модели трех вопросов зафиксировали, какие вопросы наиболее интересны детям. В развивающую предметно-пространственную среду группы мы внесли несколько дидактических игр, которые связаны со знакомством с понятием «деньги» и организовали работу. В рамках непрерывной образовательной деятельности мы познакомили детей с историей денег. В частности, мы затронули такие вопросы, как виды денежных знаков, производство денег, какими деньгами пользуются в нашей стране, деньги разного достоинства и разной покупательной способности, заработная плата, деньги как средство платежа, обмен денег.

В ходе непрерывной образовательной деятельности мы предложили детям изготовить карточки-деньги для сюжетно-ролевой игры «Магазин» или для других видов игр. По этой теме мы провели с детьми следующие дидактические игры.

Например, в игре «Назови монетку» мы закрепляли знания детей о достоинствах монет. В рамках непрерывной образовательной деятельности мы рассматривали с детьми вопрос о том, что монеты бывают разного достоинства и в дидактической игре на основе

картинок с изображением монет разного достоинства, мы закрепляли у детей умение называть, какого достоинства конкретная монета. В игре изготовлены были карточки, которые разделялись между игроками. Каждый игрок, вытаскивая карточку, должен был назвать, монета какого достоинства у него изображена. В том случае, если ребенок ошибался, то карточки откладывались в центр. Выиграл тот, у кого карточек останется меньше.

В дидактической игре «Мемори» также закреплялись знания детей о достоинствах монет. Правила игры отличались от предыдущей дидактической игры тем, что ребенку необходимо было среди всех карточек отбирать и раскладывать по группам карточки, на которых изображены монеты с одинаковым достоинством. Когда ребенок находил одинаковые монеты, то эти карточки он откладывал в сторону. Игра завершалась, когда ребенок убирал все картинки. Эта игра являлась достаточно интересной и многие ребята, приходя в утреннее время в группу или в вечернее время, когда занимались самостоятельной деятельностью, выбирали данную игру и могли играть в нее как несколько человек сразу, так и парно. В игру «Мемори» играли даже по одному, убирая все картинки.

Таким образом, последовательность работы по каждой теме выстраивалась от непрерывной образовательной деятельности, в рамках которой формировались первичные представления по конкретной теме, до закрепления материала в дидактических играх на протяжении недели и в других видах деятельности. Интеграция игровой и других видов деятельности обеспечивала максимальное включение наибольшего числа детей в культурные практики, повышала у детей интерес к теме, разнообразила их опыт.

Рассмотрим на примере темы «Бюджет». В рамках данной темы мы знакомили детей с понятием «бюджет», из чего он складывается, рассматривали понятия «доходы» и «расходы», упражняли детей в планировании расходов в соответствии с бюджетом, планировании покупок. И по этой теме мы предлагали детям также целый ряд дидактических игр. Например, в дидактической игре «Я хочу» основной целью выступало развитие умения группировать потребности в соответствии с желаниями, осознавать свои потребности. В этой игре детям предлагались предметные карточки с изображением телевизора, мебели, машины, дома, воды, школы, детского сада, транспорта и т.д.

Затем предлагалось данные карточки разложить на три группы: в первую группу отложить то, что ребенок хочет для себя, то есть его личные потребности; во вторую группу нужно было отложить карточки с тем, что ребенок хотел бы для своей семьи, то есть семейные потребности; в третью группу ребенок откладывал карточки для всех, то есть общественные потребности. В этой игре детям сначала достаточно сложно было разделять потребности на группы, поскольку у детей они являлись недифференцированными, в основном дети выделяли изначально только свои личные потребности. Благодаря этой игре старшие дошкольники научились различать свои потребности и потребности других людей.

В дидактической игре «Какие бывают доходы» мы уточняли знания детей об основных и дополнительных доходах, упражняли детей в определении видов доходов. В качестве материала к этой игре выступали карточки с изображением основных видов деятельности, приносящих доход и видах деятельности, которые направлены на получение натуральных продуктов, например, сбор ягод, грибов, работа в саду, огороде, а также карточки с изображением видов деятельности, дающих дополнительный доход, например, участие в лотерее, конкурсе и т.д.

Дидактическая игра строилась на том, что детям необходимо было рассматривать карточки, называть деятельность взрослых, полученный результат, выделять основные и дополнительные доходы.

Или к примеру, в дидактической игре «Бюджет» мы уточняли и закрепляли у детей представлений о понятии «бюджет», «доход» и «расход». В этой игре детям нужно было взять некоторую сумму денег, изготовленных для игры и определить, на какую цель он потратит какие средства, то есть распределить средства на несколько групп в соответствии со своими целями.

При проведении дидактических игр методика организации работы являлась следующей. Внося дидактическую игру в развивающую предметно-пространственную среду группы или знакомя детей с игрой впервые в рамках непрерывной образовательной деятельности в начале, мы рассказывали о том, как называется игра, какие материалы есть в этой игре, демонстрировали детям, например, карточки для игры или игровое поле, или карточки с изображением каких-либо предметов. После этого мы объясняли детям правила игры и предлагали сыграть в игру, отслеживая правильность выполнения игровых действий. После того, как дети проигрывали игру, мы подводили итоги и отмечали, все ли получилось у детей в игре, уточняли, какие возникали затруднения и в дальнейшей работе с дидактической игрой продумывали варианты усложнения этой игры для детей, у которых уровень финансовой грамотности являлся, например, высоким. Организация дифференцированного подхода в работе с детьми с помощью дидактических игр являлась достаточно успешной, поскольку в дидактической игре мы могли увеличивать количество игровых карточек, усложнять задачу, увеличивать количество игроков в игре, или, наоборот, уменьшать. Это позволяло адаптировать игру под уровень сформированности основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

Те дети, у которых уровень являлся изначально низким, мы, предлагая дидактическую игру, выбирали самый простой ее вариант. Затем постепенно мы усложняли данную игру. Например, вносили в группу новые карточки и сообщали детям о том, что это карточки для игры, в которую дети играли вчера. Новый материал помогал также у детей вызвать интерес к игре, как и сама игра, когда дети увидели ее впервые.

В процессе работы по формированию основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста мы отметили ряд преимуществ, которыми обладают дидактические игры. В силу того, что мы сочетали дидактическую игру, как форму работы с непрерывной образовательной деятельностью, то те понятия, с которыми мы знакомили детей в рамках непрерывной образовательной деятельности дидактическая игра помогала успешно закреплять. В дидактической игре мы могли расширять представления детей тем, что включали дополнительные элементы, например, карточки или дополнительные условия, усложняя правила игры. Кроме того, в дидактических играх детям необходимо было оперировать новыми понятиями, и это позволяло нам вспоминать их. Например, перед тем, как играть в игру «Бюджет», мы предложили ребятам вспомнить, как они поняли, что такое бюджет, что такой доход, что такое расход. Например, Алиса Д. ответила так: «Доход – это то, что люди заработали, например, зарплата и дополнительные доходы». Или вот как определила расходы Настя В.: «Расходы – это все те траты денег, которые есть у человека. Например, человек покупает продукты, одежду, лекарства. И деньги, которые на это требуются – это и есть расходы».

Организуя другие культурные практики в дополнение к игровой деятельности, мы также закрепляли представления детей о разных финансовых понятиях, используя для этого другие виды деятельности. Это связано было с тем, что не все дети с одинаковым

интересом включались в игровую деятельность. Кто-то из детей предпочитал другие виды деятельности. Поэтому для того, чтобы конкретную тему затронуть с разных сторон, мы использовали разные виды деятельности.

Дидактические игры применялись нами также и для организации взаимодействия с родителями. Например, мы давали в процессе работы рекомендации родителям об изготовлении и проведении с детьми конкретной дидактической игры. Такое взаимодействие помогало вовлечь родителей в оказание помощи в создании развивающей предметно-пространственной среды группы, а также помогало познакомить родителей с вариантами дидактических игр, которые они могут использовать дома с детьми. Организацию работы с родителями и педагогами в ходе формирующего эксперимента мы осуществляли последовательно. Выше мы уже указывали, какие основные вопросы были нами рассмотрены, и поэтому сейчас охарактеризуем, какие приемы работы с родителями и педагогами мы использовали.

Педагоги дошкольной организации, как показали результаты исследования, не обладают достаточным уровнем подготовленности к формированию основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста. С учетом структурных компонентов готовности мы запланировали мероприятия, в каждом из которых мы уделяли внимание формированию данных компонентов. Приведем примеры организации работы по формированию у педагогов соответствующих компетенций, а именно когнитивной, мотивационной и деятельностной. Вопросы формирования основ финансовой грамотности являются наименее практически разработанными в дошкольной организации. Поэтому для формирования когнитивной компетенции педагогов мы знакомили их с понятием финансовой грамотности, существующими подходами к формированию основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста, знакомили педагогов с пенитенциарными программы, в частности, с программой А.Д. Шатовой по экономическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Для формирования мотивационной компетенции в ходе мероприятий мы повышали интерес педагогов к вопросам формирования финансовой грамотности, знакомя их с передовым педагогическим опытом, побуждая их осуществлять рефлексию собственного педагогического опыта. Для формирования деятельностной компетенции мы использовали практические приемы, такие, как упражнения, творческие задания, задания по работе с методическими материалами, работа в группах, представление собственного опыта.

Приведем пример. В рамках семинара «Современные подходы к вопросам формирования финансовой грамотности» мы предлагали педагогам такие виды работ. В начале семинара мы представили педагогам обобщенную схему, в которой выделены были направления по формированию основ финансовой грамотности детей и представителей данных направлений. После этого педагогам необходимо было разделиться на группы. Каждая группа изучала методические материалы, а именно, статьи, выдержки работ тех авторов, которые отнесены к определенному направлению. И затем представляла результаты своей работы тезисно. Педагогам нужно было сформулировать тезисы с основными выводами о том, какие вопросы финансовой грамотности рассматривают данные авторы, что они предлагают, какие проблемы они видят. Такая форма работы являлась достаточно интересной и непривычной для педагогов. Некоторые затруднения возникали у них при составлении тезисов, но педагоги, с нашей помощью с этими затруднениями смогли успешно справиться.

Примером еще одного мероприятия выступала консультация с элементами проблемных дискуссий, в ходе которых мы рассматривали методы и приемы формирования финансовой грамотности у детей дошкольного возраста. По результатам диагностики мы установили, что педагоги недостаточно владеют методами и приемами формирования основ финансовой грамотности. Поэтому в рамках консультации мы использовали приемы взаимного обучения. После вводного теоретического блока информации, в котором раскрывались методы и приемы формирования финансовой грамотности, мы предложили педагогам распределиться на группы, каждая группа выбирала методы и приемы в количестве не более 4, по которым должна была собрать наиболее полную информацию и научить другую группу применять данные приемы. Результатом совместной практической деятельности выступал самоотчет педагогов каждой группы о том, чему они смогли научиться у представителей другой группы, а что для них осталось затруднительным.

Так, в рамках традиционных привычных форм работы для педагогов мы организовывали взаимодействие интересным способом, чтобы педагоги смогли получить новый опыт и максимально заинтересовать их работой по данному направлению.

Для родителей мы проводили мероприятия, ориентируясь также на активное участие родителей и стимулировали это участие, предлагая разные виды работ внутри каждого мероприятия. Например, в ходе деловой игры «Азбука финансов», мы предложили родителям проверить свои знания о финансах для того, чтобы понять, насколько родители подготовлены к тому, чтобы формировать финансовую грамотность детей. Деловая игра являлась очень полезной формой для побуждения родителей к повышению своих знаний и умений. В ходе деловой игры мы предлагали родителям отгадать финансовый кроссворд, пройти командные соревнования по вопросам, решить несколько финансовых задач, а также найти информацию в доступных источниках по нескольким темам. Родители после игры оставили отзывы, примеры которых мы можем привести: «В этой игре я смогла понять, насколько у меня еще недостаточно знаний по финансовой грамотности» (Ольга Сергеевна), «Игра была очень интересной, было много познавательного и много веселых моментов, которые показали нам, что наша финансовая грамотность, как родителей, не находится на должном уровне» (Светлана Викторовна).

Для родителей мы провели мастер-класс «Знакомим детей с финансами». В ходе этого мастер-класса мы предложили родителям конкретные практические приемы, как знакомить детей с разными вопросами, касающимися финансовой стороны нашей жизни. Для этого мы сначала провели с детьми видео опрос и спросили их, какие вопросы их интересуют. На мастер-классе, просмотрев видео, вначале мы предложили родителям творчески подойти к делу и попробовать найти варианты решения, как бы родители объяснили ребенку тот или иной вопрос, какими бы приемами они руководствовались. Потом мы познакомили родителей с другим вариантом организации работы, и, обобщив это все по итогам мастер-класса, родители смогли сделать вывод, какие приемы могут быть использованы, как по-разному можно подходить к этим вопросам.

Для родителей мы организовали также творческую мастерскую по знакомству и изготовлению дидактических игр. Основная цель этой мастерской состояла в знакомстве родителей с возможностями дидактических игр и их изготовлением для пополнения развивающей предметно-пространственной среды группы. Родители внесли большой вклад и смогли изготовить довольно большое число игр. При этом они увидели игры по разным темам, как они могут быть организованы, мы рассмотрели варианты усложнения

игры, а также мы рассмотрели варианты игр, которые организуются на основе имеющихся в быту предметов, без специально подготовленных карточек, либо других материалов.

Родители проявили желание продолжить изготавливать дидактические игры, и это дало нам возможность понять, насколько полезным для родителей являлся этот опыт.

Следующий этап нашей работы был посвящен оценке педагогических эффектов формирующего эксперимента.

На диаграмме (рис. 2.) обобщены результаты повторной диагностики.



Рисунок 2 - Уровни сформированности основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе

Как мы видим из рисунка 2, уровни сформированности основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе отличаются от констатирующего этапа. На высоком уровне на контрольном этапе оказалось большее число детей: в экспериментальной группе на 16%, в контрольной группе – на 4%, на среднем уровне также выявлено больше детей: на 4% в экспериментальной группе и на 4% в контрольной группе. На низком уровне детей старшего дошкольного возраста стало меньше, потому что показатели уменьшились на 20% в экспериментальной группе и на 8% в контрольной группе.

То, что дошкольники после проведенной нами работы, в ходе которой мы реализовали педагогические условия, связанные с формированием основ финансовой грамотности, стали характеризоваться умением объяснить элементарный смысл экономических понятий, проявлением устойчивого интереса к труду родителей, сформированностью представлений о работе родителей, употреблением в речи экономических слов и словосочетаний, стали выступать активными участниками разных событий, проявлять субъектные качества, проявлять готовность к взаимодействию, интерес и любознательность по отношению к играм финансового характера, появилась настойчивость и целеустремленность, инициатива и желание доводить начатое дело до конца.

Таким образом, в исследовании мы установили, что дидактическая игра способствует формированию основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста при учете следующих педагогических условий: реализации тематического содержания игровой деятельности детей, посредством дидактических игр, обеспечивающих формирование всей совокупности компонентов основ финансовой

грамотности в старшем дошкольном возрасте с учетом особенностей конкретных детей (уровня финансовой грамотности); обогащении в группе развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей в совокупности содержательного, материально-организационного стимулирования различных компонентов финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста; сотрудничестве с родителями, педагогами по формированию основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Бичева И.Б. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход [Текст] / И.Б. Бичева, О.М. Филатова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6. № 2 (23). – С. 3.

2. Жданова А.О. Финансовая грамотность [Текст]: материалы для обучающихся / А.О. Жданова. – М.: ВИТАПРЕСС, 2015. – 400 с.

3. Жеенкулова К.Т. Формирование основ финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста посредством педагогической технологии «Клубный час» / К.Т. Жеенкулова, Л.Л. Лашкова // Материалы XI Международной студенческой научной конференции. Дошкольное образование: современные аспекты управления и методического сопровождения. Студенческий научный форум – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018014043>. – Загл. с экрана.

4. Судакова А.Е. Финансовая грамотность: теоретическое осмысление и практическое исследование / А.Е. Судакова // Финансы и кредит. – 2017. – №26 (746) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/finansovaya-gramotnost-teoreticheskoe-osmyslenie-i-prakticheskoe-issledovanie>. – Загл. с экрана.

5. Ханова Т.Г. Экономическое воспитание в дошкольном возрасте [Текст] / Т.Г. Ханова, Н.М. Прокофьева // Государственный советник. – 2018. – № 1 (21). – С. 25-31.

6. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников [Текст]: учебно-методическое пособие [Текст] / А.Д. Шатова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 255 с.

7. Шевяков М.Ю. Перспективы изменения финансового поведения в результате повышения уровня финансовой грамотности [Текст] / М.Ю. Шевяков, Н. Евсева // Бюджет и финансы: финансовая грамотность. – 2011. – № 1 (10-11). – С. 30-35.

2.2. Детские развивающие игрушки: выбор педагогов и родителей

В России в настоящее время происходит модификация системы дошкольного образования. В связи с чем разработан Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) подразумевающий «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром при реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [31].

При организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) на первое место выступает ориентация на развитие

совокупности личностных качеств, а развитие ребенка осуществляется в игре, поэтому особое значение играет развивающая предметная среда.

В 90-е годы XX столетия отечественные ученые Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова занимались изучением развивающей предметной среды. Они рассматривали ее как направление гуманизации и повышения результативности педагогического процесса в ДОО, формулируя при этом ряд требований к ее организации:

- «свободный, по интересам детей выбор игрушек и материалов для привлекающего их вида деятельности и реализации своих замыслов;
- возможность играть как небольшими подгруппами, так и индивидуально, не находясь в постоянно утомляющей детей многочисленной группе, пространство групповой комнаты строить нишеобразно, отделяя части комнат низкими стеллажами, ширмами и др.» [8].

При организации развивающей предметно-пространственной среды (далее – РППС) в ДОО в настоящее время необходимо обеспечить реализацию:

- образовательного потенциала пространства групповой комнаты и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учета индивидуальных особенностей детей и коррекции их развития;
- двигательной активности детей, возможности общения и совместной деятельности детей и взрослых, а также возможности для уединения;
- различных образовательных программ, с учетом применения инклюзивного образования, а также национально-культурных, климатических и других условий.

Предметная среда в соответствии с ФГОС ДО должна обеспечивать и гарантировать ряд задач, среди которых:

- «построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, как с детьми разного возраста, так и со взрослыми, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей.
- открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление им поддержки по вопросам образования и воспитания детей, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированной на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующих возрастных и индивидуальных особенностей (недопустимость, как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей)» [31]

На протяжении процесса взросления ребенка все компоненты РППС необходимо менять, обновлять и пополнять, среда должна быть не только развивающей, но и развивающейся, а педагогам следует помнить о концептуальной целостности образовательного процесса. Для реализации содержания направлений развития и образования детей в ФГОС ДО определены пять образовательных областей (социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие).

При организации РППС взрослым субъектам образовательного процесса надобно придерживаться принципам стабильности и динамичности, что позволит сделать образовательный процесс более интересным, формы работы с детьми более вариативными.

Однако пособия, игры и игрушки не должны нести информацию о современном мире и стимулировать поисково-исследовательскую детскую деятельность.

Несмотря на развивающий потенциал детских игрушек, в современном обществе прослеживается тенденция к использованию электронных гаджетов для игр. Согласно статистическим данным исследования рынка детских игрушек около 89% родителей детей дошкольного возраста играют в игры на телефоне вместе со своими детьми [26].

Проблема отсутствия интереса у современных детей к развивающим играм и игрушкам на данный момент является предметом исследования психологов и педагогов. Согласно статистическим данным, 70% родителей отмечают у детей дошкольного возраста угасание интереса к развивающим играм и игрушкам [4].

Некоторые предпосылки решения проблемы чрезмерной увлеченности детьми современными игровыми гаджетами отражены, как в работах отечественных авторов (Н. И. Алтухова, К.Ю. Галкина, Е.Л. Болескиной, А.В. Воскунойскова, А.Ф. Шайдулиной и др.) так и зарубежных (К. С. Янг, М. Гриффитс др.)

Ученые В.В. Абраменко и Е.О. Смирнова в своих работах исследуют развивающие функции игрушки, считая их основным инструментом формирования знаний, умений и навыков ребенка.

Также ряд ученых затрагивают актуальность развивающих игрушек в становлении ребенка, как личности (Н.Л. Кряжева; Н.П. Линькова, Г.А. Костина; М.И. Лисина; Е.А. Коссаковская; Е.О. Смирнова; М.В. Соколова и др.).

Таким образом, совершенно очевидно, что сложившаяся ситуация в обществе требует системного обучения педагогов и родителей технологиям подбора детских развивающих игрушек для детей дошкольного возраста.

Для правильного выбора детских развивающих игрушек необходимо изучить ассортимент детских игрушек. Что из себя представляет развивающая игрушка?

Феномен «детская развивающая игрушка» является достаточно новым с научной точки зрения, научных исследований на эту тему не так много. Проанализируем сущность следующих понятий: «детская игрушка», «функции детских игрушек», «развитие ребенка», «роль детских игрушек в развитии ребенка».

Самое распространенное определение понятия «игрушка - это предмет, предназначение которого создание игровой деятельности детей и взрослых» [9].

С философской точки зрения понятие «игрушка» рассматривалось немецким философом Х.Г. Гадамером. Он, рассуждая на тему детской игрушки и пришел к мнению, что игрушка — это средство бытия произведения искусства [6, 27].

Отечественный психолог, Г.А. Урунтаева считала, что «детская игрушка - это способ передачи общественного и культурного опыта» [27, с. 34].

Ученые педагоги А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский также давали определение понятию «детская игрушка». А.С. Макаренко считал, что игрушка - «материальная база» игры, а К.Д. Ушинский давал следующее определение: игрушка - это «своеобразная школа воспитания чувств ребенка» [29, с. 52].

Необходимо отметить, что на сегодняшний день детская игрушка претерпела существенные изменения к чему привело в первую очередь развитие промышленной сферы, во-вторых, появление электрических игрушек. Электронные игрушки и компьютерные игры появились в начале XXI века. Особой популярностью сейчас пользуются серийные игрушки героев мультимедиа. Некоторые игрушки, такие, например, как куклы и машинки, никуда не делись, но тоже в корне изменились. Игрушечный транспорт поражает своей многофункциональностью и реалистичностью.

Детские куклы отражают изменения в обществе канонов красоты и стиля. Основной характеристикой современных игрушек является их реалистичность.

Отечественными учеными разработана классификация детских игрушек. Обратимся к классификации Е.А. Аркина, поскольку она является первой и основана на принципе историзма: звуковые игрушки; двигательные игрушки; образные игрушки; веревка, из которой можно сделать фигурки [2, с. 110].

В.С. Мухина рассматривала игрушку с точки зрения психологии и предложила простую классификацию в которой разделила игрушки на две большие категории: ориентированные на социальное развитие ребенка и ориентированные на развитие интеллектуальных и познавательных способностей [13, с. 28].

Детский психологом И.Н. Алешина были выделены два типа игрушек: моделирующие и развивающие интеллект ребенка. Именно сочетание этих двух типов игрушек принесет пользу ребенку [1].

О.В. Никифорова классифицировала игрушки по «педагогическому назначению:

- развивающие первоначальные движения и восприятия;
- знакомящие детей с предметами и образами окружающего мира;
- способствующие умственному развитию;
- знакомящие детей с трудовыми процессами;
- способствующие художественному и музыкальному развитию детей;
- знакомящие детей с элементами науки и техники;
- способствующие физическому развитию;
- развивающие жизнерадостность и чувство юмора» [15, с. 60].

В настоящее время ни одна из предложенных ранее классификаций не может считаться актуальной для сегодняшнего времени, так как не содержит известные детям дошкольного возраста виртуальные и компьютерные игры и игрушки. Примером тому могут быть, современные «оживающие» настольные игры, пазлы, очки виртуальной реальности и многое другое.

Анализируя вышеописанные классификации, можно прийти к выводу, что к понятию «игрушка» обращались философы, педагогики, психологии и т.д. Самой удачной считается классификация Е.А. Флериной, акцентирующей внимание на функциях детской игрушки в полной мере, отвечающей на вопрос, какие навыки развивают детские игрушки, какова их цель.

Кроме того, отечественными учеными (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) проведены исследования о необходимости психолого-педагогической экспертизы настольных, компьютерных игр, игрушек. Международный опыт в сфере экспертизы игрушки и игровых пособий доказывают ее необходимость и обращают внимание на практику деятельности общественной организации экспертизы игрушек «Играй с удовольствием» («Spiel gut», Германия).

Таким образом, педагоги и родители при выборе игрушки или игрового пособия могут использовать уже разработанные авторами критерии оценки.

В письме Минобрнауки России от 17 мая 1995 г. №61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях» сформулированы основные требования к игрушкам

«Детские игрушки должны:

- способствовать воспитанию ребенка;
- являться средством всестороннего развития ребенка.

Детские игрушки не должны:

- провоцировать ребенка на агрессию, а также жестокость по отношению к персонажам игры (люди, животные);
- провоцировать на игры, связанные с насилием и безнравственностью;
- вызывать интерес к сексуальным вопросам, не подходящим по возрасту ребенка» [17].

Остановимся на классификации Е.С. Ждановой, предлагающей следующую классификацию: «воспитательная; гуманизирующая; информационная; когнитивная; культурологическая; эстетическая; креативная; развивающая; функциональная» [7, с. 6].

Детская игрушка должна использоваться для развития индивидуальных способностей ребенка. Проблема развития способностей ребенка с каждым годом набирает все большую актуальность. Главная задача любого родителя- обеспечить развитие личности ребенка.

Основным средством развития ребенка, особенно дошкольного возраста служит детская игрушка, что доказывают многочисленные исследования психологов и педагогов.

Понятие «развитие» является сложным феноменом, имеющим огромное число толкований. Развитие можно рассматривать с точки зрения любых наук, так как данное понятие затрагивает все сферы жизни. Г.В. Попова дает следующее определение «развитию - это взаимодействие с окружающим миром, переход к новому, высшему на ступень этапу путем разрушения обычной социальной ситуации» [19].

С философской точки зрения развитие — это процесс, связанный с преобразованием внутренних и внешних связей и способствующий идее прогресса.

Словарь по психологии А.В. Петровского заостряет внимание на том, что развитие — это процесс, состоящий из нескольких ступеней, характеризующийся необратимостью, способностью к накоплению изменений, в результате которого в частном «воспроизводится опыт общего» [22, с. 375].

В диалектическом ключе «развитие можно рассматривать как изменение, основанное на осуществлении трех законов диалектики: борьба противоположностей, переход количественных изменений в частные и отрицание отрицания» [12, с. 58].

Стоит обратить внимание, что на данный момент не существует единого понятие «развитие», которое могло бы объединить все подходы к данному феномену. Можно выделить общее в большинстве толкований, что развитие — это процесс целенаправленного изменения состояния объекта.

Г.В. Попова в своем исследовании «Развитие. Понятие и сущность» выделяет следующие признаки развития:

- динамичный процесс;
- осуществление активной деятельности;
- преодолимость противоречия;
- конечность;
- актуальность проблемы;
- подчиненность «от общего к частному»;
- движение изменения во времени и накопление этих изменений [19, с. 36].

Согласно теории развития Л.С. Выготского существует два типа развития:

- преформированный тип, т.е. изменение стадий развития предопределено генетически;
- неформированный тип, когда стадии не определены [5].

Развитие ребенка является сложным, многогранным процессом. У многих родителей возникает страх, что их ребенок недостаточно хорошо развивается, и они прибегают к

помощи профессионалов. В сети Интернет огромное количество рекламы о раннем развитии ребенка. По данным поисковой системы Яндекс за последний месяц интересовались развивающими игрушками более 65.000 человек, что свидетельствует об актуальности этой категории товаров.

Согласно последним исследованиям, рост затрат потребителей на детские игрушки постоянно увеличивается. Так в 2017 году спрос увеличился на 6% к 2016 году [26].

По последним данным основными тенденциями в сфере детских игрушек являются:

- многофункциональность, (родители стремятся приобретать товары, совмещающие в себе несколько функций, создавая для ребенка больше вариантов использования игрушки);

- рост требований к детской игрушке (безопасность и экологически чистые материалы);

- замещение традиционных игрушек интерактивными;

- возросшая популярность серийных игрушек и лицензионных игрушек, созданных по мотивам фильмов и мультфильмов;

- возросшая популярность образовательных и развивающих игрушек, предназначенных для коллективов детских учреждений дошкольного возраста [6].

Обратимся к термину «развивающая игрушка» который долгое время не использовался, хотя игрушки, имеющие развивающий потенциал присутствовали во все времена. Только в XX веке данное понятие впервые стал использовать один из основоположников педагогики раннего развития Борис Никитин [14].

В современных условиях актуальна проблема определения развивающей игрушки. В письме Минобрнауки России от 17 мая 1995 г. № 61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях» установлены требования к игрушке, представляющей собой развивающую или педагогическую ценность:

- полифункциональность;

- возможность групповой игры;

- дидактические свойства;

- высокий эстетический уровень, который позволит ребенку приобщиться к миру искусства [17].

В основу разработки психологических критериев экспертизы игрушки положен деятельностный подход и периодизация психического развития ребенка Д.Б. Эльконина. Ученые Центра игры и игрушки Московского государственного психолого-педагогического университета определили «три основных критерия оценки развивающей игрушки:

- соответствие игрушки задачам возраста;

- требования к игрушке с точки зрения деятельности: привлекательность, ориентировка, наличие ориентиров, необходимых ребенку для контроля правильности выполнения действия, возможность самостоятельного действия ребенка с игрушкой;

- открытость игрушки для выполнения разных развивающих действий» [23, с. 28].

Очень интересен подход шведского ученого Свенссона, считающего, что невозможно оценить развивающий потенциал игрушки, так как он определяется многими условиями. Игрушка может быть как хорошей, так и плохой в определенных условиях или для определенного ребенка [21].

Обновление РППС игровыми средствами и пособиями является первостепенным делом родителей и педагогов. Важно отметить, что РППС характеризуется не замкнутостью, т.е. игровое пространство ребенка необходимо корректировать, обновлять

игрушки в соответствии с возрастом ребенка [17]. Правильно организованное игровое пространство будет способствовать развитию ребенка, его навыков и умений.

Научные исследования, посвященные развивающим игрушкам, имели бы большую пользу, если бы педагоги ДОО показывали, объясняли и учили детей, как правильно пользоваться развивающей игрушкой. Педагоги составляли бы свои учебные планы таким образом, чтобы использование развивающих игрушек в учебном процессе было максимально эффективно. К сожалению, в современном мире существует ошибочное заблуждение родителей о том, что развивающая игрушка должна активно использоваться ребенком без посторонней помощи, на основе инструкции. Однако только совместные усилия по освоению развивающей игрушки ребенка и родителя или педагога дадут максимальный результат. Так, например, турецкие исследователи в области педагогики Карэш Гамзе и Тезель Эздэн провели эксперимент, чтобы выяснить эффективность развивающих игрушек в ДОО [9].

Вместе с педагогами они подготовили учебные материалы таким образом, чтобы развивающие игрушки имели в них первостепенное значение. Выбрали для проверки несколько научных понятий, которые дети должны уяснить в ходе игровой деятельности. Обучение проходило в течение трех недель. Благодаря инструкциям педагогов по использованию развивающих игрушек и их совместной деятельности с детьми, воспитанники быстро освоили учебный материал несмотря на то, что до этого дети пользовались теми же самыми игрушками, но самостоятельно. Также по результатам эксперимента выявлено, что дети дошкольного возраста просто обязаны получать научную информацию именно в игровой форме.

Большинство родителей полагают, что можно обойтись и без развивающих игрушек, используя подручные средства: коробки, камушки, шишки, палочки и т.д. Не все игрушки в наши дни играют положительную роль в развитии ребенка, но есть и те, которые отвечают всем правилам педагогики. К таким играм относятся разнообразные логические игры, наборы для творчества, конструкторы. Важно изучить игрушку, определить, какие навыки ребенок сможет получить в процессе игры. Приведем самый простой пример - мяч. Его можно использовать в спортивных играх, а можно поиграть с ребенком в «съедобное-несъедобное», а можно разыграть сюжетно-ролевую игру, представив, что мяч — это колобок.

При выборе игрушки для ребенка необходимо ориентироваться не только на внешнюю красоту, «раскрученность» бренда, но и на психологическую и педагогическую составляющие. Сегодня современные игрушки поражают своей технической оснащенностью, однако большинство из них нельзя назвать «развивающими». Причиной тому является тот факт, что такие игрушки не побуждают ребенка к осмысленному усвоению навыков. Данные игрушки однообразны. Ребенок нажимает определенные кнопки и смотрит на реакцию игрушки. В ходе такой игровой деятельности ребенок не использует воображение, а это противоречит самому понятию «развивающая игрушка». Развивающая игрушка просто обязана быть простой, открытой для различных манипуляций ребенка, и как следствие активизировать его развитие. Ученые Центра игры и игрушки Московского государственного психолого-педагогического университета под руководством Е.О. Смирновой более 10 лет занимаются психолого-педагогической экспертизой детских игрушек. Следует подчеркнуть, что результаты экспертизы носят рекомендательный характер и осуществляется только по желанию производителя, поэтому все современные игрушки данный центр изучить не может. По данным центра, лишь 25% игрушек успешно проходят экспертизу и получают одобрение психологов и

педагогов. Возникает противоречие, так как, приходя в магазин, мы видим огромные стеллажи с надписью «развивающие игрушки». Как меняется жизнь, так и меняется мир детских игр. Современные развивающие игрушки мало похожи на традиционные. Однако, игрушка это не только средством развития ребенка, но и товаром, который обязан привлечь покупателя и быть продан. И опять возникает противоречие между производителями игрушек, стремящимися получить максимальную выгоду и психологами, и педагогами, заинтересованными во внедрении полезных для развития игрушек. На данный момент самыми распространенными приемами продвижения игр являются: популяризация брендов, серийность игрушек. Данные маркетинговые приемы в корне противоречат идеологии развития ребенка.

К сожалению, развивающие игрушки за последние десятилетия стали вытесняться средствами массовой информации и компьютерными играми. Согласно статистическим данным только около 89% всех родителей играют со своими детьми в компьютерные игры [24]. Д.А. Гафарова в своей работе отмечает, что в мире происходит борьба между производителями детских игрушек и медиа-индустрией, главная цель которой - заманить детей к экранам телевизоров и планшетов [6].

Подведя итог вышесказанному, можно прийти к выводу, что к феномену «развивающей игрушки» обращаются как ученые, педагоги и психологи, так и обычные родители.

Когда объект продвижения детально изучен необходимо определить приоритетные технологии для его продвижения. В настоящее время большинство предприятий схожи во мнении, что одним из факторов успешного ведения предпринимательской деятельности считается правильный выбор технологий продвижения товара и услуг. От правильности выбора технологий зависит как непосредственно прибыль предприятия, так и продуктивность функционирования системы лояльности потребителей.

Стоит сказать, что термин технология является сложным феноменом. Среди ученых нет точной формулировки данного понятия, мнения разнятся. В научных исследованиях тяжело найти работы, в которых бы не встречалось понятие «технология» (маркетинговая технология, технологии обучения, event-технологии, педагогические технологии, управленческие технологии, информационные технологии и многие другие).

Такое многообразие может свидетельствовать о:

- необходимости оценки данного понятия;
- востребованности в научной сфере;
- необходимости теоретической конкретизации.

Рассмотрим понятие «технология», которое появилось в обществе во второй половине XX столетия. Технология помогает выстраивать деятельность на максимально научной, а не экстенсивной основе, использовать все современные информационные средства, исключить неоправданные затраты сил, времени и ресурсов, перейти на новый уровень результативности и наукоемкости, в отличие от «методов». Технологии разнообразны, но практически все имеют единую цель - повышение конкурентоспособности организации. Поэтому основной идеей организаций, занимающихся рекламой и продвижением игрушек, является постоянное информирование о новинках педагогов и родителей.

Существует несколько подходов к определению понятия «продвижение». По мнению В.В. Амбросова, под продвижением понимают любое действие, которое осуществляется для информирования потребителя о предлагаемом товаре, услуге и т.д.

Исходя из этого определения, ученый выделяет следующие функции продвижения:

- информирование потребителей о свойствах, характеристиках продукции;
- обоснование стоимости продукции;
- создание у потребителей образа фирмы, предприятия и т.д.;
- внедрение в сознание потребителей образа продукции;
- информирование о преимуществах приобретения продукции. В нашем случае потребителями являются дети, но часто не они, а их родители выбирают и совершают покупку игрушки.

М.П. Стати уделяет внимание материальному аспекту понятия «продвижение» и дает следующее понятие «продвижение - процесс, связанный с планированием и контролем за передвижением продукции от мест производства до потребителей, имеющей материальную выгоду для производителя [25, 30].

В рамках нашего исследования под процессом обучения педагогов и родителей технологиям подбора детских развивающих игрушек для детей дошкольного возраста являются новые технологии обучения правильному подбору и использованию игрушек.

По мнению В.А. Слостенина это личностно-ориентированные технологии, предполагающие диалогический подход, т.е. персонализацию педагогического взаимодействия. Использование данной технологии подразумевает побуждение ребенка к развитию, создание условий для самодвижения.

Личностно-ориентированная технология ориентирована на:

- учет индивидуальности каждого ребенка;
- Я-концепцию ребенка;
- выбор ребенка;
- педагогическую поддержку.

По мнению Н.Г. Калининской личностно-ориентированная технология - это такая технология, в которой ребенок становится в центре воспитательного процесса [11, с. 73]. В своей работе она приводит примеры, как должен строиться игровой процесс с детьми дошкольного возраста, где применяются личностно-ориентированные технологии:

Предоставление ребенку свободы выбора игрушки. Часто родители или педагоги навязывают ребенку свое мнение в данном вопросе, что в корне неправильно.

По наблюдениям Н.Г. Калининской дети чаще выбирают:

- развивающие игрушки вопреки ожиданиям родителей;
- совместная игровая деятельность;
- открывать для детей новые возможности игрушки;
- приносить разнообразие в игру ребенка ненавязчиво.

Личностно-ориентированные технологии строятся на основе идей развивающего обучения. Так, например, согласно методике Л.В. Занкова основной мотивацией в обучении детей является их познавательный процесс. Образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы ребенок был вовлечен в различную деятельность, а родители или педагоги должны использовать дидактические игры и игрушки. К сожалению, большинство родителей ни разу не слышали о технологиях развивающего обучения, как и сотрудники магазинов детских игрушек.

Возникает вопрос, зачем же учить сотрудников магазина личностно-ориентированным технологиям? В первую очередь, сотрудники осознают, что перед ними не потенциальный потребитель, а личность, хоть и маленькая. Каждый ребенок индивидуален, требует разного подхода, учета его умственных, физических и психических способностей. Сотрудники, имеющие знания в области развивающего обучения, умеющие подсказать родителям, как правильно построить игровой процесс с максимальной пользой

для ребенка, смогут заострить внимание потребителя именно на развивающей игрушке. К педагогически подкованным сотрудникам захочется прийти за консультацией снова.

Следующей технологией продвижения детских развивающих игрушек можно считать технологию «Edutainment», которая объединяет в себе развлечение и обучение.

По мнению А.В. Попова, технология «Edutainment» предполагает формирование первичного интереса к предмету через игровой элемент [18]. То есть при взаимодействии ребенка с игровым предметом он приобретает знания, умения и опыт. Особенность технологии «Edutainment» состоит в использовании современных форм развлечения в традиционную модель обучения. В сфере образования данная технология уже нашла свое применение. Современные занятия, уроки, семинары все чаще содержат в себе показ фильмов, музыки, веб-сайтов, настольных и других игр.

К технологии «Edutainment» родители прибегают, когда традиционные методы обучения не работают. Данная технология позволяет человеку быстро запоминать информацию, поэтому за ней будущее.

Технология «Edutainment» приобретает особую актуальность в связи с тем, что существуют разные способы получения информации и в этом помогает игровое и развлекательное обучение.

С настоящее время используется еще одна технология для подбора игрушек – это интерактивная технология.

Интерактивное общение, является одним из самых популярных средств подбора игрушек. По статистическим данным общий объем интерактивной рекламы за 2015 год составил 163 млрд. рублей и по прогнозу вырастет ещё на 38% [16].

Примерами интерактивной технологии могут служить:

- виртуальные экскурсии;
- дополненная реальность;
- интерактивные стенды.

Яркий пример интерактивной технологии в продвижении детских игрушек может служить разработка известной компании «Hasbro», которая впервые начала использовать интерактивные дисплеи. На витринах магазинов на уровне роста ребенка были установлены дисплеи, на которых можно ознакомиться с предлагаемой в магазине продукции, просмотреть видео ролики и сыграть в flash-игры. В современном мире очень часто родители выбирают хорошо разрекламированные игрушки.

Приоритетной технологией в подборе является технология развивающего обучения.

Свое развитие теория развивающего обучения обрела в исследованиях Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина. В их работах обучение и развитие – взаимосвязанный процесс [20]. В рамках данной теории разработано большое количество технологий обучения. Основным принципом технологии развивающего обучения является создание зоны ближайшего развития [3]. Определение этой зоны является приоритетной задачей воспитателя и педагога. Выготский Л.С. выделял 2 ступени развития ребенка:

- актуальное развитие (знания, которыми обладает ребенок, его самостоятельная деятельность);
- ближайшее развитие (деятельность ребенка, которую он не может выполнить без помощи взрослых) [5].

Если педагоги и родители овладеют технологией развивающего обучения, то они смогут:

- из ассортимента товара выбрать ту развивающую игрушку, которая обладает наибольшим педагогическим потенциалом для конкретного ребенка;

- при возникновении проблемной ситуации в сфере деятельности найти принцип решения такого типа проблем.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что процесс подбора игрушки является достаточно сложным и способствует знакомству со свойствами, характеристиками игрушек; информирует о преимуществах приобретения. В настоящее время выделены следующие технологии: интерактивная технология, личностно-ориентированная, технология Edutainment, технология развивающего обучения. Как отмечают М.С. Задворная и Ю.Ю. Петрова «сегодня необходимо обратить внимание педагогов ДОО на привлечение родителей воспитанников к подбору и созданию дидактических игр, игрушек и пособий для детей; расширение тематики методической поддержки педагогов и родителей по вопросам подбора игр и игрушек» [8].

Список литературы

1. Алёшина И. Н. Влияние игрушки на психику ребенка: история вопроса / И.Н. Алёшина // Психолог в детском саду. - 2009. - № 1.- С. 39–45.
2. Аркин Е.А. Ребенок от года до четырех лет / Е.А. Аркин - Л.: Учпедгиз, 1931. - 196 с.
3. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ: учебно-методическое пособие / Ю.В. Атемаскина - СПб.: Детство-Пресс, 2012. - 112 с.
4. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете. – 2001. – № 7. – С. 101-132.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л.С. Выготский – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
6. Гафарова Д. В. Направления развития маркетинговой политики торговой организации, работающей на региональном рынке товаров для детей в сегменте «игры и игрушки» / Д.В. Гафарова // Торгово-экономический журнал. - 2017. - №3 - С. 75-84.
7. Жданова Н.С. Многофункциональность игрушки-как фактор использования её в учебном процессе / Н.С. Жданова // Дошкольное воспитание. - 2012. - № 4 - С. 5-8.
8. Задворная М.С. Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОО в соответствии с ФГОС ДО /М.С. Задворная, Ю.Ю. Петрова // Вопросы педагогики. - 2019. - № 10 - 1. - С. 48-52.
9. Кареш Г. Исследование развивающих игр и эффекта игрушек во время обучения детей дошкольного возраста / Г. Кареш, Е. Тезель // Сибирский педагогический журнал. - 2017. - № 2. - С. 6-12.
10. Колчина О.А. Анализ формирования и реализации федеральных целевых программ / О.А. Колчина // Известия ЮФУ. Технические науки. - 2012. - №8. – С.69-78.
11. Кривошеева М. Ю. Стратегия социально-экономического развития региона на основе программно-целевых методов управления / М.Ю. Кривошеева. - Воронеж, 2005. -115 с.
12. Кудряшев А.Ф. Развитие, эволюция, коэволюция: соотношение понятий / А.Ф. Кудряшев // Вестник Башкирск. ун-та. - 2012. №1 (I)- С. 57-62.
13. Мухина В.С. Дети и куклы: таинство взаимодействия / В.С. Мухина // Народное образование, 1997 - № 5. - С. 28–33.
14. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б.П. Никитин– М.: Просвещение, 1991 - 215 с.
15. Никифорова О.В. Создание предметно-развивающей среды ДОУ в соответствии с требованиями ФГОС к условиям реализации основной общеобразовательной программы /

- О.В. Никифорова, Е.Н. Антонова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. -2014. - №5. – С. 57-67.
16. Объем рынка маркетинговых коммуникаций России в 2015 году [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.akarussia.ru/press_centre/news/id4045 (дата обращения: 08.02.2021)
17. Письмо Минобрнауки России от 17 мая 1995 г. №61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901852366>. (Дата обращения: 08.02.2021).
18. Попов Е.Н. Услуги образования и рынок / Е.Н. Попов //Российский экономический журнал, Москва М.П. – СПб: Питер - 1992. - № 6. - 66 с.
19. Попова Г.В. Развитие: понятие и сущность (теоретический аспект) / Г.В. Попова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. - № 4. - С.35-44.
20. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: Учебное пособие / Т.П. Сальникова. - М.: ТЦ Сфера, 2010. -128 с.
21. Свенссон К. Экспертиза игрушек в Швеции: культурологический и технологический аспекты / Свенссон К. // Психологическая наука и образование – 2011 - № 2 - С. 13–20.
22. Словарь по психологии /под общ. ред А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990 - С. 331-334.
23. Смирнова Е.О. Право на игру / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Современное дошкольное образование, №1, 2011, С. 28-31.
24. Соловьев В.М. Культурология: учебн. пособие для вузов. / авт. сост В.М. Соловьев - Академический проект, 2006. - 364 с.
25. Стати М.П. Методика планирования маркетинговой деятельности фирмы / М.П. Стати // Маркетинг, 2008, №1. – С. 24-30.
26. Стратегия развития индустрии детских товаров на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 11 июня 2013 г. № 962-р. Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 08.02.2021).
27. Требования ФГОС ДО к развивающей предметной среде ребенка [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://dmdou83.edumsko.ru/documents/other_documents/doc/52548. (дата обращения 08.02.2021)
28. Урунтаева Г.А. Роль игрушки в психическом развитии ребенка. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений / под ред. Г.А. Урунтаевой – М., 1997. – 288 с.
29. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. - М.: Издательство Юрайт, 2017–284 с.
30. Флерина Е.А. Игра и игрушка: пособие для воспитателя детского сада / Е.А. Флерина - М.: Просвещение, 1973. - 44 с.
31. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

2.3. Формирование основ экологической культуры детей дошкольного возраста как приоритетное условие воспитательно-образовательной среды

Основной целью развития образования в России является повышение его качества, доступности и эффективности. Отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

Многие мыслители прошлого и настоящего времени придавали большое значение природе как средству обучения и воспитания детей. Подрастающему поколению необходимо овладеть экологическими ценностями и вместе с ними строить свои взаимоотношения с природой. Ведь экологическое воспитание – это не дань моде, а веление времени [8]. Паустовский К. отмечал, что понимание природы, гуманное, бережное отношение к ней – один из элементов нравственности, частица мировоззрения. «Человек может развиваться в контакте с природой, а не вопреки ей» – указал известный знаток природы Бианки В.В. Кроме того, Белинский В.Г. высказал мнение, что образование только развивает нравственные силы человека, но не дает их: дает их человеку природа, что в свою очередь дает возможность рассматривать природу как основу для умственного развития ребенка и развития его наблюдательности.

Следует отметить, что экологическое образование состоит из таких понятий как «сознание», «мышление», «знание», «деятельность», «качество взаимодействия с окружающей средой». Система экологических знаний, экологическое мышление, культура чувств, культура поведения в свою очередь формирует экологическое сознание. Именно сознание дает возможность понять закономерности материального мира, причинно – следственные связи в природе. В свою очередь, формирование экологического мышления связано с изменением сознания человека, с изменением его отношения к окружающей природе, к миру, признание главенства экологических ценностей, поддержкой экологического равновесия, развитием творческого потенциала человека и как следствие развитием экологической культуры [4].

Современный мир сформировал новые требования к личности человека. Сегодня востребован человек конкурентоспособный, умеющий воплощать знания практически, быстро переучиваться, мобильно перестраиваться в быстро изменяющихся условиях современного мира.

Воспитание экологически грамотного человека стоит начинать уже в дошкольном возрасте, так как именно в этот период происходит становление основ мировоззрения человека. Это сложная, но решаемая задача. Именно взрослый должен помочь ребенку осмыслить и понять гармонию в природе. Роль такого взрослого выполняет воспитатель, владеющий необходимыми знаниями, умениями и навыками.

В последнее время экологическое воспитание стало одним из приоритетных направлений в образовании, в том числе и дошкольном. Именно это заслуженно вывело экологическое воспитание в детских учреждениях на первый план. В дошкольном детстве ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, что помогает формироваться первоосновам экологической культуры.

Дошкольное воспитание и обучение – первый уровень непрерывного образования, создающий развивающую среду для полноценного формирования конкурентоспособного поколения. Дошкольный возраст дает возможность расширять у детей круг представлений об окружающем мире: о деятельности людей, о предметах и явлениях. Представления и

элементарные экологические понятия, с которыми дети сталкиваются в повседневной жизни, а также понятия общественного характера своей страны и мира позволяют расширять кругозор детей [5].

Благодаря целенаправленной, систематической и планомерной работе по экологическому воспитанию детей проявляется индивидуальность, самостоятельность, инициативность, поисковая активность.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования рекомендует реализовывать образовательную программу в формах, специфических для детей, в частности в исследовательской и познавательной деятельности, педагогами было принято решение выполнять поставленные задачи методом проектов [7].

Особая педагогическая значимость экологических проектов заключается в возможности формирования у детей собственного жизненного опыта по взаимодействию с миром природы. Совокупность различных применяемых форм работы, исходящих из потребностей и интересов детей, позволяет развиваться свободной и разносторонней личности [1].

Проектный метод содействует активному включению детей в процесс познания, побуждает к творчеству, формирует и интерес к экологии, заставляет переживать за конечный результат.

В течение последних лет были реализованы следующие экологические проекты: «Зимующие птицы», «Огород на окне», «Цветы вокруг нас», «Елочка – зеленая иголочка», «Деревья наши друзья», «Сказки матушки Природы», «Зеленая аптека», «Сохраним природу вместе», «Мусору – вторую жизнь» (раздельный сбор мусора) и другие.

На сегодняшний день педагоги участвуют в реализации природоохранного социально-образовательного проекта «Эколята – дошколята». Технология проектирования – является уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей, педагогов и родителей, способом реализации личностно-ориентированных подходов к дошкольному образованию. Творческая группа педагогов работает в тесном контакте с родителями (законными представителями) воспитанников для лучшего обобщения и закрепления навыков экологической культуры.

Педагоги используют традиционные и нетрадиционные методы в работе по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста. К ним относятся такие методы, как реклама, минутки мышления и доброты и т.п.

Применение в экологическом воспитании инновационных технологий для дошкольников создает необходимые условия для того, чтобы воспитать социально-активную, творческую личность, бережно относящуюся к окружающему миру, дает возможность развивать у дошкольников внутреннюю активность, способность выделять проблемы, ставить цели, приходить к результату.

Важнейшим условием для решения задач по экологическому воспитанию в детских образовательных учреждениях смело можно назвать создание и оснащение развивающей, предметной и пространственной среды.

К экологической среде относятся экологические центры, экологическая комната, лаборатория для проведения исследовательской работы, зимние сады, экспериментальные и живые уголки в группах, особое оформление интерьера коридоров, экологические тропинки [5].

В образовательном учреждении создана и успешно функционирует экологическая комната. Она способствует созданию неповторимой атмосферы, вызывает положительные

эмоции, помогает создать позитивный эмоциональный фон как у дошкольников, так и у педагогов, делает любую деятельность в этом помещении привлекательной для детей.

В Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении (МБДОУ) Детском саду № 116 г. Архангельска ведется целенаправленная и систематическая работа с дошкольниками всех возрастных групп в экологической комнате по воспитанию основ экологической культуры.

Именно создание экологической комнаты является ключевым элементом данного метода. Создание обогащенной экологической среды в детском саду это не только метод, но основное условие экологического образования и воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. Деятельность в созданной экологической комнате является непрерывной, педагогически обусловленной и совместной с детьми. В такой деятельности взрослые демонстрируют правильные формы взаимодействия человека с природой, обучают пониманию взаимосвязи растений и животных с окружающими условиями, в которых они находятся, развивают сочувствие, сопереживание, любовь к живому.

Вместе с изучением окружающей среды в экологической комнате дети начинают познавать мир природы, получают первые представления о ее важности и в тоже время о ее уязвимом положении, учатся беречь, защищать природу, узнавать, какие действия человека наносят ей непоправимый вред.

С детьми в экологической комнате проводятся организованные занятия по ознакомлению с окружающим миром, наблюдения, экспериментирование и экологические викторины. Она является учебной, игровой и в тоже время просветительской зоной для детей и их родителей [6].

Участие детей и их законных представителей в экологических мероприятиях с каждым годом растет. Работы оценены сертификатами различного уровня. Результаты конкурсов представлены в виде макетов, коллекций, выставок в фойе детского сада и в экологической комнате. На сайте дошкольного учреждения почетное место занимают награды детей, семей воспитанников и педагогов (дипломы, грамоты, благодарственные письма, сертификаты) по участию в экологических конкурсах и мероприятиях различного уровня (рис. 1).



Рисунок 1 - Участие воспитанников в конкурсных мероприятиях по экологии

Важным фактором для формирования экологического мышления детей дошкольного возраста являются: зона обучения, лаборатория, зона коллекций, игротека и библиотека [1].

Именно поэтому экологическая комната подразделяется на ряд функциональных зон:

1) Зона коллекций знакомит детей с различными природными объектами, помогает дошкольникам систематизировать знания о природных объектах по различным признакам, формирует новые сенсорные эталоны. Объекты коллекций дети классифицируют по различным признакам: внешним данным, среде обитания, способам размножения и т.д.

Все объекты коллекции располагаются в шкафу, на уровне глаз ребенка, что позволяет самостоятельно брать и рассматривать природные объекты ребенку – дошкольнику. Они с удовольствием обследуют предмет коллекции, сравнивают, находят внешнее сходство и различие, классифицируют объекты.

2) В зоне библиотеки собраны иллюстративные, печатные издания: книги, современные детские энциклопедии, журналы о природе, глобусы разных размеров, детские атласы, а также куклы в национальных костюмах народов России и мира.

Из книг дети узнают разнообразие окружающего мира, узнают о природных объектах, недоступных для близкого знакомства. С рассказами о природе ребенок переносится в далекие миры Африки, Антарктиды, спускается в недра Земли для изучения природных ископаемых.

3) Зона игротеки представляет собой собрание разнообразных дидактических игр, которые способствуют формированию у детей системы представлений о природе, о взаимодействии окружающего мира и человека, о классификации природных объектов, о системе раздельного сбора мусора.

Дидактические игры по экологии способствуют развитию предметно-действенного (наглядно-действенного), наглядно-образного и словесно-логического мышления. Для развития первого типа мышления способствуют такие экологические игры, как «Чудесный мешочек», «Такой листок беги ко мне», «Вершки и корешки». Для формирования наглядно – образного мышления педагог играет с детьми в такие игры, как «Зоологическое лото», «Чья тень», лото «Любимые зверята», «Парочки», «Чьи детки на этой ветке?». Чтобы развить словесно – логическое мышление в экологической комнате представлены такие игры, как «Танграм», «В воде, воздухе, на земле», «Нужно – не нужно», «Пищевые цепочки» [2].

4) Лаборатория создана для развития у детей познавательного интереса, она формирует первичные навыки исследовательской деятельности в природе. Зона лаборатории помогает детям в понятии связей и зависимостей, которые существуют в окружающем мире, помогает в освоении трудовых умений и навыков, необходимых для ухода за растениями. Все эти знания дети активно применяют и в повседневной жизни.

5) Зона обучения располагается в центре комнаты, рядом с окном, что позволяет свободно проникать естественному освещению. В ней размещаются столы и стулья, магнитный мольберт. За столами дошкольники находятся только тогда, когда они выполняют определенную практическую работу: лепят, играют, рисуют, экспериментируют, рассматривают коллекции и иллюстрации в природоведческой литературе и т.д.

6) Зона релаксации – это уголок с разнообразными комнатными растениями. Эта зона предназначена, прежде всего, для отдыха детей, снятия психологического напряжения. Дети в зоне релаксации находятся в непосредственной близости с живыми объектами, что помогает им быстрее расслабиться и настроиться на дальнейшую продуктивную работу.

Особое внимание педагоги уделяют инициативе детей. При помощи проблемных ситуаций дети учатся самостоятельному поиску решений. У них формируется стойкий интерес к природе, познавательная активность, самостоятельность, инициативность.

Экологическая комната – это место, где воспитанники формируют трудовые навыки, учатся наблюдать за объектами природы, проявляют активность и самостоятельность в изучении окружающего мира [9].

Наличие экологической комнаты в детском саду дает возможность для проведения открытых показов, семинаров, занятий по экологии (рис. 2).

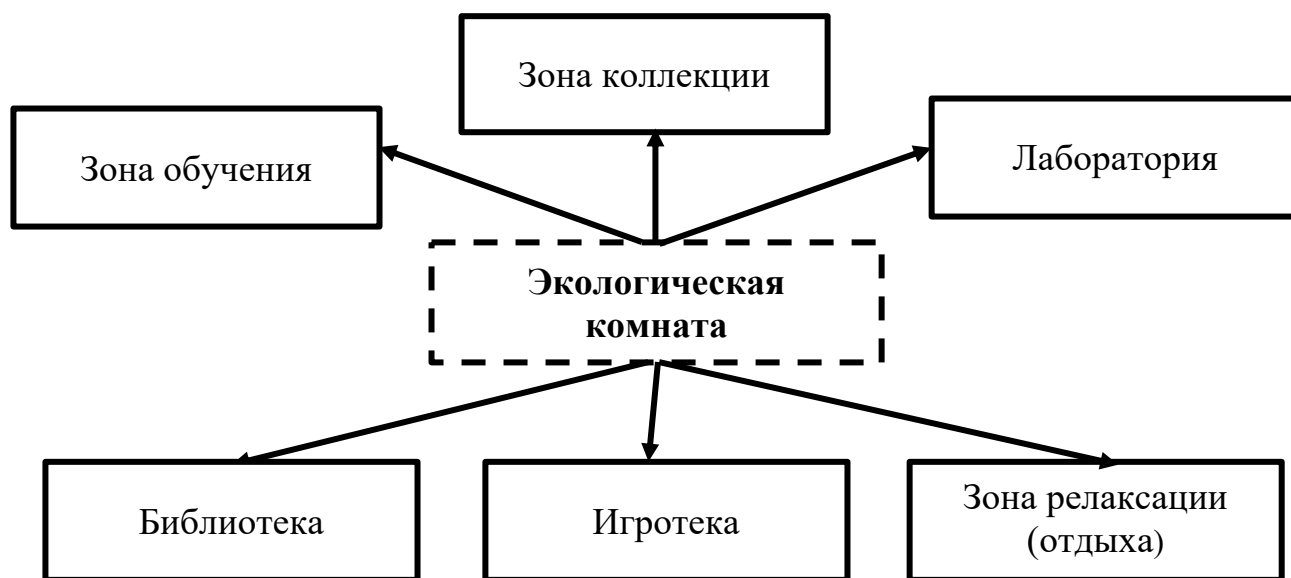


Рисунок 2 - Зоны экологической комнаты

Творческой группой педагогов для повышения эффективности знаний, обобщения и закрепления навыков экологической культуры, а также для привлечения родителей к проблемам экологического воспитания в экологической комнате нашего детского сада оборудован стенд, который носит название «Эколята-Дошколята».

Основной целью данного стенда, является формирование у дошкольников экологической культуры, что в итоге должно сформировать у детей новое экологическое мышление, способность осознавать последствия своих действий по отношению к окружающей среде, умение жить в гармонии с природой.

В начале учебного года традиционно проходит акция о вступлении в ряды Эколят-Дошколят среди детей среднего и старшего дошкольного возраста. Дети произносят «Клятву Эколят – молодых защитников Природы» и под гимн «Эколят» детям вручаются отличительные знаки. Теперь они являются непосредственными участниками «Экологического патруля МБДОУ №116», который следит за сохранностью зеленых насаждений на участках детского сада, оказывает помощь растениям и животным.

Современные дети имеют теоретические знания по многим отраслям, в том числе и по экологии, при этом, не умея применять их на практике. В их мировоззрении собственные действия не связаны с последствиями этих действий для окружающей среды, они еще не умеют жить в гармонии с природой [3].

В дошкольном возрасте игра является основным видом деятельности, необходимым условием для развития дошкольника. Основываясь на этом утверждении, педагогическим коллективом была разработана серия квест-игр по экологии, таких как «Наш друг Умка»,

«Загадочный зверь», «Кому нужны деревья в лесу?». Всё это способствует созданию фундамента для формирования основ экологической культуры дошкольников.

Педагогами учреждения для повышения эффективности экологического воспитания детей дошкольного возраста были разработаны программы дополнительного образования детей по формированию экологической культуры у дошкольников. Данные программы апробировались в течение трех лет. Данный аспект дал возможность сделать определенные выводы о целесообразности работы педагогического коллектива по направлению экологического воспитания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения (табл. 1).

Таблица 1 - Программы дополнительного образования детей по формированию экологической культуры

Учебный год	Наименование образовательной программы	Краткая характеристика	Кол-во детей
2017-2018	«Школа растений»	<p>Цель: способствовать формированию и развитию знаний о растениях Архангельской области с помощью проектных методов обучения. Задачи: формировать первичные представления о растениях родного края, о его многообразии, расширить и уточнить знания детей о травянистых растениях Архангельской области, учить узнавать и называть деревья, произрастающие на территории нашего региона (ель, сосна, береза, рябина, осина.), дать первоначальные представления о лекарственных растениях нашего региона, с их применением, учить детей замечать изменения в природе, развивать познавательный интерес к растениям родного края, наблюдательность, любознательность; воспитывать любовь к природе родного края, желание сохранять природные объекты ближайшего окружения, проявлять ответственность за свои поступки.</p> <p>Программа «Школа растений» предназначена для детей 4-5 лет. Срок реализации: 1 год. Режим работы: 1 раз в неделю по 20 минут.</p> <p>Новизна Программы «Школа растений» состоит в том, что дети получают знания о растениях родного края, используются технологии проектного обучения. Программа включает комплекс тем с последующим их усложнением в соответствии с возрастными особенностями дошкольников.</p>	14
2018-2019	«Знатоки природы»	<p>Цель: способствовать формированию и развитию знаний о природе Архангельской области. Задачи: формировать у детей начальные основы системных знаний о живой и неживой природе родного края, проблемах ее охраны; знакомить детей с многообразием родной природы; с растениями и животными климатических зон нашего региона (арктическая, тундровая, лесотундра, тайга), продолжать знакомство с лекарственными растениями нашего региона, с их применением, учить детей замечать, называть изменения в природе, устанавливать</p>	17

		<p>причинно-следственные связи. Развивать познавательный интерес к родной природе, желание больше узнать об особенностях родного края, о разнообразии видов растений и животных, наблюдательность, любознательность. Воспитывать любовь к природе родного края, желание сохранять природные объекты ближайшего окружения, эмоциональную отзывчивость, умение видеть и понимать красоту природы, формировать эстетические чувства.</p> <p>Ценность программы «Знатоки природы» в том, что она предусматривает развитие у детей представлений о природе Архангельской области, раскрывает перед детьми многообразие природного мира нашего региона. Программа «Знатоки природы» предназначена для детей 5-6 лет. Срок реализации: 1 год. Режим занятий по реализации программы: 1 раз в неделю по 25 минут.</p>	
2019-2020	«Школа юного эколога»	<p>Цель: формировать экологическую культуру у детей старшего дошкольного возраста, способность постигать окружающий мир.</p> <p>Задачи: расширять и обобщать знания детей старшего дошкольного возраста о живой и неживой природе, понимать их взаимосвязь. Развивать умение наблюдать за окружающим миром, находить причинно - следственные связи между объектами природы, формировать логическое мышление, развивать познавательный интерес детей к природе, желание активно изучать природный мир. Воспитывать нравственные чувства, желание сохранять природные объекты ближайшего окружения, проявлять ответственность за поступки, видеть их последствия.</p> <p>Программа «Школа юного эколога» предназначена для детей 6-7 лет. Срок реализации: 1 год. Режим занятий по реализации программы: 1 раз в неделю по 30 минут.</p>	28

По результатам проведенных диагностик отмечено, что программы дополнительного образования, проводимые на протяжении трех лет и способствующие формированию экологической культуры дошкольников дали возможность углубить первоначальные знания детей дошкольного возраста о родном крае, установить взаимосвязь между действиями и последствиями этих действий для окружающей среды. Дети стали более внимательно и бережно относиться к живой и неживой природе, проявляют сочувствие к ней. У детей расширился словарный запас. Они самостоятельно придумывают и рассказывают сказки и рассказы о природе и природных объектах. С удовольствием отображают это в продуктивных видах деятельности (лепка, аппликация, рисование, конструирование).

Особое внимание следует уделить активному участию самих педагогов в различных мероприятиях экологической направленности. Динамика участия педагогов представлена на рисунке 3.

Ежегодно в дошкольном учреждении проходит акция «Посади дерево». На территории детского сада за несколько лет появились саженцы клена и рябины, сосны и ели, дуба, вишни и даже груши.



Рисунок 3 - Участие педагогов в конкурсных мероприятиях по экологии

Каждый год стартует акция «Сдай макулатуру, спаси дерево!» В течение акции дети и их родители с большим энтузиазмом и духом соперничества приносят и сдают в детский сад пакеты со старыми книгами, газетами, журналами и прочей ненужной бумагой, пригодной для повторного использования и переработки. С каждым годом количество сданной макулатуры растет. Если в 2019 году было сдано на переработку 884 кг. макулатуры, то за 2020 год сдано – 1670 кг. (рис. 4).

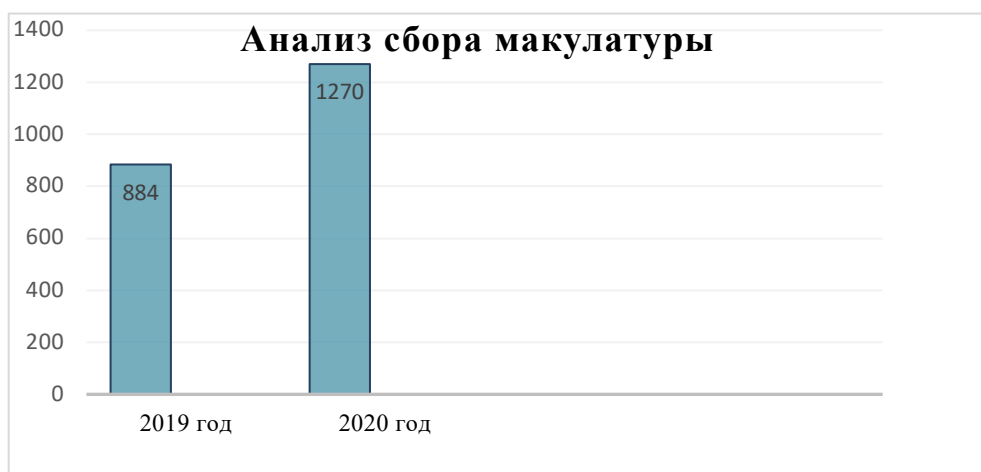


Рисунок 4 - Анализ сбора макулатуры

Следует отметить, что еще одним аспектом в формировании экологического мышления на сегодняшний день является культура бережного отношения к природным ресурсам. В свою очередь экологическая комната как нельзя лучше подходит для внедрения практики современного способа сбора отходов, подлежащих вторичной переработке. Для этого в экологической комнате размещены контейнеры определенных цветов, предложена информация о важности и необходимости данного вида сбора отходов. У детей на наглядном примере формируется представление о целесообразности раздельного сбора твердых бытовых отходов.

Целью еще одной экологической акции «Разделяй и помогай» является формирование культуры бережного отношения к природным ресурсам у дошкольников, а также внедрения современного способа сбора отходов, подлежащих вторичной переработке. В рамках акции был организован сбор отходов, подлежащих переработке. Собранный детьми, родителями и педагогами дошкольного учреждения мусор был

корректно отсортирован и передан на переработку вторичного сырья. В группах и экологической комнате на постоянной основе размещены контейнеры для сбора отходов. Для родителей (законных представителей) на сайте и стендах дошкольного образовательного учреждения размещена информация о важности отдельного сбора отходов. В течение года воспитанники совместно с родителями и педагогами собирали не только бумагу, но и пластик.

Ежегодной акцией, направленной на формирование у дошкольников основ экологической культуры, является акция «Украсим детский сад цветами». Она способствует и развитию эстетического восприятия у дошкольников и их родителей (законных представителей). Облагороженный, яркий, вызывающий позитивные эмоции детский сад помогает воспитанию активных, социально-ориентированных, обладающих обширными знаниями по экологии воспитанников.

Все экологические акции проходят под девизом: «Только вместе, только дружно, помогать природе нужно!».

Кроме того, в рамках экспериментального исследования было проведено анкетирование родителей (законных представителей), дети которых посещают Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – Детский сад №116 города Архангельска. В эксперименте всего было опрошено 64 респондента.

В ходе статистической обработки данных, опрос родителей показал:

- 71% респондентов хорошо осведомлены об экологическом воспитании детей в дошкольном образовательном учреждении, поддерживают данное направление и целевые ориентиры;

- 24% опрошенных родителей имеют недостаточно информации по экологическому воспитанию, но поддерживают работу детского сада по формированию экологической культуры;

- 5% респондентов информированы об экологическом воспитании, но не считают воспитание экологической культуры важным направлением работы.

Полученные экспериментальные данные верифицированы и представлены на рисунке 5.

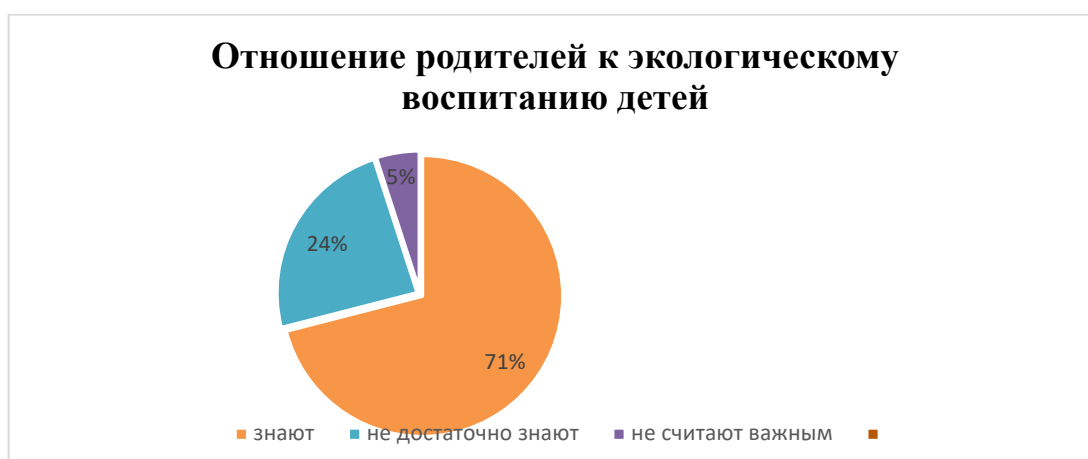


Рисунок 5 - Отношение родителей к экологическому воспитанию детей

Получив позитивный опыт анкетирования родителей, творческой группой было принято решение провести анкетирование и среди педагогов. Педагогам было предложено заполнить анкету, отдельное внимание, уделив трудностям и затруднениям в экологическом воспитании детей. Анкеты были проанализированы и на педагогическом совете определен план по решению данных проблем.

Создание условий для полноценного экологического воспитания дошкольников с помощью создания экологической комнаты, проведения дополнительного экологического образования формирует основы экологической культуры ребенка, основы гуманно-ценностного отношения детей дошкольного возраста к природе. Активность детей является основной формой их жизнедеятельности, необходимым условием развития, которая закладывает фундамент и дает перспективы роста творческого потенциала, а наличие экологической комнаты в дошкольном образовательном учреждении дает возможность для формирования стойкого интереса к природе и дальнейшего бережного отношения к ней.

Список литературы

1. Гончарова Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: курс лекций для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.В. Гончарова. – Нижневартовск: Издательство Нижневартовского гуманитарного университета, 2008. – 326 с.

2. Горбатенко О.Ф. Система экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях: информационно-методические материалы, экологизация среды детского сада, разработки занятий по разделу «Мир природы», утренники, викторины, игры / О.Ф. Горбатенко. – Волгоград: Учитель, 2007. – 286 с.

3. Еник О.А. Современный подход к вопросу о формировании естественнонаучных знаний у дошкольников при изучении неживой природы / О.А. Еник, Е.Н. Илларионова. – Молодой ученый. – 2014. – № 20 (79). – С. 581-583.

4. Маханева М.Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: методическое пособие / М.Д. Маханева - М.: АРКТИ, 2004. – 320 с.

5. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду: книга для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педагогических университетов и колледжей / Н.А. Рыжова. – М.: Издательский дом «Карпуз», 2001. – 432 с.

6. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.А. Серебрякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.

7. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации / О.А. Соломенникова. – М.: «Мозаика-Синтез», 2005. – 104 с.

8. Яковлева Е.В. Важность экологического воспитания дошкольника / Е.В. Яковлева // Педагогическое мастерство: материалы VII Международная научная конференция. – Москва: Буки-Веди, 2015. – С. 113-117.

9. Методы и формы работы в ДОУ по экологическому воспитанию дошкольников <http://doshkolnik.ru/ecologia/9153-ecologiya-doy.html> (дата обращения: 21.04.2021).

2.4. Формирование ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед

Социализация личности происходит на основе овладения активной позиции в «известной триаде» деятельности: игра, учение, труд (Б.Г. Ананьев), каждая из которых, будучи ведущей на определенном возрастном этапе, обуславливает становление и совершенствование человека как субъекта, его образа «Я» по линиям: «Я-знаю», «Я-умею», «Я-хочу», «Я-могу», «Я-буду» и т.д. Это в свою очередь является основой для развития личности как целостности.

Заложить основы для развития и самосовершенствования личности, сформировать ее готовность к общественно значимому производительному труду возможно, только обеспечив ее участие в нем, обучая ему (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия и др.). Такая работа осуществляется на разных этапах жизни человека, но, прежде всего в дошкольном возрасте с учетом особенностей (возможностей и потребностей) детей.

По мнению Б.Г. Ананьева, в труде происходит усиление самых важных, сущностных сил человека, так как в нем востребованы его активность, готовность преодолевать возникающие препятствия, ставить и корректировать цели, регулировать взаимодействие с окружающими и т.п. Труд образует круг потребностей, интересов, способностей (интеллектуальных, эмоционально-чувственных, физических и пр.), привязанностей, вкусов, идеалов, склонностей, направленности личности и содействует формированию у нее субъективного отношения к нему «как главной ценности, образующей внутренний мир человека» (1977).

Наиболее социально значимым из всех видов деятельности считают труд, сущность которого состоит в преобразовании человеком окружающей действительности. Известно, что благосостояние каждого члена общества, благополучие самого общества зависит от количества и качества произведенного общественно-значимого продукта, отношения работающего к своим трудовым обязанностям, его профессионализма, квалификации и других факторов.

Труд - деятельность многокомпонентная. Он направлен на достижение либо общественно-значимого, либо лично-значимого результата, удовлетворяющего потребности или группы людей, или общества в целом, или отдельной личности. Его мотивом является удовлетворение различных потребностей (физиологических, материальных, духовных и пр.) как отдельных людей, так и общества в целом. Он выступает как цель деятельности, в которой субъект воздействует на исходный предмет труда, преобразуя (изменяя) его в ходе выполнения действий (операций), используя при этом орудия (средства, инструменты, оборудование) для достижения конечного результата (продукта), предназначенного удовлетворять эти потребности.

Развитие личности происходит в процессе овладения общественно-историческим опытом, общечеловеческими ценностями и зависит от многих факторов, ведущими среди которых являются воспитание, обучение, образование при неременной активности самой личности.

Целесообразно ценностное отношение рассматривать как аспект сложившихся ценностных ориентаций. Здесь выражается отношение человека к различного рода социальным аспектам жизнедеятельности, в том числе и культурным аспектам труда [18].

В структуре ценностного отношения выделяются следующие компоненты: когнитивный (знаний о сущности рассматриваемой ценности), эмоционально-оценочный (формированием положительной эмоциональной оценки обозначенной ценности), деятельностный (отражает регуляцию субъектом собственного действия).

В дошкольной педагогике традиционно выделяют труд детей: по самообслуживанию, хозяйственно-бытовой, в природе и ручной.

Остановимся на рассмотрении хозяйственно-бытового труда в контексте нашего исследовательского интереса.

Хозяйственно-бытовой труд - вид труда, который предполагает умения поддерживать порядок в групповой комнате, дома и на участке, участвовать в организации бытовых процессов и учебной деятельности (В.И. Логинова, П.Г. Саморукова).

С младшего дошкольного возраста детей приобщают к хозяйственно-бытовому труду, который направлен на удовлетворение не только сугубо личных, но и потребностей других детей и взрослых ближайшего окружения. Дошкольники помогают наводить порядок в групповой комнате, спальне, раздевалке (вытирают пыль, моют игрушки, стульчики, стирают тряпочки, которые используют в изобразительной деятельности на занятиях и вне их, раскладывают или расставляют предметы, вещи по местам, накрывают на столы перед приемом пищи, готовят материал к занятиям и т.д.).

В педагогической литературе представлены разные варианты постановки его целей. Один из них – заложить основы и развить у детей понимание того, что труд - это первостепенная, общечеловеческая ценность; без него невозможны жизнь и благополучие людей.

Достижение этой цели обеспечивается решением групп *задач*, формулирование которых представлено в педагогических изданиях по-разному, но может быть сведено к следующему: ознакомление с трудом взрослых; формирование основ трудовой деятельности; воспитание качеств личности (трудолюбие, самостоятельность, ответственность, настойчивость, активность, отзывчивость, прилежание и пр.), дружеских взаимоотношений и т.д.

Исследователи, рассматривая вопросы отбора и построения содержания программы ознакомления дошкольников с окружающим, связывают их решение с осуществлением системно-структурного подхода в логике научного понятия конкретного явления. В нем можно вычлнить ядро, «клеточку» (В.В. Давыдов), которая представляет главное, существенное в данном объекте, являясь укрупненной единицей информации, усвоение которой требует организации адекватных способов познания (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Леднев, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, А.М. Матюшкин, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн и др.).

Подчеркивая необходимость разработки содержания обучения для дошкольников, А.П. Усова (1979) предлагала проводить эту работу с особой тщательностью, отбирая представления не в рамках номенклатуры, описания, а углубляя характеристики каждого сведения за счет установления связей, отношений. Она отмечала, что овладение этим содержанием «обеспечит наибольший воспитательный эффект, наибольшее развитие способности к обобщению, к самостоятельному нахождению связей усваиваемых знаний и умений» (1979;159). При этом А.П. Усова подчеркивала роль специально организованного и руководимого воспитателем обучения, в ходе которого эти сложные связи могут быть познаны детьми.

Исследования А.В. Запорожца, А.М. Леушиной, В.И. Логиновой, Н.Н. Поддьякова, П.Г. Саморуковой, Д.Б. Эльконина и др., свидетельствуют, что дети дошкольного возраста могут осваивать конкретные системные знания о существенных связях и зависимостях, имеющих место в окружающей действительности. В качестве ядра такой системы должна быть выделена сущность, т.е. «внутренняя связь..., которая определяет другие частные особенности целого. Это объективные связи, которые при своем расчленении и проявлении обеспечивают единство всех сторон целого» (В.В. Давыдов, 1972; 310).

В.И. Логинова определила общую идею, разработала экспериментальную программу системных знаний о труде взрослых на основе иерархического принципа. В содержание целостной системы включены две подсистемы знаний об этом общественном явлении: малая (о предмете как системе) и большая (о собственно труде как системе). В основу системы знаний положены понятийно существенные признаки предмета и трудового

процесса как единицы труда, которыми дети овладевают постепенно на разных этапах дошкольного возраста.

Выполнение любого конкретного вида деятельности, прежде всего предполагает владение личностью определенной системой знаний о нем, навыками, умениями (Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон и др.).

В основе современной методики трудового воспитания дошкольников лежит взаимосвязь его средств:

- ознакомление с трудом взрослых и формирование системных знаний о нем (Р.И. Жуковская, Г.П. Лескова, Е.И. Радина, Н.П. Сакулина, А.П. Усова, О.А. Фролова и др.). Но знания дошкольников об этом явлении оставались бедными, фрагментарными, неточными; в них было много случайного, незначимого, что естественно отражалось как на характере отражения в разных видах деятельности, так и на развитии познания детей (Я.З. Неверович, В.Г. Нечаева и др.).

В середине 70-х г.г. В.И. Логинова осуществила логико-дидактический анализ научного понятия о труде, вскрыла его существенные связи и зависимости и теоретически разработала систему знаний об этом явлении для детей дошкольного возраста. Исходным моментом в ней явилось вычленение связи преобразования (порождения) предмета труда (исходного материала) с помощью трудового оборудования и трудовых действий в результат труда, удовлетворяющий потребности людей, в соответствии с поставленной целью. Эта связь представляет содержание трудового процесса, выступающего как единица труда, со всеми входящими в него компонентами. Последние теснейшим образом связаны между собой. Они включаются в трудовой процесс и функционируют всегда в заданном порядке (от постановки цели до получения результата и удовлетворения потребности) и составе (пять компонентов). Каждый компонент в трудовом процессе выполняет определенную функцию. Исключение хотя бы одного из них по какой-либо причине ведет к разрушению (нарушению) трудового процесса, делает невозможным достижение его результата (продукта).

Наряду со связями преобразования и функционирования в систему знаний о труде взрослых для дошкольников включена *функциональная* зависимость, которая представляет обусловленность изменения одного, а нередко и всех последующих компонентов трудового процесса, от изменения предшествующего. В этом случае все компоненты, и каждый в отдельности, функционируют, но результат трудового процесса не соответствует поставленной цели, не может удовлетворить ту потребность, которая выступала в качестве мотива деятельности.

Исторически в обществе произошло разделение труда, появилось дифференцирование людей по профессиям. Трудовая деятельность приобретает коллективный характер, который обусловил появление иной функциональной взаимосвязи - зависимости в ней всех людей друг от друга, каждого из них от результатов деятельности другого. Она состоит в том, что продукт труда одного человека нередко оказывается исходным предметом для деятельности другого (выращивание зерна - выработка муки - выпечка хлеба - его реализация и т.д.), что многие предметы, вещи, различные приборы, оборудование, техника и пр. в большинстве своем - результаты деятельности не одного человека, а разных людей;

- обучение целостным трудовым процессам. Оно проводится с целью учить детей правильно организовывать и осуществлять различные виды труда (З.Н. Борисова, Г.В. Груба, Л.А. Порембская и др.). Трудовое обучение проходит в повседневной жизни и на занятиях; оно может быть индивидуальным и групповым.

Главная задача занятий по трудовому обучению – показать детям рациональные способы организации и осуществления труда, способах самоконтроля. В первой занятии воспроизводят знания о конкретном трудовом процессе и обучение его выполнению; во второй – дети упражняются в переносе знаний в умения в процессе самостоятельного выполнения осваиваемого трудового процесса;

- самостоятельный труд детей в повседневной жизни. В самостоятельном труде детей осуществляется дальнейшая конкретизация и обобщение знаний; умения становятся более высокого уровня, который проявляется в координации, легкости, скорости движений. Детей продолжают учить анализировать, сравнивать, трудовые процессы взрослых, обобщать на основе существенных признаков, использовать знания и умения в новых ситуациях [5].

По мнению ученых (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Г. Якобсон и др.) происходит интенсивное формирование мотивационной сферы личности. Ее суть в том, что у детей образуются новые мотивы, связанные с желанием и стремлением быть похожими на взрослых. Но не меньшей значимостью обладает мотив, связанный с интересом к содержанию, процессу и результату новых осваиваемых видов деятельности [3].

Формированию ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду способствует создание эмоционально-положительной атмосферы, правильная организация предметно-пространственной среды. Педагогу важно учитывать индивидуальные интересы и склонности детей к определенному виду труда.

В формировании ценностного отношения к труду важное место занимают этические беседы [12]. Этическая беседа - метод привлечения воспитанников к выработке правильных оценок и суждений по всем волнующим их вопросам (М.И. Рожков).

Методика проведения этических включает: подготовительный этап, проведение беседы, организацию и оценку повседневной деятельности и отношений детей на основе усвоенных нравственных норм и правил (Л.П. Князевой, А.М. Виноградовой, О.С. Богдановой и др.).

Таким образом, педагогические условия формирования ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста включают в себя: систему совместно-образовательной деятельности педагогов и родителей, включающей проведение этических бесед на тему ценностного отношения к труду; создание условий в дошкольном образовательном учреждении для возможности включения ребёнка в различные виды трудовой деятельности, выполнения трудовых поручений, наблюдения за трудовой деятельностью взрослых, оказания взрослым посильной помощи; развитие интереса детей к хозяйственно-бытовому труду посредством организации развивающей предметно-пространственной среды, а именно «Центра дежурств», включающей в себя требования по Федеральному государственного образовательного стандарта дошкольного образования: насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность.

Цель констатирующего этапа исследования: выявить особенности проявления ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста и определить педагогические условия, направленные на его воспитание.

Задачи констатирующего этапа исследования:

1) Подобрать диагностический инструментарий для выявления фактического уровня ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у детей старшего дошкольного возраста.

2) Определить ресурсные возможности педагогических условий, способствующих формированию ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления педагогических условий, способствующих формированию ценностного отношения хозяйственно-бытовому труду у детей старшего дошкольного возраста, нами был проанализирован показатель компетентности педагогов по проблеме формирования ценностного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста.

В дошкольной организации отмечается преобладание у педагогов базового (62,5%) и низкого (25%) когнитивного компонента, определяющего готовность педагогов к формированию ценностного отношения к труду детей дошкольного возраста, продвинутый уровень составляет 12,5%.

По результатам анкетирования мы отметили, что у педагогов с базовым уровнем когнитивного компонента частично сформированы представления о формировании ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду. Педагоги определяли хозяйственно-бытовой труд как «вид труда, который ребенок в дошкольном возрасте способен освоить; это та деятельность взрослых, которая наиболее доступна пониманию ребенка» (А.Л.А., Л.Р.М., Л.А.В.), а также определяли как «труд, который направлен на поддержание чистоты и порядка в помещении и на участке, помощь взрослым при организации режимных процессов» (К.Н.В., Д.Н.А.). По мнению педагогов с базовым уровнем когнитивного компонента, ценностное отношение к хозяйственно-бытовому проявляется у детей старшего дошкольного возраста «в интересе к хозяйственно-бытовому труду» (А.Л.А.), «в бережном отношении к результатам труда» (Л.А.В.). На вопрос «Как вы понимаете, что такое «этическая беседа?»», педагоги отвечали, что это «метод воспитания, направленный на формирование нравственных убеждений» (К.Н.В., Д.Н.А., Л.Р.М., А.Л.А., Л.А.В.). Педагоги с базовым уровнем считают необходимым формирование ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у дошкольников для того, чтобы «ребенок уважал любой вид труда» (К.Н.В.), «помогал своим родителям, другим взрослым» (А.Л.А., Л.Р.М., Д.Н.А.).

Педагоги, отнесенные нами к базовому уровню, практикуют в своей группе формы организации хозяйственно-бытового труда такие как «дежурства» (Л.А.В., К.Н.В.) и «коллективный труд» (Д.Н.А., Г.М.А.). Педагоги, отнесенные нами к продвинутому уровню обогащают «Центр дежурств» «один раз в квартал» (Д.Н.А., Г.М.А., К.Н.В.), «в зависимости от интересов детей» (Л.А.В.), также педагоги планируют работу по формированию ценностного отношения к труду детей старшего дошкольного возраста в календарных планах. В анкетах были такие ответы как: «художественная литература о труде» (К.Н.В., Л.А.В.); «загадки, пословицы о трудолюбии» (Г.М.А., Д.Н.А.); «провожу беседы о труде взрослых» (Г.М.А., К.Н.В., Л.А.В.), «беседы о ценности труда» (К.Н.В., Д.Н.А.). Педагоги редко привлекают родителей в процесс формирования ценностного отношения к труду детей посредством этических бесед, используя при этом «индивидуальное консультирование» (Л.А.В., Г.М.А.) и «родительские собрания» (Д.Н.А.)

Педагоги, отнесенные нами к базовому уровню, отвечали, что им необходима консультация для повышения профессиональной компетенции по вопросу «Формирование ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед» (Г.М.А., Л.А.В., К.Н.В., Д.Н.А., А.С.Ю.). В ответах педагогов были такие предложения как: «Воспитание с помощью этических бесед» (Г.М.А.), «Работа с родителями по формированию

ценностного отношения к труду» (Л.А.В., К.Н.В.) и «Организация занятий по трудовому воспитанию» (Д.Н.А., А.С.Ю.). Также педагогам хотелось бы посетить мероприятия в детском саду для повышения профессиональной компетенции по вопросу: «Формирование ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед», такие как «мастер-классы» (А.С.Ю., Л.А.В., К.Н.В.) и круглые столы (Г.М.А., Д.Н.А.). В анкетах педагоги предлагали такие мероприятия, как «Конкурс» (Г.М.А.), «Тренинг» (Л.А.В., Д.Н.А.). Педагоги не способны поделиться своим опытом по данному вопросу (А.С.Ю., Л.А.В., К.Н.В., Д.Н.А., Г.М.А.). Педагоги с базовым уровнем изучают литературу, но не проходят курсы, вебинары по теме: «Формирование ценностного отношения к труду детей старшего дошкольного возраста». Педагоги указывали: «Чтение книг по трудовому воспитанию» (Л.А.В., К.Н.В.), «чтение рекомендаций, по формированию ценностного отношения к труду дошкольников» (А.С.Ю., Д.Н.А.), «чтение статей о трудовом воспитании» (К.Н.В., Г.М.А.)

Ответы педагогов на вопросы анкеты являлись показательными и позволяли нам проанализировать каждый компонент. Приведенные примеры показывают, что в целом когнитивный, деятельностно-практический и мотивационно-рефлективный компонент готовности педагогов к формированию ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у детей дошкольного возраста сформирован недостаточно. Это проявляется, прежде всего, в том, что представления педагогов о формировании ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду являются неполными, фрагментарными, затрудняют организацию работы с детьми, педагоги недостаточно осведомлены по данной теме, поэтому с ними необходимо организовать работу по развитию представлений по данной теме.

Для анализа компетентности родителей по проблеме формирования ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду посредством этических бесед у детей старшего дошкольного возраста, нами было проведено анкетирование, с помощью которой мы выявили уровень сформированности когнитивного компонента.

По результатам анкеты у родителей недостаточно сформированы представления о формировании ценностного отношения к труду детей старшей группы, продвинутый уровень отмечается всего у 20% родителей, базовый уровень у 75%, а критический у 5% родителей.

Базовый уровень представлений о формировании ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей 5-6 лет был выявлен у 75% родителей. Родители данного уровня понимают хозяйственно-бытовой труд как «вид труда, который предполагает умения поддерживать порядок в групповой комнате, дома и на участке, участвовать в организации бытовых процессов и учебной деятельности» (О.Д.Ж, З.Г.Н.), «вид труда, который ребенок в дошкольном возрасте способен освоить; та деятельность взрослых, которая наиболее доступна пониманию ребенка» (Б.А.В, Ш.П.В., Е.К.Е.) Родители базового уровня считают «необходимым формирование ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у своего ребенка» (Ш.Н.О., Л.А.К.); родители считают, что формированием ценностного отношения к труду должны заниматься «только педагоги в детском саду» (Д.Д.Л., Х.К.Д; Х.В.В., Ш.Н.О., Л.А.К.). У своего ребенка родители формируют ценностное отношение к хозяйственно-бытовому труду «собственным примером» (Б.Е.Г., Б.А.В.), «читают книги о труде» (Х.В.В., Ш.Н.О., Л.А.К.), «говорят о ценности труда с помощью бесед» (З.Г.Н., Н.И.В.); родители считают своего ребенка «трудолюбивым» (Б.Е.Г., Б.А.В.) « достаточно трудолюбивым» (Л.А.К., Л.Д.В.) и

проводят с ним беседы на тему «ценностного отношения к труду» (З.Г.Н., Н.И.В., В.А.В.), «важности труда» (Ш.П.В.). Родители отвечали, что к выполнению обязанностей по хозяйственно-бытовому труду в семье ребенок относится «пассивно» (Ш.Н.О, Л.Д.В., Ш.П.В.), «зависит от настроения ребенка» (Д.Д.Л., Х.К.Д.). На вопрос «Как Вы думаете, проводится ли педагогами Вашей группы работа, связанная с формированием ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду в детском саду?» родители отвечали «затрудняюсь ответить» (З.Г.Н., Н.И.В.); «проводится воспитателем» (Л.А.К., Л.Д.В.). Родители бы «хотели получить от педагогов детского сада информацию по формированию ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду для применения этих знаний в домашних условиях» (О.Д.Ж, З.Г.Н., Л.А.К.); родитель бы с удовольствием посетил мероприятия для собственной осведомленности по вопросу формирования ценностного отношения к труду, такие как «мастер-классы» (Х.В.В., З.Г.Н.). В анкетах также родители указывали такие мероприятия как «Чаепитие» (Н.И.В.), «Тренинг» (Д.Д.Л., Х.К.Д.).

Как было сказано нами ранее, одним из педагогических условий формирования ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста, является организация развивающей предметно-пространственной среды. Нами была проведена экспертиза «Центра дежурств» в старшей группе дошкольной образовательной организации.

Опираясь на журнал контроля и оценки развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации, мы провели анализ оснащенности «Центра дежурств»

В своем исследовании мы устанавливали соответствие между оборудованием, рекомендованным в данной возрастной группе и оборудованием, которое имеется в наличии, а также его количеством.

Уровень оснащенности развивающей предметно-пространственной среды - «Центра дежурства», характеризуется тем, что показатели насыщенности соответствуют достаточному уровню, но не являются оптимальными.

Комплекс диагностических процедур позволил нам проанализировать особенности развития ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста.

Нами был выделен общий уровень ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста после всех проведенных диагностических процедур. Большинство детей находятся на среднем уровне (55%), а наименьшее количество на высоком уровне (20%).

Для выявления уровня представлений о труде взрослых, его значении у детей старшего дошкольного возраста мы провели беседу, направленную на выявление представлений детей 5-7 лет о значении труда (Р.С. Буре). Обобщив результаты по данной методике, мы пришли к следующему выводу что, 60% детей набрали суммарно по всем показателям от 8 до 14 баллов, что говорит о среднем уровне представлений о труде взрослых, его значении. Дети, отнесенные нами к среднему уровню, характеризуются наличием системности и осознанности представлений, но недостаточным объемом и глубиной представлений о труде взрослых, его значении. Они перечисляют стандартные профессии взрослых, подробно рассказывают 2-3 профессиях, в ответе детей есть характеристики труда взрослого в общей форме и на конкретных примерах, ответ ребенка не самостоятельный, требуются наводящие вопросы. У детей проявляется интерес к труду взрослых: они задают вопросы о профессиях, которые их интересуют; словарный запас у

детей ограничен: дети употребляют в речи такие понятия как «работник», «работа», не называют редкие профессии. Так, Иван Б., перечислил стандартные профессии, такие как «воспитатель», «продавец», «водитель», но не смог объяснить значения труда каждой профессии. У детей не сформирована глубина знаний о труде взрослых, они не называют специфику работы профессий, затрудняются при вопросе о значении каждой профессии. На вопросы дети отвечают с помощью наводящих вопросов. Словарный запас детей ограничен, в речи дети употребляют такие понятия, как «работник», «работа» (Саша Ц., Елизавета М.). У детей проявляется интерес детей к труду взрослых, его значению. Дети задавали вопросы о таких профессиях как «моряк», «певец», спрашивали о специфике работы в данной профессии (Саша Б., Даша К.).

Далее для выявления особенностей отношения ребенка к процессу труда у детей старшего дошкольного возраста мы провели методику «Изучение особенностей отношения ребенка к процессу труда» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). Обобщив результаты данной методики, мы пришли к выводу что, 50% детей набрали суммарно по всем показателям от 8 до 14 баллов, что говорит о среднем уровне. Дети, отнесенные нами к среднему уровню характеризуются проявлением эмоциональной отзывчивости, ценностным отношением к труду, интересом, самостоятельностью, ответственностью. Но недостаточной инициативностью, самостоятельностью,

Дети, отнесенные нами к среднему уровню, характеризуются недостаточным проявлением инициативности: ребенок заранее не намечает план действий, не проговаривает, что он будет делать, а сразу старается выполнить задание, но сталкивается с трудностями «я не знаю, где взять тазик и тряпочки» (Лиза М.), «куда налить воду?» (Лев Н.); недостаточным проявлением самостоятельности: ребенок не знает, где взять инвентарь, просит помощи у воспитателя «помогите мне найти фартук для дежурства по столовой» (Адель О., Лев Н.). Дети характеризуются эмоциональной отзывчивостью: выполняют поручение с желанием, проявляют эмоциональные реакции на успех или неудачу «как чисто теперь стало» (Катя Д.), «нужно убираться каждый день, чтобы было так красиво всегда» (Вика М., Катя Д.); ценностным отношением к труду: испытывают чувство долга по отношению к окружающим «я сегодня здесь уберусь, чтобы было приятно другим» (Лев Н.); интересом: ребенок выполняет поручение с желанием, но не просит дать работу еще «я уже убиралась, можно пойти играть?» (Катя Д.), «давайте я уберусь, а завтра буду отдыхать от уборки» (Адель О., Яромир И., Женя К.); ответственностью: ребенок доводит начатое дело до конца (Лев Н., Яромир И., Катя Д.).

Для выявления уровня трудовых навыков у детей старшего дошкольного возраста в хозяйственно-бытовом труде, мы использовали методику «Наблюдение за ребенком в хозяйственно-бытовом труде» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). Обобщив результаты данной методики, мы пришли к следующему выводу. Большинство детей находятся на низком уровне (55%),

55% детей набрали суммарно по всем показателям менее 8 баллов, что говорит о низком уровне. Дети, отнесенные нами к низкому уровню, характеризуются тем, что у них недостаточно сформирована ответственность, самостоятельность, системность, инициативность, эмоциональная отзывчивость, ценностное отношение к труду.

Дети, отнесенные нами к низкому уровню, характеризуются недостаточной ответственностью: дети не поддерживают порядок в группе, забывают убирать за собой игрушки «пусть игрушки так и лежат тут, вдруг мы захотим еще поиграть», у детей недостаточно сформирована самостоятельность и инициативность: детям требуется помощь взрослого, они выполняют поручения только тогда, когда им скажет это сделать

кто-то из взрослых, инициативу не проявляют «мы не знаем, где взять лейку, чтобы полить цветы», «я пока не хочу убираться, мне не нравится» (Вика М., Яромир И.); недостаточно сформирована системность: дети не знают, с чего нужно начать уборку, где взять необходимый инвентарь, как правильно произвести дежурство; дети характеризуются недостаточной эмоциональной отзывчивостью, ценностным отношением к труду: не ценят результат своего и чужого труда, не замечают, когда кто-то производит уборку «мне кажется, ничего не изменилось после уборки» (Яромир И.), не хотят помочь другим «я не знала, что нужно убираться за кем-то, пусть убирают другие» (Адель О.)

Таким образом, для большинства детей характерно наличие системности и осознанности представлений, недостаточный объем и глубина представлений о труде взрослых, его значении. Особенности отношения к труду у детей проявляются через эмоциональную отзывчивость, ценностное отношение к труду, интерес, самостоятельность, ответственность. Но детям характерна недостаточная инициативность, самостоятельность. Представления о трудолюбии как качестве личности у детей старшего дошкольного возраста проявляются через ценностное отношение к труду, системность и осознанность представлений, интерес, но недостаточный объем и глубину знаний. Уровень трудовых навыков в хозяйственно-бытовом труде характеризуется недостаточной ответственностью: дети не поддерживают порядок в группе, забывают убирать за собой игрушки; недостаточно сформирована самостоятельность и инициативность: детям требуется помощь воспитателя для того, чтобы разложить материалы для занятий, они выполняют поручения только тогда, когда им скажет это сделать кто-то из взрослых; инициативу не проявляют, недостаточно сформирована системность: дети не знают, с чего нужно начать уборку, где взять необходимый инвентарь, как правильно произвести дежурство, но дети характеризуются эмоциональной отзывчивостью, ценностным отношением к труду: ценят результат своего труда, говорят другим детям о том, что они сегодня убрались в каком-либо центре, радуются, когда и хвалят за выполнение трудового поручения.

Цель формирующего эксперимента: апробировать педагогические условия, способствующие формированию ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду у детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед.

Задачи формирующего эксперимента:

1) Определить этапы и содержание образовательной деятельности в рамках формирующего эксперимента.

2) Разработать методику формирования ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед.

3) Апробировать педагогические условия формирования ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед.

Этапы формирующего эксперимента:

I этап – «Подготовительный». Цель: расширять представления детей и вызвать интерес к хозяйственно-бытовому труду посредством обогащения «Центра дежурств» в группе. На данном этапе в группе был обогащен «Центр дежурств» в соответствии с анализом предметно-пространственной развивающей среды на констатирующем этапе исследования, и были добавлены алгоритмы выполнения действий дежурных, картинки с видом дежурств. Также на этом этапе мы разработали рабочую тетрадь, в которую вошли

задания в различных игровых формах, направленные на формирование ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста

II этап – «Основной». Цель: формировать ценностное отношение к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста посредством этических бесед и работы с родителями и педагогами. На данном этапе с помощью разработанных планирований (тактическое планирование по направлению социально-коммуникативного развития, оперативное планирование, таблица по направлениям амплификации развивающей предметно-пространственной среды группы) были проведены этические беседы с детьми на темы, в соответствии с темами недели образовательной деятельности, с родителями и педагогами были проведены консультации, мастер-классы, беседы на тему трудового воспитания дошкольников.

III этап – «Заключительный». Цель: совершенствовать проявление ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста. На данном этапе мы осуществляли работу по формированию ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду старших дошкольников с использованием разработанной нами рабочей тетради.

Для определения эффективности проведенной работы, мы провели контрольный срез и выявили положительную динамику у детей экспериментальной группы: на высоком уровне – 60% детей, на среднем – 40%.

Полученные данные исследования позволили нам определить особенности компонентов ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста (когнитивный, эмоционально-оценочный, деятельностный), обосновать педагогические условия, направленные на его формирование посредством этических бесед. Педагогические условия формирования ценностного отношения к хозяйственно-бытовому труду детей старшего дошкольного возраста включают в себя: систему непосредственно-образовательной деятельности педагогов и родителей, включающей проведение этических бесед на тему ценностного отношения к труду; создание условий в дошкольном образовательном учреждении для возможности включения ребёнка в различные виды трудовой деятельности, выполнения трудовых поручений, наблюдения за трудовой деятельностью взрослых, оказания взрослым посильной помощи; развитие интереса детей к хозяйственно-бытовому труду посредством организации развивающей предметно-пространственной среды, а именно «Центра дежурств».

Список литературы

1. Арсенова М.А. Формирование ценностного отношения к социальному миру у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности / М.А. Арсенова. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. – 112 с.

2. Бых, Е.В. Трудовое воспитание дошкольников // Проблемы педагогики. - 2019. - № 6 (45). - С. 68-70.

3. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / под ред. А.М. Виноградовой. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 96 с.

4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2014. – 24 с.

5. 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.
6. Князева Л.П. Этические беседы в детском саду. – Пермь: Титул, 1972. – 80 с.
7. Козакова Л.И. Воспитание трудолюбия в старшей группе // Молодой ученый. - 2016. - № 19 (123). - С. 355-360.
8. Козлова С.А. Труд как средство социализации дошкольников // Известия института педагогики и психологии образования. - 2017. - № 1. - С. 107-111.
9. Колокольникова З.У. «Метод игры-труда» Е.И. Тихеевой в практике работы современного ДОУ / З.У. Колокольникова, Н.А. Михайлова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - № 1-3. - С. 421-423.
10. Коцциенко И.В. Реализация содержания трудового воспитания в практике современных дошкольных образовательных организации / И.В. Коцциенко // Интерактивная наука. 2017. № 1 (11). С. 53-55.
11. Лосева Н.А. К проблеме формирования ценностного отношения к труду у старших дошкольников / Н.А. Лосева // Научно-методический электронный журнал Концепт. - 2017. -№ Т31. -С. 596-600.
12. Морозова Т.В. Педагогические принципы воспитания школьников / Т.В. Морозова. – СПб. : Академия, 2004. – 258 с.
13. Пономарева Л.И. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в процессе ранней профориентации дошкольников / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ганн // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-7. - С. 175-181.
14. Прудякова Л.Л. Педагогические условия развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе трудового воспитания / Л.Л. Прудякова // Научно-методический электронный журнал Концепт. - 2016. - № Т10. - С. 251-255.
15. Рубинчик Ю.С. Исторический аспект формирования у детей дошкольного возраста стремления к труду / Ю.С. Рубинчик // Традиции и новации в дошкольном образовании. - 2019. - № 3 (11). - С. 14-16.
16. Тимошина Е.И. Ценностные основания воспитания трудолюбия у дошкольников / Е.И. Тимошина, М.А. Арсенова, Т.В. Першина // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2019. - № 3 (90). - С. 178-187.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Сфера, 2020. – 80 с.
18. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие для педагогических вузов / И.Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
19. Шанц Е.А. Технологии развития субъектной позиции дошкольников в трудовой деятельности / Е.А. Шанц // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). - 2019. - № 7. - С. 90-95.
20. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

2.5. Воспитание интереса к игре в шахматы у детей старшего дошкольного возраста

В настоящее время не все современные дети знают, что игра в шахматы - это спорт, но только не физический, а умственный. Уже с дошкольного возраста, дети, играющие в шахматы, отличаются от других детей. С самого раннего возраста, ребенок посредством игры в шахматы у ребенка расширяется круг общения, воспитывается воля, формируется личность.

В пункте 1.4 Федерального государственного стандарта дошкольного образования одним из основных принципов реализации является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. В пункте 2.6 сказано, что «познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации» [7]. Данные пункты стандарта мы рассматриваем как ценностный ориентир в поиске эффективных средств воспитания интереса детей к познанию средствами игровых культурных практик.

Проблема познавательного интереса рассмотрена в психолого-педагогических исследованиях Л. М. Маневцова, Э.А. Барановой [2]. Проблема интереса к игре в шахматы была изучена Г.А. Козловым [5], П.В. Коробейниковым [6], И.Г. Сухиным [8]. В исследованиях данных авторов говорится о то, что игра в шахматы имеет большое влияние на развитие интеллектуальных способностей ребенка.

В настоящее время кружки по шахматам реализуются в рамках дополнительного образования детей. Кружки по шахматам имеют место быть как в учреждениях дополнительного образования, так и дошкольных образовательных учреждениях.

На основе проведенного анализа теории и практики игрового обучения шахматам в практике развивающей работы с детьми дошкольного возраста нами выделено следующее противоречие: между актуальностью воспитания интереса к игре в шахматы у детей в старшем дошкольном возрасте и недостаточной исследованностью педагогической составляющей данной проблемы.

Для исследования мотивационного компонента интереса к игре в шахматы у детей старшего дошкольного возраста мы использовали диагностическую методику «Мотивы умственной деятельности у старших дошкольников» Е.Э.Кригера. Данная методика позволила нам изучить доминирующие мотивы детей к разным видам деятельности и осознание выбора той или иной деятельности ребенком. Для проведения исследования детям были предложены 6 рассказов. В суждениях отражен мотив выбора деятельности ребенком: внешний, познавательный, игровой, позиционный, социальный, одобрения. Важным является то, как ребенок обосновывает свой выбор, отвечая на вопросы: « Кто, по-твоему, из них прав? Почему? С кем из них ты хотел бы дружить? Почему?».

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Всего в исследовании участвовало 22 ребенка старшего дошкольного возраста. Обработка данных диагностической методики осуществлялась путем анализа двух параметров: доминирующий мотив, обоснование выбора предмета активности. От выбора суждения зависит уровень мотивации в выборе и осуществлении деятельности ребенком.

Представим базовые критерии оценки мотивационного компонента.

Как видно из таблицы, для исследования мотивационного компонента интереса к игре в шахматы мы выделили 2 параметра: доминирующий мотив; особенности обоснования выбора предмета активности. Обобщив результаты, мы пришли к выводу, 64% детей имеют высокий уровень мотивации. Дети заинтересованы в данном виде игры, у таких детей доминирует познавательный и социальный способы мотивации. 36% детей

обладают средним уровнем мотивации. У данной группы детей присутствуют игровой, позиционный, внешний мотивы и мотив одобрения со стороны взрослого. По второму параметру можно отметить, 18% не смогли обосновать свой ответ, дети называют только выбор суждения. 23% не смогли обосновать свой выбор предмета активности. 68% детей обосновали свой выбор ответа и привели пример.

Таблица 1 - Базовые критерии оценки мотивационного компонента

№	Критерий	Параметры	Критерии оценки
1.	Мотивационный компонент	Доминирующий мотив.	- ребенок мотивируется без помощи взрослого. К высокому уровню мотивации относятся: познавательный, социальный мотивы; - ребенок мотивируется с помощью взрослого. Мотив одобрения, позиционный внешний мотив, игровой. - у ребенка отсутствует какой-либо вид мотивации, не делает выбор суждений;
		Обоснование выбора предмета активности.	- ребенок четко обосновывает свой выбор, приводит пример; - ребенок с трудом обосновывает свой выбор мотивации, либо вообще не может обосновать. - ребенок не может обосновать свой выбор, так как не сделал его

Для исследования компонента познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, нами была использована диагностическая методика “Вопрошайка” М.Б. Шумаковой. Оказалось, что половина обследованной нами группы детей имеет высокий уровень познавательного интереса к игре в шахматы. Познавательная активность к игре в шахматы высокая, учитывая то, что не всем детям была знакома данная игра. По второму параметру у 55% детей широта охвата предметов максимальна, дети задают вопросы к нескольким предметам на картинке, что свидетельствует о высоком уровне познавательной активности в целом. 27% детей имеют средний уровень познавательной активности, широта охвата предметов минимальна. 18% детей относятся к критическому уровню, дети не смогли задать ни один вопрос.

Полученные нами диагностические результаты позволили конкретизировать эмпирическое предположение о том, что интерес детей старшего дошкольного возраста к игре в шахматы можно рассматривать, как формирующееся личностное качество, содержанием которого является осознанное ценностное отношение к шахматам, желание научиться играть в шахматы.

Для воспитания интереса к шахматам у детей старшего дошкольного возраста необходимо выделить условия эффективного педагогического воздействия.

В рамках первой задачи формирующего эксперимента нами были определены этапы и содержание образовательной деятельности в рамках формирующего эксперимента, в соответствии с условиями, сформулированными нами в гипотезе:

1. Накопление опыта игры в шахматы, как ценностного этапа, через включение детей старшего дошкольного возраста в разнообразную игровую деятельность;

2. Применение системы игр, способствующих появлению осознанного ценностного отношения к игре в шахматы.

3. Организация функционального центра игры в шахматы, который включает: материально-техническое обеспечение, образно-символический материал, нормативно-знаковый материал, картотека дидактических игр, иллюстрации с шахматными фигурами.

4. В содержание педагогического просвещения родителей, воспитателей последовательно включать аксиологические аспекты игровой деятельности, в том числе, применительно к игре в шахматы.

Нами выделены этапы воспитания интереса к игре в шахматы на основе разных структур познавательного интереса, выделенных Г.И. Щукиной, Н.Г. Морозовой, Э.А. Барановой [2]:

- формирование положительного эмоционального настроения к педагогу, а так же интеллектуальной радости к процессу знакомства с игрой в шахматы;
- активизация проявлений интеллектуальной активности: вопросы к педагогу в процессе знакомства с игрой в шахматы, стремление по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении вопросов на тему шахмат;
- развитие волевых проявлений: сосредоточенность внимания и слабая отвлекаемость от процесса изучения основ шахматной игры, стремление к обыгрыванию тренировочных позиций.

Основой разработки педагогической практики образовательной работы с детьми являлась программа «Шахматы, первый год», автора И.Г. Сухина [8;9]. Данная программа опирается на ряд нетрадиционных авторских взглядов, к числу которых относятся: включение в совместную деятельность игр на частях шахматной доски; применение неординарных дидактических заданий и игр; подробное изучение возможностей каждой шахматной фигуры.

Представим тактическое планирование по воспитанию интереса к игре в шахматы у детей старшего дошкольного возраста.

Как видно из таблицы, для первого этапа, направленного на формирование положительного эмоционального настроения к педагогу, а так же интеллектуальной радости к процессу знакомства с игрой в шахматы, определены темы НОД (непрерывная образовательная деятельность) такие как: «В стране шахматных чудес»; «Притча о шахматах».

В рамках первого этапа нами были определены ключевые методы организации непосредственной образовательной деятельности и культурных практик (классификация Н.И. Фрейлах):

1. Методы, обеспечивающие передачу учебной информации педагогом и восприятие ее детьми посредством слушания, наблюдения, практических действий (перцептивный аспект):

- Словесный метод, например: объяснение понятия «Шахматная игра», беседа на тему «История возникновения игры в шахматы», вопросы детям после прочтения «Притчи о шахматах»;

- Наглядный метод, например: демонстрация изображений процесса шахматной игры, иллюстрация сказки «Притча о шахматах», рассматривание изображений шахматных фигур.

Вторым этапом воспитания интереса к игре в шахматы является: активизация проявлений интеллектуальной активности, куда входят умение задавать вопросы, в процессе знакомства с игрой в шахматы, стремление по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении вопросов на тему шахмат.

В рамках второго этапа, определены темы НОД такие как: «Шахматные способности»; «Театрализованная постановка: «Шахматный теремок»».

Таблица 2 - Тактическое планирование по воспитанию интереса к игре в шахматы у детей старшего дошкольного возраста

Тема недели	Тема НОД	Задачи образовательной области	Ожидаемый планируемый результат
История возникновения шахмат	«В стране шахматных чудес»	1. Познакомиться с понятием шахматная игра. 2. Осознавать важность игры в шахматы. 3. Познакомиться с историей возникновения шахмат.	1. Могут назвать 2-3 признака игры в шахматы. 2. Осознают и называют 2 признака влияния игры в шахматы. 3. Определяют и называют кто основоположник игры, сколько времени существует игра.
	«Притча о шахматах»	1. Закреплять понятие «шахматная игра». 2. Познакомиться с игрой в шахматы через художественную литературу. 3. Закреплять название шахматных фигур: пешка, конь, ферзь.	1. Могут назвать признаки игры в шахматы, не менее 2-3. 2. Называют 2-3 сказочных героя. 3. Называют не менее 3 шахматных фигур.
Волшебный мир шахмат	«Шахматные способности»	1. Выделять и давать характеристику шахматной игре. 2. Познакомиться со способностями, которые развиваются в процессе шахматной игры. 3. Осознавать важность наличия двух игроков в шахматной игре.	1. Могут дать 3 характеристики шахматной игре. 2. Называют 2-3 способности, развивающиеся в процессе игры в шахматы. 3. Называют количество игроков, необходимое для шахматной партии.
	«Театрализованная постановка: «Шахматный теремок»»	1. Осознавать важность игры в шахматы. 2. Познакомиться с игрой в шахматы через театрализованную деятельность. 3. Закреплять название шахматных фигур: пешка, конь, ферзь, ладья, король, слон.	1. Называют 2 признака важности игры в шахматы. 2. Отражают свое отношение к игре в шахматы через театрализованную постановку «Шахматный теремок» 3. Называют не менее 6 шахматных фигур.

Шахматная доска	«Шахматная доска»	1.Познакомится с понятием «шахматная доска», «шахматное поле». 2. Познакомится с расположением доски между партнерами. 3. Познакомится с понятиями: вертикаль, горизонталь, диагональ, относительно листа.	1. Могут назвать 2 отличия понятий «шахматное поле» и «шахматная доска». 2. Показывают на практике, как доска должна быть расположена во время игры, относительно игроков. 3. Определяют и показывают направления линии по вертикали, горизонтали, диагонали, относительно листа.
	«Удивительные клетки»	1. Закреплять понятие «шахматная доска» и «шахматное поле». 2. Выделять и дать характеристику форме и цвету клеток на шахматном поле. 3. Закреплять понятия: вертикаль, горизонталь, диагональ, центр относительно шахматного поля.	1. Называют основные 2-3 отличия понятий «шахматная доска» и «шахматное поле». 2. Выделяют на основе перцептивного анализа основную форму клеток шахматного поля; называют основные цвета клеток: белый и черный. 3. Определяют и показывают ходы в разных направлениях, относительно шахматного поля, не менее 3 направлений.
Шахматные фигуры	«Знакомство с шахматными фигурами»	1. Познакомится с первоначальной расстановкой шахматных фигур на поле. 2. Расставлять фигуру черного или белого цвета в соответствии с цветом клетки. 3. Закреплять название шахматных фигур.	1. Знакомятся с первоначальной расстановкой фигур на шахматном поле. 2. Могут расставить фигуры в соответствии с цветом клетки: черную на черную, белую на белую. 3. Называют все 6 шахматных фигур.
	«Шахматная география»	1. Продолжать закреплять понятия «начальное положение» или «начальная позиция». 2. Изобразить шахматное поле в тетрадах, с обозначением полей.	1. Показывают расположение фигур в начальной позиции. 2. Изображают шахматное поле в тетрадах, со всеми обозначениями полей, цвета, формы.

- Активизация проявлений интеллектуальной активности: вопросы к педагогу в процессе знакомства с игрой в шахматы, стремление по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении вопросов на тему шахмат;

Задачами на данном этапе являются:

1. Формировать представления о процессе шахматной игры: количество игроков, название шахматных фигур.

2. Развивать интерес к обсуждению вопросов на тему шахмат.

3. Формировать умение формулировать и задавать поисковые вопросы к педагогу в процессе знакомства с игрой в шахматы.

Ключевыми методами организации непосредственной образовательной деятельности и культурных практик (классификация Н.И. Фрейлах):

1. Методы, характеризующие усвоение нового материала детьми, — путем активного запоминания, путем самостоятельных размышлений или проблемной ситуации (гностический аспект):

- Исследовательский метод, например: тактильное исследование формы шахматных фигур;

- Иллюстративно - объяснительный, например: с помощью схемы дети называют, из чего состоит набор для игры в шахматы: шахматная доска, шахматные фигуры (6 штук).

В рамках третьего этапа, направленного на развитие волевых проявлений, а именно, сосредоточенность внимания и слабая отвлекаемость от процесса изучения основ шахматной игры, стремление к обыгрыванию тренировочных позиций, нами были определены темы НОД: «Шахматная доска»; «Шахматные клетки», «Шахматные фигуры (конь, слон, пешка, ферзь, ладья, король)», «Ход и взятие шахматных фигур».

Задачи на данном этапе касаются:

1. Способствовать развитию волевых проявлений.
2. Развивать интерес к процессу шахматной игры.
3. Формировать стремление к обыгрыванию тренировочных позиций на шахматном поле, в процессе тренировочной игры.
4. Формировать умение сосредоточенно и внимательно относиться к процессу шахматной игры.

Ключевыми методами организации непосредственной образовательной деятельности и культурных практик (классификация Н.И. Фрейлах):

1. Методы, характеризующие степень самостоятельности учебно-познавательной деятельности детей (управленческий аспект), например:

- обыгрывание тренировочных позиций каждой фигуры на шахматном поле, в парах, под руководством педагога;

- тренировочная игра самостоятельно, в парах.

Для реализации второго условия воспитания интереса к игре в шахматы у детей старшего дошкольного возраста, а именно, применение системы игр, способствующих появлению осознанного ценностного отношения к игре в шахматы, мы интегрировали познавательную область, художественно-эстетическое и речевое развитие на тему воспитание интереса к игре в шахматы.

Как видно из таблицы, воспитание интереса к игре в шахматы у детей старшего дошкольного возраста, возможно, реализовывать через интеграцию образовательных областей. А именно познавательное, художественно-эстетическое и речевое развитие.

Для первого этапа, направленного на формирование положительного эмоционального настроения к педагогу, а так же интеллектуальной радости к процессу знакомства с игрой в шахматы, нами было определено реальное значимое событие детей окружающей жизни. Например: просмотр мультфильма «Ёжик-шахматист».

В интеграции с образовательной областью, художественно-эстетическое развитие, выделена следующая деятельность детей: рисование на тему «Игра в шахматы моими глазами».

Для интеграции с речевым развитием определена следующая деятельность: чтение сказки: «Лесная шахматная школа» Сухин И.Г. [9].

Таблица 3 - Интеграция познавательной области с другими образовательными областями

Неделя	Реальные значимые для детей события окружающей жизни	Художественно-эстетическое развитие	Речевое развитие	Познавательное развитие
История возникновения шахмат	Просмотр мультфильма «Ёжик-шахматист»	Рисование на тему «Игра в шахматы моими глазами» Тип работы: словесное описание целей и условий.	Чтение сказки: Сказка «Лесная шахматная школа» Сухин И.Г.	Д/И «Найди неправильную доску» «Игра на смекалку» «Сложи фигуру» «Шахматный теремок»
Волшебный мир шахмат	Театрализованная постановка «Шахматный теремок»	Инсценировка игры-драматизации «Шахматный теремок» Сухин И.Г. Тип работы: словесное описание целей и условий.	Чтение сказки «Шахматный теремок» Сухин И.Г.	Д/И «Шахматная шкатулка» «Шахматный теремок» «Шахматный колобок» «Шахматная репка» «Игра на смекалку» «Шахматные часы»
Шахматная доска	Выставка поделок на тему «Шахматное поле»	Конструирование из бумаги на тему «Шахматное поле своими руками». Тип работы: по образцу.	Чтение сказок «Шахматные баталии», «Шахматное сражение» Сухин И.Г.	Д/И «Собери шахматную доску» «Город» «Морской бой» «Шахматный алфавит»
Шахматные фигуры	Наблюдение за шахматными часами	Музыкально-художественная деятельность на тему «Шахматная игра». Тип работы: словесное описание целей и условий.	Чтение и заучивание стихотворений о шахматных фигурах: Шнайдер Ирина «Пешка», «Ферзь», «Конь», «Слон», «Король», «Ладья».	Д/И «Волшебный мешочек» «Шахматные пазлы» «Почтальон» «Сложи фигуру»

В области познавательного развития определены дидактические игры: «Найди неправильную доску», «Сложи фигуру», «Шахматный теремок», «Шахматная шкатулка», «Шахматный теремок», «Шахматный колобок», «Шахматная репка».

Для второго этапа, направленного на активизацию проявлений интеллектуальной активности, куда входят умение задавать вопросы, в процессе знакомства с игрой в шахматы, стремление по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении вопросов на тему шахмат, нами было определено реальное значимое событие детей окружающей жизни. Например: театрализованная постановка «Шахматный теремок».

В интеграции с образовательной областью, художественно-эстетическое развитие, выделена следующая деятельность детей: инсценировка игры- драматизации «Шахматный теремок» Сухин И.Г. [9].

Для интеграции с речевым развитием определена следующая деятельность: чтение сказки: «Шахматный теремок» Сухин И.Г. [9].

Для третьего этапа, направленного на развитие волевых проявлений, а именно, сосредоточенность внимания и слабая отвлекаемость от процесса изучения основ шахматной игры, стремление к обыгрыванию тренировочных позиций, нами было определено реальное значимое событие детей окружающей жизни. Например: выставка поделок на тему «Шахматное поле». В интеграции с образовательной областью, художественно-эстетическое развитие, выделена следующая деятельность детей: конструирование из бумаги на тему «Шахматное поле своими руками».

Для интеграции с речевым развитием определена следующая деятельность: чтение сказки: «Шахматные баталии», «Шахматное сражение» [9]. В рамках реализации третьего, выделенного нами, условия воспитания интереса к игре в шахматы: организация функционального центра игры в шахматы, нами были разработаны направления амплификации развивающей предметно-пространственной среды в группе.

Как видно из содержания таблицы, предметно-пространственный компонент образовательной среды предполагает: специально созданные условия, такие, которые необходимы для полноценного проживания ребенком дошкольного детства; определенное пространство, организационно оформленное и предметно насыщенное, приспособленное для удовлетворения потребностей ребенка в познании, общении, труде, физическом и духовном развитии в целом; обеспечение активной жизнедеятельности ребенка, становления его субъектной позиции, развития творческих проявлений всеми доступными, побуждающими к самовыражению средствами.

Одним из важных принципов организации развивающей предметно-пространственной среды является: принцип динамичности - статичности. Среда должна выступать как динамичное пространство, подвижное и легко изменяемое. Иначе статичная предметная среда не сможет выполнять своей развивающей функции в силу того, что перестает пробуждать фантазию ребенка. В целом принцип динамичности - статичности касается степени подвижности игровых пространств, вариантности предметных условий и характера детской деятельности. Вместе с тем, определенная устойчивость и постоянство среды - это необходимое условие ее стабильности, привычности, особенно если это касается мест общего пользования (библиотека, шкафчик с игрушками, ящик с полифункциональным материалом и т.п.).

Все предметы, в центрах активности, должны быть доступны детям. Подобная организация пространства позволяет дошкольникам выбирать центры активности, через которые они будут самостоятельно проявлять интерес к игре в шахматы. У педагога

появляется возможность эффективно организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей.

Таблица 4 - Направления амплификации развивающей предметно-пространственной среды группы

Тематическая неделя	Образовательные центры в группе		
	Игровой центр	Центр конструирования	Центр книги
История возникновения шахмат	Шахматная доска. Комплекты шахматных фигур по количеству детей. Фрагмент шахматной основы доски. Комплект цветных карандашей, фломастеры, восковые мелки, листы бумаги в клетку крупную.	Комплект кубиков малого, среднего и большого размеров, черного и белого цвета. Предметы заместители для шахматных фигур (мелкие машинки, животные, куклы, деревья).	Книги: Гришин В.Г. «Малыши играют в Шахматы»; Дорофеева А.Г. «Сокровища Шахматландии. Главные правила» Картотека загадок про шахматы.
Волшебный мир шахмат	Шахматная доска шахматные поля, комплекты шахматных фигур по количеству детей. Мешочек с шахматными фигурами. Дидактический материал в картинках: «История возникновения шахмат».	Комплект конструктора Бамчес. Конструктор из геометрических фигур.	Книги: «Приключения шахматного солдата Пешкина» Чеповецкий Е.П. «Знакомимся с шахматами» Шивырталова М. Дидактические сказки: И.Г. Сухина «Приключения в Шахматной стране»
Шахматная доска	Дидактический материал: «Собери шахматную доску». Комплект цветных карандашей, фломастеры, восковые мелки, листы бумаги в клетку крупную. Демонстрационная доска с набором шахматных фигур	Развивающий плоскостной конструктор в виде шахматного поля.	Книга: «Герои сказки играют в шахматы, или твой первый шахматный учебник» Балашова Е.Ю.
Шахматные фигуры	Дидактический материал: «В стране деревянных королей». Шахматное лото. Шахматная доска шахматные поля, комплекты шахматных фигур по количеству детей.	Комплект кубиков малого, среднего и большого размеров, черного и белого цвета. Предметы заместители для шахматных фигур (мелкие машинки, животные, куклы, деревья).	Картотека стихотворений про шахматы: Шнайдер Ирина «Шахматная доска и расстановка фигур»

Как видно из таблицы мы выделили центр конструирования, центр книги, игровой центр. Так, например, для организации игрового центра активности по теме недели

«История возникновения шахмат», мы определили следующий материал: шахматная доска; комплекты шахматных фигур по количеству детей; фрагмент шахматной основы доски; комплект цветных карандашей, фломастеры, восковые мелки, листы бумаги в клетку крупную.

Для организации центра конструирования, по теме недели «Волшебный мир шахмат»: комплект конструктора Бамчес; конструктор из геометрических фигур.

Для организации центра книги, по теме недели «Шахматная доска»: внесение книги Балашовой Е.Ю. на тему «Герои сказки играют в шахматы, или твой первый шахматный учебник» [1].

Интерес детей старшего дошкольного возраста к игре в шахматы рассматривается нами как формирующееся личностное качество. Так как среда в группе детского сада может приобретать специально проектируемую направленность, мы можем говорить о ней как о важном факторе формирования личности.

Таким образом, подводя итог изложению эмпирической части нашего исследования следует констатировать несколько выводов:

интерес детей старшего дошкольного возраста к игре в шахматы рассматривается нами как формирующееся личностное качество, содержанием которого является осознанное ценностное отношение к шахматам, желание научиться играть в шахматы.

Условиями воспитания интереса к игре в шахматы детей старшего дошкольного возраста, в условиях учреждения дополнительного дошкольного образования являются:

- накопление опыта игры в шахматы, как ценностного этапа, через включение детей старшего дошкольного возраста в разнообразную игровую деятельность;

- применение системы игр, способствующих появлению осознанного ценностного отношения к игре в шахматы;

- организация функционального центра игры в шахматы, который включает: материально-техническое обеспечение, образно-символический материал, нормативно-знаковый материал, картотека дидактических игр, иллюстрации с шахматными фигурами.

Список литературы

1. Балашова Е.Ю. Герои сказки играют в шахматы или шахматы для самых маленьких / Е.Ю. Балашова. – М.: Издательство, 2012. – 104 с.

2. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – СПб.: Речь, 2005. – 121 с.

3. Габбазова А.Я. Интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста в процессе обучения шахматной игре: монография / А.Я. Габбазова. – Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. техн. ун-та, 2008. – 95 с.

4. Гришин В.Г. Малыши играют в шахматы: кн. для воспитателя дет. сада: из опыта работы / В.Г. Гришин. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.

5. Козлов Г.А. Шахматные соревнования как этап процесса обучения дошкольников шахматам / Г.А. Козлов // Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта. – 2015. - №5(123). – С. 107-111.

6. Коробейников П.В. Методика преподавания шахмат у детей дошкольного возраста / П.В. Коробейников, Ю.А. Коробейникова // Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта. – 2019. - №11(177). – С. 173-176.

7. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

[Электронный документ]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Загл. с экрана.

8. Сухин И.Г. Дидактическое обеспечение развития способности действовать «в уме» у дошкольников в контексте обучения игре в шахматы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Г. Сухин – Москва, 2008. – 25 с.

9. Сухин И.Г. Шахматы в начальной школе. Первый год обучения / И.Г. Сухин. – М.: АСТ, 2018. – 256 с.

2.6. Математические игры как средство развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста

В современных нормативных документах, определяющих содержание дошкольного образования, уделяется большое внимание вопросам познавательного развития и вопросам развития логического мышления. Это обусловлено тем, что логическое мышление имеет важное значение в составе предпосылок учебной деятельности, формирующихся на дошкольном этапе, а также является важной составляющей формирования универсальных учебных действий.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования вопросы развития логического мышления отражаются, прежде всего, в числе задач образовательной области «Познавательное развитие» [9]. Значимость логического мышления в дошкольном возрасте объясняется тем, что благодаря развитию операций логического мышления дети овладевают способами познавательной деятельности, развивается способность к обобщению, анализу, синтезу, что имеет большое значение в эпоху повышенной информатизации и стремительного возрастания информационных потоков и, соответственно, требований к способностям, влияющим на обработку информации.

В Концепции математического образования в Российской Федерации [5] также подчеркивается значение математических знаний для успешной социальной адаптации человека и формирования основ экономической компетентности.

На данный момент в психолого-педагогической литературе по проблеме логического мышления и мышления как психического процесса представлено довольно большое число исследований. В работах классиков психологии, таких как Л.С. Выготский, К.К. Блонский раскрывается сущность мышления, механизмы развития мышления и связь мышления с процессом культурно-исторического развития человека [3; 4]. Большой вклад в изучение вопросов развития мышления внесен Ж. Пиаже, которым выделены стадии развития мышления и даны характеристики видов мышления и форм мышления [8].

Как указывает А.В. Белошистая, вопрос о развитии логического мышления у детей дошкольного возраста на данный момент носит дискуссионный, характер, поскольку исследователи придерживаются разных позиций относительно того, необходимо целенаправленно развивать логическое мышление или нет [2].

В работе А.В. Белошистой обосновывается связь между развитием логического мышления и культурно-историческим развитием, а также целенаправленным процессом образования. Автор подчеркивает, что в результате специально организованного обучения в период дошкольного детства создаются условия для развития логического мышления детей [2]. При этом, несмотря на возрастные предпосылки развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста и наличие довольно широкого спектра

методических материалов практической направленности по развитию логического мышления современных дошкольников.

В условиях дошкольных образовательных организаций целенаправленная работа по развитию логического мышления до сих пор практически не осуществляется. Многие педагоги придерживаются мнения о том, что для развития логического мышления достаточным является реализация программного содержания по разделу «Формирование элементарных математических представлений». Кроме того, большинство педагогов дошкольных образовательных организаций не владеют методами и приемами развития логического мышления, без чего невозможна организация специального обучения детей. Кроме того, проблема логического мышления существуют не только со стороны организации образовательного процесса в детском саду, но и со стороны самих дошкольников.

В ряде исследований отмечается, что на фоне интенсивного информационного потока и «клипового мышления» способность к осознанному усвоению информации на основе анализа, синтеза, формулировании суждений и умозаключений все больше затрудняется у детей. Благодаря средствам массовой информации, средствам мультимедиа интерес детей к внешним свойствам объектов и явлений закрепляется, а интерес к внутренним свойствам не развивается. В результате чего как следствие у детей снижается познавательная активность, познавательные интересы, в их речи все реже встречаются вопросы познавательного характера.

Таким образом, мы сталкиваемся с рядом противоречий:

- между требованиями современных нормативных документов дошкольного образования к познавательному развитию детей дошкольного возраста и предпосылками развития логического мышления детей;

- между развивающими возможностями математических игр в развитии логического мышления и недостаточной разработанностью в практике дошкольных организаций педагогических условий развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр.

Наличие данных противоречий позволило обозначить проблему нашего исследования: каковы педагогические условия развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр?

Ведущим средством обучения и воспитания детей дошкольного возраста является игра. В образовательном процессе дошкольной организации используются разные виды игр: подвижные, дидактические, развивающие, квест-игры, игры-путешествия и т.д. Для формирования элементарных математических представлений, а также развития логического мышления детей дошкольного возраста используется такая разновидность игр как математические игры.

А.В. Белошистая дает следующее определение математической игре: это разновидность игры, которая характеризуется тем, что в ней моделируются математические отношения, закономерности и используются логические операции и действия. Одной из отличительных черт математических игр является то, что они построены на основе специально подобранного структурированного материала, который отображает абстрактные понятия и отношения между ними [2].

Именно поэтому благодаря математическим играм продуктивно развивается логическое мышление у детей дошкольного возраста. А.А. Столяр, характеризуя математический игры, выделяет две ключевые характеристики данного вида игр [10].

Первой характеристикой является направленность игровых действий на выполнение основных логических операций, таких как анализ, синтез, сравнение, классификация и сериация. Второй характеристикой является возможность моделирования математических отношений и представление их в доступной понятной наглядной форме. В частности, моделируются такие типы отношения как отношения подобия, отношения порядка, отношения части и целого [10].

Как и дидактические игры либо другие виды игр, математические игры имеют свою структуру, состоящую из определенных компонентов.

З.А. Михайловой выделяются следующие компоненты математических игр:

- наличие схематизации преобразования познавательных задач на выявление свойств, отношений, закономерностей; абстрагирование;
- овладение действиями соотнесения, сравнения, воссоздания, операциями классификации, сериации;
- игровая мотивация; возможность обсуждения выбора материала, коллективной деятельности;
- возможность усложнения содержания игры и ее повторного использования;
- поддержка инициативы детей в игре [6].

Организация математических игр осуществляется с учетом возраста детей, сформированных у них математических знаний и умений. В работе Е.А. Носовой обозначены также ключевые принципы, опора на которые имеет значение при организации математических игр. Таковыми принципами выступают принцип отсутствия принуждения, принцип развития игровой динамики, принцип поддержки игровой атмосферы, принцип взаимосвязи игровой и мыслительной деятельности, принцип постепенного перехода от простых форм и способов осуществления игровых действий к сложным [7].

Поскольку в математических играх моделируются разные типы математических отношений, связей, закономерностей, представлены разные абстрактные понятия, внутри класса математических игр могут быть выделены отдельные группы игр.

А.В. Белошистая выделяет следующие группы: в первую группу входят игры на плоскостное моделирование, в рамках которых дети из геометрических фигур составляют различные предметы, примерами таких энергии являются игры «Танграм», «Чудо-крестики», «Геококт» и другие. Следующая группа включает в себя математические игры, с помощью которых выполняется объемное моделирование. Примерами таких игр выступают игры типа «Уникуб», «Сложи узор кавычках», и т.д. К математическим относят также игры на трансформацию, классическими вариантами таких игр являются: «Квадрат Воскобовича», «Змейка», «Куб» и другие. На освоение отношений части и целого используются игры на составление целого из частей. В качестве примера таких игр можно привести игры «Прозрачный квадрат», «Чудо-цветик» и другие. Еще одну группу составляют игры на освоение счета, далее игры на выявление свойств и игры с цифрами [2].

Кроме представленной классификации также математические игры разделяют и на другие группы. К примеру, в работе Е.А. Носовой выделяются такие группы игр как игры на выявление свойств, игры на освоение логических операций, игры на овладение логическими действиями [7].

Рассматривая значения математических игр, Я.И. Мельниченко указывает, что математические игры способствуют овладению детьми не только логическими операциями, но и способствуют развитию внимания, памяти, овладению способами

познавательной деятельности, способствуют развитию сообразительности и смекалки. Проведение математических игр, как и других видов игр, осуществляется поэтапно. Начинается математическая игра с создания предметной игровой обстановке, отражающей сюжетную линию предстоящей игры. После этого происходит создание игровой или проблемной ситуации для активизации мышления детей и повышения их мотивации к участию в игре. Затем происходит выполнение игровых действий в рамках развития сюжета. Завершается математическая игра подведением итогов игры. Этот этап имеет важное значение для развития рефлексии детей.

В работах А.В. Белошистой, А.А. Столяр, З.А. Михайловой рассматриваются возможности использования математических игр в работе с детьми дошкольного возраста в рамках формирования элементарных математических представлений [2; 10; 6]. В ходе анализа проблемы развития логического мышления детей дошкольного возраста мы установили, что для развития логического мышления необходимо специально организованное целенаправленное обучение детей.

Целью формирующего этапа являлась апробация педагогических условий развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством математических игр.

Задачами формирующего этапа выступали:

1. Организовать развивающую предметно-пространственную среду в группе (Центр математики) и оснастить ее математическими играми, наглядными дидактическими материалами, способствующими развитию логического мышления детей.

2. Разработать систему математических игр, включающую в себя игры на развитие умение дифференцировать существенные признаки предметов и явлений, отличать их от несущественных; на развитие логического действия классификации; на развитие способности к абстрагированию; развитие логического действия умозаключения; развитие умения действовать по аналогии и обобщать.

3. Организовать консультативно-просветительскую работу с педагогами и родителями, которая ориентирована на углубление их знаний о развитии логического мышления детей старшего дошкольного возраста с помощью математических игр.

Формирующий эксперимент был разделен нами на несколько этапов, отражающих последовательность работы с участниками образовательного процесса. Всего мы выделили три этапа:

Вводный этап. Цель: подготовить детей, родителей и педагогов к совместной работе, направленной на развитие логического мышления.

На вводном этапе мы осуществляли подготовку всех участников образовательного процесса к предстоящей работе.

В основу разработки планирования были положены методические рекомендации Н.А. Коротковой. Первоначально нами было разработано тактическое годовое планирование по развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста. Работа планировалась нами, прежде всего, в рамках раздела формирования элементарных математических представлений детей, поскольку именно в рамках образовательной деятельности по данному направлению мы применяли математические игры. Поэтому в таблице 1 нами обозначены темы недели, темы образовательной деятельности, культурно-смысловые контексты деятельности и типы работ.

При определении типа типов работ мы исходили из тех типов работ, которые способствуют развитию логического мышления детей. В частности, мы предлагали детям обобщать по одному или нескольким признакам, сравнивать по одному или нескольким

признакам, выделять существенные и несущественные признаки, выполнять действия по аналогии, классифицировать и обобщать. По приоритетному направлению нами было также разработано ежемесячное календарно-тематическое планирование, в котором раскрываются задачи и планируемые результаты работы по развитию логического мышления детей на основе использования математических игр (таблица 2).

Таблица 1 - Фрагмент годового планирования по развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста

Тема недели	Тема образовательной деятельности	Культурно-смысловые контексты деятельности	Типы работ
День знаний	Счет в пределах 5.	Изготовление карточек для счета	Обобщение по количеству
Неделя осторожного пешехода	«Сравнение двух предметов по длине и ширине».	Изготовление дидактического материала для сравнения	Сравнение по двум признакам и определение результата
Неделя осторожного пешехода	«Сравнение двух предметов по длине и ширине».	Изготовление дидактического материала для сравнения	Сравнение по двум признакам и определение результата
Мой любимый детский сад	«Сравнение 5 предметов по длине».	Вырезание счетного материала	Сравнение по одному признаку
Что нам осень принесла	«Геометрические фигуры».	Изготовление овощей из картона	Выделение существенных и несущественных признаков
Осень разноцветная	«Счет в пределах 6».	Вырезание листьев для счетного материала	Действие по аналогии
Едем, летим, плывем	«Образование числа 7».	Изготовление математической игры	Обобщение по количеству
Все работы хороши	«Сравнение до 6 предметов по высоте».	Вырезание предметов разных по высоте для игры	Сравнение по одному признаку
Перелетные птицы	«Счет в пределах 8».	Изготовление теневых шаблонов птиц	Обобщение по количеству
Родина моя	«Счет в пределах 9».	Раскрашивание цифр	Обобщение по количеству
Дикие и домашние животные	Счет в пределах 10.	Изготовление математической игры	Классификация и обобщение по количеству
Дымковская игрушка	«Сравнение двух предметов по длине и ширине».	Изготовление мерок	Сравнение по двум признакам и определение результата
Моя семья	«Сравнение 5 предметов по длине».	Изготовление игры «Семья животных»	Сравнение по одному признаку

Как видно из таблицы 2 в рамках образовательной деятельности по каждой неделе мы решали задачи, связанные с развитием логического мышления детей и в соответствии с этим определили планируемые результаты. Так, например, используя математические игры в ходе образовательной деятельности на тему «Счет в пределах шести» мы ставили задачи: учить считать в пределах шести, учить сравнивать до шести предметов по длине,

закреплять представления об объемных геометрических фигурах, развивать умение действовать по аналогии. В число планируемых результатов образовательной деятельности на основе использования математических игр по этой теме мы отнесли следующие: умеют выделять существенные и несущественные признаки, умеют сравнивать и выделять отличия, умеют обобщать. Для поддержки собственной активности детей в использовании математических игр мы оснастили развивающую предметно-пространственную среду группы.

Таблица 2 - Планирование по приоритетному направлению – развитие логического мышления детей в математических играх

Тема недели	Тема деятельности (НОД)	Задачи	Ожидаемый планируемый результат
День знаний	Счет в пределах 5.	Закреплять навыки счета в пределах 5, умение образовывать число 5 на основе сравнения двух групп предметов. Совершенствовать умение различать и называть плоские и объемные геометрические фигуры. Развивать умение обобщать по признаку.	1. Умеют выделять существенные и несущественные признаки 2. Умеют сравнивать, выделять отличия. 3. Умеют обобщать
Неделя осторожного пешехода	«Сравнение двух предметов по длине и ширине».	Упражнять в счете и отсчитывании предметов в пределах 5 с помощью различных анализаторов (на ощупь, на слух). Закреплять умение сравнивать два предмета по двум параметрам величины (длина и ширина), результат сравнения обозначать соответствующими выражениями учить выделять существенные и несущественные признаки	1. Умеют выделять признаки для сравнения 2. Делают самостоятельно выводы 3. Умеют выделять существенные и несущественные признаки
Мой любимый детский сад	«Сравнение 5 предметов по длине».	Совершенствовать навыки счета в пределах 5, учить понимать независимость результата счета от качественных признаков предметов (цвета, формы и величины). Упражнять в сравнении пяти предметов по длине, учить раскладывать их в убывающем и возрастающем порядке, обозначать результаты сравнения словами. Формировать умение делать умозаключения	1. Умеют абстрагироваться от несущественных признаков 2. Умеют сравнивать по нескольким признакам. 3. Умеют делать умозаключения

Поскольку в рамках нашего исследования реализовывалась узкое направление работы, то мы обозначили, какие именно математические игры мы включали в развивающую среду для развития логического мышления детей. Приведем примеры математических игр, которые мы использовали для развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста: «Найди фигуры», «Кто быстрее соберет фигуры своего

цвета», «На, что похоже, дорисуй», «Геометрическое лото», «Лото», «Сравни и назови», «Найди отличия», «Определи, как правильно», «Определи последовательность», «Что с чем связано».

Таблица 3 - Содержание оснащения развивающей предметно-пространственной среды группы материалами по развитию логического мышления

Тема образовательной деятельности	Задачи	Перечень математических игр
Счет в пределах 5.	1. Развивать умение выделять существенные и несущественные признаки. 2. Учить сравнивать по существенным признакам. 3. Формировать операции анализа и синтеза	«Где какие фигуры лежат» «Правила движения» «Третий лишний» «Сколько? Какой?» «Почини одеяло» «Рассеянный художник»
«Сравнение двух предметов по длине и ширине».	1. Упражнять в сравнении по разным признакам. 2. Развивать умение действовать по аналогии. 3. Учить классифицировать.	«Магазин» «Светофор» «Где чей дом?» «Космонавты» «Заполни квадрат» «Поросята и серый волк»
«Сравнение 5 предметов по длине».	1. Развивать умение классифицировать по существенному признаку. 2. Развивать умение обобщать. 3. Учить устанавливать причинно-следственные связи	«Примеров много — ответ один» «Торопись, да не ошибись» «Рассели ласточек» «Раскрась флаги» «Цепочка» «Дерево»
«Геометрические фигуры».	1. Учить сравнивать по нескольким признакам. 2. Учить абстрагироваться от несущественных признаков. 3. Развивать умение делать выводы	«Выращивание дерева» «Сколько вместе» «Сколько осталось?» «Каких фигур недостает?» «Как расположены фигуры?»

Подбирая математические игры по темам, мы ориентировались на группы игр, которые были нами, выделены в соответствии с операциями логического мышления. Так, в рамках образовательной деятельности мы использовали четыре группы математических игр:

1. Игры, направленные на развитие умения дифференцировать существенные и несущественные признаки.
2. Игры, направленные на развитие логического действия классификации и развитие способности к абстрагированию.
3. Игры, направленные на развитие логического действия умозаключения, умения действовать по аналогии.
4. Игры, направленные на развитие умения обобщать.

Подбирая игры, опираясь на данную классификацию, мы тем самым уделяли внимание развитию всех операций логического мышления и содействовали повышению уровня его сформированности.

Для детей, прежде всего, мы начали организовывать развивающую предметно-пространственную среду группы и подготовили несколько математических игр,

наглядно-иллюстративные, раздаточные, дидактические материалы. Например, мы разместили в Центре математики развивающие математические игры.

В игре «Найди варианты» мы предлагали детям карточки с изображением шести кругов, их необходимо было закрасить таким образом, чтобы покрашенных и не покрашенных фигур было поровну, затем посмотреть и посчитать все варианты окрашивания. Эту игру мы проводили как индивидуально, так и в небольшой группе, организуя соревнования и ставя перед детьми задачу, кто найдет наибольшее количество решений, тот и является победителем. Или, например, нами была внесена игра «Волшебники», в этой игре в качестве игрового и наглядного материала выступали листы с изображением геометрических фигур, детям давалось задание создать более сложный рисунок, используя, например, только один вид геометрических фигур.

В игре «Волшебники» необходимо было создать детям более сложный рисунок, при этом придумать как можно больше картинок, используя одну геометрическую фигуру. В данной игре у детей развивалась способность к анализу, синтезу и обобщению выделенных существенных признаков и свойств конкретного предмета в образе. Примером еще одной игры, которую мы внесли в развивающую предметно-пространственную среду группы, являлась игра с математическим содержанием «Орнамент». В этой игре развивались действия анализа, синтеза, способность к обобщению, действия по аналогии.

На основе групп геометрических фигур (треугольников, квадратов, прямоугольников) ребенку предлагалось на игровом поле создать орнаменты из геометрических фигур, подчиняющихся определенному правилу или закономерности. Для того, чтобы выделить закономерность, детям необходимо было в начале проанализировать, какие имеются фигуры, в какой последовательности они могут быть выложены, как повторяется эта последовательность.

Перечисленные и другие игры мы вначале представляли детям, знакомили их с названием игры, игровым материалом, правилами игры и предлагали поиграть в эту игру. Кроме того, мы вносили в развивающую среду дидактические материалы, способствующие развитию логического мышления, например, наборы геометрических фигур разных цветов, размеров, блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, поскольку на их основе также мы проводили математические игры, способствующие развитию логического мышления детей.

Подготовка педагогов к совместной работе осуществлялась с помощью старшего воспитателя, с педагогами была проведена беседа с элементами самоанализа и дискуссии, в ходе которой педагоги определяли, насколько они готовы к развитию логического мышления, насколько они владеют необходимыми умениями и навыками, какие приемы используют в работе. Подготовительная работа с родителями состояла в заполнении мини-анкеты, в которой анализировались представления родителей и их отношение к вопросу развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Основной этап. Цель: создать педагогические условия для развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста в процессе математических игр. Содержание данного этапа формирующего эксперимента включало в себя работу по следующим направлениям. Поскольку ведущим средством развития логического мышления мы выбрали математические игры, то чаще всего мы их использовали в рамках образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений, в свободной деятельности, в самостоятельной деятельности с детьми.

Для самостоятельной деятельности мы создавали развивающую предметно-пространственную среду в группе, совместная деятельность осуществлялась в течение дня в свободное время. В образовательной деятельности использование математических игр осуществлялось на основе их предварительного отбора в соответствии с темой и содержанием образовательной деятельности.

Например, в рамках образовательной деятельности по теме «Счет в пределах 5» мы предлагали детям такую математическую игру «Сколько? Какой?». В этой игре детям необходимо было определять, сколько среди геометрических фигур, подчиняющихся определенным свойствам, например, фигур, не имеющих углов, и содержание игры было построено так, что ответом являлось число в пределах пяти для закрепления счета в пределах пяти. С помощью такой игры мы развивали у детей такие операции логического мышления как анализ и синтез, способствовали развитию действия сравнения на основе признаков, либо мы предлагали математические игры, в которых также задействовались одновременно и счетные навыки детей, и логическое мышление.

В математической игре «Правила движения» детям необходимо было, следуя правилу, которое указывает взрослый, двигаться по полю с изображенными числами и останавливаться на том числе, на котором остановилась цепочка, произнесенная педагогом или, например, в образовательной деятельности по теме «Сравнение пяти предметов по длине» мы предлагали такую математическую игру как «Цепочка», в этой игре детям предлагался набор предметов разных по длине, им необходимо было расположить их последовательно или выстроить цепочку, определив изначально главный признак для построения такой цепочки, а именно длину. Кроме математических игр, связанных непосредственно с темой, мы включали также и дополнительные математические игры, которые способствовали развитию логического мышления.

Например, в ходе этой же образовательной деятельности мы предлагали детям такую игру как «Дерево», в этой игре необходимо было найти группы яблок, которые можно объединить по какому-либо признаку, то есть, например, можно было выделить группу яблок зеленых, красных и желтых, то есть по признаку цвета, можно было выбрать группы яблок по размеру. Аналогичным образом мы выстраивали работу и в рамках образовательной деятельности по другим темам, подбирая математические игры, способствующие развитию логического мышления.

Все логические действия мы формировали по следующему алгоритму: вначале мы создавали ситуацию, в которой ребенок мог наблюдать, как осуществляется это действие, например, если мы осуществляли сравнение предметов, то в начале мы предлагали им рассмотреть имеющиеся предметы, назвать, что изображено и выделить их свойства. С помощью такого задания мы формировали у детей действия анализа и синтеза, которые являются первичными логическими операциями, необходимыми для выполнения других логических действий. После того, как дети на основе наших вопросов учились осуществлять действия анализа, синтеза затем мы предлагали им осуществить самостоятельно анализ, когда располагали предметы и просили рассказать о них все, что дети могут сказать, затем мы создавали ситуации для упражнения детей в выполнении этих действий, и на завершающем этапе мы закрепляли эти действия в различных ситуациях, доводя их до автоматизма, то есть, например, когда мы проводили математические игры на завершающем этапе, мы не осуществляли действия анализа и синтеза путем обсуждения, а эти действия дети совершали во внутреннем плане и сообщали только результат этих действий.

При использовании математических игр мы реализовывали индивидуально - дифференцированный подход, он был связан с тем, что дети испытывали разные сложности в процессе выполнения игровых правил, например, старшие дошкольники с высоким уровнем значительных затруднений в математических играх не испытывали, но в работе с ними мы ставили задачу усложнения математического содержания игр для развития логического мышления, предлагая каждый раз более сложные по своим правилам, игровым материалам математические игры.

Приведем пример. Если вначале формирующего эксперимента мы предлагали игры с геометрическим материалом, в котором дети, например, составляли цепочки орнамента из шести фигур, то на завершающем этапе формирующего эксперимента мы предлагали составлять цепочки и 8-12 фигур. Старшие дошкольники со средним уровнем также иногда испытывали затруднения в процессе математических игр, связанных с выполнением определенных логических действий, например, действия обобщения, действия классификации. В этом случае мы оказывали детям помощь и напоминали, как может осуществляться данное действие.

В математической игре «Выложи по образцу», например, Миша Н. испытал затруднения в определении основного принципа, по которому были выложены фигуры. Мы с помощью наводящих вопросов уточняли у него, какие вообще фигуры есть в образце, какая фигура идет первая, какая фигура идет второй, какого цвета фигуры. После этого мы предлагали посмотреть на первую фигуру и найти аналогичную фигуру. Как только ребенок понимал принцип построения по образцу, далее он выполнял самостоятельно. С детьми, имеющими низкий уровень развития логического мышления, например, с Сашей В. требовалось больше помощи для того, чтобы ребенком в этой же игре был понят алгоритм и иногда необходимо было совместно выполнить по образцу полностью один из узоров.

Используя индивидуальный подход, мы также взаимодействовали с родителями, например, с теми дошкольниками, у которых мы выявили низкий уровень развития логического мышления, мы не только осуществляли индивидуальную работу в группе, давали индивидуальные задания на основе рабочей тетради, но и предлагали разные формы работы родителям по развитию логического мышления. Например, делали подборки картинок с нелепицами, делали подборки заданий на построение простых логических цепочек, делали подборки заданий с действиями по аналогии, действиями обобщения, действиями классификации и сравнения. Сложнее всего детям было выстраивать умозаключения, поэтому в процессе игры мы обязательно задавали алгоритм для построения умозаключений, упражняли детей в правильном построении умозаключений.

Список литературы

1. Алябьева Е.А. Развитие логического мышления и речи детей 5 - 8 лет (текст) стихи, игры, упражнения, диагностика [Текст] / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера. 2005. – 108 с.
2. Белошистая А.В. Развитие логического мышления у дошкольников [Текст] / А.В. Белошистая. – М.: Владос, 2013. - 296 с.
3. Блонский П.П. Память и мышление [Текст] / П.П. Блонский. - Издание 2-е. – М.: Издательство ЛКИ: URSS, 2017. - 204 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - 5-е изд., исп. – М.: Лабиринт, 2015. - 351 с.

5. Концепция развития математического образования в РФ (утв. распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 г. №2506-р) [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/>
6. Михайлова З.А. Логико-математическое развитие дошкольников [Текст] / З.А. Михайлова, Е.А. Носова. – М.: Изд. «Детство-Пресс», 2013. - 120 с.
7. Носова Е.А. Логика и математика для дошкольников: методическое пособие [Текст] / Е.А. Носова. - СПб: «Акцидент», 2017. - 76 с.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. - 250 с.
9. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Загл. с экрана.
10. Столяр А.А. Давайте поиграем: математические игры для детей 5-6 лет: книга для воспитателя детского сада [Текст] / А.А. Столяр. - М.: Просвещение, 1991. - 80 с.

2.7. Развитие ловкости как психофизического качества у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования приоритетной задачей образовательной области «Физическое развитие» является приобретение детьми двигательного опыта, развитие координации.

Еще одним аспектом данной проблемы является социальный заказ общества на выпускника дошкольного образовательного учреждения, готового в современных условиях быстро реагировать на различные ситуации, проявлять находчивость, рациональность движений, чтобы отражать сущность понятия «ловкость» [5]. Жизнь XXI века довольно энергична и настоятельно просит от нынешних детей скорого реагирования на изменяющиеся обстоятельства, за короткий промежуток времени включится в жизненные ситуации.

Мы можем обозначить ряд противоречий:

- между ролью ловкости в общем физическом развитии в старшем дошкольном возрасте и отсутствием компетентности в вопросах его развития у педагогов и родителей;
- между возможностями подвижной игры в развитии ловкости и недостаточностью разработанностью педагогических условий развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста в процессе подвижных игр.

В теории и методике физического воспитания вопрос о развитии ловкости у дошкольников остается одной из более противоречивых и менее изученных.

В большинстве исследований (Н.А. Бернштейн, Е.Н. Вавилова, В.А. Муравьев, В.И. Лях и др.) ловкость трактуется, как вид сложно координированной деятельности [1, 2, 7, 8].

По мнению Н.Г. Озолина, В.Л. Лях, ловкость есть умение проворно решать двигательные задачи, быть ловким, скорым и выносливым в перемещениях.

Ловкость как высочайшую степень возможности координировать собственные перемещения определяет Л.В. Волков [3].

По мнению В.Н. Шебеко, ловкость - сложное всеохватывающее двигательное качество, обусловленное способностью человека быстро, правильно осваивать

непривычные двигательные действия. Базу ловкости оформляют координационные возможности: правильно соизмерять и регулировать пространственные, кратковременные и динамические характеристики движений; поддерживать статическое и динамическое равновесие; исполнять двигательное воздействие без лишней мышечной напряженности [17].

Т.А. Семенова указывала на то, что ловкость является показателем сформированности двигательного опыта, где его перенос в самостоятельную деятельность свидетельствует о проявлении ловкости уже как психофизического качества [11].

В.С. Фарфель отмечает, что в базе ловкости как качестве лежит своеобразное становление двигательного анализатора. А основными измерителями ловкости должны стать пространство и время [16].

В старшем дошкольном возрасте дети умеют сохранять равновесие тела в статическом положении и в движении. Это является одним из показателей развития координационных способностей детей. Развитие равновесия тела в свою очередь влияет на развитие ловкости.

По мнению Э.Я. Степаненковой в старшем дошкольном возрасте движения в целом становятся более произвольными и регулируемы. В связи с этим повышается возможность овладения более высокой техникой выполнения движений. Автор также обращает внимание на то, что на занятиях по физическому развитию дети характеризуются более устойчивым вниманием, расширяется объем памяти, позволяющий запоминать разные виды движений, у детей появляется мотивация выполнять движения качественно, расширяется общий репертуар движений в силу более разнообразного двигательного опыта [12].

Для полноценного развития ловкости нужны специальные педагогические условия, такие как: обогащение «Центра спорта» в группе детского сада, позволяющие увеличению и обогащению двигательного опыта детей; проведение спортивных мероприятий с использованием различных разнообразных по содержанию, подвижных игр, способствующих развитию координации движений; консультирование педагогов и родителей по вопросу развития ловкости у дошкольников.

Обогащение предметно-пространственной развивающей среды в группе детского сада («Центра спорта») для развития ловкости происходит за счет различных игр и пособий, с помощью чего и развивается ловкость у детей. Изображения с различными исходными положениями, помогут ребенку самостоятельно провести разминку и придумать свои собственные необычные упражнения. Картотека с изображением построений и перестроений также помогут детям, научится ориентироваться в пространстве и овладеть новыми разнообразными двигательными движениями.

Анализ исследований подвижной игры дошкольника, позволил нам выделить ее особенности: сложная эмоциональная деятельность, основанная на движении и наличии правил (Н.Н. Кожухова, Л.Н. Рыжова) [6]; сознательная активная деятельность, связанная с обязательными для всех играющих двигательными действиями и правилами (И.И. Жуков, Е.А. Тимофеева) [4, 14].

Опираясь на структуру подвижной игры (А.В. Соколова, Э.Я. Степаненкова, Г.А. Урунтаева и др.) [12, 15] представим содержание ее компонентов и линии усложнения на примере подвижной игры «Волк и зайцы» (Табл. 1).

Анализ литературы позволил нам выделить частые ошибки в планировании подвижной игры. Так, подвижные игры планируются произвольно без связи с содержанием занятий по физическому развитию; однообразные на одно основное

движение без учета физической нагрузки; много разных подвижных игр, но ни одна из них не закрепляется; перегружены движениями.

Таблица 1 - Конструкт подвижной игры с возможными линиями усложнения

№	Структура подвижной игры	Содержание	Линии усложнения
1	Дидактическая задача	Упражняться в беге по сигналу, в прыжках на обеих ногах, в приседании, ловле.	Упражняться в беге препятствиями (оббежать кубы(пеньки), веревку(речку) в прыжках на обеих ногах, в приседании, ловле.
2	Игровая задача	Кто хочет поиграть в ловишки?	Ловишки с разными элементами
3	Игровые действия	Зайцы выпрыгивают и разбегаются Волк догоняет и ловит зайцев, ловишки	Выбрать 2 волка. Зайцы оббегают кубы (пеньки). Волк перепрыгивает веревку (речку).
4	Правила	Зайцы выбегают при словах – зайцы скачут. Возвращаться на места можно лишь после слова «Волк!»	Ввести правила, при которых зайцы смогут спасти пойманных зайцев
5	Сигнал	«Зайки скачут, скок – скок – скок, на зеленый на лужок. Травку щиплют, слушают, не идет ли волк»; «Волк!»	Ввести несколько фраз «обманщиков», которые могут путать детей, тем самым развивать из внимательность или зрительный ориентир.
6	Дидактический материал	Шапочки (волк, зайцы)	Шишки, камешки, обручи
7	Результат	Пойманных зайцев волк отводит себе в овраг. После того, как волк поймает 2-3 зайцев, выбирается другой волк.	Волкам нужно поймать по 5 зайцев. Проигрывает тот волк, у которого меньше зайцев.

Консультирование педагогов и родителей в вопросе развития ловкости у детей с целью систематизировать знания о развитии ловкости у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх. Эти знания помогут педагогу и родителям подобрать упражнения для развития ловкости, помогут повысить эффективность работы педагогов по физическому развитию детей, обеспечить преемственность методов и приемов развития ловкости в семье и детском саду.

Для развития ловкости детей старшего дошкольного возраста необходимы такие педагогические условия, как обогащение «Центра спорта» в группе детского сада для активизации у детей интереса к подвижным играм; подбор и проведение подвижных игр в соответствии с этапами развития ловкости и учетом уровня развития ловкости у детей; повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах развития ловкости детей.

Цель констатирующего этапа исследования: выявить уровень ловкости у детей старшего дошкольного возраста и определить педагогические условия развития ловкости в дошкольной образовательной организации.

Для определения уровня ловкости нами была применена методика «Развитие ловкости у детей старшего дошкольного возраста» Т.А. Тарасовой, М.А. Руновой,

включающей 3 теста [10, 13] и беседа, выявляющая представления детей о подвижных играх, о том, что значит быть ловким, их интересы и предпочтения.

Проведенный констатирующий этап исследования в ходе выполнения теста 1 (быстро и точно перестраивать свои движения), теста 2 (определение ловкости во время подбрасывания и ловли мяча), теста 3 (оценка ловкости, скорости и реакции движений) и интерпретация данных наблюдения показал, что большинство детей относится к среднему уровню (62% - контрольная группа, 45% - экспериментальная группа), а наименьшее количество к низкому уровню (12% - контрольная группа, 10% - экспериментальная группа).

Так, дети, отнесенные к среднему уровню (62% - контрольная группа, 45% - экспериментальная группа), характеризуются не точными движениями в соответствии с требованиями, они задевали кегли, что увеличивало их время передвижения, так Оля С. пробежала за 6 секунд, задев 2 кегли, а Валя К. справилась с этим заданием за 6,3 секунды, задев 1 кеглю. Тест с подбрасыванием мяча показал следующие результаты, Соня В. смогла подбросить 27 раз, при этом ее лучший результат показал со второй попытки, а Женя С. справился с этим заданием с первого раза, но подбросил мяч 29 раз, что показало средний уровень развития ловкости. Дети этого уровня справились с 3 тестом со 2 попытки, так Регина К. смогла отбить мяч 28 раз, в первой попытке она хотела поменять ведущую руку, но мяч при этом отскочил в сторону.

Полученные данные беседы, направленные на выявление представлений детей о подвижных играх, о том, что значит быть ловким, их интересы и предпочтения свидетельствует о том, что большинство детей находится на среднем уровне (76% - контрольная группа и 62% - экспериментальная группа), а наименьший процент детей находится на низком уровне (5% - контрольная группа и 13% - экспериментальная группа).

Так, дети, отнесенные к среднему уровню (76% - контрольная группа и 62% - экспериментальная группа) характеризуются частичным появлением интереса к теме, их представления системны, однако, не глубокие, знают о том, что такое ловкость, они отвечают «это значит быстро бегать», «это когда ты можешь везде залезть», «быть быстрым», плохо владеют словарным запасом.

Вика К. на вопрос: «В подвижной игре ты чаще, какие роли выполняешь? А какие хотел бы?» отвечает: «главную роль, никаких», Миша Ш. ответил: «и догоняю, и убегаю». Во время ответов некоторые дети часто и надолго задумывались, пытаясь ответить на вопрос. По приведенным выше примерам можно сказать, о том, что у детей сформированы системные представления, но желания отвечать полно, рассуждать о подвижных играх, высказывать свое мнение, нет.

Анализ педагогических условий для развития ловкости детей дошкольного возраста показал, что половина педагогов относится к базовому уровню (50%), а наименьшее количество к критическому уровню (15%) профессиональной готовности к развитию ловкости у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх.

По результатам анкетирования мы отметили, что у педагогов с базовым уровнем когнитивного компонента (50%) частично сформулированы представления о развитии ловкости в подвижных играх. Педагоги соглашались, что одним из средств развития ловкости является подвижная игра, но конкретизировали свой ответ односложными предложениями, например, (Н.И.Ю.) ответила «развивается реакция», а (Ч.О.Н.) «развивается уверенность». На вопрос из анкеты: «Как часто Вы пополняете центр физической культуры в группе?», так (Н. И. Ю.) ответила на вопрос «раз в неделю», но на вопрос: «Чем именно пополняется центр физической культуры?», педагог, отнесенный к

среднему уровню, не дал ответа. Также педагоги (Ч.О.Н.) и (Н.И.Ю.) этого уровня, считают, что ловкость нужно развивать с младшей группы.

Педагоги (Н.И.Ю.) и (Ч.О.Н.) отнесенные нами к базовому уровню деятельностно-практического компонента (62%), на вопрос: «Используете ли Вы подвижные игры на занятиях для развития ловкости у детей?», ответили «да, постоянно», но не дописывали свои варианты ответа.

Педагоги, отнесенные нами к базовому уровню мотивационно-рефлексивного компонента (80%) на вопрос «Изучаете ли Вы литературу, проходите ли курсы, вебинары по теме: «Развитие ловкости у детей старшего дошкольного возраста»?», (Н.И.Ю.) ответила «да, постоянно»;

- оснащение развивающей предметно-пространственной среды групп материалами необходимыми «Центра спорта» является достаточным (70%), но не оптимальным;

- по результатам полученных данных большинство родителей было отнесено нами к базовому уровню когнитивного компонента (50%). Родители этого уровня сомневаются, что нужно развивать ловкость у своего ребенка; не знают, какое качество развивается у ребенка в подвижных играх; не знают, проводится ли педагогами работа и какая именно, связанная с развитием ловкости. Родители (К.Т.П.), (Р.А.С.), (Ш.М.Н.), (М.В.И.), (М.В.М.), (Т.В.А.), (В.В.С.) этого уровня ответили, что ловкость необходимо развивать всем вместе (педагогам и родителям). На вопрос из анкеты: «Вы считаете своего ребенка ловким?», отвечали односложными предложениями, так (К.О.О.) отвечала «да, он уворотлив», (Р.Е.Ю.) «да, у него хорошо развиты рефлекс». Также родители этого уровня ответили, что иногда играют с ребенком в подвижные игры в такие, как «догонялки» (К.Т.П.), «морская фигура замри» (М.В.И), «жмурки» (К.О.О). Родители, отнесенные к базовому уровню на вопрос: «Развиваете ли вы ловкость с ребенком дома?», один из родителей ответил (Р.Е.Ю.), что специальных упражнений для развития ловкости они не делают. Родители этого уровня хотели бы получить рекомендации от педагогов по развитию ловкости у детей.

В соответствии с полученными результатами мы видим, что необходимо уделять внимание и создавать на базе дошкольной образовательной организации педагогические условия для развития ловкости у детей старшего дошкольника посредством подвижных игр.

Целью формирующего этапа исследования: апробировать педагогические условия развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх.

На «Подготовительном этапе» мы расширяли представления детей, вызвали интерес к подвижным играм, развивающим ловкость посредством обогащения «Центра спорта» в группе.

С этой целью мы спланировали обогащение нескольких центров предметно-пространственной среды (Табл. 2).

На констатирующем этапе было выявлено, что «Центр спорта» не в полной мере соответствует требованиям насыщенности, т.к. не достаточно материалов, инвентаря, игрового и спортивного оборудования для игровой, двигательной активности детей. Поэтому развивающая предметно-пространственная среда была дополнена следующими предметами, используемыми в организации двигательной деятельности с детьми по развитию ловкости в частности: ленточками, султанчиками, флажками, шишками, небольшими камушками, гантелями, гимнастическими палками; резиновыми мячами, мешочками разного веса, «кочками» (высотой 15 см), тренажерами «Моталочки» (веревка с привязанными на концы палочками для сматывания), «Футболист» (мяч в сетке,

которая с помощью резинки надевается на талию ребенка и он должен учиться отбивать мяч), «Поймай шарик» (обруч, обтянутый тканью, в которой 1 или 2 дырки по размеру шарика), «Попади в цель» (полотно с кругами разного размера, ребенок старается попасть мешочком или мячиком в центр круга), также образцами выполнения движений и т.д.

Таблица 2 - Направления амплификации развивающей предметно-пространственной среды группы по развитию ловкости

Тематическая неделя	Задачи	Образовательные центры в группе		
		Центр физической культуры	Литературный центр	Центр изобразительного искусства
«Весенний перезвон»	1. Формировать представления развития ловкости в подвижной игре 2. Развивать интерес к физическим упражнениям, в которых развивается ловкость 3. Совершенствовать навыки ловкости	1. Мешочки с наполнителем разного размера для развития ручной ловкости 2. Балансир 3. Моталочки 4. Многофункциональное полотно 5. Твистер	1. Речевки к подвижным играм 2. Считалки 3. Стихотворения для физкультминутки	1. «Бильбоке» 2. Флажки для подвижных игр 3. Мешочки для метания 4. Гонтели-конфетки 5. Маски для подвижных игр

В рамках «Основного этапа» мы целенаправленно развивали ловкость у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх в соответствии с тактическим планированием, которое представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Фрагмент тактического планирования

Тема недели	Тема деятельности	Задачи по образовательным областям	Ожидаемый планируемый результат
Март			
1 неделя «Весенний перезвон»	Эстафеты, посвященные к «Международному у женскому дню» П/и «Мы веселые ребята» П/и «С кочки на кочку»	1. Упражнять в изменении скорости и темпе движений 2. Развивать своевременное торможение, умение действовать по сигналу 2. Выполнять действия по сигналу в ограниченное время	Умеет быстро реагировать на динамические быстро изменяющиеся игровые ситуации. Владеет пространственной точностью и координированностью

2 неделя «Всемирный день птиц»	Игровая беседа с элементами движения П/и «Перелет птиц» П/и «На поляне»	1. Упражнять в ходьбе и беге по кругу с изменением направления движения и в рассыпную 2. Упражнять в метании мешочков в цель 3. Закреплять точность движений	Изменяет темп движения по внезапному сигналу Умение выполнять движения в ограниченное время Владет точностью и координированностью движений, осуществляемых в сжатые сроки в переменных условиях
3 неделя «Мир театра» -Международный день театра	Игровая беседа с элементами движения П/и «Гуси-гуси» П/и «Охотники и зайцы»	1. Упражнять в изменении способа выполнения упражнения из разных позиций 2. Упражнять в беге с увертыванием 3. Упражнять выполнять движения в ограниченное время	Умение детей ориентироваться в пространстве в короткий промежуток времени Владет пространственной точностью и координированностью
Апрель			
1 неделя «Юморина» -День смеха	Спортивные игры и упражнения «Быстрее, выше, сильнее» П/и «Выручай» П/и «Пробеги не задень»	1. Развивать общую ловкость через бег между предметами 2. Продолжать формировать устойчивое равновесие при ходьбе и беге по наклонной доске 3. Продолжать развивать общую ловкость, посредством прыжков с ноги на ногу	Умение детей точно выполнять движения в короткий промежуток времени Владет пространственной точностью и координированностью
2 неделя «Азбука здоровья» Всемирный день здоровья	Соревнования посвященные Всемирному дню здоровью П/и «Смена мест» П/и «Круговая эстафета»	1. Упражнять выполнять движения «Зеркально» 3. Упражнять в изменении скорости и темпе движений, без столкновения друг на друга 2. Упражнять выполнять движения с усложнениями	Умеет быстро реагировать на динамические быстро изменяющиеся игровые ситуации Владет пространственной точностью и координированностью движений
3 неделя «Космос – дело серьезное»	Эстафета, посвященная Дню космонавтики П/и «Ждут нас быстрые ракеты» П/и «Солнце-чемпион»	1. Упражнять детей выполнять действия по сигналу 2. Развивать общую ловкость при помощи бега с увертыванием 3. Упражнять	Умение детей ориентироваться в пространстве в короткий промежуток времени Владет пространственной точностью и

		ориентироваться в пространстве	координированностью
4 неделя «Предметы вокруг нас. Электробытовые приборы»	Игровые упражнения П/и «Ловишки» П/и «Карусель»	1. Упражнять детей в ходьбе и беге с ускорением и замедлением по кругу 2. Закреплять исходное положение при метании мешочков в вертикальную цель 3. Упражнять двигаться в противоположном направлении	Изменяет темп движения Ориентируется в пространстве Выполняет точные движения при метании

Была изготовлена картотека подвижных игр, видеоролики, картинки и опорные карточки для показа техники выполнения физических упражнений детьми и развития ловкости. Тематика игр распределена по неделям, при этом введены не только новые игры, но и игры, которые используются для закрепления. Поскольку физическая и психическая составляющие в подвижных играх взаимосвязаны, то средние дошкольники не только совершенствуют двигательную сферу путем расширения запаса двигательных умений и навыков, являющимися базовыми в двигательном развитии ребенка, но также учатся владеть собой и считаться с коллективом, согласовывать свои действия с действиями других игроков.

Учитывая данные констатирующего этапа исследования мы определили этапы развития ловкости у детей с учетом уровня развития их ловкости (Табл.4).

Таблица 4 - Этапы развития ловкости детей

№	Этапы развития ловкости	Типы работ	Примеры подвижных игр
1	Пространственная точность и координированность движений	Применение необычных исходных положений «Зеркальное» выполнение движений Изменение скорости и темпа движений	«Передай – встань»
2	Пространственная точность и координированность движений в сжатые сроки	Изменение пространственных границ, в которых выполняется движение Изменение способа выполнения движений	«Найди мяч»
3	Точность и координированность движений, осуществляемых в сжатые сроки в переменных условиях	Усложнения упражнений дополнительными движениями	«Ловишка, бери ленту»

Применение подвижных игр для предполагает разделение на этапы: подготовительный этап - объяснение правил; обучающий этап - показ; формирующий этап - проведение игры; заключительный этап - использование игр в самостоятельной двигательной деятельности.

Подвижные игры с детьми проводились в утренний и вечерний отрезок времени в рамках утренней гимнастики, занятий по физическому развитию, на прогулках. За основу была взята методика Н.Н. Вавиловой.

На «Заключительном этапе» мы совершенствовали проявление ловкости у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх и организовали пропедевтическую работу с педагогами и родителями (Табл.5).

Таблица 5 - Формы методической работы

Формы методической работы с педагогами	Формы методической работы с родителями
Мастер-класс «Проявление ловкости в подвижной игре»	Родительское собрание «Как развивать ловкость у детей старшего дошкольного возраста»
Круглый стол «Ловкость и как ее развивать»	Мастер-класс «Подвижные игры в помещении»
Семинар «Ловкость у детей старшего дошкольного возраста»	Мастер-класс «Подвижная игра как средство развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста»

Организация работы с педагогами детского сада, как видно из таблицы, осуществлялась на основе запланированных мероприятий. Составляя план мероприятий заранее, мы продумали участие педагогов с разным уровнем компетентности в развитии ловкости в этих мероприятиях. Педагоги с повышенным уровнем компетентности определялись нами на роли организаторов и ведущих данных мероприятий, поскольку они обладают необходимыми знаниями и умениями, которыми могут обмениваться с педагогами. Для педагогов с базовым и критическим уровнем мы предлагали такие формы участия, в которых педагогам необходимо проявлять способность изучать и перенимать педагогический опыт, применять его в новой ситуации, а также стимулировали к проявлению собственной активности в планировании образовательного процесса, в коллективном обсуждении, в совместных видах работ. У педагогов наибольший интерес, как мы отметили, вызвали такие формы работ, как семинар-практикум, мастер-класс по организации подвижных игр с детьми старшего дошкольного возраста.

Планируя мероприятия с родителями, мы выбирали такие формы, которые с одной стороны будут учитывать уровень компетентности родителей, с другой стороны позволят родителям быть активными участниками данных мероприятий. Многие родители в рамках совместных форм работы рассказывали о своем опыте развитие ловкости, о своём отношении к организации данной работы. Из предложенных мероприятий родителям в большей степени понравился мастер-класс по организации подвижных игр в домашних условиях, а также семинар, в ходе которого мы рассказывали о ловкости и её значении в развитии ребенка старшего дошкольного возраста.

Таким образом, развитию ловкости детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр способствует учет следующих педагогических условий: обогащение «Центра спорта» в группе детского сада для поддержания интереса детей старшего дошкольного возраста к подвижным играм и обогащению их двигательного опыта; организации непосредственно-образовательной деятельности с использованием разнообразных по содержанию подвижных игр в триаде «педагог-ребенок-родитель»; консультирование педагогов и родителей по вопросу развития ловкости у дошкольников.

Список литературы

1. Берштейн Н.А. О ловкости и ее развитии [Текст] / Н.А. Бернштейн. - М.: Книга по Требованию, 2012. - 253 с.
2. Вавилова Е.Н. Учить бегать, прыгать, лазить, метать [Текст]: пособие для воспитателя детского сада / Е.Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Волков Л.В. Система управления развитием физических способностей детей школьного возраста в процессе занятий физической культурой и спортом [Текст]: автореф. д. пед. наук / Л.В. Волков. - М., 1989. – 40 с.
4. Жуков М.Н. Подвижные игры [Текст] / М.Н. Жуков. - М.: Академия, 2000. -160 с.
5. Зайцева О.Ю. Развитие ловкости старших дошкольников в процессе обучения игре в пионербол/ Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике: коллективная монография: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. [Текст] / О.Ю. Зайцева, В.В. Карих. – Ульяновск: Зebra, 2020. – С. 182-195.
6. Кожухова Н.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Н. Кожухова. - М.: Владос, 2003. - С. 98.
7. Лях В.И. Двигательные особенности [Текст] / В.И. Лях // Физическая культура в школе. - 2006. - №2. - С.2-6.
8. Муравьев В.А. Гармония физического развития и здоровья детей и подростков [Текст]: методическое пособие / В.А. Муравьев, Н.Н. Назарова. –М.: Дрофа, 2009. –125 с.
9. Озолин Н.Г. Спортсменам о спортивных тренировках [Текст] / Н.Г. Озолин. - М.: физкультуру и спорт, 1962. - 79 с.
10. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду. 5–7 лет [Текст] \ М.А. Рунова. - М.: Просвещение, 2000. - 115 с.
11. Семенова Т.А. Воспитание ловкости у детей шестого года жизни в подвижных играх [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.А. Семенова. - М, 2002. 22 с.
12. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / Э.Я. Степаненкова. - М.: Академия, 2001. - 368 с.
13. Тарасова Т.А. Контроль физического состояния детей дошкольного возраста: Методические рекомендации для руководителей и педагогов ДОУ [Текст] / Т.А. Тарасова. – М.: Сфера, 2005. – 176 с.
14. Тимофеева Е.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада / Е.А. Тимофеева. – М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
15. Урунтаева Г.А. Детская психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2013. – 334 с.
16. Фарфель В.С. Методика определения тонуса симметрии мышц туловища [Текст] / В.С. Фарфель. - М.: Физкультура и спорт, 1960. - 384 с.
17. Шебеко В.Н. Физическое воспитание дошкольников [Текст] / В.Н. Шебеко., Н.Н. Ермак, В.А. Шишкина. - М.: Академия, 2000. - 176 с.

2.8. Диагностика по выявлению уровня понимания причинно-следственных связей между явлениями у дошкольников с нарушениями слуха

Совершенствование специальной образовательной практики в России направлено на формирование личности детей с ОВЗ, которые смогут адаптироваться в изменяющемся мире. В законодательных документах прописывается значимость и важность образования для каждого ребенка и их гуманистическая направленность [12]. Основная задача, стоящая перед специальной педагогикой, это - создание специальных педагогических условий для основы всестороннего развития личности детей, имеющих особые образовательные потребности, которая готова к продуктивной познавательной деятельности, анализирующая постоянно получаемую информацию из окружающей действительности и точно ее оценивающую.

Публикация нацелена на выявление влияния общего познавательного развития на формирование умений выявлять причинно-следственные связи между явлениями у дошкольников с нарушением слуховой функции. Задачи данной научной разработки сводятся к определению направлений, позволяющих специальному педагогу применять в своей коррекционно-развивающей работе диагностические методики по определению умений выявлять причинно-следственные связи между явлениями, а также определению результативности их применения в процессе формирования общей познавательной деятельности дошкольников изучаемой категории.

Исследователи - Алексеев А.А. (1980), Венгер А.А. (1958), Венгер Л.А. (1968), Выготский Л.С. (1993, 1996), Горбунова Г.П. (1978), Запорожец А.В. (1964), Кирьянова А.И. (1997), Люблинская А.А. (1948), Минская Г.В. (1957), Новоселова С.Л. (1978), Поддьяков Н.Н. (1977), Сиволапов С.К. (1984) и др., установили, что развитость и адекватность образной сферы ребенка - важное условие успешного формирования познавательной деятельности [1, 2, 3, 5, 7]. Одной из составляющих образной сферы ребенка являются представления о различных предметах или явлениях, имеющие сенсорную основу. Образ-представление является звеном в переходе от ощущения к мысли, и оказывается важным компонентом самого процесса мышления. Исследователи подчеркивают, что чувственное познание является основой формирования абстрактных понятий. Совместная познавательная и ориентировочная стороны в практической деятельности осуществляются вследствие действия рефлекса «Что такое?». Образ внешнего объекта оперирует практической деятельностью и стремится к преобразованию данного объекта («что с ним можно делать?»). Словесные обобщения сопровождают эту деятельность ребенка и позволяют создать обобщенный способ действий с предметами. Через понимание значения этих способов действий накапливаются знания, повышающих возможность ориентировки дошкольника в окружающем мире. Впоследствии, он стремится выделить продуктивные отношения в близком окружающем мире, применяет орудийные предметы, опираясь на полученный опыт, отмечает пространственные и причинно-следственные связи между орудием и целью. Усвоение соотносящих действий предполагает становление умения анализа признаков предмета, сравнения объектов по выделенному признаку, учитывая условия, в которых решается задача, таким образом у детей появляются основы понимания причинной связи. В раннем возрасте наглядно-действенное мышление характеризуется отвлеченностью и обобщенностью, что способствует развитию речевого мышления, что позволяет в дальнейшем выделять различные причинно-следственные связи, опираясь на

опыт и представлениях о результатах, последовательности действий, необходимых при решении различных проблемных задач.

Проблеме формирования умения установления причинно-следственных связей посвящены исследования ученых Венгер А.А., Запорпжец А.В., Люблинская А.А., Талызина Н.Ф. и др., они дали следующее определение - причинно-следственная связь между явлениями представляет собой последовательную цепь, в которой одно начальное явление, называется причиной, при наличии условий вызывает следующее явление - следствие. [1, 2, 5, 6] В процессе познавательной деятельности данное умение проходит несколько стадий. В структуру входит: 1) осмысление выделенного события или ситуации; 2) выявление общих и отличительных признаков события или ситуации; 3) определение существенных причин события или ситуации; 4) формирование речевого обобщения о возможных следствиях события или ситуации; 5) обоснование предположений через речевые высказывания-рассуждения и умозаключения. Коваленко О.А. выделяет, что для полноценного формирования данного умения необходимо научить ребенка - определять главные и второстепенные свойства, общие и отличительные, существенные и несущественные признаки в предметах; различать необходимые и достаточные признаки предметов; классифицировать родо-видовые отношения; производить простые умозаключения [3, 5, 6]. Таким образом, для формирования умения выделения и установления причинно-следственных связей между явлениями представляет собой последовательный и интегративный процесс познания действительности через предметно-практические действия, с постепенным становлением механизма умозаключения, основанного на выполнении мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение).

Современные образовательные стандарты, реализуемые в специальной педагогике, нацелены на построение эффективной системы воспитания и обучения дошкольников с нарушениями слуха. Исследователи Катаева А.А., Обухова Т.Н., Григорьева Т.А., Розанова Т.В., Яшкова Н.И. и др, установили, что дошкольники с нарушениями слуха без коррекционно-развивающего сопровождения не могут справиться с программными требованиями специального школьного обучения [4, 8, 9, 14]. Это обуславливается не только недоразвитием речевой функции, но и специфическими вторичными отклонениями в психическом развитии ребенка, которые проявляются в качественном изменении и своеобразии психических процессов - восприятия, представлений, памяти, мыслительных операций. На сегодняшний момент вопросы активизации познавательной деятельности дошкольников с нарушениями слуха сохраняют свою актуальность. Активная, практическая деятельность ребенка направлена на познание и освоение окружающего мира, его интересуют предметы внешнего мира, подлежащие использованию, преобразованию и их взаимосвязи. Это является необходимым условием для развития важнейших психических процессов. В связи с этим особенное внимание заслуживает изучение вопросов, связанных с особенностями познавательной деятельности, в частности, формирование причинного мышления у дошкольников с нарушениями слуха. Этот вопрос представляет важное звено в общей системе учебно-воспитательной и коррекционной работы у детей с нарушениями слуха. Данное исследование определяет возможность изучения механизмов понимания причинно-следственных связей на основе наглядно-образного и словесно-логического уровней мышления у дошкольников с нарушением слуха и направлено на поиск наиболее эффективных направлений коррекционно-педагогического воздействия.

Специфические трудности взаимоотношений ребенка с нарушением слуха с окружающим миром определяет особую значимость педагогически организованной работы по формированию понимания причинно-следственных связей. Анализ результатов исследований, выполненных в сурдопсихологии (Р.М. Боскис (1963), Т.В. Розанова, (1981), И.М. Соловьев, (1966), Н.В. Яшкова, (1988) свидетельствуют о том, что интеллектуальные возможности ребенка изучаемой категории могут существенно различаться в зависимости от вида мышления, необходимого в данных условиях [4, 8, 14]. Ребенок может решать определенную задачу путем предметного действия, практического анализа и синтеза. В других случаях для решения задачи необходимо оперирование образами, их сопоставление в уме или требуется оперирование понятиями. Наблюдающееся у глухих детей замедленное овладение словесной речью как средством мыслительной деятельности ведет к тому, что в развитии их умственных способностей в качестве средств мышления особое значение приобретают предметные действия, естественные жесты. Эти средства не обеспечивают должного уровня формирования умственных способностей в отношении возможностей обобщения, перехода к свернутым мыслительным действиям, развития их гибкости и обратимости. Слабослышащие дети могут самостоятельно, в процессе общения с окружающими, накопить некоторый словарный запас. Они различаются по уровню речевого развития, поэтому наблюдается разнообразие в степени развития их мышления, в характере обобщений, которые у них формируются. Характер вторичных отклонений в психическом развитии зависит не только от степени поражения слуховой функции, но от комплекса условий: времени возникновения, организации своевременной педагогической помощи, индивидуальных особенностей ребенка, его интеллектуальных и личностных данных. Недостаточный уровень овладения речью является препятствием для полноценного развития познавательной деятельности слабослышащих детей; речевая недостаточность становится причиной своеобразия восприятия, памяти и мышления.

Целью нашего исследования явилось - повышение уровня познавательной деятельности, в частности формирование уровня понимания причинно-следственных связей между явлениями и предметами окружающего мира у дошкольников с нарушениями слуха. В основу исследования была положена гипотеза, которая предполагала, что в основе формирования причинного мышления лежит использование практического, чувственного опыта ребенка с предметами, непосредственных наблюдений за явлениями окружающего мира, зафиксированных в речи и возможность переносить эти представления на образный и логический уровень мышления.

В соответствии с целью и гипотезой были определены задачи:

1. Изучить состояние понимания причинно-следственных связей между предметами и явлениями в группе дошкольников с нарушенным слухом. Проанализировать возможности развития причинного мышления в процессе развития различных видов детской деятельности.

2. Определить основные направления и разработать организационные формы, содержание и методы коррекционно-педагогической работы по формированию причинного мышления. Определить возможности активизации интеллектуального и речевого развития в контексте развития и понимания причинных связей и отношений между предметами и явлениями.

Нами был разработан диагностический комплекс методик «Установление причинно-следственной связи между событиями на разных уровнях познавательной деятельности» [10, 11, 13]. Диагностический комплекс включал 2 этапа исследования.

Первый этап исследования предполагал выявление причинно-следственных связей на наглядной основе, с использованием серий картин. Детям были представлены четыре серии картин по 2 пары, которые содержали начало и конец события и в которых отсутствовало промежуточное событие. Эти картины объединены и внешними и внутренними причинными связями. Детям предлагалось расположить серии картин в определенной последовательности, раскрыть фактическое их содержание в виде самостоятельного сообщения, ответить на вопросы, раскрывающие причинно-следственные связи между предметами и явлениями. Приведем описание серий картин.

Серия 1. «Собака» (Ткаченко Т. А., (2006). Выявление причинно-следственных связей между субъектом и объектом, взаимодействия персонажей, раскрывающих свойства предмета. «Собака порезала лапу, так как стеклянная бутылка разбилась и на дороге лежали острые осколки. Рана была перевязана бантом».

1. В траве лежит разбитая бутылка. По траве бежит собака. Вдалеке идет девочка. 2. Собака сидит перед девочкой и держит раненую лапу. Девочка, с распущенными волосами, сидит на пеньке и перевязывает собаке лапу лентой. Девочка плачет. Вопросы: 1. Что изображено на картинке (экспериментатор указывает на картинку №1)? Что делала собака? 2. Что изображено на картинке (экспериментатор указывает на картинку №1)? Что делает девочка? 3. А на этой картинке что нарисовано (указывает на картинку №2)? Кому собака показывает лапу? Почему девочка плачет? Почему у собаки болит лапа? Почему девочка перевязывает лапу? Почему у девочки распущены волосы?». 4. Скажи, как картинки связаны, что между ними общего? Что было сначала, а что потом?

Серия 2. «Ветер». Причинные связи отражают характер природных взаимодействий между явлениями, атрибутивных отношений, раскрывающих свойства предметов. «Ветер дует, поэтому шар и шапка летят. Они легкие.»

1. Мальчик гуляет, в руках у него воздушные шары. На улице теплая погода, светит солнце, небо голубое. Ветра нет. 2. На небе туча закрывает солнце. Дует ветер. Деревья согнулись, летят листья, трава наклонилась под воздействием ветра. У мальчика улетели шары и шапка, мальчик бежит за шарами. Он пытается их поймать. Вопросы: 1. Что изображено на картинке (экспериментатор указывает на картинку №1)? Что делает мальчик? 2. Что изображено на картинке (экспериментатор указывает на картинку №1)? Что сейчас делает мальчик? 3. А на этой картинке что нарисовано (указывает на картинку №2)? Что случилось? Почему улетели шары? Почему улетела шапка? 4. Скажи, как картинки связаны, что между ними общего? Что было сначала, а что потом?

Серия 3. «Мяч». Раскрытие причинно-следственных связей, обусловленных субъектно-объектным и инструментальным характером отношений. 1. Девочка на берегу реки играет в мяч, рядом стоит большое дерево, песок, лопатка и ведро. 2. Мяч плавает в реке. Девочка плачет.

Вопросы: 1. Что делает девочка? Для чего ей нужен мяч? 2. Где девочка играет в мяч? 3. Почему девочка плачет? 4. Как можно достать мяч? Помоги девочке. Что можно взять и почему? 5. Скажи, как картинки связаны, что между ними общего? Что было сначала, а что потом?

Серия 4. «Цветок». Причинно-следственные связи обусловлены - субъектно-объектным, атрибутивным, физическим, временным и природным характером отношений между предметами. 1. Девочка посадила в горшок цветок и поливает его водой из лейки. Цветок еще не вырос. В окно светит солнышко. 2. Расцвел красивый цветок. Девочка улыбается. На полу стоит лейка. В окно светит солнышко. Вопросы: 1. Что

изображено на картинке? Что делает девочка? Для чего ей нужна лейка? 2. А на этой картинке что нарисовано (указывает на картинку №2)? Что делает девочка? Почему девочка улыбается? Почему цветок вырос? 3. Скажи, как картинки связаны, что между ними общего? Что было сначала, а что потом?

Ход исследования: экспериментатор располагает перед детьми пару сериационных картинок и давал инструкцию: «Внимательно посмотри на эти картинки. Они связаны между собой. Скажи, как они связаны, что случилось и почему. Что было сначала? А что случилось потом?». Серию предъявляются последовательно. Оказывались следующие виды помощи:

1. Если ребенок неправильно установил причинно-следственную связь между событиями, изображенными на картинке, экспериментатор дает ему возможность откорректировать свой ответ: «Неправильно, подумай еще».

2. Экспериментатор задает вопросы по содержанию каждой картинки (что изображено на картинках, чем похожи картинки, что между ними общего и чем они отличаются т.п.). После того как ребенок ответил на все вопросы, экспериментатор снова дает задание на установление причинно-следственной связи между событиями, изображенными на картинке.

3. Экспериментатор сам отвечает на поставленные вопросы, после чего снова дает задание на выявление причинно-следственной связи.

4. Педагог выделяет причину, а ребенок должен назвать следствие.

Второй этап был направлен на изучение понимания причинно-следственных связей между предметами и явлениями в предложениях и в текстах. выявить умение детей формулировать умозаключения и находить причинные взаимодействия между событиями - от следствия к причине. определить правильную причину из ряда предложенных вариантов. выявить правильные логико-грамматические конструкции, отражающие причинные отношения определить понимание общего смысла текста; ответить на вопросы, устанавливающие причинные связи на разных уровнях выраженности - внешняя причинная связь, незавершенная связь, скрытые связи. Было проведено 4 заданий.

Задание № 1. «Что дальше? Закончи предложение.». Инструкция: «Я начну, а ты закончи предложение. Почему это произошло? Когда это происходит?»

1. Мальчик упал, потому что....
2. Листья пожелтели, потому что
3. Чашка разбилась, потому что
4. Наташа заплакала, потому что....
5. Миша заболел, потому что....

Задание № 2. «Найди правильную причину». Инструкция: «Прочитай и найди, правильный ответ»

1. Листья пожелтели, потому что.....	- Наступила осень. - Дует холодный ветер. - Дети гуляют на улице.
2. Миша заболел, потому что.....	- Пил холодную воду. - На улице жарко. - Дети играют в мяч.
3. Чашка разбилась, потому что....	- Дует сильный ветер. - Кошка потянула скатерть. - Ребята играли в мяч.

Задание № 3. «Правильно ли я сказала». Инструкция: «Прочитай и найди - Что верно, а что – нет. Почему ты так думаешь?».

1. Миша заболел, потому что пил холодную воду.
2. Миша пил холодную воду, потому что заболел.
3. Чашка разбилась, потому что упала на пол.
4. Чашка упала на пол, потому что разбилась.
5. Листья пожелтели, потому что наступила осень.
6. Наступила осень, потому что пожелтели листья.
7. Мальчик упал, потому что велосипед сломался.
8. Велосипед сломался, потому что мальчик упал.

Задание № 4. Первый текст «Шарик и кошка» (причинная связь последовательно раскрыта в процессе изложения рассказа: сначала была описана причина действия и затем - ее следствие). «Наташа играла в кубики. Она положила на кубик шарик. Получилось красиво. Наташа оставила шарик лежать на кубике и пошла гулять. Прибежала кошка, толкнула кубик. Вернулась Наташа, смотрит, шарик на полу лежит, почему упал шарик?». Вопросы: 1. Что делала Наташа? - Почему ушла Наташа? - Почему упал шарик?

Второй текст «Стол сломался» (сложные смысловые связи - наличие пропущенных звеньев, которые надо восстановить на основе общего содержания рассказа: в нем описывалась причина события, но следствие отсутствовало). «У девочки Наташи был брат Коля. Захотели они кукол покормить. Наташа пошла на кухню и принесла тарелку с супом. Коля принес стол. Наташа не заметила, что у стола только одна ножка. Поставила тарелку и вдруг... Что случилось?». Вопросы: Что захотели сделать Наташа и Коля? - Что принесла Наташа? - Что принес Коля? - Почему упала тарелка?

Третий текст «Как мама угадала погоду» (смысловые связи, имеющие скрытый и внутренний характер - не была описана причина - изменение погодных явлений, но представлены второстепенные признаки погодных явлений, прямо не относящиеся к причине). «Утром мама подошла к окну и сказала: «Ночью был дождь. Наташа пошла гулять и надела шапку, сапоги, пальто.» Вопросы: Почему мама узнала, что ночью был дождь? - Почему Наташа надела шапку, пальто, сапоги?

Ход исследования: экспериментатор располагает таблички с написанными фразами и давал инструкцию: «Внимательно прочитай и подбери правильный ответ». Таблички предъявляются последовательно. Методика работы заключалась в следующем: дети с нарушением слуха прочитывали текст 2-3 раза. Ему задавались вопросы, которые раскрывали понимание общей ситуации текста, предполагали установление причинной связи между событиями. При ответах на вопросы, у ребенка не было наглядной опоры. Если после трехкратного прочтения текста, он не раскрыл его смысл или не ответил на вопросы, ему предлагалась оказание помощи. Виды помощи: 1. Если ребенок неправильно установил причинно-следственную связь между событиями, представленными на табличке, экспериментатор дает ему возможность откорректировать свой ответ: «Неправильно, подумай еще».

2. Экспериментатор задает вопросы по содержанию каждой фразы, написанной на табличке. После того как ребенок ответил на все вопросы, экспериментатор снова дает задание на установление причинно-следственной связи между событиями, написанными на табличке.

3. Экспериментатор сам отвечает на поставленные вопросы и опирается на наглядную опору, после чего снова дает задание на выявление причинно-следственной связи.

4. Педагог выделяет причину, с использованием практической и наглядной опоры, а ребенок должен назвать следствие.

Нами фиксировалось: 1) принятие ситуации; 2) характер чтения; 3) характер понимания причинных связей при ответах на вопросы; 4) результат выполнения - характеристика речевого высказывания; 5) использование помощи - наглядной схемы, моделирование в игровой ситуации. Каждая серия оценивается отдельно.

4 балла (высокий уровень) – ребенок полностью принимает задание, самостоятельно выполняет задание на установление причинно-следственных связей, устанавливает логическую последовательность, выделяет внешние и скрытые причины и прямые следствия события, а также их характеристики – объектно-субъективные, атрибутивно-инструментальные, качественные, природные-физические и их передача в связном устном сообщении.

3 балла (средний уровень) – ребенок принимает задание, правильно устанавливает логическую последовательность, выделяет внешние причины и прямые следствия события, для установления причинно-следственной связи ребенку требуется первый вид помощи – указание экспериментатором на ошибку, в устном сообщении осуществляется передача ярко выраженных причинно-следственных связей. Ответы на вопросы, уточняющие понимание смысла событий, изображенных на картинках, позволяют расширить самостоятельное сообщение ребенка.

2 балла (уровень ниже среднего) – ребенок принимает задание, только при показе правильного установления логической последовательности, самостоятельно ребенком выделяется отдельные персонажи, называются действия, но связи устанавливаются знакомые (атрибутивно-инструментальному) по непосредственному практическому опыту ребенка. Ему требуется второй вид помощи для выполнения задания. Самостоятельное сообщение делает на основе ответов на вопросы, уточняющие понимание смысла событий, изображенных на картинках.

1 балл (низкий уровень) – ребенок не принимает задание. Работа начинается после рассказа по картинкам. Связи не выделяет и не прослеживает. Способен выполнить задание только в случае применения третьего и (или четвертого) вида помощи.

0 баллов (очень низкий уровень) – ребенок не принимает задание, действует хаотично и неадекватно, ни один из видов помощи не привел к правильному выполнению задания ребенком.

Баллы по каждой серии суммируются. Таким образом, максимальная сумма баллов по трем сериям данной методики составляет 16 баллов.

В исследовании принимали участие дети 6–7-летнего возраста, находящиеся в условиях специального и инклюзивного обучения и воспитания дошкольных образовательных учреждений г. Москвы. Анализировались результаты исследования, полученные на выборке 70 детей с нарушением слуха. Методика предполагает количественный и качественный анализ результатов исследования. В проведенном исследовании были выявлены различия в уровне развития способности устанавливать причинно-следственные связи между событиями у дошкольников с нарушением слуха

В первой группе с высоким уровнем развития (28-32 балла) у 5 % детей с нарушением слуха отмечалась полная передача фактического содержания серии картин. Эти высказывания носили повествовательный характер, в них содержалась

последовательная логика изложения и развернутая характеристика событий. Они не использовали причинные союзы, но определяли причинные взаимоотношения строго от причины к следствию, дополнительно делились собственным опытом, давали оценку персонажам. Они смогли выделить внешние и внутренние причинно-следственные связи, обусловленные субъект-объективными, инструментальными, природными, физическими явлениями и взаимосвязями. В предложениях правильно выделяли причину и следствие, хорошо ориентировались в правильном построении логико-грамматических конструкций, отражающих причинно-следственную связь. Навыки чтения были сформированы. При объяснении причинной зависимости в тексте последовательно раскрывали внешние и внутренние взаимосвязи, демонстрировали умение проанализировать поступки персонажей и установить между различными предметами точные смысловые связи и отношений, показывая ориентировку в ситуации, связанную с пониманием значений слов и их связей в предложении. Часто дети прибегали к использованию аналогий, ассоциаций. В целом у 3 детей данной группы наблюдалась достаточно высокие интеллектуальное развитие и произвольность психических процессов, сформированная разговорная речь, независимо от тяжести поражения слуховой функции: 2-3 степень нейросенсорной тугоухости.

Во второй группе со средним уровнем развития (20-24 балла) у 29,5% детей с нарушением слуха были обнаружены следующие особенности - при передаче фактического содержания не анализировалась причина события и отражалось только ее следствие, речевые высказывания содержали частичные причинные связи между предметами и явлениями. Дети называли персонажей картин и их действия, добавляли несущественные предметы и явления, но при этом передавали логику изложения. Наглядная ситуация не позволила раскрыть внутренний характер причинно-следственной связи, были тесно связаны с непосредственным зрительным опытом, поэтому дети затруднялись восстановить внутренние отношения и пропущенные события картины. В работе с предложениями требовалась помощь при различении категории причины и следствия, не точно устанавливали правильные логико-грамматические конструкции. Также было выявлено недостаточное понимание текстов и помощь, оказанная в виде соотнесения с наглядными образами, позволила детям определить верно смысл текста. Причинно-следственные связи не раскрывали полностью, частично, опираясь на практический опыт (атрибутивные, инструментальные). При составлении речевых высказываний использовались жесты, обозначающие действия. Этот уровень отмечался у 2 детей - со 2 степенью тугоухостью, у 8 детей - с 3 степенью тугоухостью, у 4 детей - глухота. Особенности речевого и интеллектуального развития были немного ниже, чем у детей первой группы.

В третьей группе со средним уровнем развития (14-16 баллов) у 40,5 % детей наблюдались следующие особенности: отчетливо проявилась неточность, недостаточный анализ картин, не следовали логике изложения, выделяли несущественные предметы и действия, они перечисляли персонажей, их действия, но не могли объяснить причины их действий. Передача фактического содержания носила отрывочный характер. У детей наблюдался бедный словарный запас и пользовались отдельными словами и жестами, обозначая действия. Наблюдалось установление случайных связей по смежности, когда определенным образом объединялись предметы, которые в картине изображались близко друг от друга. Изображаемая ситуация воспринималась как сумма предметов, их движений, частей предметов, имеющих и не имеющих прямого отношения к данной ситуации, и смысл ситуации исчезал. Основные причины ошибок, которые производили

дети - они не различали отношения субъекта и объекта действия, эмоциональный контекст, взаимосвязь предметов и качественных признаков, временно-пространственные отношения, физические явления. Свои высказывания сопровождали естественными жестами. Эта помощь, которая позволяет детям с нарушением слуха уточнить и закрепить свое видение и понимание связей, особенно, если они носят внешне выраженный характер, но средства для передачи внутренних отношений у слабослышащих детей отсутствуют. Дети с нарушением слуха в силу преобладания предметности и конкретности зрительного восприятия, не могли самостоятельно определить внутренние причинно-следственные связи. Сложности определения причинных взаимоотношений и их передача в самостоятельных высказываниях может быть обусловлена тем, что они не являются для слабослышащих детей значимыми в познании окружающего мира и не умеют ими пользоваться для объяснения в повседневных ситуациях и искать их самостоятельно. Все эти факты показывают, что дети с нарушением слуха, анализируя содержание картины и передавая ее содержание, не стремятся к самостоятельному раскрытию внутреннего смыслового содержания картины, ее причинных отношений. Дети данной категории не владеют такими навыками анализа, который бы позволил им отвлечься от зрительных, ярких впечатлений и определить внутренние смысловые значения, представленные на картине. Поэтому воспроизведение пропущенных звеньев события для слабослышащих детей оказывается недоступным. В предложениях они не могли определить окончание предложения или подобрать верный вариант. Не устанавливали верных логико-грамматических конструкций, отражающих причинную связь. Навык чтения автоматизирован, но наблюдались трудности понимания содержания текста, что обуславливалось незнанием значений слов, фраз. Использование драматизации и наглядных схем как вида помощи не позволял детям полностью раскрыть все связи. Продемонстрировали низкие возможности навыков переноса действий, знаний, сформированных ранее, при решении новых задач. Этот уровень отмечался у 22 детей - с 3-4 степенью тугоухостью, у 12 детей - глухота. Особенности речевого и интеллектуального развития соответствовали ниже возрастным особенностям, речевые возможности характеризовались короткой фразовой речью.

В четвертой группе с низким уровнем развития (6-8 баллов) у 24,5 % детей изучаемой категории наблюдалось трудности в установлении логической последовательности, речевые высказывания характеризовались выученными фразами или словами, не отражающих причинно-следственные связи между предметами и явлениями. Дети выделяли персонажей, копировали жестами изображенные действия, не смогли раскрыть фактическое содержание картин и отказывались от выполнения задания. Нередко перечисляли предметы и явления, выделяли основные объекты и несущественные, отдельные части объектов, которые не несли смыслового и существенного значения для раскрытия смысла происходящего события, то есть выполнение задание было обусловлено зрительным впечатлением при восприятии картины с примитивным и бессистемным анализом и элементарным осмыслением сюжета серии картин. Уровень чтения очень низкий. Использование игровой драматизации текста и наглядных схем как вида помощи не помог детям в выявлении ни смысла текста, и в выявлении причинно-следственных связей. Этот уровень отмечался у 12 детей - с 3-4 степенью тугоухостью. Наблюдалась выраженная задержка в речевом и интеллектуальном развитии.

В пятой группе с очень низким уровнем развития (2-4 балла) у 12,5 % детей с нарушением слуха наблюдался отказ от выполнения заданий, особенно второго этапа.

Дети просматривали картины, показывали пальцем персонажей или незначительные предметы, но не называли их. Читать тексты затруднялись. Помощь не принимали. Они не смогли воссоздать целостный образ ситуации, проявилась несформированность контроля за результатом деятельности. Этот уровень отмечался у 9 детей - с 3-4 степенью тугоухостью и глухотой. Наблюдалась значительная задержка в речевом и интеллектуальном развитии.

Данные экспериментального исследования показали, что дошкольники с нарушением слуха имеют недостаточность сформированности способности устанавливать причинно-следственные связи между событиями, что может негативно сказаться в дальнейшем на их школьном обучении. Это доказывает и подчеркивает необходимость организации специальной коррекционной помощи в дошкольный период, направленной на формирование понимания причинно-следственных связей на всех уровнях познавательной деятельности, с одновременным созданием специальных педагогических условий для развития самостоятельной познавательной и речевой деятельности детей с нарушением слуха со стороны педагогов и родителей.

Список литературы

1. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия / П.В. Алексеев, А.В. Панин. - М.: «Проспект». - 1997. - С. 568.
2. Венгер А.А. Развитие понимания причинности у детей дошкольного возраста / А.А. Венгер // «Вопросы психологии». – 1958. - № 2. - с. 87-99.
3. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий / П.Я. Гальперин // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Аспект Пресс, - 2013. - С. 52-62.
4. Григорьева Т.А. О развитии причинно-следственного мышления глухих школьников / Т.А. Григорьева // «Дефектология». - 1973. - № 4. - С. 24-30.
5. Егорова Т.Г. Логическое и образное в познавательной деятельности младших школьников / Т.Г. Егорова // Начальная школа. - №4. - М.- 2014. - С. 67-68
6. Коваленко О.А. Методы формирования исследовательских умений младших школьников / О.А. Коваленко // «Начальная школа плюс до и после». – 2011. – № 2. – С. 83-87.
7. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С.Л. Новоселова. М.: «Педагогика», - 1978.
8. Обухова Т.И. Развитие наглядных форм мышления у глухих детей дошкольного возраста в процессе овладения действиями с предметами-орудиями / Т.И. Обухова // Автореферат канд. дисс. Минск 1983. - С. 17.
9. Стребелева Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников / Е.А. Стребелева. М.: «Дефектология». - 1994. - № 5. - С. 62-67.
10. Ткаченко Т.А. Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников / Т.А. Ткаченко. М.: «Гном и Д», - 2006.
11. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам / Т.А. Ткаченко. М.: «Владос», 2006.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ // Российская газета. – №5976. – 2012. – 31 декабря.
13. Шохова О.В. Изучение особенностей понимания причинно-следственных связей между явлениями у дошкольников с нарушениями слуха / Шохова О.В. // Проблемы современного педагогического образования. - Федерального государственного

образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Ялта). – 2020 - № 66-4. - С. 303-307.

14. Яшкова Н.В. Наглядное мышление глухих детей. / Н.В. Яшкова/ - М.: «Педагогика», - 1988. - С. 142.

2.9. Развитие познавательной активности у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами продуктивной деятельности

Развитие познавательной активности у детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) является одной из приоритетных задач дошкольного образования и относится к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики, поскольку во многом предопределяет дальнейшее успешное инклюзивное образование данной категории детей.

В качестве основных принципов дошкольного образования выделяют: построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка; признание ребенка полноценным участником образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка и другие [5].

Требования современной системы образования ориентированы на развитие активной, инициативной, креативной, творческой личности. При этом, как отмечает В.В. Щетинина, «степень проявления активности как личностного качества ребенка зависит от характера и содержания деятельности и выполнения функций ребенка в этом процессе» [8, С. 3].

Вопросы формирования познавательной активности у детей дошкольного возраста, в том числе с отклонениями в развитии, отражены в трудах таких исследователей, как Л.С. Выготский, С.В. Герасимов, В.Б. Голицын, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский, Я.А. Пономарёв, Т.А. Серебрякова, Г.Н. Сидорук, В.В. Щетинина, Г.И. Щукина и др.

Среди детей с ОВЗ категория детей с задержкой психического развития является наиболее многочисленной (Н.В. Бабкина; Н.Ю. Борякова, Т.В. Кузьмичева, Р.Д. Триггер и др.). Под задержкой психического развития (далее – ЗПР) понимают сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, психомоторного развития [4].

В исследованиях Н.В. Бабиной, Н.Ю. Боряковой, Е.Е. Дмитриевой, Е.А. Екжановой, Т.Н. Князевой, Т.В. Кузьмичевой, В.И. Лубовского, Л.С. Медниковой, С.Г. Шевченко и других рассмотрены различные аспекты проблемы сопровождения детей с ЗПР. Специфические особенности развития этой категории детей негативно влияют на своевременное формирование всех видов деятельности в дошкольном возрасте: изобразительной, игровой, конструктивной, именно поэтому таким детям требуется особый подход в обучении и воспитании (Л.А. Венгер, Е.А. Екжанова, А.В. Запорожец, Т.С. Комарова, А.Н. Леонтьев, Н.П. Сакулина, Е.А. Стребелева, А.П. Усова и др.). Использование продуктивной деятельности в воспитательно-образовательном процессе у детей с ЗПР позволит коррегировать имеющиеся у этих детей отклонения, и стимулировать развитие психических процессов.

Отметим, что продуктивные виды деятельности включают в себя такие виды, как рисование, аппликация, лепка, конструирование. Процесс овладения продуктивной деятельностью имеет огромное значение для всего психического развития ребёнка, для

усвоения им социального опыта, что способствует стимулированию познавательной активности. В связи с этим продуктивную деятельность, основанную на принципах развивающего обучения, следует считать важным фактором формирования личности, поскольку именно в ней выявляются и реализуются творческие способности детей дошкольного возраста [7]. Развитие продуктивной деятельности тесно связано с развитием речи, воображения, мышления, памяти, восприятия, внимания, логики, наблюдательности, зрительной памяти, т.е. со всеми психическими процессами развития ребёнка.

Цель исследования – изучить влияние продуктивных видов деятельности на развитие познавательной активности дошкольников с ЗПР.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе центра «Подснежник» и организации по охране нервно-психического здоровья Центр «Нейро» г. Волгограда, с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР в количестве 16 человек.

Вслед за В.В. Щетининой, познавательную активность, возникающую в результате присвоения и внутренней переработки познавательного опыта, мы определяем как динамичную интегративную совокупность психических процессов, состояний и свойств личности старшего дошкольника [8].

В качестве компонентов, которые выступают побудителями познавательной активности ребенка, мы определили:

- 1) когнитивный (сформированность психических процессов: внимания, памяти, воображения, мышления, восприятия);
- 2) мотивационный (наличие интереса, отношение к процессу и результату своей деятельности);
- 3) регулятивный (самостоятельность, произвольность действий и поведения).

Процесс коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР средствами продуктивной деятельности реализовывался в три этапа:

Первый этап – констатирующий эксперимент – предполагал проведение первичной диагностики.

Второй этап – формирующий эксперимент – был направлен на разработку и апробацию системы коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие познавательной активности дошкольников с ЗПР средствами продуктивной деятельности.

Третий этап – контрольный эксперимент – заключался в проведении повторного диагностического исследования.

Цель констатирующего эксперимента – выявить исходный уровень сформированности познавательной активности у детей дошкольного возраста с ЗПР. Для этого был подобран комплекс диагностических методик в соответствии с выделенными компонентами познавательной активности: 1) методика диагностики универсальных творческих способностей (В. Синельников, В. Кудрявцев); 2) методика «Диагностика детей по изобразительной деятельности» (Т.С. Комарова); 3) методика диагностики сформированности психических процессов (С.Д. Забрамная, О.В. Боровик); 4) методики, направленные на диагностику сформированности произвольных действий и поведения: «Домик», «Да и Нет» (Н. И. Гуткина); «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин).

Критериями оценки познавательной активности выступали:

- 1) выделение признаков и свойств объектов;
- 2) владение техниками и приемами изображения;
- 3) правильное владение материалами и инструментами;
- 4) проявление интереса к процессу и результату деятельности;
- 5) самостоятельность и стремление заняться продуктивной деятельностью в

свободное время;

б) эмоциональная вовлеченность в процесс деятельности и эмоционально-положительное отношение к ее результату.

В результате обобщения и анализа полученных диагностических данных высокий уровень не выявлен; 43,7% детей (7 чел.) имеют средний уровень сформированности познавательной активности; 56,2% (9 чел.) – низкий уровень.

В процессе констатирующего эксперимента мы обнаружили у более половины детей отсутствие всякого интереса к познавательной и изобразительной деятельности. У большинства детей не сформированы элементарные изобразительные навыки, они не владели техникой рисования красками и карандашами; работа ножницами была многим не под силу. Присутствовали грубые нарушения двигательной координации и мелкой моторики, хаотичность и импульсивность движений. Наблюдался низкий уровень зрительного контроля, распределения и концентрации внимания, объёма памяти, малая дифференцированность, недостаточная активность и целенаправленность восприятия; низкий уровень знаний и представлений о свойствах предметов, о сенсорных эталонах (цвет, форма, величина). Особенности мышления дошкольников ярко проявились при выполнении заданий. Они не могли установить причинно-следственные связи, не могли провести анализ, синтез, сравнение, обобщение предметов.

Подводя итог констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что все дети с ЗПР нуждаются в коррекционно-развивающей работе, направленной на развитие познавательной активности.

Вторым этапом исследовательской работы было проведение формирующего эксперимента. Коррекционно-развивающая работа по развитию познавательной активности у дошкольников с ЗПР осуществлялась средствами продуктивной деятельности (рисование, аппликация, лепка, конструирование).

В течение восьми месяцев были проведены 64 занятия с периодичностью 2 раза в неделю и продолжительностью 30 минут каждое.

Изобразительная деятельность на этапе формирующего эксперимента заняла ведущее место. На занятиях по рисованию, аппликации, лепке и конструированию мы провели огромную работу, направленную на развитие изобразительных умений и навыков, интереса к процессу и результату своей деятельности, креативности, самостоятельности и произвольности действий в ходе выполнения заданий в различных видах продуктивной деятельности.

В своей работе мы соблюдали определённую последовательность в планировании занятий. Они состояли из трёх частей.

Первая часть – подготовительная – направлена на восприятие изображений, беседу об увиденном, чтение отрывков из литературных произведений описательного характера, проведение специальных подготовительных игр и упражнений по развитию восприятия свойств предметов (формы, цвета, отношений элементов по величине и расположению в пространстве), формированию зрительно-двигательной координации.

Вторая часть занятия – основная, включала проведение специально организованного обследования натуры перед предметной лепкой, рисованием, аппликацией; анализ образца перед декоративным рисованием, аппликацией, конструированием; планирование содержания сюжетных рисунков, с последующим самостоятельным выполнением определённого задания [1, 2, 3].

В третьей, заключительной, части занятия предполагается рассматривание и анализ готовых работ.

Мы старались правильно организовать начальную фазу каждого занятия, а именно: пробуждать у детей интерес к объекту изображения, к содержанию будущего сюжета (в случае сюжетного рисования и лепки), формировать потребность в отражении интересного содержания.

Знакомство с изобразительными материалами мы начали с подборки стихотворений и загадок о карандашах и красках. Ребятам нравились задания с картинками-обводками: «Обведи и назови», «Обведи и дорисуй», «Закончи узор» и т.д.

Также были подобраны игры на развитие мелкой моторики (пересыпание, переливание, сортировка и т. д.). Задание «Перелей в баночку» заключалось в смешивании цветной воды для наглядного примера того, как образуются новые цвета и их оттенки. Ребятам с большим интересом и желанием выполняли задания: «Найди и угадай, что спрятано?» (в ёмкости с манкой нужно, не подглядывая, нащупать и угадать предмет); «Разложи по баночкам» (сортировка мелких предметов: гороха, фасоли) и т.д.

На первых занятиях особое внимание уделяли совершенствованию умения пользоваться художественными материалами и инструментами (гуашь, кисти, карандаши). Знакомили детей с ножницами, правильным захватом инструмента; вырабатывали синхронность работы обеих рук: правая рука с ножницами – режущая, левая рука – подающая; объясняли детям правила техники безопасности при работе с ножницами; выполняли упражнения в произвольном резании бумаги по прямым и криволинейным контурам, по намеченной линии и по следу сгиба листа.

Знакомили детей с понятиями «верх», «низ» (листа бумаги), вырабатывали умение правильно располагать бумагу на столе.

Развивали умение проводить прямые, вертикальные, горизонтальные и наклонные линии на бумаге (лесенка, шарфик, узор) по опорным точкам. Совершенствовали умение проводить прямые линии различной толщины (тропинка, шнурки, ветки). При выполнении заданий, придерживали и направляли руку ребенка, положив на его руку свою, рисовали вместе с ним. Кроме того, объясняли детям способы действий и показывали приёмы изображения.

При работе живописными материалами нами учитывалось, что дети связывают цвет с образом предмета: зеленый – трава, елочка; желтый – солнышко, цыпленок и т.д. При знакомстве детей с формой также учитывались ассоциативные особенности восприятия предметов (круг – яблоко, солнце, мяч; квадрат – кубик, домик, окно и т.д.).

Вначале при определении формы применялся прием приложения. Когда предметы вплотную прилегали друг к другу, дети видели различия или схожесть предметов по форме. При системной работе дети старались правильно дифференцировать предметы по цвету и форме, употребляли их название в речи. Специально подобранные задания способствовали успешному усвоению детьми сенсорных эталонов (форма, цвет). Постепенно, благодаря использованию вышеуказанных методов и средств, у детей складывались представления об основных цветах (красный, желтый, синий), дополнительных (зеленый, оранжевый, фиолетовый) и ахроматических (черный, белый, серый).

Работа с использованием продуктивных видов деятельности проводилась как на специально организованных занятиях, так и в свободной деятельности детей. В достижении этой цели также помогали организованные наблюдения за различными объектами живой и неживой природы на прогулке, в ходе которых ставилась задача учить детей замечать характерные признаки предметов, сравнивать и анализировать их форму, величину, цвет, определять сходство и различие.

Так как все виды изобразительной деятельности тесно связаны между собой, то одни и те же программные задачи мы решали на разных занятиях, чередуя эти виды деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование). Содержание тем занятий являлось общим – изображение домов, транспорта, животных и т.д. Так, на примере занятий по теме «Мяч», привлекая внимание детей к яркой, красочной игрушке – мячу, на первом занятии – лепке, мы познакомили детей с шарообразной формой мяча и способами его лепки.

На занятии аппликацией закрепляли представление о плоскостной форме круга, вырезая и приклеивая круги разной величины.

На занятии рисованием мы учили рисовать детей контур мяча, затем аккуратно его закрашивать, не выходя за пределы линии, сопровождая свои действия словесной инструкцией. На следующем занятии по теме «Мяч» формировали представление о шарообразной форме мяча. Задание на практическую часть заключалось в лепке мячей разной величины, маленьких – с помощью скатывания пластилина большим и указательным пальцем и более крупных – скатыванием между ладонями или ладонью на дощечке.

Выполнению практического задания на каждом занятии предшествовало целенаправленное обследование по методу Н.П. Сакулиной – наблюдение, направленное на восприятие формы предмета, ощупывание предмета и обведении его контура в воздухе [6].

На начальном этапе формирующего эксперимента детские работы были непропорциональны, невыразительны, но постепенно они приобретали черты реалистических предметов, появлялась более согласованная композиция. Нам было важно научить детей элементарному планированию предстоящей деятельности, так как оно имеет большое значение для формирования у дошкольников собственного изобразительного замысла и определения задач изображения.

В ходе занятия активно задействовалось мышление детей. В процессе изобразительной деятельности они выполняли ряд интеллектуальных операций: осмысливали структуру наглядно воспринимаемого объекта, намечали последовательность выполнения, сопоставляли части между собой и т. д.

Следует отметить, что каждый вид изобразительной деятельности (лепка, аппликация, конструирование, рисование) обладает собственным потенциалом в развитии ребенка. Так, лепка незаменима в освоении объема, способствует развитию пространственного мышления и развитию ручных умений и навыков. Каждый прием лепки (раскатывание, скатывание, расплющивание и др.) основан на специфических движениях пальцев и кисти руки, с помощью которых, развивается мелкая моторика рук. Освоение основных приёмов лепки давалось детям с большим трудом, так как мышцы их рук ещё довольно слабо развиты.

На занятиях аппликацией, в процессе работы, мы сочли возможным отойти от заданий наклеивания готовых форм. Мы убедились, что формирование навыков вырезания в большей степени способствует развитию внимания и мышления ребёнка. К тому же, чем больше дети упражнялись в вырезании, тем быстрее у них появлялась возможность создавать собственные аппликационные работы, не похожие на другие. На занятиях мы обращались к детям с просьбой вспомнить, что и как делали раньше, что ещё можно так же слепить, нарисовать, – тем самым активизировали развитие процессов памяти.

На занятиях по конструированию мы учили детей анализировать строительный

материал, особенности его формы, размера. Конструировали несложные постройки: «дорожка», «заборчик» и пр.

Рассмотрим содержание некоторых занятий.

Занятие по теме: «Птицы». Цель - активизация представлений детей о внешнем виде и повадках птиц. Наряду с общеобразовательными задачами – знакомством детей с внешним видом и названиями птиц, на этом занятии решались и коррекционно-развивающие задачи, такие как: учить детей узнавать птицу в различных графических изображениях; формировать целостный образ предмета из его частей, соотносить расположение деталей с другими частями целого; развивать зрительное восприятие; развивать увлечённость содержанием, формировать стремление выполнять изображение птиц, узнаваемое другими людьми.

На занятии была использована следующая система дидактических средств: рассматривание изображений птиц, беседа об их повадках и отличительных особенностях (величина туловища, головы; длина клюва, ног и хвоста); знакомство детей с музыкальной записью «Голоса весеннего леса» и последующее обсуждение услышанного (для активизации представлений о том, какие звуки издаёт та или иная птица). В состав занятия была включена физкультминутка – упражнение «Ласточка» для психологической разгрузки детей, снятия мышечного напряжения и активизации моторной активности.

Основным этапом занятия было конструирование детьми вместе с педагогом фигурок птиц из природного материала. Перед началом работы педагог обсудил с детьми, из каких частей состоит тело птицы, и на какие части тела птицы похожи имеющиеся природные материалы (шишки, орехи, палочки, семечки т.п.). Затем педагог использовал показ приемов изображения. В процессе поэтапного изготовления поделки, педагог пояснил выбор того или иного природного материала для конструирования задуманной им птицы, а также показал, как с помощью пластилина соединять части поделки. В конце показа педагог вместе с детьми сравнил получившуюся поделку с изображением соответствующей птицы. Дети отметили, что в выполненной птице можно узнать птицу, изображенную на рисунке. Это обязательная часть занятия, поскольку сходство поделки из природного материала с настоящей птицей весьма условно. Главное, чтобы законченная работа отражала характерные части птиц (клюв, хвост, хохолок, крылья) и передавала примерное соотношение пропорций частей тела птицы (например, длинные ноги или пышный хвост).

После этого дети перешли к самостоятельному изготовлению своих изделий. Во время работы детей педагог при необходимости оказывал им индивидуальную помощь, отмечал сходство работы с той или иной птицей.

Для формирования произвольного поведения у старших дошкольников с ЗПР на занятии была использована подвижная игра с речевым сопровождением «Веселый воробей» и игра с правилами «Какая птичка?», в которой нужно было описать «прилетевшую» к детям птицу не только словами, но и имитацией ее движений.

После окончания конструирования были организованы совместный просмотр и обсуждение детских работ. Во время просмотра каждый ребенок рассказал о выполненной им птице, а другие дети указали на черты схожести выполненной птицы с настоящей. Итогом занятия послужила беседа педагога с детьми о том, какую пользу приносят людям птицы и каким образом должна выражаться забота людей о птицах.

Результаты данного занятия свидетельствуют о том, что у детей недостаточно широк для их возраста запас знаний о видовом разнообразии птиц, строении их тела и повадках. Во время конструирования птицы из природного материала многим детям требовалась

помощь педагога, даже после предварительного показа им предстоящей работы. Наблюдение за процессом детского конструирования на данном занятии подтверждает необходимость продолжить работу с дошкольниками по формированию у них умения создавать целостный образ предмета из частей и соотносить расположение деталей с другими частями целого.

Подводя итог данного занятия, можно сделать вывод о том, что в результате его проведения дети узнали новые виды существующих в природе птиц, познакомились с их признаками и повадками; актуализировали свое представление о строении тела и научились выполнять простейшие поделки птиц, используя различный природный материал (шишки, орехи, семечки, веточки и т.п.), правильно располагая различные части тела относительно друг друга. Таким образом, основная цель данного занятия – активизация представлений детей о внешнем виде и повадках птиц – достигнута.

Занятие по теме: «Овощи». Цель занятия – научить детей лепить разные по форме овощи (шарообразные, овальные, конусообразные), передавая при этом их характерные признаки. Наряду с общеобразовательными задачами – закреплением знаний детей о различных видах овощей (их названии, форме, цвете), совершенствованием умения подбирать относительные прилагательные, обозначающие цвет, форму и вкус овощей, на этом занятии решались и коррекционно-развивающие задачи: учить детей формировать целостный образ предмета, развивать зрительное восприятие; поддерживать стремление отражать в лепке интересующие ребенка предметы (овощи); развивать умение принимать и удерживать тему занятия и цель, поставленную педагогом; развивать умение всматриваться в форму овощей, сравнивать ее с сенсорными эталонами формы, цвета, величины и на этой основе определять соответствующие признаки предмета; совершенствовать умение передавать характерную форму овощей.

На занятии была использована следующая система дидактических средств: беседа и отгадывание загадок об овощах; работа с наглядным материалом (рассматривание настоящих овощей и их изображений, обсуждение их формы, цвета и вкуса). В состав занятия была включена физкультминутка – игра «Засолка капусты» для психологической разгрузки детей, снятия мышечного напряжения и активизации моторной активности.

Основным этапом занятия была лепка овощей из пластилина. Перед началом работы педагог обсудил с детьми, какой по цвету пластилин будут использовать дети при лепке того или иного овоща, какой он формы и какой приём нужно использовать для лепки соответствующей объёмной формы (например, для выполнения шарообразной формы следует скатывать кусочек пластилина, а для передачи конической формы – раскатывать). После этого ребята перешли к самостоятельной лепке понравившихся им овощей. Во время работы детей педагог оказывал им индивидуальную помощь, поощрял успехи каждого ребенка.

После окончания лепки были организованы совместный просмотр и обсуждение детских работ, в ходе которых каждый ребенок показывал вылепленный им овощ, рассказывал о том, как он его лепил (раскатывал, скатывал, сплющивал) и какими деталями дополнял (веточка, листик, черешок). Итогом занятия послужила беседа педагога с детьми о том, какие блюда можно приготовить, используя различные виды овощей.

Результаты данного занятия свидетельствуют о том, что представления детей о различных видах овощей неточные: многие ребята затрудняются при необходимости назвать тот или иной овощ, рассказать о его вкусе и о том, что из него можно приготовить. Кроме того, дети не смогли самостоятельно разгадать все предложенные им загадки об

овоцах. Во время самостоятельной лепки овощей многим из них требовалась существенная помощь педагога. Наблюдение за процессом лепки детей на данном занятии свидетельствует о том, что с дошкольниками с ЗПР необходимо продолжить работу по формированию умения создавать целостный образ предмета и использованию различных способов и приемов лепки (пластический способ лепки; приемы вытягивания, вдавливания, сплющивания).

Для развития произвольности и саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР на занятии применялись следующие игры: «Смотри на грушу», «Я лук несу, я лук не уроню»; подвижные игры: «Урожай», «Огород у нас неплох», «Огородник».

Подводя итог занятия, можно сделать вывод о том, что в результате его проведения у детей были уточнены представления о различных видах овощей. Ребята познакомились с их признаками, детально изучили строение каждого из рассматриваемых овощей и научились лепить их из пластилина, правильно передавая при этом форму и цвет. Таким образом, основная цель данного занятия – научить детей лепить разные по форме овощи, передавая их характерные признаки, – достигнута.

Цель занятия по теме «Рыбки» была направлена на то, чтобы научить детей изображать рыбок, используя нетрадиционный способ рисования (оттиск ладошки и штампа).

Наряду с общеобразовательными задачами – знакомством детей с одним из нетрадиционных способов рисования, развитием у них чувства композиции и цвета – на этом занятии решались и коррекционно-развивающие задачи: формировать целостный образ предмета; учить соотносить расположение деталей с другими частями целого; развивать зрительное восприятие и воображение; совершенствовать умение передавать характерную форму рыб и умение передавать специфическую форму конкретной рыбки.

На занятии была использована следующая система дидактических средств: отгадывание загадок о рыбках, рассматривание изображений рыб и беседа об их характерных и отличительных особенностях, слушание отрывков из стихотворений с яркими образными характеристиками рыб. Кроме того, были проведены игры: «Найди пары», «На что похоже», «Рыбаки и рыбки».

Основным этапом занятия было рисование детьми рыб с использованием нетрадиционной печатной техники: печать ладошкой и картофельными штампами. Рыбка изображалась при помощи оттиска детской ладошки, на которую нанесена гуашевая краска; камушки – путем оттиска штампов, выполненных из кусочков картофеля; водоросли – путем рисования ватными палочками). Перед началом работы педагог показал детям основные приемы выполнения отпечатков, сопровождая все свои действия устными пояснениями и обращая внимание на последовательность выполнения работы. После этого дети перешли к самостоятельному изображению рыбок. Во время работы детей педагог оказывал им индивидуальную помощь (при необходимости) и поощрял успехи каждого ребенка.

После окончания рисования были организованы совместный просмотр и обсуждение детских работ. Дети поделились своими эмоциями и впечатлениями от выполнения необычного для них задания (рисование ладошками). Были рассмотрены работы каждого ребенка. В работах дети угадывали изображения рыб и описывали, как выглядит настоящая рыбка, говорили, какие детали не удалось передать с помощью отпечатков ладошки и пальчиков.

Результаты данного занятия свидетельствуют о том, что у детей недостаточно широк для их возраста запас знаний об окружающем мире: дети затруднялись в отгадывании

загадок о рыбках, их рассказы о рыбках (о том, где они живут, что едят, как выглядят) были однообразными и малосодержательными. Во время самостоятельного рисования рыбок многим из ребят требовалась помощь педагога. Наблюдение за процессом детского рисования на данном занятии свидетельствует о том, что с дошкольниками необходимо продолжить работу по формированию у них умения создавать целостный образ предмета и соотносить расположение деталей с другими частями целого.

Следует отметить, что работа проводилась поэтапно, с учетом возраста, индивидуальных возможностей каждого ребенка и с постепенным усложнением заданий. На занятии был проведен комплекс динамичных и релаксационных пауз, что дало положительный эффект не только в коррекции эмоционально-волевой сферы, но и расширении представлений детей с ЗПР об окружающем мире. Игры были не только полезны, но и интересны. В результате работоспособность детей повысилась.

Успешность обучения детей с ЗПР во многом зависела от физического состояния и настроения ребенка. Для этого мы использовали на занятиях сюрпризные моменты, потешки, песенки, стихи.

Обучая детей изобразительным навыкам, мы использовали живописные, графические либо пластичные материалы. В работе с этими материалами были задействованы различные мышцы рук.

В ходе работы живописными материалами включены мышцы всей руки, особенно локтевой части, поскольку движения кистью с краской могут быть довольно размашистыми. При использовании графических материалов (карандаши, мелки) в основном работают мышцы пальцев. При работе с пластичными материалами (пластилин, глина) задействованы мышцы пальцев и ладоней. Учитывая это, во время проведения формирующего эксперимента мы старались чередовать занятия с использованием различных материалов.

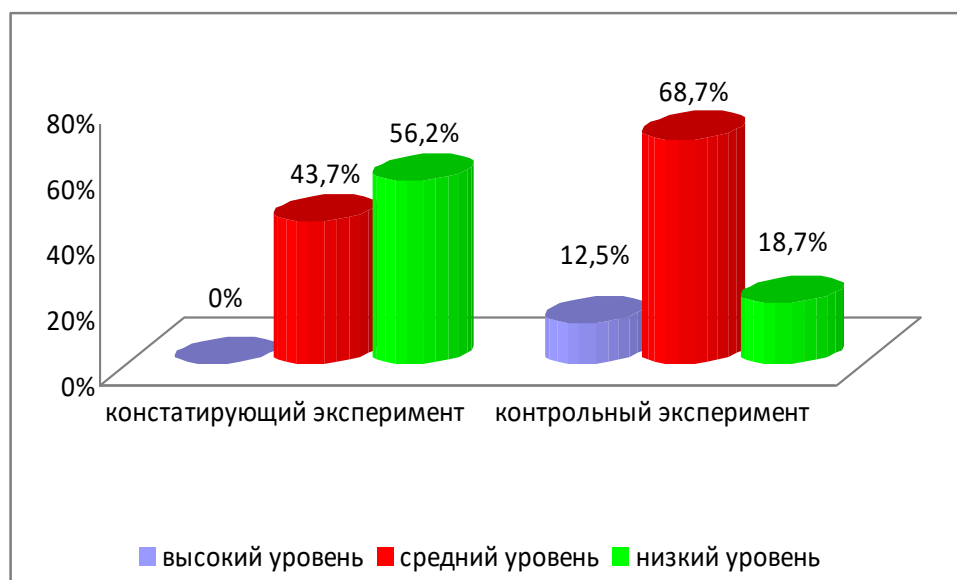


Рисунок 1 - Результаты диагностики уровня развития познавательной активности у дошкольников с ЗПР на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Грамотно организованные и оборудованные занятия способствовали эстетическому воспитанию детей. Прежде всего, были соблюдены чистота и аккуратность в подготовке материалов: карандаши тщательно заточены, пластилин скатан в определенную форму (шар или валик), бумага нарезана ровными листами и т.д. Материалы и инструменты

раскладывались на столах так, чтобы было легко ими пользоваться.

С целью определения эффективности проведения формирующего эксперимента по развитию познавательной активности у детей дошкольного возраста с ЗПР мы организовали контрольный этап эксперимента с использованием тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Обобщение и анализ полученных диагностических данных свидетельствует, что у 18,7% детей с ЗПР (3 чел.) наблюдается низкий уровень сформированности познавательной активности; у 68,7% (11 чел.) – средний уровень; у 12,5% (2 чел.) – высокий уровень. Результаты контрольного эксперимента представлены на рисунке 1.

При повторной диагностике уровня сформированности познавательной активности констатируется положительная динамика показателей развития сформированности изобразительных навыков и таких психических процессов, как: внимание, восприятие, память, мышление, воображение. Все дети с ЗПР научились правильно держать инструменты и пользоваться изобразительными материалами, владеть ножницами. Конечно, чётко и ровно вырезать фигуры им сложно, но то, что мышцы рук окрепли и развились, было очевидно. Дети запомнили процесс работы при выполнении аппликации и рисовании красками.

Кроме того, после проведения формирующего эксперимента мы отметили у детей с ЗПР интерес к рисованию, лепке, аппликации и конструированию. У ребят появилось желание заниматься изобразительной деятельностью как со взрослыми, так и самостоятельно. Дети с ЗПР охотно выполняли задания, проявляли инициативу, старательность; наблюдалось появление таких способностей, как: управление собой в соответствии с требованиями взрослого; соблюдение правил, задающих тот и иной способ действия; умение сосредотачиваться не только на том, что интересно или приятно, но и на том, что необходимо сделать.

В процессе контрольного эксперимента стало ясно, что у детей с ЗПР заметно повысился интерес к практической деятельности на занятиях и в свободное время. Деятельность детей приобрела мотивированный и целенаправленный характер, повысилась самостоятельность, улучшилась регуляция деятельности в процессе изображения. Дети научились правильно называть и более точно передавать характерные особенности предметов: форму, величину, цвет. Применяемые в ходе занятий упражнения позволили развить у дошкольников цветовосприятие, чувство формы, величины, ритма, мелкую моторику, координацию движений; сформировать навыки и умения не только правильно держать карандаш, кисть и ножницы, но и правильно применять их в изобразительной деятельности.

Подводя итог нашего исследования, мы можем утверждать, что продуктивные виды деятельности способствуют всестороннему развитию ребёнка, его эмоционально-волевой сферы, сенсорных эталонов, психических процессов, таких как: внимание, восприятие, память, мышление, воображение, – а следовательно, развивают и стимулируют познавательную активность дошкольников с ЗПР. Разработанная система коррекционно-развивающих занятий по развитию познавательной активности детей с ЗПР доказала свою эффективность.

Список литературы

1. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Кафедра-М: Academia, 2000. – 342 с.

2. Екжанова Е.А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью: Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития: автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.03. Москва, 2003. – 48 с.

3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество: метод. пособие для воспитателей и педагогов: для работы с детьми 2-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 117 с.

4. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения 8.02.2021).

5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384): [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения 8.02.2021).

6. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей / Н.П. Сакулина, Н.Н. Поддьяков, Т.С. Комарова и др.; под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

7. Соловьева Ю.Н. Продуктивная деятельность как фактор социализации детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.05. Москва, 2012. – 23 с.

8. Щетинина В.В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.07. Москва, 2006. – 26 с.

ГЛАВА 3. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

3.1. Стимулирование интереса к чтению с помощью формального анализа современной прозы во внеурочное время

В современный 21 век литература как школьная дисциплина несет в себе большую ценность. Именно на уроках литературы дети знакомятся с классическими произведениями, которые формируют моральные и духовные ценности, воспитывают в детях нравственный стержень. Это особенно важно в век компьютеризации, когда подростки все больше увлечены социальными сетями и Интернетом. Сегодня отмечается стремительное снижение интереса школьников к чтению, изучению литературных произведений. Педагоги и психологи говорят о необходимости чтения детьми качественной литературы, потому как именно в этот период развития личности человека происходит ее становление.

Художественная литература сосредоточена на изображении внутреннего мира человека, она учит думать, сочувствовать, переживать. Однако для того, чтобы читатель смог понять героя, необходимо разобрать и проанализировать его образ. Одним из важнейших приемов создания образа героя является имя персонажа. Знакомство с героем в подавляющем числе произведений происходит именно через этот прием. «Имя литературного персонажа - это его имидж, характер и судьба» [2, с. 211] - пишут литературоведы Т.Т. Давыдова и В.А. Пронин. Имя может, как привлечь, так и оттолкнуть читателя. Особенно это важно для произведений детской литературы. Дети не видят скрытых мотивов в поступках персонажа, его переживаний, но они воспринимают его образ через художественное описание. Чтобы дети лучше поняли литературного героя, учителю необходимо познакомить школьников с этимологией имени персонажа. В этом способна помочь педагогу литературная ономастика.

Актуальность нашей работы заключается в том, что мы использовали ономастический материал современного произведения подростковой литературы Т. Михеевой «Доплыть до грота» на факультативных занятиях в школе для стимулирования интереса к чтению у учеников 7 класса.

Степень изученности темы невысока. Работы в данном направлении научных исследований практически отсутствуют. Нами была изучена статья Кравец Л.И. на тему «Образовательный потенциал ономастики в преподавании русского языка и литературы». Будучи учителем русского языка и литературы, исследователь проводит ряд экспериментальных занятий с учениками 6 и 7 классов. Л. Кравец предлагает школьникам задуматься над значением и этимологией собственных имен и фамилий, обращает внимание на имена писателей, героев классических произведений [14].

Однако нами не были обнаружены исследования, связанные с произведениями современной подростковой прозы. В этом заключается **новизна** работы.

Цель исследования - повысить интерес к чтению на факультативных занятиях с помощью изучения видов имён героев в современной подростковой прозе.

Для наиболее успешного достижения цели нужно решить ряд **задач**:

1. Изучить научную литературу, связанную с дидактическим потенциалом современной прозы для подростков.
2. Провести опытно-экспериментальную работу над заявленной проблемой.
3. Обработать и представить результаты опытно-экспериментальной работы.

Дидактический потенциал современной прозы для подростков. Наша страна на протяжении многих десятилетий XX века была самой читающей. Сегодня молодёжь пренебрегает качественной художественной литературой. Снижение интереса к чтению приводит к обеднению эмоциональной и интеллектуальной сфер развития школьников. Педагоги и родители обеспокоены сложившейся ситуацией. Литература и чтение необходимы для детей в подростковом возрасте, потому что именно в этом периоде жизни человека происходит рождение личности. Интерес к литературе – это показатель духовности, эмоциональной отзывчивости, без которой трудно представить нравственную эволюцию.

Чтобы определить уровень и качество чтения современных подростков, мы обратились к исследованию В.А. Белова и В.В. Громовой «Современные читательские предпочтения подростков и юношества». Среди респондентов 12-15 лет были опрошены 112 учащихся Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения (МБОУ) «Общеобразовательная школа № 14» г. Череповца и 30 учащихся Муниципального бюджетного вечернего (сменного) общеобразовательного учреждения (МБВСОУ) «Центр образования». Всего было опрошено 204 человека, в общее число также входят молодые люди в возрасте от 16-25 [13].

Анкета состояла из 17 вопросов: первый вопрос выяснял читательские предпочтения респондентов; второй нацелен на выяснение любимых героев; третий – на жанровые предпочтения; четвёртый – на формат чтения (бумажный, электронный носитель); пятый вопрос выяснял отношение респондентов к экранизации художественных произведений.

Анкетирование показало, что респонденты, не читающие книги вовсе, составляют всего 4,9 %. Самым популярным жанром стал фэнтези -169 голосов (82,8%); далее следуют детективы, приключения - 78 голосов (38,2%), произведения о жизни современных подростков/молодежи - 45 (22%), классическая литература - 38 (18,6%), книги о любви - 37 (18,1%), книги об исторических событиях - 25 голосов (12,2%).

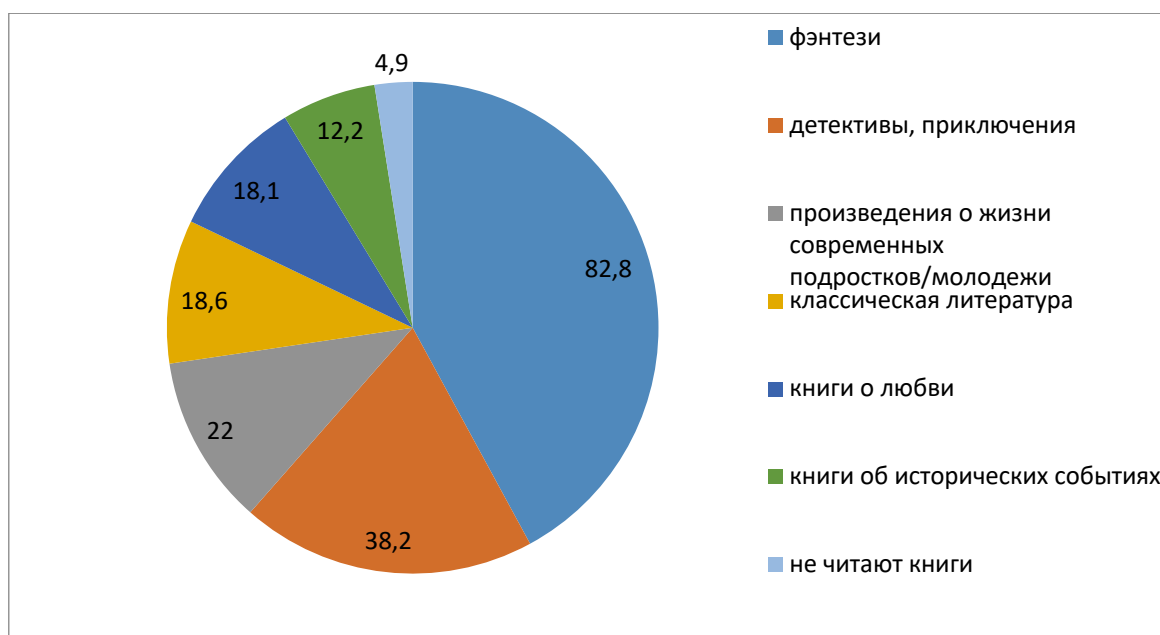


Диаграмма 1 - Читательские предпочтения современных подростков

Подростки по-прежнему остаются самой читаемой возрастной группой (в сравнение, например, с данными ВЦИОМ, согласно которым 35% населения страны не читает книги). Они читают довольно много, однако качество такой литературы остается сомнительным.

Наиболее частотными среди ответов школьников были произведения Джоан Роулинг (серия книг о Гарри Поттере), Дж. Р.Р. Толкина (роман-эпопея «Властелин колец»), Ст. Майера (серия книг «Сумерки»), С. Коллинза (трилогия «Голодные игры»), Керстина Гира (серия книг «Таймлесс»), Дж. Грина («Винноваты звезды», «В поисках Аляски») [13].

Научная статья В.А. Белова и В.В. Громовой подтверждает наметившуюся еще в 90-х гг. XX в. тенденцию снижения интереса к классической литературе и большую увлеченность массовой литературой.

Читатели-подростки стремятся уйти от реальности в необычный фэнтезийный мир книги. Это основная причина популярности данного жанра. С точки зрения исследователей, основная функция фэнтези не развлекательная, а терапевтическая: книги в этом жанре отвлекают от повседневных проблем. Современная массовая литература для подростков изображает героев (волшебных сверстников) в тех же жизненных ситуациях, с которыми сталкиваются и читатели.

Несмотря на все достоинства данной литературы, ее дидактический потенциал на низком уровне, поскольку дети не интересуются духовно-нравственными уроками, которые все же имеются в этих произведениях: преимущественно их увлекает динамичный сюжет, простые диалоги, восприятие героев без глубокого анализа образов. Этические и психологические темы, поднятые в фэнтези, оказываются близки и понятны подросткам, однако фэнтези уступает классической литературе, имеющей огромное просветительское и воспитательное значение.

Мы предположили, что обучающиеся отказываются от чтения качественной литературы, потому что не до конца понимают художественные образы. Подростки далеки от целостного и глубокого анализа образа героя, который, тем не менее, является одним из приемов постижения духовно-нравственной основы произведения.

Раскрывают образ героя многие его составляющие: поступки, характер, внешность, поведение, но не менее важным является и его имя. Чтобы дети лучше поняли героя, то, с какой целью автора он заинтересовал, учителю необходимо познакомить школьников с этимологией имени персонажа. Если обучающиеся получают навык анализа имен, расшифровки имен, это может способствовать проявлению интереса к чтению, стремлению к читательской грамотности. В этом помощью для педагога станет литературная ономастика.

Ономастика, как раздел языкознания, изучающий имена собственные, их разделы, трансформации, не имеет места в школьной программе. Однако большая часть лексики любого языка состоит из ономастического материала. Ономастика заслуживает того, чтобы ее изучали, как изучают остальные дисциплины в школах и университетах. Изучение ономастики должно начинаться в школе и продолжаться в высшем учебном заведении, принимая соответствующие учебно-методические формы и получая свое содержание. [14]

Нами были прочитаны работы, связанные с изучением ономастики в школе. Среди таких исследований статья Л.И. Кравец «Образовательный потенциал ономастики в преподавании русского языка и литературы». По мнению Л.И. Кравец, Ономастика имеет высокий воспитательный потенциал. На это указывает ряд факторов, одним из которых является межпредметный характер ономастики. Междисциплинарная направленность этой отрасли языкознания дает возможность системного к ней обращения: на уроках русского языка и литературы, географии, истории. Мы же остановимся на вопросах изучения ономастики на уроках литературы. [14]

Обращаться к именам собственным можно на протяжении всего школьного курса обучения литературе. Знакомство с личностью писателя, работа над художественными образами его героев не будут полноценными без внимания к именам. Попытки гуманизации образования без антропоцентрического подхода не только к личности учащегося, но и к содержанию материала малосостоятельны. Дети и подростки воспринимают опыт поколений, как социальный, так и духовный, через знакомство с яркими образами литературных героев. Анализ произведения будет поверхностным, если учитель не обратит должного внимания на имена героев. На многие вопросы читателя отвечает литературная ономастика. В этом также реализуется ее воспитательный потенциал.

Мы считаем необходимым отметить актуальность изучения имен в школе. Имя - это формальный аспект произведения. Определение значения имени героя, сопоставление его с характером персонажа помогает лучше понять образ персонажа. Имя находится в непосредственной связи с психологизмом. Работа с формальным анализом произведений позволит учащимся понять и его содержательную сторону, а именно тему, идею, проблему произведения. Это позволит качественно подготовиться к экзаменам (ОГЭ по русскому языку и литературе, ЕГЭ по русскому языку и литературе, а также итоговое сочинение), олимпиадам по литературе.

Опытно-экспериментальная работа над заявленной проблемой. Очевидно, книга помогает формировать нравственные принципы, культурные ценности, овладевать информацией, накопленной многими поколениями, учит давать оценку собственным и чужим поступкам. В процессе чтения художественных произведений усваиваются мировоззренческие понятия о месте человека, его целях и устремлениях, приходит понимание истинности тех или иных нравственных решений. Но поскольку дети в настоящее время теряются среди огромного количества книг и отдают предпочтение литературе со сниженным дидактическим потенциалом, мы решили расширить границы их читательского опыта и попытаться познакомить детей с качественной литературой.

Поскольку дети все же любят читать современную прозу о подростках, больше, чем классическую литературу, мы поставили своей целью начать работу по стимулированию детей к чтению именно подростковой литературы, которая имеет свои достоинства и высоко оценена критиками.

Среди детских писателей современности Тамара Михеева справедливо признается читателями и педагогами одним из лучших авторов. Это подтверждают авторитетные литературные награды - Тамара Витальевна является лауреатом Национальной премии «Заветная мечта» им. П.П. Бажова и премии им. С.В. Михалкова. Тамара Михеева окончила Челябинский колледж культуры и Литературный институт им. А.М. Горького. Она является Членом Союза писателей России, а также автором нескольких повестей для детей и подростков, которые обладают духовно-нравственным потенциалом [12].

Одной из таких книг является сборник рассказов «Доплыть до грота». Произведение состоит из семи историй, герои рассказов - обычные дети, которые сталкиваются с теми же проблемами, что и современные школьники (тяжелая изматывающая подготовка к экзаменам, неприятие в кругу друзей, непонимание подростков родителями).

В своей работе мы хотим определить воспитательный потенциал данного произведения путем работы с ним на факультативных занятиях в школе. Однако мы не только говорим с детьми о новом авторе, но и даем школьникам возможность научиться смотреть на произведения с формальной точки зрения, учитывая особенности имен героев, выходить на глубокий анализ образов.

Прежде всего, наша опытно-экспериментальная работа нацелена на стимулирование интереса к чтению среди подростков. Для реализации данной цели в качестве формы работы с детьми мы выбрали факультативные занятия, имеющие ряд преимуществ:

1) на уроках внеклассного чтения дети не чувствуют напряжения, здесь обстановка более непринуждённая, потому что ученики не боятся ответить неправильно, следовательно, нет опасения получить плохую оценку. Появляется возможность высказать свою точку зрения, проявить себя, предложить книгу для обсуждения, сделать иллюстрации к ней и поучаствовать в инсценировке её отдельных эпизодов;

2) факультативные занятия можно проводить в игровой форме, а не только в традиционной. Учитель может объединить традиционные формы работы (беседа, обсуждение темы, проблемы) и игровые (соревнования (по аналогии с известными всем играми «Умники и умницы», «Своя игра»), работы в командах, викторины, кроссворды). Учителю необходимо уделять особое внимание подбору вопросов и заданий, ответы на которые предусматривают хорошее знание текста, – это побуждает учащихся к внимательному самостоятельному чтению;

3) книги, предлагаемые для обсуждения, не входят в обязательный список для изучения (причина чисто психологическая: всё, что обязательно, то скучно), для занятий можно выбрать произведения современных авторов, интересных ребятам [4, с. 56].

Факультативные занятия были проведены нами во время производственной педагогической практики в МБОУ «Старосуркинская СОШ» в Альметьевском районе. Для проведения опытно-экспериментальной работы нами был выбран 7 класс, в котором учится 21 человек.

Первый этап нашего исследования - разработка плана-конспекта факультативного занятия, который включает цели, задачи занятия, основные этапы, деятельность учащихся и учителя.

Для того чтобы определить результат наших занятий (т.е. выяснить появилось ли у детей желание дочитать книгу, поняли ли они образы героев через анализ их имен), мы использовали метод анкетирования и наблюдения.

Второй этап работы – создание двух анкет на платформе Google Forms. В первую анкету были включены вопросы, касающиеся личных имен учеников (знают ли значение своих имен, совпадает ли имя с характером), имен героев художественных произведений и их значений. Вторая анкета идентична первой, но включает в себя вопрос, который поможет выявить уровень интереса к сборнику рассказов после прочтения одного рассказа и работы с ним на занятии. Стоит также отметить, что первая анкета была отправлена ученикам 7 класса до работы с произведением, а вторая - после. Использование двух анкет помогло нам выявить разницу в понимании имен героев и интересе, проявленном по отношению к предложенной им книге.

Третий этап нашего исследования реализуется с помощью метода наблюдения. Основным достоинством метода является то, что объект наблюдения не ощущает себя таковым и в обычных для него ситуациях, будучи в школе, отвечая на уроках, ведет себя естественно. Данный метод был активно использован нами на педагогической практике. Объектом наблюдения снова стал 7 класс МБОУ «Старосуркинская СОШ». Были проведены 2 факультативных занятия (по двум рассказам из сборника), в ходе которых ученики развивали свою способность анализировать героя и его имя.

После факультативного занятия мы приступили к четвертому этапу нашего исследования - обработке результатов.

В ходе анкетирования было выявлено, что до проведения урока внеклассного чтения только 57,1 % (12 человек) учащихся знали значение своего имени. После проведения факультативного занятия этот процент повысился и составил – 85,7 % (18 человек). Дети, не знающие значения своих имен прежде, сделали для себя открытие. Следовательно, ученики заинтересовались ономастикой. Можно предположить, что школьники смогут использовать это знание, сопоставляя свой характер и внутренний образ со своим именем. Возможно, они изучат значения имен своих родных, проанализируют их, сопоставят с собственным представлением о них. Так и начнется их собственная работа с ономастическими единицами.

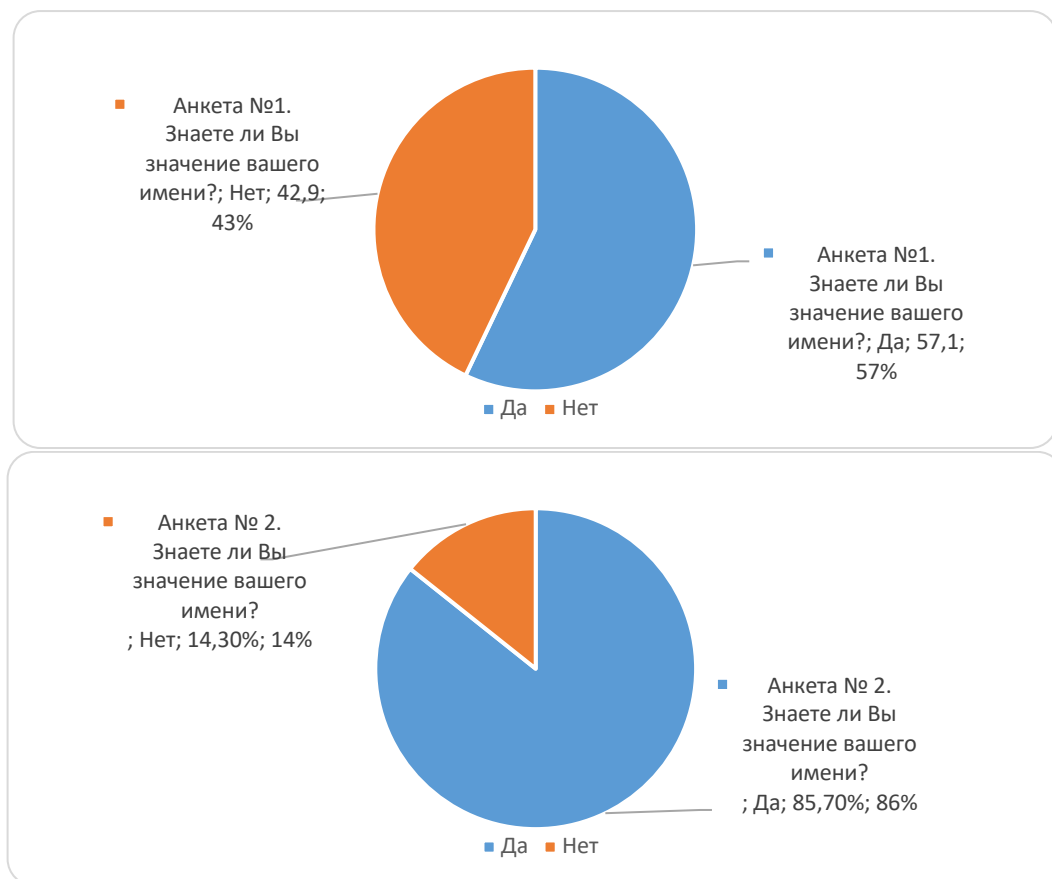


Диаграмма 2

На вопрос анкеты №1 «Характеризует ли имя Ваш характер?» 57,1 % (12 человек) учащихся ответили «нет». Второй раз учащиеся, которые ответили отрицательно, составили всего 14,3 % (3 человека). Этот результат говорит об анализе, который провели дети: они сопоставили свое имя с характером, внутренним «Я» и обнаружили связь. Возможно, факультативное занятие помогло им изменить взгляд на свое имя.

Один из вопросов анкеты №1 предлагал учащимся вспомнить имена литературных персонажей. Школьники 7 класса назвали героев былин (Алеша Попович, Илья Муромец, Добрыня Никитич), произведений Н.В. Гоголя (Акакий Акакиевич, Тарас Бульба, Андрий), рассказов И.С. Тургенева (Яков Турка, Хорь, Калиныч, Обалдуй, Дикий Барин, Николай Иваныч). Результаты первой анкеты вполне объяснимы: все эти произведения были пройдены учащимися 7 класса относительно недавно, поэтому хорошо запомнились им.

В анкете №2 большинство учеников снова назвали героев былин и произведений Н.В. Гоголя. Небольшая часть учащихся добавила к ним имена героев пройденного на факультативных занятиях рассказа «Три желания»: Дуся, Кабанчик, Кира, Синюха, Васька,

Надя. Следовательно, учащимся 7 класса не хватило одного занятия для того, чтобы запомнить героев и их имена.

На вопрос «Знаете ли Вы значение имён героев? Если «да», то какого? Если «нет», то почему?» все ученики 7 класса ответили «нет». Причиной такого ответа было отсутствие интереса к именам героев.

В анкете №2 небольшая часть класса рассказала о значении имен героев рассказа «Три желания» (14,3 % - 3 человека), остальные учащиеся ответили, что все также не интересуются значением имен героев. Можно сделать вывод, что одно факультативное занятие обратило внимание детей на имена персонажей, но не смогло сохранить этот интерес.

В анкете №1 71,4 % (15 человек) ответили «да» на вопрос «Совпадает ли имя героя с его характером?». В анкете №2 положительный ответ дали 85,7 % (18 учеников класса). Учащиеся поняли значения имен, их происхождения, заметили и связь между антропонимами и образами персонажей. В данном случае, ясно виден интерес, проявленный детьми к именам персонажей как приему создания образа.

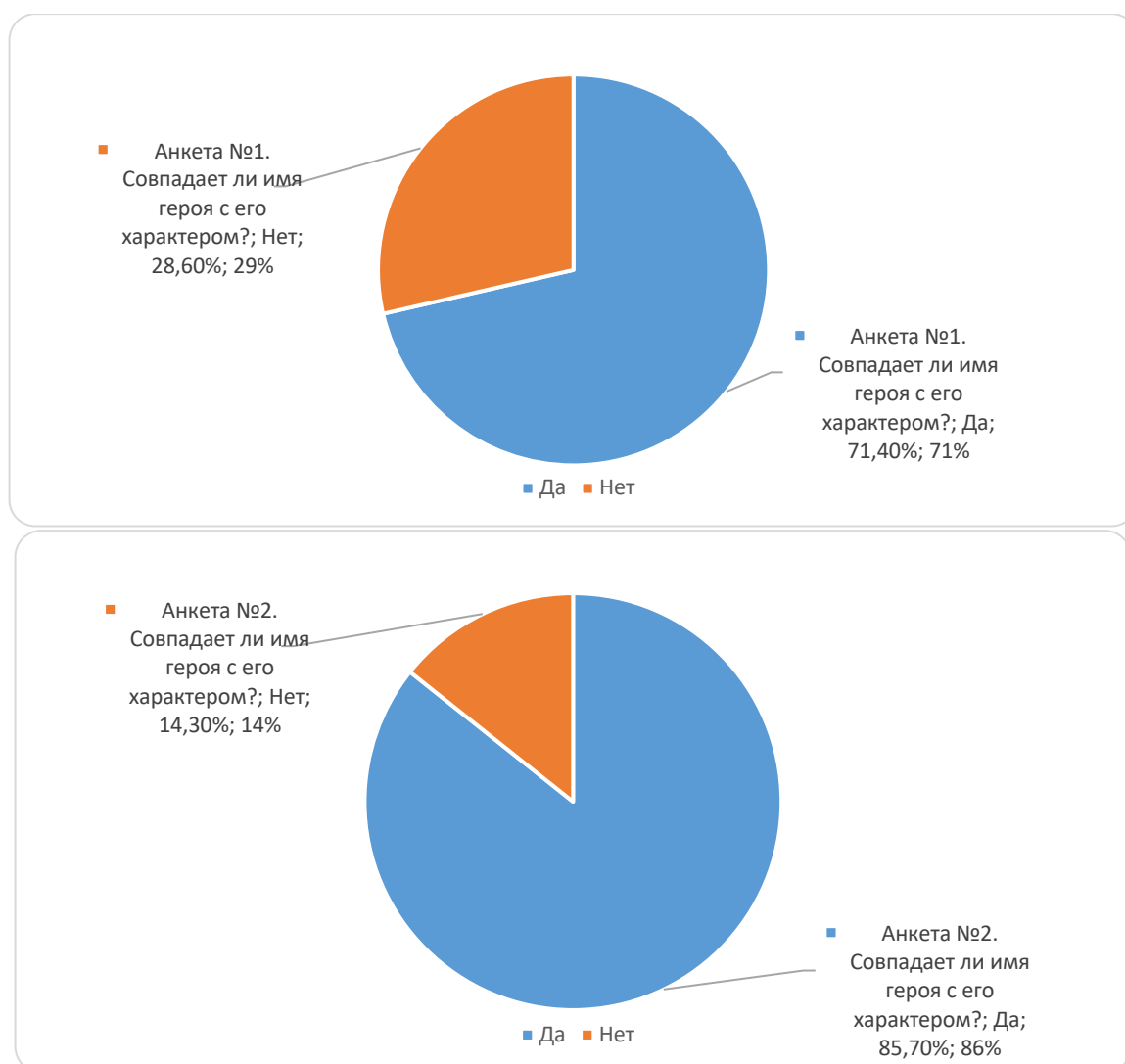


Диаграмма 3

По результатам анкеты №1 42,9 % (9 человек) респондентов считают, что имя формирует интерес к герою. Результаты анкеты №2 в данном вопросе совпадают.

На вопрос анкеты №2 «Захотелось ли вам дочитать произведение до конца, после работы с именем?» 71,4 % (15 человек) учеников ответили положительно. Несмотря на то,

что школьники 7 класса не сохранили свой интерес к именам, работа на факультативных занятиях пробудила в них потребность к чтению.

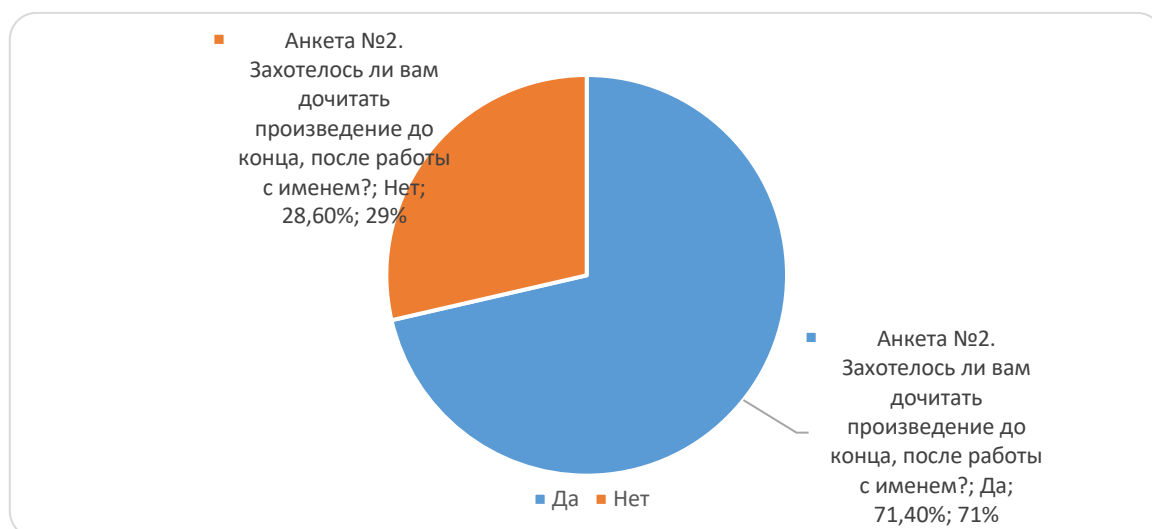


Диаграмма 4

Выше нами был упомянут метод наблюдения и анкетирование, которые мы использовали на уроках внеклассного чтения. Обработка результатов показала ответственное отношение учеников к факультативному занятию. За несколько дней до урока, учащимся было предложено прочитать рассказ «Три желания» из сборника «Доплыть до грота». Несмотря на то, что на занятии не ставили оценки, все учащиеся выполнили просьбу учителя и прочитали рассказ. Однако примерно одна треть учеников 7 класса не достаточно полно поняла содержание произведения и, следовательно, не заинтересовалась им.

Занятие было построено на формальном анализе рассказа, т.е. учащиеся должны были в первую очередь обращать внимание на фактическое описание изображенного в рассказе мира, сюжет произведения, характеризовать образы героев, включать в свой анализ элементы психологизма, если автор использует его. Учащиеся справились с работой данного типа.

На занятии дети активно отвечали, анализировали, делились своими мыслями. Использование игровых технологий способствовало повышению интереса учеников 7 класса к занятию. После игры, проверяющей знание текста, учащиеся сами предложили сыграть в аналогичную игру, но проявили самостоятельность и сами составляли вопросы друг для друга. Здесь проявилось умение школьников работать в команде, возникло соперничество среди сильных учеников класса. В целом, учащиеся хорошо знали текст рассказа, его сюжет, детали.

Вместе с учителем учащимся удалось провести хороший анализ имен, используя классификацию видов имен Т.Т. Давыдовой и В.А. Пронина [2, с. 235], предоставленную им учителем.

На этапе закрепления изученного ученики 7 класса показали хорошее понимание идеи произведения Т. Михеевой. Следовательно, работа с формальным анализом оказала непосредственное воздействие на понимание содержательной стороны рассказа.

На этапе рефлексии учащиеся признались, что имя персонажа раскрылось для них по-новому, теперь они воспринимают его, как прием, используемый автором для создания образа.

Итак, мы определили литературно-дидактический потенциал изучения видов имён героев в современной подростковой прозе на факультативных занятиях и пришли к следующим выводам:

1. Чтобы определить уровень и качество чтения современных подростков, мы обратились к исследованию В.А. Белова и В.В. Громовой «Современные читательские предпочтения подростков и юношества». По данным научной статьи подростки в возрасте 12-15 лет читают довольно много, однако среди этих книг первые позиции занимают так называемые бестселлеры (серия книг Дж. Роулинг, Дж. Толкина, Ст. Майер, С. Коллинз), а классическая литература остается невостребованной. Причиной тому могло быть непонимание детьми художественных образов, отсутствие работы с ними и поверхностное прочтение книг для развлечения.

2. Мы не можем не упомянуть о высокой степени воспитательного потенциала литературной ономастики. Л.И. Кравец, учитель русского языка и литературы, в своем исследовании пишет об образовательном потенциале ономастики в преподавании русского языка и литературы для школьников среднего звена. По данным учителя ономастика играет немаловажную роль в повышении интереса детей к урокам литературы.

3. По результатам анкетирования после факультативного занятия ученики обратили внимание на свои имена, узнали их значения, сопоставили имя и свой характер. Учащиеся плохо запомнили имена героев. Несмотря на то, что они проявили большой интерес к анализу имен на внеклассном занятии, антропонимы все также остаются вне поля зрения школьников на обычных уроках литературы. Однако учащиеся признали характеризующую функцию имени, как основную в создании образов персонажей. Меньше половины класса разделили мнение о формировании антропонимами интереса к герою. Но у большей части класса появилось желание дочитать произведение Т. Михеевой до конца.

4. Следовательно, имена персонажей заинтересовали учеников 7 класса, пробудили в них потребность к чтению, но одного факультативного занятия по данному рассказу было недостаточно, поэтому интерес школьников угас. Учителю литературы следует развивать способность учеников к анализу имен, т.к. на уроке детям не составило труда справиться с заданием, более того, оно привлекло их внимание. Это говорит о том, что работа с именами персонажей на уроках литературы интересна, и исследования на данную тему должны продолжаться.

Таким образом, данное исследование дает основание полагать, что изучение видов имен на внеклассных занятиях имеет литературно-дидактический потенциал и способствует развитию у подростков интереса к чтению, однако проблема все еще остается актуальной и исследования на данную тему довольно востребованы.

Список литературы

1. Бондалетов В.Д. Русская ономастика: Учеб. пособие. - М.: Просвещение, 1983. - 224 с.
2. Давыдова Т.Т. Теория литературы: Учеб. Пособие / Т.Т. Давыдова, В.А. Пронин. - М.: Логос, 2003. - 232 с.
3. Фонякова О.И. Имя собственное в художественном тексте: Учеб. пособие / О. И. Фонякова. - Л.: ЛГУ, 1990. - 103 с.
4. Карюхина А.С. Воспитательный потенциал современной литературы в формировании нравственной позиции школьников в доме культуры / А.С. Карюхина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2017. - № 1.1 (135.1). - С. 56-58.

5. Михайлов В.Н. Экспрессивные свойства и функции собственных имен в русской литературе / В.Н. Михайлов // Филологические науки. - М. - №2. - С. 59-62
6. Никонов В.А. Имя и общество / В.А. Никонов. - М.: Просвещение, 1974. - С. 234.
7. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен / Н.А. Петровский. М., 1966; 2-е изд., стереотип. М., 1980; 6-е изд., стереотип. М., 2000.
8. Скуридина С.А. У истоков литературной ономастики / С.А. Скуридина // Неофилология. - 2019. - Т. 5, № 17. С. 54-61.
9. Фомин А.А. Ономастика и хронотоп: о художественных функциях мелонима «Фанданго» у А. Грина / А.А. Фомин // Русский язык и русистика в современном культурном пространстве. - Екатеринбург, 1999. - С. 173–177.
10. Холодяков И.В. Литература нравственного очищения / И.В. Холодяков // Литература в школе. - 2008. - № 4, 5, 6, 5. С. 20-23
11. Щетинин Л.М. Слова, имена, вещи. Очерки об именах / Л.М. Щетинин. - Ростов-на-Дону, 1966. - С. 126–132.
12. Михеева Тамара Витальевна [Электронный ресурс]. - Режим доступа URL: [https://prodetlit.ru/index.php/Михеева_Тамара_Витальевна] (дата обращения 22.03.2021)
13. Белов В.А., Громова В.В. Современные читательские предпочтения подростков и юношества [Электронный ресурс]. - Режим доступа URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-chitatelskie-predpochteniya-podrostkov-i-yunoshestva] (дата обращения: 21.03.2021).
14. Кравец Л.И. Образовательный потенциал ономастики в преподавании русского языка и литературы [Электронный ресурс]. - Режим доступа URL: [https://urok.1sept.ru/articles/513830] (дата обращения 10.03.2021)
15. Петрова О.А. Образовательный потенциал художественной литературы в развитии личности подростка [Электронный ресурс]. - Режим доступа URL: [https://infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-na-temu-obrazovatelnyj-potencial-hudozhestvenno-j-literatury-v-razvitii-lichnosti-podrostka-4431765.html] (дата обращения 10.03.2021)

3.2. Основные параметры развития личностных качеств в процессе межличностного общения в ученическом коллективе

Внутренний мир личности, её самосознание всегда находились в центре внимания не только философов, учёных, но и писателей и художников. Интерес человека к себе, к своему внутреннему миру издавна являлся предметом особого внимания.

Личность - система социально значимых качеств индивида, мера овладения им социальными ценностями и его способность к реализации этих ценностей.

«Понятие личности связано с понятием индивидуальности -с творческим преломлением в индивиде общесоциальных качеств с неповторимой системой отношений конкретного человека к миру, с его индивидуальными способностями социального взаимодействия» [1, 4].

Как личность человек характеризуется уровнем развития его сознания, соотносённостью его сознания с общественным сознанием, которое в свою очередь, определяется уровнем развития данного общества. На наш взгляд, в свойствах личности проявляются возможности данного человека к участию в общественных отношениях.

Существенной стороной личности является её отношение к обществу, к отдельным людям, к себе и к своим общественным и трудовым обязанностям. Личность характеризуется уровнем осознанности своих отношений и их устойчивостью.

Человек не рождается с готовыми способностями, интересами, характером и т.п. Эти свойства формируются при жизни человека, но на определённой природной основе. Наследственная основа человеческого организма(генотип) определяет его анатомо-физиологические особенности, основные качества нервной системы, динамику нервных процессов.

Становление личностных качеств происходит только в конкретных общественных условиях. Требования общества определяют и модели поведения людей, критерии оценки их поведения. То, что на первый взгляд представляется естественными качествами человека в действительности является закреплением в личности общественных требований к её поведению.

Формирование личностных качеств человека – это последовательное изменение и усложнение системы отношений к окружающему миру, природе, труду, другим людям и к себе. Оно происходит на протяжении всей его жизни. Особенно важен при этом детский и юношеский возраст.

Развитие личностных качеств человека осуществляется всесторонне и целостно в единстве его физических и духовных сил. Психология и педагогика утверждают, что личностные качества формируются и развиваются в деятельности и общении. Ведущие черты личности развиваются в результате внешнего влияния на личность, её внутренний мир.

Движущей силой развития личностных качеств являются внутренние противоречия между постоянно растущими общественно обусловленными потребностями и возможностями их удовлетворения. Развитие личностных качеств – это постоянное расширение её возможностей и формирование новых потребностей.

Уровень развития личностных качеств человека определяется характерными для него отношениями.

В построении своих жизненных планов стабильная личность исходит из реальных возможностей, избегает завышенных притязаний. По нашему мнению, человек с развитыми личностными качествами обладает высокоразвитым чувством справедливости, совести и честности. Он решителен и настойчив в достижении объективно значимых целей, но не ригиден – способна к коррекции своего поведения. На сложные требования жизни способен реагировать тактической лабильностью без психических надломов.

Личностные качества должны постоянно развиваться. Тем более это касается ребёнка. Главным условием этого развития является эмоциональное благополучие. При отсутствии указанного условия возможны конфликты личности, приводящие к неврозам.

Важной формой воспитания личности выступает коллектив, который должен быть хорошо организованным и здоровым в социальном и духовном отношениях [5, 9].

Воспитание не может быть ограничено лишь влиянием педагога на каждого воспитанника. Оно обязательно должно подкрепляться разносторонним влиянием коллектива, который не только обеспечивает свободу и защищённость личности, но и выступает как носитель здоровой морали и аккумулирует в себе богатство нравственных и художественно-эстетических отношений. Поэтому в процессе педагогической работы

необходимо создавать и сплочённый коллектив и умело использовать его для разностороннего развития личности.

Без такого коллектива трудно рассчитывать на высокую эффективность воспитания.

Слово «коллектив» происходит от латинского *colligo*, что означает «объединяю», а латинское *collectivus* – собирательный. Главным признаком коллектива является налаженность, прочность и действенность деловых отношений и ответственность зависимостей между учащимися. Детально определял сущность коллектива А.С. Макаренко: «Нельзя представить себе коллектив, – писал он, – если взять попросту сумму отдельных лиц. Коллектив – это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище» [11, 13]. Мы не можем не согласиться с этой точкой зрения, поэтому сделали следующий вывод: воспитательный коллектив – это такое объединение учащихся, жизнь и деятельность которого мотивируется здоровыми социальными устремлениями, в котором хорошо функционируют органы самоуправления, а межличностные отношения характеризуются высокой организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, богатством духовных отношений и интересов, что обеспечивает свободу и защищённость каждой личности.

В школе обычно все учащиеся объединяются в единый общешкольный коллектив. «Организация и действенное функционирование общешкольного ученического коллектива имеет весьма важное педагогическое значение» [2, 5].

В общешкольный коллектив входят первичные коллективы (классы). Для выполнения работ могут на непродолжительное время создаваться временные коллективы (кружки, коллективы художественной самодеятельности).

В структуре воспитательного коллектива большую роль играют органы ученического самоуправления (ученический комитет, старосты в классах т.д.)

Эти органы в ученических коллективах принято считать формальными. Кроме этих структур в коллективах существуют ещё структуры неформальные, которые официально не избираются и не назначаются, но реально влияют на коллективную деятельность и общественное мнение.

«Реальный коллектив, как показывает практика, в отличие от идеального, изображаемого в теории и на страницах педагогических книг, не всегда есть безусловное благо для личности и её развития» [8, 11].

Так, А.С. Макаренко и многие его современные последователи, отстаивающие принципы коллективистского воспитания, имели в виду высоко развитые детские и педагогические коллективы. Но где же в современной жизни встречаются такие коллективы? Большинство существующих детских групп и объединений относятся или к средним или к слабо развитым социальным общностям и никак не могут претендовать на то, чтобы называться коллективами в теоретическом смысле этого слова. Средне и слабо развитые в социально психологическом отношении коллективы, т.е. такие, которые в жизни составляют абсолютное большинство, влияют на психологию и поведение личности и положительно, и отрицательно. Следовательно, тезис о положительном влиянии высокоразвитого коллектива на личность не работает по отношению к абсолютному большинству реально существующих средне- и слабо развитых коллективов.

Высокоразвитые коллективы во многом полезны для формирования личностных качеств» [3]. Коллектив способен оказать на личностное развитие разное, не только

положительное воздействие. Рассмотрим в обобщённом виде основные факты, свидетельствующие о положительном влиянии группы на личностные качества.

1. В группе индивид встречается с людьми, которые для него являются основным источником духовной культуры.

2. Отношения между людьми, складывающимися в группах, несут в себе позитивные социальные нормы и ценностные ориентации, которые усваиваются личностью, включенной в систему групповых взаимоотношений.

3. Группа является таким местом, где индивид отработывает свои коммуникативные умения и навыки.

4. От участников группы индивид получает информацию, позволяющую ему правильно воспринимать и оценивать себя, сохранять и укреплять всё положительное в своей личности, избавляться от отрицательного, недостатков.

5. Группа снабжает индивида системой положительных эмоциональных подкреплений, необходимых для его развития.

Лишь постоянное общение индивида с более развитыми, чем он сам, личностями, обладающими ценными знаниями, умениями и навыками, обеспечивают ему возможность приближения к духовным ценностям. Только через прямое общение и личные контакты в группах одни люди передают другим свой индивидуальный опыт. Чем больше разнообразных групп, активным участником которых становится индивид в процесс его жизни, тем больше у него возможностей для развития, приобретения разнообразных ценных личностных качеств. В особенности это касается высшей духовной культуры, которая передаётся от человека к человеку только в результате обучения и воспитания, через межличностное групповое общение.

Точность и глубина отражения личности в группе напрямую зависит открытости, интенсивности разносторонности общения данной личности с остальными членами группы.

Таким образом, для развития личностных качеств группа представляется незаменимой. В жизни и деятельности отдельного человека он играет очень важную роль.

В школьные годы круг друзей ребёнка начинает быстро расти, а личные привязанности становятся более постоянными. Общение становится на более качественном, высоком уровне, так как дети начинают понимать мотивы поступков сверстников, что способствует установлению хороших взаимоотношений с ними. В начальный период обучения в школе, в возрасте от 6 до 8 лет, впервые образуются неформальные группы детей с определёнными правилами поведения в них. Однако эти группы существуют недолго и обычно недостаточно стабильны по своему составу.

Дети младшего школьного возраста по-прежнему проводят много времени в различных играх, но их партнёрами по игре всё чаще становятся не взрослые люди, а сверстники. В детских группах во время игры устанавливаются свои специфические взаимоотношения с более или менее выраженными мотивами межличностных предпочтений.

«Результативность влияния коллектива на личностные качества определяются самочувствием личности в коллективе. К нему относятся: удовлетворённость личности деятельностью, взаимоотношениями, руководством, защищённость в данном коллективе, её внутреннее спокойствие. Всё это определяется термином эмоциональное благополучие, которое является обязательным условием развития личностных качеств ребёнка.» [7, 12].

Сущность психологического климата состоит в том, что сложившиеся в коллективе взаимоотношения приобретают эмоционально-психологическую окраску, определяемую ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами членов коллектива.

Исследования советских психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина показали, что психическое развитие ребёнка определяется его эмоциональным контактом с близкими взрослыми, особенностями его сотрудничества с ними.

Потребность детей в общении со взрослыми развивается до 7 лет. От того, как сложится опыт общения в детстве, зависит способность человека оценивать себя и регулировать своё поведение. Многочисленные исследования психологов, медиков, педагогов подтверждают мысль о ведущем значении эмоционального благополучия ребёнка в психическом развитии его личностных качеств.

«От того, как окружающие относятся к человеку зависит и его отношение к самому себе. Самооценка – это стержневая характеристика личности, её ядро» [10, 12]. Самооценка включает в себя оценку самого себя, своей деятельности, своего положения в коллективе, своего отношения к другим его членам. От уровня самооценки зависит активность личности, её участие в деятельности коллектива, её стремление к самовоспитанию.

Формирование самооценки ребёнка - процесс тонкий, и начинать его надо с формирования коллективного мнения, направленного на благожелательное оценивание личности в соответствии с её качествами.

Исследования показывают, что психологический климат в группе взаимно зависит от оценок и самооценок: чем лучше психологический климат в коллективе, тем выше оценивают друг друга члены коллектива.

Таким образом, формирование и проявление активности личности в коллективе определяются больше общими отношениями личности и общества. Характерную черту этих отношений образуют возможности самоопределения личности в обществе, свободного присвоения ею общественно-ценных норм и позиций, выработки собственных представлений об объектах, обладающих социальной значимостью. Человек-член многих групп и коллективов. Школьник уже с первого класса – член классного коллектива, семьи, и часто – группы продлённого дня, кружков и секций, член дружеской компании. С возрастом число подобных групп и коллективов увеличивается. Но не все группы, с которыми личность соприкасается через общение и деятельность, одинаково влияют на неё. Определяют формирование личностных качеств те группы, которые являются авторитетными, значимыми, осознаются как «МЫ», т.е. являются референтными.

На развитие личности влияет определённое положение, позиция в коллективе. Современная психология выделяет официальную и неофициальную структуры взаимоотношений в коллективе. Официальная структура отношений – это система позиций, заданных извне, обществом и необходимых для функционирования данного коллектива. В неофициальной системе отношений позиции определяются индивидуальностью каждого школьника и особенностями данного класса. Уже в начальной школе наблюдается стремление детей занимать в классном коллективе определённые, привлекающие позиции: вожака, лучшего ученика, спортсмена. Лидеры определяют нормы и ценности данного коллектива. Подражание детей школьным лидерам – происходит из самого факта доверия им. От того, кто является лидером, в большей степени зависит психологический климат в коллективе.

Наличие малых групп внутри коллектива объясняется избирательностью человеческого общения.

Большое внимание должен уделять педагог учащимся, не входящим ни в одну из группировок, так называемые непризнанные. Педагог должен знать какая малая группа в классе является деятельной для данного школьника. При выборе следует ориентироваться на возможности и интересы школьника и данной группировки. Ведь главная цель – помочь изолированному войти в эмоционально значимую для него группу.

Из сказанного выше очевидно, что большую роль в формировании коллектива, в развитии личностных качеств младшего школьника принадлежит учителю.

Невозможно дать объективную оценку развитию личностных качеств в коллективе, не рассмотрев такой аспект, как межличностное общение и его влияние.

Общение – один из важнейших факторов общего психического развития ребёнка. Только в контакте со взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества.

Общение имеет огромное значение в формировании личностных качеств. Через активное общение с развитыми личностями школьник превращается сам в личность.

«Если бы с рождения человек был лишён возможности общаться с людьми, он никогда не стал бы цивилизованным, культурно и нравственно развитым гражданином, был бы до конца жизни обречён, оставаться полу животным, лишь внешне, анатомо-физиологически напоминающим человека» [6].

Психическое развитие ребёнка начинается с общения. Это первый вид социальной активности, который возникает в онтогенезе и благодаря которому младенец получает необходимую для его индивидуального развития информацию.

Интенсивность общения, разнообразие его содержания, целей, средств являются важнейшими факторами, определяющими развитие детей. Выделенные выше виды общения служат развитию различных сторон психологии и поведения человека.

Личностное общение формирует человека как личность, даёт ему возможность приобрести определённые черты характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы и формы нравственного поведения. Материальное общение позволяет человеку получать необходимые для нормальной жизни предметы материальной и духовной культуры, которые выступают в качестве условия индивидуального развития.

Когнитивное общение непосредственно выступает как фактор интеллектуального развития, так как общающиеся индивиды обмениваются и, следовательно, взаимно обогащаются знаниями.

Кондиционное общение создаёт состояние готовности к научению, формулирует установки, необходимые для оптимизации других видов общения.

Мотивационное общение служит источником дополнительной энергии для человека, своеобразной его «подзарядкой». Приобретая в результате такого общения новые интересы, мотивы и цели, человек увеличивает свой психоэнергетический потенциал.

Деятельное общение определяется как межличностный обмен действиями, операциями, умениями и навыками, имеет для индивида прямой развивающий эффект, так как совершенствует и обогащает его собственную деятельность.

Биологическое общение служит самосохранению организма в качестве важного условия поддержания и развития его жизненных функций.

Социальное общение обслуживает общественные потребности и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни, групп, коллективов.

Непосредственное общение необходимо человеку для того чтобы общаться и воспитываться в результате широкого использования на практике данных ему с рождения средств и способов научения: условно-рефлекторного, викарного и вербального.

Опосредствованное общение помогает усовершенствованию средств общения и совершенствованию на базе их способности к самообразованию и самовоспитанию.

Специфической особенностью процесса общения является то, что он представляет собой систему оценочных ситуаций. Учение – это прежде всего человеческие отношения. Поэтому вся школьная жизнь – это набор оценочных ситуаций. Употребляя термин «оценки», мы имеем ввиду не отметки за ученические работы. Но поведение и сама деятельность учащихся постоянно оцениваются как со стороны учителей, так и учащихся.

Список литературы

1. Большаков А.Г., Несмелова М.Ю. Конфликтология организаций. – М.: МЗ Пресс, 2001. – С. 182.
2. Грызунова Т.В. Межличностный конфликт в сфере управленческой деятельности: Автореф. дис. канд. псих. наук. – М.: Изд-во РАУ, 1994. – 19 с.
3. Данькова Т.М. Некоторые аспекты производственных конфликтов на промышленных предприятиях / Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 21-24 июня 1971. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – С. 1005.
4. Джерелевская М.А. Установки коммуникативного поведения: диагностика и прогноз в конкретных ситуациях. – М.: Смысл, 2000. – С. 191.
5. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб: Питер, 2001. – 400 с.
6. Игумнова Г.В. Методы разрешения конфликтов. – Йошкар-Ола: Изд-во Марийского ун-та, 1996. – С. 64.
7. Кайдалов Д.П., Суименко Е.И. Единоначалие и коллегиальность. – М.: Мысль, 1979. – С. 254.
8. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. – М.: Политиздат, 1975. – С. 271.
9. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий (под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова). – Л.: Лениздат, 1987. – С. 143.
10. Конфликт: борьба, взаимодействие, сотрудничество (под ред. Потанина Г.М.). – Белгород: изд-во Белгородского ГУ, 1997. – С. 342.
11. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения. – Л.: Наука. – С. 192.
12. Социально-психологические проблемы производственного коллектива (под ред. Шороховой Е.В. и др.). – М.: Наука, 1983. – С. 240.
13. Черняк Т.В. Конфликты в организациях и технологии их разрешения. – Новосибирск: Изд-во СибАГС, 1998. – С. 120.

3.3. Применение процедур медиации при решении конфликтных ситуаций в школьной среде

Конфликты присущи всем сферам общественной жизни. Однако у противоборствующих сторон далеко не всегда получается найти конструктивное решение возникшей проблемы. В течение всей истории человечество сталкивалось с различными конфликтными ситуациями. Люди зачастую, от недостаточной подготовки или же от сильных эмоций, не могут прийти к компромиссу, понять и воспринять противоположную позицию. В качестве одного из вариантов разрешения конфликтных или спорных ситуаций выступает медиация.

Термин «медиация» исходит от английского «mediation» и латинского «mediare» - в переводе эти слова означают посредничество, участие в переговорах [1]. Так, медиация является способом разрешения конфликтных ситуаций с помощью посредника, именуемого медиатором, который выступает нейтральной третьей стороной при урегулировании споров. Основной целью медиатора является смещение фокуса конфликтующих сторон с противостояния интересов на поиск компромисса. У каждого специалиста в сфере медиации может быть свой собственный подход к разрешению конфликтов, но основная цель всегда выражается в приведении сторон к общему знаменателю, снивелировать противостояние мнений, тем самым урегулировать спор.²

Несмотря на то, что медиация на данный момент все еще является новой практикой для правового поля и социума России, в глобальном, общемировом смысле область применения медиации весьма обширна – к услугам медиаторов прибегают в сфере досудебного урегулирования споров, конфликтных ситуациях на работе, семейных конфликтах, образовании, межэтнических конфликтах, в сопровождении проектов и др. Законодательный аспект деятельности медиаторов урегулирован Федеральным законом №193-ФЗ от 27.07.2010 г., а также Профессиональным стандартом 07.001 от 29.12.2014 г.³ Так, в то время как вторая статья указанного закона определяет содержание и закрепляет медиацию в качестве профессиональной деятельности, третьей статьей установлены такие принципы медиации как:

- добровольность;
- сотрудничество и равноправие сторон;
- конфиденциальность;
- беспристрастность и независимость специалиста по медиации.

Данные принципы реализуются при взаимном волеизъявлении соответственно.⁴

Доктрина предлагает и иные перечни принципов проведения процедуры медиации. Например, В.И. Андреев выделял еще до принятия Федерального закона всего три основных принципа, к которым относятся конфиденциальность, беспристрастность и добровольность.⁵ Жан А. Мириманов, основываясь на опыте Красного Креста и исторической ретроспективе развития института медиации с эпохи Античной Греции до настоящего времени, выделяет два вида принципов: основополагающие и функциональные (или, производные). К основополагающим принципам были отнесены беспристрастность, свобода и ответственность, а также гуманность, к производным же – конфиденциальность, нейтральность, смирение, независимость.⁶ Обращаясь к современным авторам, рассматривающим отраслевую медиацию, доктор педагогических наук Т.Машарова выделяет восемь ведущих принципов медиации в образовательной сфере:

- добровольность конфликтующих сторон;

- равноправие сторон;
- нейтральность медиатора;
- конфиденциальность;
- независимость медиатора, служб примирения;
- информированность сторон;
- возмещение ущерба или вреда, причиненного обидчиком – в тех случаях, где имеют место быть обидчик и жертва, ответственность обидчика состоит в возмещении ущерба или вреда, который был причинен.
- взаимная ответственность сторон и медиатора [7].

Если первые пять принципов практически являются аналогами легальных принципов, определенных 3 статьей Федерального закона, с примечанием, что принцип беспристрастности и независимости был разделен на две составляющие (принцип независимости и принцип нейтральности), то оставшиеся три принципа нуждаются в пояснении. Так, принцип информированности сторон основывается на том, что с медиатора требуется информирование сторон о сущности и целях медиации, ее стадиях и нюансах. Принцип компенсации вреда обидчиком применителен в тех ситуациях, где сторонами выступают жертва и, соответственно, обидчик. Принцип ответственности состоит в наделении медиатора обязанностями контролирующего органа за соблюдением установленных процедурных стандартов, правил и принципов медиативной процедуры, а также в том, что за сторонами закрепляется взаимная ответственность за итог медиации.

Необходимость модернизации, а в ряде случаев и создания органов по разрешению конфликтов в образовательных учреждениях начального и среднего звена, а также в высших учебных заведениях, обусловила реализацию процедуры медиации и создании медиативных служб примирения в сфере образования. Раскрывая понятие медиации в контексте образовательного учреждения, в первую очередь стоит сказать о том, что сущность медиации в школьной среде заключается, помимо прочего, в воспитательной функции.

Деятельность ШСМ основывается на той позиции, что предполагает надежду на улучшение конфликта и радикальное изменение ситуации, четкое понимание новых трудностей и проблем, а также принятие и понимание позиций других людей. Такое отношение к конфликтным ситуациям позволяет участникам медиационного процесса эффективно принимать конструктивные и взвешенные решения. Работа на основе методологии ШСМ, которая позволяет каждой стороне разрешать спор независимо от сторонних оценок, с участием, при помощи и организации специалиста. Служба школьной медиации была создана для внедрения этой технологии в образовательные учреждения. Деятельность данных органов очень гармонично вписывается в структуру образовательной организации и вносят свой вклад в функции школьных самоуправленческих органов, таких как клубы, кружки по интересам и др. Дети и подростки, обученные основам конфликтологии и психологии, методикам организации различных мероприятий, а также самой процедуре медиации, получают бесценный опыт для самореализации в будущем. Волонтерская деятельность в ШСМ развивает личностные качества молодых людей, помогает им научиться принимать во внимание различные точки зрения и вести переговоры между людьми, которые находятся в состоянии конфликта. Еще в плане мероприятий Правительства РФ по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей 2012-2017 г. была упомянута необходимость организации и создания школьных медиационных органов, которые будут помогать разрешать споры и измерять показатели взаимоотношений в учебных

коллективах, поддерживать профилактику противоправных действий несовершеннолетних. Можно сказать, что Школьная служба медиации - это учреждение, предназначенное для быстрого и последовательного разрешения конфликтных ситуаций в средних образовательных учреждениях при самостоятельных усилиях действующего учебного заведения [8].

Так, в Российской Федерации развитие медиационных органов в сфере образования в форме Школьных служб примирения/медиации (служб школьной медиации, СШМ) длится уже более 12 лет. Становление и развитие СШМ реализовывалось постепенно, соответственно с появлением и увеличением количества активистов в субъектах. Отдельно отмечены активисты движения общественного центра «Судебно-правовая реформа».⁹

Школьные услуги медиации в первую очередь предназначены для передачи опыта, навыков, принципов, идей структур, подходов, целей и т.д. Учащиеся и преподавательский состав должны уметь правильно пользоваться приобретенными знаниями для профилактики, предотвращения или разрешения конфликтов. Персонал делит учащихся на две группы, состоящие из средних и старших школьных классов.

Дети и подростки сталкиваются с конфликтными ситуациями разного порядка в зависимости от своего возраста. Чтобы найти конструктивное решение этих ситуаций, нужно использовать специальные методы и техники, подходящие для определенных возрастных категорий. Следовательно, необходим соответственно-ориентированный подход к профилактике употребления наркотиков, алкоголя и курения в обеих группах, поскольку риск на основе различных зависимостей высок как в младших, так и в старших школьных группах. Служба медиации в школе призвана устранить основную причину незаконного поведения детей и подростков через снижение уровня конфликтности в школах и развитие самосознания подопечных. Создание благоприятных условий для вовлечения волонтеров-активистов в деятельность, направленную на качественное изменение этико-культурных норм школьной среды, выступает актуальной целью школьных специалистов по медиации [10].

Не менее важен тот факт, что медиация работает как одна из популярных форм разрешения конфликта, классифицируется как альтернатива и, как считается, предполагает участие посредника. Медиация на территории России выступает инновационным методом ведения спора и переговоров, основанном на уважении к личности. Медиация добровольна, предлагает свободу выбора и действий и ориентирована на результат, который защищает и удовлетворяет интересы сторон. Главное условие медиации - это сохранение равноправия всех сторон конфликта. Также достоинство медиации заключается в том, что она выступает одним из видов внесудебного разрешения споров, а это значит, что стороны, в случае избрания медиации как способа урегулирования конфликта, избегают возможной затянутости судебного процесса.

В стенах образовательных учреждений, в особенности в школах, происходит формирование и заложение основ субъективных жизненных позиций, навыков и качеств, которые способствуют социализации молодых личностей в обществе. Поскольку образовательные учреждения всех категорий являются важным институциональным звеном развития и социализации личности. Важно проводить регулярные исследования проблем, с которыми сталкиваются школьники разных возрастов, социальных классов и т.д.

Так, одной из современных проблем в школах выступает травля, или, иначе – буллинг. Феномен буллинга вызывает большой интерес у психологов, социологов и иных

исследователей. Данное явление находит отражение не только в школьных стенах, но и за их пределами, а также в социальных сетях и Интернете в целом. Буллинг в цифровом пространстве называется кибербуллингом. Развитие технологий и доступности Интернета несет множество положительных изменений, однако присутствуют и негативные аспекты, такие как усложнение защиты личных границ. В связи с злободневностью буллинга все больше повышается количество запросов на практики и методы по предотвращению его предотвращению и профилактике. Также имеет место быть недостаточное внедрение и разработка специализированных программ в школах, колледжах и высших учебных заведениях, направленных на профилактику травли.

Психолог Д. Ольвеус, много лет занимающийся вопросом буллинга, дал следующее определение этому явлению: «Буллинг - это умышленное и систематически повторяющееся агрессивное поведение, которое основывается на неравенстве в социальной или физической силе» [11]. Процедура медиации, являющаяся одним из прогрессивных методов разрешения споров, подходит и для разрешения проблемы травли детей и подростков, поскольку одна из ее целей состоит в создании культуры положительных и терпимых взаимоотношений в классе и позволяет участникам даже особо острых конфликтов понимать достигнутое взаимопонимания.

Есть два типа медиационных органов в контексте среднего образования: территориальные (муниципальные) и непосредственно школьные. Так, относительно второго типа, в школьную службу медиации (ШСП) входят координатор (медиатор) и учащиеся. Суть метода состоит в создании, развитии и поддержке конструктивного взаимодействия между одноклассниками и школьными группами в целом, а также реализация системы восстановительных отношений. Обращаясь к поэтапной системе реализации медиации в школе, можно перечислить пять основных ступеней. Во время первого этапа специалист по медиации создает атмосферу доверия; второй этап посвящен анализу имеющихся фактов конфликтной ситуации и проблем; третий - поиску взаимовыгодных вариантов и альтернатив нивелирования спора, в четвертый отведен переговорам сторон и принятию обоюдных решений. Пятой ступенью является составление окончательного документа, в котором определяется последовательность дальнейших действий, правовой аспект утверждение принятого акта сторонами, включая медиатора, и его реализация. Роль медиатора - обеспечить конструктивное решение конфликта с помощью специализированных знаний. Однако окончательное решение остается за конфликтующими сторонами. Кроме того, с 2015 года в Российской Федерации были внедрены две модели медиации: школьная медиаторская служба, разработанная Федеральным институтом медиации, и школьная медиативная служба для восстановительной медиации, разработанная «Общественным центром «Судебно-правовая реформа» и Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации.

Деятельность ШСП положительно оценивается участниками и организаторами образовательного процесса. Медиация позволяет сторонам конфликта находить альтернативы для разрешения сложных ситуаций, не обращаться в правоохранительные органы и добиться примирения. Участие учащихся одного возраста в процедуре медиации и переговорах дает статистически положительный эффект. Справедливое и равноправное общение в совокупности с помощью беспристрастного специалиста помогает выявить причины конфликтного поведения, развить навыки преодоления конфликтных ситуаций без применения психологического и физического насилия. Медиаторы выступают примером для учащихся, наглядно демонстрируют примеры корректного поведения и учат

построению бесконфликтных отношений. ШСМ развивается как средство предотвращения конфликтов в российских образовательных учреждениях. Это не только увеличивает объем предоставляемых услуг, но и улучшает их качество. Внедрение СШМ в структуру образовательных организаций различных типов снизит показатели буллинга и кибербуллинга, издевательств и жестокости среди детей и подростков, поскольку цель медиации - улучшение коммуникативных навыков и культуры групповых отношений. Количество буллинга уменьшится, если в школьном сообществе будет увеличиваться количество детей и подростков, владеющих посредническими навыками [12].

Процесс создания СШМ в образовательных учреждениях основан не только на передаче техник и методик, но и на транслировании идей, концепций ценностей, которые формируют платформу для продвижения культуры общения и безопасности в школах.

Исследования указывают на то, что каждое образовательное взаимодействие несет собой, помимо созидательных целей и вероятность конфликта, поскольку затрагивает людей разных возрастов, которые различаются по своей способности применять разные состояния, имеют определенный уровень образованности, жизненного опыта, ценностей и идей. Школьники часто неопытны в разрешении конфликтов и не понимают поведенческих особенностей взросления, становления индивида, а также этапов вхождения во взрослый социум. Они не знают, как грамотно и эффективно выходить из сложных ситуаций или какие решения будут являться наиболее верными и конструктивными. В то же время и взрослые, не знающие о сущности, особенностях и причинах проблем и конфликтного поведения детей, в особенности – своих, могут совершить ошибки, которые иногда либо тяжело поддаются урегулированию, или же вовсе непоправимы.

В этом контексте, в профстандартах особое внимание уделяется знаниям и навыкам, необходимым для эффективной организации воспитательной функции. В контексте школьных органов медиации к таковым относятся, например: проектирование ситуаций и событий, которые развивают эмоциональную и оценочную среду детей и подростков; поддержка доброжелательной деловой и учебной среды; трансляция пользы толерантности; поддержка семей в воспитательных вопросах; развитие навыков защиты собственной позиции и интересов учащихся; создание психологически комфортной среды и т.д. Основная роль учителя - научить поколения взаимно понимать друг друга, принимать их позицию. Известно, что одна и та же ситуация может найти абсолютно разную трактовку у тех или иных возрастных или социальных групп. Если же брать контекст школьных социальных ролей, то дифференциация позиций зачастую увеличивается. Так, например, драка между учениками воспринимается участниками конфликта как противоборство интересов, состязание, или же может происходить травля одного ученика другим. Со стороны же педагога любой публичный конфликт между учениками означает лишь нарушение дисциплины. Медиатор же организует поддержку сторон конфликта, внимательно выслушивает их точки зрения и видение ситуации, помогает каждому проанализировать произошедшее с противоположной стороны и сформировать свою независимую оценку события. Основными задачами специалиста по медиации выступают: исследование, определение основных причин спора и его анализ; осуществление и организация переговорных процессов; мотивация сторон конфликта к участию в процессе медиации; устранение эмоционального напряжения во время переговоров; нивелирование субъективных оценок относительно произошедшего; поощрение сторон спора к выработке идей по разрешению ситуации; обучение сторон переговорному процессу с принципом сотрудничества без таких аспектов как обман и

запугивание, ложное толкование фактов, перекалывание вины, манипуляции, эмоциональное давление и др.

В ходе процедуры медиации специалист организует стороны спора таким образом, чтобы они выполняли определенные правила и были готовы к совместному разрешению возникшего конфликта. Например, наиболее точно предоставляли информацию о ходе и обстоятельствах спора; воспринимали и уважали иную точку зрения; принимали ценности и интересы других лиц; определять свои исходные интересы и умели отличать их от сиюминутных желаний и эмоциональных решений; понимали последствия срыва переговоров; не путали факты с эмоциональными оценками.

Программа медиации помогает школьникам и студентам в следующих областях:

- общение со сверстниками и взрослыми;
- умение строить последовательную линию доказательства, комплексного рассуждения и анализа;
- осознание собственной поведенческой мотивации, мотивации сверстников и взрослых;
- освоение и совершенствование навыками самоорганизации, повышение уровня ответственности и культуры;
- умение проводить профилактику конфликтов и конструктивно разрешать их относительно своих жизненных ситуаций, а также касательно конфликтных ситуаций окружающих;
- навык успешного налаживания контактов и самореализации в обществе, используя эффективные бесконфликтные способы взаимодействия с другими.

Участвуя в деятельности ШСМ, молодые люди начинают лучше понимать особенности субординации и социальную атмосферу образовательной организации, начинают более доверительно и дружески общаются со своими сверстниками. Опыт работы в качестве посредника (медиатора) оказывает положительное влияние на школьников, так как они должны принимать и учитывать разные позиции конкретных индивидов, проявлять терпимость и уважение и помогать конфликтующим достичь взаимопонимания. Службы школьной медиации являются мощным инструментом самоуправления, с помощью которого школьники приобретают навыки, необходимые для дальнейшей жизни

Однако следует отметить, что типичной реакцией на конфликтные ситуации в школах все еще являются такие превентивные меры как вызов родителей в школу или вызов школьника в кабинет директора для, причем вызов родителей не всегда предполагает присутствие учащегося в разговоре и описании произошедшего, что приводит к тому, что родители или попечители слышат лишь одну версию произошедшего. Такие меры нельзя назвать гарантированно эффективными в контексте реагирования на конфронтацию между учениками.

Тем не менее, в последнее время медиация в сфере образовательной деятельности набирает обороты. Школьные службы примирения (медиации) под эгидой общественного центра «Судебно-правовая реформа» уже в 2013 году запустили более полутора тысяч восстановительных программ. Более 80 процентов опрошенных респондентов указали, что им хотелось бы пройти курсы по подготовке к медиаторской деятельности и более эффективно использовать навыки посредничества и организации переговоров не только в рамках деятельности ШСП, но и в повседневной жизни. Также, присутствует и определенный процент респондентов, ответивших на вопрос о желании пройти курс отрицательно. Вероятно, это обусловлено тем, что обучение процессу медиации, а также

сама деятельность школьной службы занимают у учащихся много времени, которое можно было бы потратить на хобби, общение с друзьями, обучение, подготовку к экзаменам, хобби. Тем не менее, исходя из показателя положительных ответов, можно судить о том, что ученики школ заинтересованы в управлении конфликтами, осознают важность умения разрешать споры и в целом заинтересованы таким явлением как медиация [13]. Обращаясь к отчету о деятельности служб примирения за 2018 год, можно увидеть, что школьники участвуют в деятельности ШСП в качестве волонтеров из-за таких факторов как:

1. Волонтерская деятельность по предотвращению конфликтов как самоцель. Школьникам нравится помогать друг другу.

2. Интересное общение. ШСП для школьников имеет положительную атмосферу школьного клуба со специализированной направленностью, где они могут осваивать новые навыки и находить друзей по интересам.

3. Получение коммуникативных навыков, которые будут полезны в будущем.

4. Стремление научиться разбираться в сложных ситуациях и понимать окружающих [14].

С постепенным развитием института медиации в школах, появляются такие инициативы как проведение конкурсов и фестивалей, посвященных посредничеству. Например, в Хабаровске был проведен городской конкурс по школьной медиации, который собрал 6 команд из 40-ка учеников средних и старших классов, что на наш взгляд весьма немало для дебютного конкурса. Состязания включали в себя три задания (визитка, кейс конфликтной ситуации и соревнование лидеров команд), в которых учащиеся проявляли себя. Организаторы отмечают, что им бы хотелось сделать конкурс ежегодной традицией.¹⁵ Также, локальным опытом стал проведенный в 2019 году Краснодарский фестиваль медиации, в котором поучаствовало более сотни волонтеров из служб школьной медиации. В рамках фестиваля проводились конкурсные задания, в ходе которых подростки в творческой форме доносили важность медиации в образовательных организациях, транслировали пользу идей и ценностей, которые несет в себе процедура медиации [16].

Ведется активная разработка новых методов и программ школьной медиации. Так, например, исследователи Почекаева и Бартель приводят положительный опыт реализации программы «Медиация - искусство договариваться». Трехмодульный курс несет собой цель ознакомления школьника с базовыми понятиями конфликтологии и психологии, развития навыков конструктивного спора и диалога, формирование у подростка адекватной оценки себя и окружающих, освоение бесконфликтной коммуникации. Первый модуль программы посвящен диагностике особенностей школьников при помощи психологических тестирований и анкетирования, а также началам самоанализа, в ходе которого школьники учатся адекватному восприятию происходящих событий, эффективному и конструктивному взаимодействию друг с другом, генерации методов сотрудничества друг с другом. Второй модуль отведен теории и небольшому количеству практики: подростки изучают техники ведения спора, структуру и стадии конфликта, участвуют в дискуссиях на актуальные темы, разыгрывают потенциальные жизненные конфликтные ситуации и предлагают пути их разрешения. Третий блок направлен на реализацию полученных знаний посредством тренингов, ролевых игр, кейсов. Также программа третьего модуля содержит встречу со специалистами по медиации и психологами. Авторы отмечают, что в результате прохождения указанной программы её

участники указывали на положительные изменения относительно самооценки, отношения к сверстникам, уверенности [17].

Таким образом, можно утверждать, что применение процедур медиации в школьной среде является новой положительной практикой, позволяющей более эффективно разрешать возникающие конфликты между участниками образовательного процесса, включая их законных представителей. К основным плюсам школьной медиации можно отнести такие положения как: добровольность процесса медиации; частный порядок процедуры; наличие беспристрастного посредника, который обеспечивает отсутствие навязанных решений; отсутствие затянутости процесса, как это может произойти в случае с судебными спорами; обеспечение конфиденциальности сторон; следование определенным нормам и правилам, установленным кодексом медиаторов; гибкость процедуры на счет возможности введения дополнительных правил. Помимо этого, важно то, что в результате итогом процедуры медиации является обоюдовыгодное решение, без «выигравшей» и «проигравшей» стороны [18].

Важно бороться и с первопричинами конфликта и конфликтогенной обстановкой в целом, которая выражается в: недостаточном внимании к формированию и поддержанию положительного психологического климата в образовательном учреждении; незаинтересованности администрации учреждений к возникающим конфликтным ситуациям и их нивелированию; недостаточной компетентности участников образовательного процесса в сферах конфликтологии и психологии. Также требуется и комплексное преодоление глобальных негативных факторов, дестабилизирующих общее эмоциональное состояние социума. К таким факторам можно отнести нестабильную экономическую обстановку в государстве или конкретном регионе, недостаточность материально-технического обеспечения образовательной сферы, отсутствие своевременной актуализации методик, учебных материалов и образовательных программ, социальное неравенство в сферах экономики, здравоохранения, образования, доступа к цифровым средствам коммуникации и др.

В результате участия школьников в деятельности школьных служб примирения (медиации) у них формируется новая, рациональная и конструктивная линия поведения, закладываются навыки продуктивной бесконфликтной коммуникации. Наконец, следует отметить, что во время реализации восстановительных и иных программ медиации, дети и подростки узнают о новых методах и практиках медиации, осваивают техники взаимного сотрудничества, которые развивают эмпатию, позволяют безопасно и эффективно общаться друг с другом и в коллективе. Медиация развивает уважительное отношение к чужим мнениям, действиям и позициям, развивает способность понимать и уважать собственные мотивы и чувства [19].

Список литературы

1. Романова Н.М. Основы медиации. Учебное пособие // Издательский центр «Наука». Саратов. 2017. С. 68
2. Абдулкадыров У.У. Понятие и значение медиации // Государственная служба и кадры. 2019. №2.
3. Приказ Минтруда России от 15.12.2014 N1041н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области медиации (медиатор)" (Зарегистрировано в Минюсте России 29.12.2014 N 35478)// СПС «КонсультантПлюс

4. Федеральный закон "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)" от 27.07.2010 N 193-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс»
5. Андреев В.И. Конфликтология: Искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. - М.: Народное образование, 1995. – 127 с.
6. Жан.А.М. Универсальный характер медиации. Опыт и свидетельство Европы: триптих // [Электронный ресурс] Режим доступа: https://khab-vesti.ru/news/spetsialnye_vypuski/obrazovanie-13/
7. Машарова Т.В. Медиация как средство по разрешению конфликтов в современной образовательной среде // МНКО. 2019. №4 (77).
8. Указ Президента РФ от 01.06.2012 N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» // СПС «КонсультантПлюс»
9. Онучина А.В., Котряхов Н.В. Деятельность психолога-практика (медиатора) в образовательной среде // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2016. - Т. 22. - № 3. - С. 69-74.
10. Гугуева Д.А., Еремина А.С. Медиация в образовательной среде // Обзор. НЦПТИ. 2018. №1 (12).
11. Бочавер А.А., Холомов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен// Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2013. - Т. 10. - № 3. - С. 149-159.
12. Рудакова Ю.Н. Развитие медиации как формы профилактики буллинга в России // Скиф. 2017. №11.
13. Мониторинг восстановительных практик // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 11. Развитие служб примирения в России. - М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2014. - С. 136-178.
14. Мониторинг восстановительных практик // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 16. Развитие служб примирения в России. - М.: МОО «Судебно-правовая реформа», 2019. - С. 174.
15. Уланова Д. Образование. Три главные буквы // Хабаровские вести от 27.02.2021 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://khab-vesti.ru/news/spetsialnye_vypuski/obrazovanie-13/
16. Симатова Ю. Посредник между учителем и учеником: Зачем нужны школьные медиаторы и где этому учат? // Краснодарские известия от 15.12.2020
17. Почекаева И.С., Бартель Т.А. Подготовка старшеклассников к осуществлению медиаторской деятельности при разрешении конфликтов в системе "ученик - ученик" // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2017. № 13.
18. Susie Hall. Mediation: A Better Way to Resolve Conflict in School Communities // Education Matters, 2019.
19. Митичева Т.И. Организация работы школьной службы медиации в современных условиях: опыт инновационной работы // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. №7.

3.4. Пути к конструктивному взаимодействию с подростками в аспекте ведущих психолого-педагогических доминант развития личности в данном возрасте

Подростковый возраст (10-11 - 14-15 лет) – это период развития, для которого характерны:

- доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, эмоционально-комфортных потребностей. Однако к концу периода появляется возможность самостоятельно удовлетворять часть материальных потребностей;

- решающая роль школы в удовлетворении познавательных, социально-психологических потребностей;

- возрастающая способность противостоять отрицательным влияниям среды, которая сочетается со склонностью к подчинению им при неблагоприятных условиях. Возникает юридическая ответственность за правонарушения;

- сохранение высокой зависимости от влияния взрослых (учителей, родителей) в развитии самопознания, личного самоопределения.

Ведущие доминанты развития на данном этапе во многом определяются кардинальными изменениями в организме, бурным процессом полового созревания. Меняется не только тело, меняются мышление, способности, интересы, осознание себя, место в семье и обществе, права и обязанности.

Одним из центральных образований здесь является, конечно же, *чувство взрослости*, проявляющееся в чувствительности к внешним формам обращения, внешним проявлениям взрослости, ориентацией на качества «настоящего мужчины» или «настоящей женщины». Подросток решает задачу по отделению от родителей, по преодолению в своём сознании их незыблемого авторитета, нуждаясь, вместе с тем, в их понимании, общении с ними, доверии в отношениях, помощи, защиты, поддержки, одобрения [3].

Однако *взрослость* с точки зрения природы и с точки зрения современного общества – очень разные понятия. «Мир взрослых, в этом плане, очень противоречив. С одной стороны, мы говорим подросткам: «Мал ещё, молоко не обсохло на губах, а туда же, права у него, видите ли». С другой стороны: «Сам решай, вырос уже. Сколько можно висеть на шее у нас?». Да рады бы наши дети уйти в самостоятельную жизнь, однако куда пойти? На что жить? В России данная ситуация вообще не решаема. Квартирный вопрос актуален как никогда. Вот и получается ситуация абсурда: взрослый, но ещё ребёнок. Ещё зависишь от нас. Поэтому «рот закрой» и «делай, как я сказал». Получается, что подросток лишён большинства привилегий детского возраста. От него ждут взрослой серьёзности и ответственности за свои поступки. С другой стороны, и взрослых привилегий подростку не предоставляется» [3, с. 22]. Он зависит от родителей и материально, и морально, должен бесконечно отчитываться перед ними: «Подросток не имеет права не знать, не уметь, не понимать. Но права отвечать за себя, распоряжаться собой по своему усмотрению у него тоже нет. Налицо – ситуация двусмысленности, двойного стандарта» [8, с. 256].

Разлад с родителями переживается очень болезненно, вплоть до тяжёлых нервных расстройств и суицидов, хотя сами родители обычно уверены, что «ему всё равно».

Важно помнить, что значимость взрослого отчетливо проявляется в том, что для подростка существенна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства его прав с правами взрослого человека.

Ведущим видом деятельности подростков становится *общение*, которое выходит далеко за рамки учебы, становится гораздо содержательнее, сложнее, многообразнее, чем у младших школьников. Общение со сверстниками для подростков большая ценность, чем общение с родителями, близкими. Именно здесь подросток учится завоёвывать авторитет, решать конфликты, понимать людей, переживать предательство, хранить верность, выбирать друзей, справляться с врагами. Идеал – «всегда вместе, всё пополам».

Отсюда требования друг к другу - взаимная откровенность, сопереживание и умение хранить тайну. Все это формирует способность ориентироваться на требования сверстников, учитывать их.

Поэтому подростки болезненно реагируют на всё, что вредит их престижу в глазах сверстников, постоянно самоутверждаясь. Данный процесс может идти различными путями, но главный из них – «играние ролей», причем именно тех, на которые подросток претендует. Из них наиболее характерны следующие:

1) «умные» - подростки, претендующие на признание своих интеллектуальных способностей, при этом высоко ценятся не успеваемость, а сообразительность, начитанность, эрудиция;

2) «сильные, смелые, волевые», - школьники, утвердившие себя спортивными достижениями, отличающиеся от сверстников хорошим физическим развитием, волевыми и силовыми показателями;

3) «активисты» - подростки, нашедшие себя в активной общественной деятельности, где наиболее полно проявляются их качества лидера, умение вести за собой. При этом педагогом нужно помнить: общественная деятельность сама по себе еще не дает представление о личности, о ее нравственном содержании. Главное - мотивы, во имя чего подросток проявляет активность (чтобы принести пользу, чтобы проявить себя, утвердить свое лидерство; создать видимость деятельности, ничего особенного не делая);

4) «талантливые» - подростки, самоутверждение которых идет по пути развития каких-либо творческих способностей;

5) «надежный друг, верный товарищ» - подростки, главное достоинство которых заключается в умении дружить, быть верным товарищеским обязательствам. Они как правило доброжелательны, уступчивы, дисциплинированы.

Естественно, возможно сочетание разных признаков, их переплетение. Если подростка не удовлетворяют перечисленные роли, то он может пойти по пути негативного самоутверждения, играя роли «оппозиционера», «неподдающегося», «вожака» (неформального лидера).

Приверженность подростка компании – не каприз и не способ избежать неприятных и скучных дел. Это – *ведущая деятельность* в данном возрасте. Школьные предметы, учёба отходят на второй план. Успехи в учёбе имеют смысл, только если способствуют авторитету среди сверстников. «Если же в данном коллективе быть отличником зазорно, то способный ребёнок может, например, специально перестать делать уроки, чтобы «соответствовать требованиям», потому что роль белой вороны, изгоя из коллектива для подростка намного хуже любых репрессий со стороны родителей и учителей.

В пределах одной общности – компании или субкультуры подростки стремятся одинаково выглядеть, одинаково думать, любить и презирать одно и то же. При всём том, если отношения с родителями в целом хорошие, а привязанность прочна, они остаются для подростка авторитетом, даже если он не желает в этом признаваться самому себе» [8, с. 267].

В этом возрасте происходит становление нового уровня самосознания, *Я-концепции*, характеризующегося стремлением к самоанализу, сравнению себя с другими, бесконечной рефлексией, критическим осмыслением происходящего. Зачастую всё это переживается подростком очень остро, он кажется себе «не таким, как все», особенным: от осознания своей гениальности, до ощущения полного ничтожества, уродства.

На фоне гормональных и физиологических изменений усиливается *потребность в активной познавательной деятельности*, что проявляется:

- в избирательности и целенаправленности восприятия;
- устойчивости внимания;
- в активном формировании абстрактного, теоретического мышления, опирающегося на понятия, не связанные с конкретными представлениями;
- развитию рефлексивных способностей.

В интеллектуальной деятельности также усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач, что позволяет рассматривать данный возраст как *сензитивный период для развития творческого мышления*.

Мощная гормональная перестройка отражается и на *самочувствии*. Непривычные для организма в данном возрасте новые дозы гормонов потрясают его организм. Они вызывают то апатию, то беспричинное возбуждение, периоды раздражительной мрачности или плаксивости. Такая смена настроения пугает подростков, от которых очень часто можно слышать: «Что со мной? Наверное, я схожу с ума».

«Подстёгиваемые гормонами эмоции могут заставить считать жизнь конченной ввиду «ужасного изъяна во внешности, заметного порой только самому его обладателю. Мальчиков пугают настойчивые эрекции, которые, кажется, «всем заметны», девочки переживают из-за менструаций. Всё это ново, стыдно, трудно, а порой и просто больно. Происходящая перестройка организма то обещает новые силы и возможности, то отравляет жизнь прыщами и неожиданным набором веса. А вдруг не вырасту? Почему я такой худой (толстый?) По-моему, у меня очень маленькая (большая) грудь...» [8, с. 240].

Происходят бесконечные изменения в теле, связанные с неравномерным развитием разных органов, что сказывается на внешности: непропорциональность конечностей, высокий детский голос у высокого парня, заметная грудь у девочки и недоверие к себе и к миру, и неверие в то, что совсем скоро эта дисгармония исчезнет.

Усиливается потребность постоянно оценивать себя, что делает подростка очень ранимым. Идёт непростая работа по обретению себя, когда уже не устраивают оценки со стороны взрослых, когда происходит осознание подростком своей ответственности за то, что происходит в его жизни.

Происходит становление чувства идентичности, которое переживается настолько остро, порой, что подросток кажется себе «не таким, как все». От осознания своей гениальности до ощущения полного ничтожества.

«Чувства и стремления подростка противоречивы, непонятны ему самому. Он хочет войти в большой мир, найти в нём своё место, и вместе с тем подвергает этот мир жесткой критике, не приемлет его. Эйфория и любовь ко всему живому, мечты о том, как ты изменишь мир к лучшему, сменяются жестокими приступами тоски и отчаяния...И как новорождённому когда-то пришлось смириться с холодом воздуха, жёсткостью пелёнок и тем фактом, что еда теперь не попадает прямо в живот – для этого ещё надо потрудиться, так и подростку предстоит смириться с тем что в мире много холодного и жестокого, и ничто не даётся даром...» [8, с. 275].

В итоге подростки обретаюи колоссальный опыт, выражающийся в:

- умении видеть себя глазами окружающих, что способствует становлению адекватной самооценки, формированию волевых навыков и осознанности;
- умении воспринимать и чувствовать - улавливать разницу между улыбкой вежливости и настоящей улыбкой, различать нюансы в модуляциях голоса;
- умении быть смелым и независимым - подросток нередко провоцирует стрессовые ситуации, конфликты, чтобы испытать других, себя и установить границы своих возможностей;
- познании и признании своего уникального тела, своего физического Я как неотъемлемой и ценной составляющей своего образа Я, своей Я-концепции.

Главный итог этого периода - осознание подростком себя как личности, которая верит в свои силы и имеет глобальные жизненные планы.

Личность подростка обретает черты взрослого человека, который идёт по пути своего предназначения в поисках ответов на три главных вопроса: «Кто Я?», «Зачем Я здесь? Для чего Я живу?»

Это переломный момент в становлении личности, когда происходит смена одного возрастного периода другим. Данный процесс всегда осуществляется через кризис. Преодолев его, ребёнок идёт дальше с новыми умениями, качествами, становится на новую ступеньку. Но пока он находится внутри кризиса, ему невозможно знать, что будет дальше. Но об этом должны знать взрослые, те, кто уже однажды всё это пережил и кто может и должен помочь в трудной ситуации.

Знать, поддерживать и не мешать естественному ходу жизни – задача родителей, учителей и всех, кто взаимодействует с подростками.

«Нам может быть очень жаль в этот момент своих только встающих на крыло птенцов, но мы больше не можем в случае любой беды подхватить их на руки, спрятать от мира... Мы больше не можем утешить, подуть и поцеловав ушибленное место, не можем пойти и разобраться со всеми, кто его обижает, а нашим похвалам и восторгам он больше не верит. Несчастливая любовь, предательство близкого друга, провал важного экзамена, роль аутсайдера в группе сверстников – мы не можем защитить своё дитя от этой боли. Родителям, именно хорошим, любящим родителям, трудно бывает с этим смириться. Из родителей ребёнка, полностью за него отвечающих, мы превращаемся в родителей молодого человека, которого уже поздно воспитывать. Ему нужна наша поддержка и наша любовь, но отвечает он за себя сам» [8, с. 275].

О специфике взаимодействия с подростками очень много и подробно писал О.С. Газман, выступивший с идеей *педагогической поддержки ребёнка и формирования у него базовой личностной культуры*, в числе элементов которой – культура самоопределения. Педагогическая поддержка – как деятельность по развитию свободоспособности ребёнка: «...педагогическая поддержка является для ребёнка устойчивой опорой для скачка и страховкой безопасного «полёта». В определённой мере педагог выступает как доверенное лицо, гарант права ребёнка на риск. Он работает над возникновением желания у ребёнка «летать» — преодолевать проблемы... ..Он добивается того, чтобы закреплялся не страх перед неизведанным, а радость «свободного полёта» [2].

Очень важно отпускать подростка в самостоятельное плавание», давать ему возможность и право «трогать мир на ощупь» и проверять. Это может выражаться в самых разных действиях, как близких сердцу родителей, учителей, например, читать, смотреть

спектакли, получать новые культурные впечатления, так и не близких им, например, знакомиться с большим количеством людей, пробовать разные модели коммуникации.

Для подростка очень важно обрести самостоятельность и понять, насколько мир вокруг него определяет его жизнь. Осознать, что огромное количество того, что происходит в его жизни, во многом зависит от него самого, от его внутреннего состояния, отношения к событиям. Чем больше подросток пробует в этот период, тем интереснее ему будет жить дальше. Проще или сложнее, неизвестно, но интереснее, это точно.

Со стороны и родителей, и учителей, и взрослых весьма действенной будет реальная помощь, проявляющаяся:

- в знании признаков возраста (тело, чувства, действия);
- в неприемлемости критики и сравнений (происходящие изменения – неравномерны для подростков!);
- в создании атмосферы признания, принятия, безопасности, надёжности, любви, уважения, сопереживания, доверительных отношений. Семья должна стать тылом для подростка – местом, где можно побыть слабым, помолчать когда хочется, просто отдохнуть;
- в принятии друзей ребёнка. Автономия подростка налицо в сфере общения, досуга, выбора друзей, внешнего вида. Однако многие важные вопросы подростки готовы обсуждать только с родителями и авторитетными взрослыми!
- в оказании помощи в информировании по вопросам половой идентификации;
- в создании ситуации успеха в значимых видах деятельности, дающих возможность позитивного самоутверждения личности; формирования ценностных установок.

С учётом этих аспектов важно помнить, что взрослый мир начинает по-иному восприниматься подростком, для которого уже неприемлема опека, мелочная забота, бесконечное «раздавание» советов и обучение жизни в формате «я точно знаю, как надо» и «я хочу как лучше».

Д. Зицер в своей замечательной книге *«О бессмысленности воспитания подростков»* в связи с этим предлагает ряд ценных рекомендаций для родителей подростков [4]:

- «Займитесь собой. Если до этого момента у вас не было личной практики осознанности, самое время ее завести. Тем самым вы ему дадите жить свободно от вас, не приставая к нему.
- Дышите. Когда вы разговариваете с ребенком, всегда в начале разговора нужно вдохнуть. Глубокий вдох - и поехали. Всегда-всегда, даже если мы разговариваем на приятную тему.
- Напоминайте себе, что вы находитесь сейчас с любимым человеком, которому больно, да-да: больно, даже если вам кажется, что ему хорошо. Человек в переходном возрасте все чувствует намного ярче, чем мы с вами - и когда ему хорошо, и когда плохо.
- Напоминайте себе, что это ваш любимый человек. Он пробует разные способы взаимодействия с действительностью. И если он валяется на кровати и смотрит в потолок, это не значит, что он бездельничает. В этот момент у него проходит колоссальная душевная работа. Как каждый из нас, он имеет право лежать и думать.
- Рассказывайте о себе. Даже если вам кажется, что его это не интересует. Как ваш день прошел, что у вас получилось, что нет, чего вы боитесь. Это ваш шанс на связь сейчас и в дальнейшем. И тогда не исключено, что он расскажет о себе. Или, во всяком случае, будет знать, что если ему захочется поделиться, есть ухо, готовое выслушать.

- Помните о том, что у него появляется много новых интересов. И это будет сумасшедшее счастье, если он пустит в эти новые интересы Вас.

- Помните, что рядом с вами находится цельная, органичная, самостоятельная личность, и вы можете познакомиться с этим человеком заново» [3, с. 276].

Таким образом, мир взрослых для подростка начинает играть «роль ассистента». Да, родителям часто кажется, что «пора самим пойти набить морду тому негодяю, который обижает нашего мальчика (самим решить проблему ребёнка). И уж конечно, мы бы справились лучше, с нашим-то опытом, связями, возможностями, знаниями. Но есть проблема: в этом случае бой не засчитают. Потому что это ЕГО бой, а не наш. И дело родителя – оставаться в углу ринга, болеть и переживать, готовить мокрое полотенце, чтобы вытереть своему юному бойцу лоб и сказать слова поддержки, чтобы придать сил.

Всё. Больше ничего. Детство кончилось. Вахта сдана. Дальше он сам» [8, с. 276].

В.А. Сухомлинский очень тонко заметил однажды, что «подросток – это образно говоря цветок, красота которого зависит от ухода за растением. Заботиться о красоте цветка нужно задолго до того, как он начнёт цвести» [13, с. 135].

Список литературы

1. Байярд Р.Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток. – М., 1991.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. - М.: МИРОС, 2002.
3. Гангнус Н.А. Индивидуализация образования: реальность или миф? // Новые методы обучения и воспитания детей и подростков: коллективная монография /отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2019. – с. 19-32.
4. Зицер Д. О бессмысленности воспитания подростков. – СПб.: Питер, 2019. – 160 с.: ил. – (Серия «Родителям о детях»).
5. Дейноу Ш. Как пережить опасный возраст ваших детей? – М., 1995.
6. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. – СПб. Изд-во: «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», 2013.
7. Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
8. Нилл А. Воспитание свободой // Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям: как быть ребёнком. Хрестоматия /сост. и авт. коммент. Ю.Б. Гиппенрейтер; худож. М.К. Петрова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 334-373.
9. Петрановская Л. Тайная опора: привязанность в жизни ребёнка. – Москва: Издательство АСТ, 2019.
10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М., 1990.
11. Робинсон К. [Robinson K.] Образование против таланта / пер. с англ. Н. Макаровой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013.
12. Снайдер Д. Курс выживания для подростков. – М., 1995.
13. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политическая литература, 1982.
14. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогический журнал Башкортостана. 2010., № 3. С. 12-25.
15. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. – М.: ООО «Центр книги Рудомино», 2011.

3.5. Своеобразие самоотношения старших подростков из полных и неполных семей

Актуальность данного исследования в том, что именно в старшем подростковом возрасте неблагоприятные факторы развития могут пагубно влиять на самоотношение подростка. Отечественные и зарубежные психологи, педагоги констатируют, что этот возрастной период является сенситивным для становления самоотношения как эмоционально-оценочного компонента самосознания. Деструктивные взаимоотношения в неполной семье, дефицит воспитательного воздействия из-за отсутствия одного из родителей являются причинами формирования негативного самоотношения у старших подростков, испытывающих трудности в общении, склонность к депрессии, правонарушениям и суицидальному поведению. Эти последствия максимально проявляются в пубертатном периоде, когда личность подростка начинает приобретать целостность представлений о себе, окружающих и о мире.

Из множества представлений о возрастных границах старшего подросткового возраста остановимся на возрасте 13-17 лет [1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 33, 35].

Известно, что ведущим видом деятельности в этом возрасте является интимно-личностное общение со сверстниками, в котором подростки приобретают навыки рефлексии в отношении себя и других людей; находят свое место в обществе, усваивают моральные нормы и ценности, осваивают взрослые навыки взаимодействия [1, 3, 4, 11, 12, 13, 16, 17, 21, 33, 36].

Типичные психологические трудности в этом возрасте: трудности социально-психологической адаптации, сопровождающей построение ими своих жизненных перспектив в ходе оценки собственных субъективных возможностей; типичные сложности их взаимоотношений с родителями; проблему одиночества подростков, острый дефицит коммуникативных умений и навыков [7, 13, 21, 25, 26, 27, 29, 30, 34, 35].

Исследователи в качестве основной психологической особенности старших подростков называют самоотношение. За рабочее понятие термина «самоотношение» примем определение С.Р. Пантитеева: «Самоотношение есть непосредственная представленность в сознании личностного смысла «Я», формируемая в процессе соотнесения личностью собственных качеств с мотивами ее самореализации» [18, с. 81].

Феномен самоотношения, его основные характеристики (определения, функции, психологические характеристики) исследовали отечественные и зарубежные психологи [2, 10, 12, 13, 14, 18, 23, 24, 25, 28].

Особенности самоотношения в старшем подростковом возрасте представлены в публикациях отечественных и зарубежных авторов [13, 14, 15, 20, 21, 22, 28].

Представления исследователей о неполной семье [5, 8, 9, 22, 19, 23, 25, 27, 32, 34].

По мнению этих авторов, самоотношение тесно связано с «Я-концепцией» и самооценкой. Позитивная «Я-концепция» и адекватная самооценка являются залогом формирования целостного самоотношения. Ключевыми проблемными сферами в данном возрасте считаются взаимоотношения подростка со сверстниками, с противоположным полом, с родителями. Особый интерес старшие подростки проявляют к проблемам в сфере собственного «Я»; у них фиксируются неустойчивость самооценки, низкий уровень самопонимания, высокая тревожность, внутренняя противоречивость и изменчивость настроения; значительно обостряются их конфликты с родителями, особенно болезненные в деструктивных семьях: в семьях с тяжело и длительно болеющими детьми, в двухкарьерных, разводящихся, неполных семьях, с жертвами домашнего и

внедомашнего насилия, с родителями - алкоголиками, в семьях с приёмными детьми и пр., неоднократно описанные [2, 7, 8, 9, 13, 19, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 36].

Риск проблем при формировании личности в семье с единственным родителем значительно выше, чем в полносоставной, однако решающим фактором остается уровень благополучия семьи в целом.

Цель представляемого эмпирического **исследования** состояла в изучении особенностей самоотношения старших подростков из неполных семей.

Объект исследования – особенности самоотношения старших подростков.

Предмет исследования – связь полноты семьи и самоотношения старших подростков.

Выборка была случайной, бесповторной; в нее вошли 100 старших подростков 13-17 лет из полных и неполных семей, обучающихся в двух общеобразовательных школах г. Таганрога.

Критерием разделения выборки на две равные группы стала полнота семьи; в основную группу вошли респонденты из неполных семей, в контрольную группу – их сверстники из полных семей. Обе группы, в свою очередь, делились по полу подростков.

Гипотезы исследования:

Основная гипотеза: старшим подросткам из неполных семей может быть свойственен низкий уровень самоотношения.

Частная гипотеза - 1: Старшие подростки из неполных семей могут обладать низким уровнем аутосимпатии.

Частная гипотеза – 2: Самооценка старших подростков из неполных семей может быть заниженной.

Методический инструментарий: методика измерения самооценки личности Дембо-Рубинштейн; методика «Шкала самоуважения» М. Розенберга; методика «Личностный дифференциал» (адаптирована сотрудниками психоневрологического института имени В.М. Бехтерева); тест-опросник самоотношения «ОСО» В.В. Столина и С.Р. Пантлеева [24, 7, 56, 50].

Математическая обработка данных включала следующие статистические методы: сравнение количественных независимых показателей проводилось с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни, Методы дескриптивной статистики включали в себя оценку среднего арифметического и стандартного отклонения ($\bar{x} \pm \sigma$), частоты встречаемости (%) [32]. Описание этих сведений, как и развернутые обзор литературных данных, полный ход математической обработки и статистического анализа эмпирических результатов не приводятся из-за регламентации объема текста статьи в монографии.

Использовалась IBM SPSS STATISTICS 23, Microsoft Office Excel 2007.

Процедура тестирования осуществлялась индивидуально, с добровольного согласия каждого респондента. Респондентам гарантировались тайна факта участия в исследовании и анонимность полученной информации в связи с личностной значимостью этой проблемы для всех людей.

Достоверность и обоснованность полученных результатов достигалась за счет продуманной программы исследования, развернутой качественно-количественной и статистической обработки, интерпретации результатов, а также за счет вторичного их анализа – соотнесения полученных данных с результатами предшествующих авторов, воспроизведением авторской позиции.

Научная новизна исследования. Были представлены личностные особенности самоотношения старших подростков из полных и неполных семей; выявлены и статистически доказаны особенности, выражающиеся в низкой выраженности самоуважения, аутосимпатии подростков, в повышенном самообвинении старших подростков из неполных семей.

Социально-демографическая характеристика респондентов. Рассмотрим социально-демографические характеристики старших подростков из выборки. В основную группу респондентов вошли 27 девочек и 23 мальчика из неполных семей; в контрольную 29 девочек и 21 мальчик из полных семей.

Выявлено, что в 88 % случаев респонденты основной группы живут с матерью, при этом в 30 % случаев в неполной материнской семье отец умер; в 40 % случаев «ушёл после развода», а в 18 % случаев отца не жил с семьёй и до рождения ребёнка. 12 % респондентов живут в неполных отцовских семьях, их них у 17 % старших подростков родная мать умерла, а 83 % живут с отцом после развода родителей.

Частотный анализ качества отношений респондентов с их родителями выявил, 60 % подростков из полных семей характеризуют свои отношения с родителями как «доверительные»; «удовлетворительными» считают свои отношения с мамой и папой 35 %, «неудовлетворительными, негативными» 15 %; 50 % считают их нейтральными. В основной группе лишь 34 % респондентов свои отношения с родителем, с которым подростки живут, оценивают как «доверительные». 37 % охарактеризовали свои взаимоотношения с родителем как «удовлетворительные», 29 % как «неудовлетворительные, негативные» и 34 % - как нейтральные. Таким образом, со слов респондентов выборки лишь 44 % постоянно живут в удовлетворяющих их отношениях с матерью или отцом. Можно предположить, что эти подростки находятся в «группе риска»: им не комфортно в родительском доме - их близким следует помочь понять, где эти растущие граждане страны вынуждены удовлетворять свою естественную человеческую потребность в качественных, эмоционально комфортных отношениях.

Обратимся к рассмотрению первичных результатов тестирования.

Исследование уровней самооценки и притязаний. В соответствии с выдвинутыми ранее гипотезами наибольший интерес для нашего исследования в первую очередь представляют результаты статистического анализа, сопряженные с шкалами глобального самоотношения, самоуважения и аутосимпатии по методике «ОСО» В.В. Столина и С.Р. Панталева. При их трактовке была сделана поправка на результаты, полученные по фактору оценки в рамках методики личностного дифференциала, а также уровню самоуважения, отслеженного с помощью методики измерения самооценки личности Дембо-Рубинштейна. Однако мы не можем делать выводов, не проведя генерализованного анализа статистических результатов обеих выборок испытуемых. Приведём подробный анализ результатов и подтверждение выдвинутых нами гипотез.

Выяснено, что у старших подростков из неполных и полных семей в уровне притязаний и самооценки значимых различий не обнаружено (p – уровень $\geq 0,05$). Данный факт можно объяснить неоднородностью результатов выборки. Например, у респондентов из полных семей не было выявлено низких показателей самооценки и притязаний, в то время как у старших подростков из неполных семей данные результаты были обнаружены.

Также упомянем, что незначительное число респондентов выборки из обеих групп пытались нарушить предложенные им инструкции в рамках данной методики, сознательно завышая свои результаты в стремлении самоутвердиться, скомпенсировать прогнозируемые ими низкие показатели по прочим методикам. Данный факт не может

быть использован как повод для повышения шкалы доверия к полученным результатам, однако стоит отметить, что логически сопряженные шкалы из других методик косвенно подтверждают заниженный уровень самооценки респондентов из основной группы по сравнению с респондентами контрольной группы. Описанные результаты, полученные по методике измерения самооценки и уровня притязаний личности Дембо-Рубинштейн представлены в Таблице 1.

Таблица 1 - Самооценка личности по методике Дембо-Рубинштейн

Показатели	Подростки контрольной группы		Подростки основной группы		U	p - уров.
	Сред. зн.	Ст. отк.	Сред. зн.	Ст. отк.		
Уровень притязаний	83,8000	8,54520	76,5000	26,98696	1136,000	,432
Уровень самооценки	66,1200	14,27377	63,0800	23,08002	1234,000	,912

Результат исследования личностного дифференциала респондентов выборки представлен в Таблице 2.

Таблица 2 - Личностный дифференциал по методике (ЛД)

Показатели ЛД	Подростки (полная семья)		Подростки (неполная семья)		U	p – уров.
	Сред. зн.	Ст. отк.	Сред. зн.	Ст. отк.		
Оценка	8,98	5,691	4,06	6,729	658,500	,000
Сила	8,46	5,031	3,34	6,712	669,500	,000
Активность	8,84	4,795	4,10	6,238	651,500	,000

Из Таблицы 2 следует, что по методике личностного дифференциала у старших подростков из неполных семей наблюдаются низкие значения по факторам оценки (ср. знач. 4,06). Данные показатели указывают на критическое отношение подростков к себе, они ощущают незначительную ценность своей личности. Фактор активности тоже оказался низким (ср. знач. 4,1), что говорит о недостатке самоконтроля респондентов, их малой заинтересованности в активном влиянии на свою судьбу. Кроме того, у респондентов из основной группы отмечен низкий уровень значений по фактору силы личности (ср. знач 3,34). Эти показатели также могут свидетельствовать о наличии возможных невротических проблем у старших подростков, связанных с ощущением ими собственной малоценности.

Респонденты из полных семей показали средний уровень фактора оценки (ср. знач. 8,98). Следовательно, эти подростки принимают себя как личность, склонны осознавать себя носителями позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле они удовлетворены собой. Фактор силы находится в пределах среднего уровня (ср. знач 8,46). Старшие подростки из контрольной группы показали средний уровень фактора активности (ср. знач. 8,84), указывающий на их возможную общительность и социальную открытость.

Уровень доверия (p-уровень <0,05 при U эмп, равном 658, 669, 651 соответственно) у них крайне высок для всех шкал, что отвергает нулевые гипотезы для каждой шкалы отдельно, и одновременно служит качественно-количественным подтверждением выдвинутой нами гипотезы о том, что самооценка старших подростков из неполных семей может быть заниженной

В Таблице 3 помещены сведения об уровне самоуважения у респондентов выборки. Очевидно, что старших подростков из неполных семей уровень самоуважения значительно отличается от уровня самоуважения старших подростков из полных семей (p – уровень $<0,000042$ при $U = 657,500$). Эти показатели свидетельствуют о явных различиях в самоуважении старших подростков из контрольной и основной групп.

Таблица 3 - Результаты, полученные по методике «Шкала самоуважения» Розенберга

Показатель (методика Розенберга)	Подростки (полная семья)		Подростки (неполная семья)		U	p - уров.
	Сред. зн.	Ст. отк.	Сред. зн.	Ст. отк.		
Уровень самоуважения	26,8800	4,25532	22,8600	4,50401	657,500	,000

Из Таблицы 3 видно, что уровень самоуважения старших подростков из неполных семей значительно отличается от уровня самоуважения старших подростков из полных семей (p – уровень $<0,000042$ при $U = 657,500$). Такие показатели являются свидетельством явных различий в самоуважении старших подростков из контрольной и основной групп.

Показатели теста-опросника «ОСО» респондентов основной группы демонстрируют более низкий уровень глобального самоотношения, нежели респонденты контрольной группы [См.Таблицу 4].

Таблица 4 - Результаты, полученные по тесту-опроснику «ОСО» Столина

Показатели «ОСО»	Подростки (полная семья)		Подростки (неполная семья)		U	p-уров
	Сред.зн.	Ст.отк.	Сред.зн.	Ст.отк.		
Шкала S	78,8666	18,70086	49,0230	25,55817	426,500	,000
Самоуважение	69,9592	18,47283	39,3588	29,90484	537,000	,000
Аутосимпатия	70,7402	18,61810	41,0468	22,60364	388,000	,000
Ожидаемое отношение других	48,5114	32,08552	26,1064	23,28306	763,500	,001
Самоинтерес	77,0520	23,57198	54,0588	32,54390	742,000	,000
Самоуверенность	59,1136	20,72073	43,3540	27,01968	812,500	,002
Отношение других	50,6794	29,01435	32,4320	26,46279	822,500	,003
Самопринятие	78,6424	21,52304	49,8422	32,73579	604,500	,000
Саморуководство	68,9332	18,32203	42,3732	20,06400	450,000	,000
Самообвинение	35,4470	18,46604	65,7488	28,15562	489,000	,000
Самоинтерес	76,4608	23,41074	42,2800	30,17544	490,500	,000
Самопонимание	69,9902	22,48306	43,3058	28,57250	621,500	,000

Средние значения результатов по всем 12-ти шкалам у подростков контрольной значительно выше, чем у подростков основной группы. Согласно ст. отклонению, их показатели также более стабильны, нежели у респондентов основной группы, что может являться свидетельством благоприятного развития личности в контрольной группе.

Разброс в значениях по шкале самоуважения между подростками из полных и неполных семей ожидаемо велик. Также велики расхождения и в средних значениях по шкале аутосимпатии – 70,74 против 41 соответственно. Уровень аутосимпатии старших подростков из полных семей в пределах нормы, что говорит о способности данных респондентов к доверительному отношению к себе.

Шкала «ожидаемого отношения других» несколько выбивается из общей тенденции – здесь стандартное отклонение результатов в контрольной группе принимает значение 32,08, что, вероятно, обусловлено индивидуальными особенностями респондентов данной возрастной группы и переосмыслением системы ценностей. Также любопытны низкие показатели среднего значения ожидаемого отношения других в целом среди респондентов из обеих групп.

В основной группе респондентов, согласно средним значениям, проявляются в достаточной мере только 2 признака – самоинтереса и самообвинения. Данный факт может служить предпосылкой для предположения о том, что подобное сочетание ведет к аутоагрессивной модели поведения, подавляющей их личность. Это отчасти объясняет слабую выраженность прочих показателей в рамках данной методики.

По шкале «самоуверенность» мы можем наблюдать средние показатели у респондентов из контрольной группы (ср. знач. 59,1136) и заниженные (ср. знач. 43,3540) у респондентов из основной группы. Данные значения могут служить поводом для предположения, что у старших подростков из неполных семей имеется нехватка уверенности в себе, своих силах и возможностях. Безусловно, низкие показатели по данной шкале могут являться свидетельством неадекватного развития самоотношения данных респондентов.

Старшие подростки из полных семей, в отличие от респондентов из неполных семей, показывают ярко выраженное самопринятие (ср. знач. 78,6424 – респонденты из полных семей; ср. знач. 32,73579 – респонденты из неполных семей). Такие показатели у подростков из основной группы исследования могут служить косвенным доказательством их ранее упомянутой аутоагрессивности. Отсутствие гармоничного представления о собственном «Я», принятия всех сторон собственной личности влекут за собой ряд психологических трудностей, мешающих развитию позитивного самоотношения. Данная шкала тесно связана со шкалами «самопонимание» и «саморуководство», средние значения которых у респондентов из основной группы также являются заниженными. Предполагаемые проблемы в самоидентификации, рефлексии и самоконтроле у старших подростков из неполных семей могут пагубно сказаться на их личностном развитии.

Общая картина ст. отклонения в показателях основной группы к контрольной, свидетельствует о том, что результаты подростков из неполных семей значительно более лабильны, нестабильны: минимальный показатель отклонения – 22 у подростков из неполных семей против 18 у подростков из семей полных.

Наконец, отметим, что уровень доверия (p -уровень $<0,05$) крайне высок для всех шкал, что отвергает нулевые гипотезы для каждой шкалы отдельно, и одновременно служит качественно-количественным подтверждением выдвинутых нами гипотез.

В завершение, детально рассмотрим статистические значения по шкалам, связанным с гипотезами нашего исследования:

1. Уровень самоотношения старших подростков из неполных семей (ср. знач. 49,02) значительно ниже уровня самоотношения сверстников из контрольной группы (ср. знач. 78,86). Таким образом, **основная гипотеза нашего исследования нашла свое статистическое подтверждение** (p – уровень $<0,05$ при U эмп. = 426,500).

2. У старших подростков из неполных семей зафиксирован низкий уровень аутосимпатии (ср. знач. 41,0468). Старшие подростки из полных семей, напротив, показывают значимые результаты по данной шкале (ср. знач. 70,7402). Иными словами, **частная гипотеза 2 подтверждается** (p -уровень $<0,05$ при U эмп. = 388,000).

3. Показатели уровня самооценки респондентов из основной и контрольной групп, выявленные с помощью методики Дембо-Рубинштейн не свидетельствуют о статистически значимых различиях, что объясняется неоднородностью сравниваемых данных (например, у респондентов из полных семей не было выявлено низких показателей самооценки, а у подростков из неполных семей данные результаты были обнаружены).

Вместе с тем, при проверке уровня самооценки респондентов по методике «Личностный дифференциал» было обнаружено, что фактор оценки, силы и активности старших подростков из неполных семей (ср. знач. 4,06; 3,34; 4,10) значительно ниже показателей их сверстников из полных семей (ср. знач. 8,98; 8,46; 8,84). Так как методика личностного дифференциала нацелена на рассмотрение частных показателей самооценок личности, мы можем по косвенным данным утверждать, что **частная гипотеза 3 нашла свое подтверждение** (p -уровень $<0,05$ при U эмп. = 688,500; 669,500; 651,500).

Таким образом, гипотезы, выдвинутые в начале исследования, нашли свое качественно-количественное и статистическое доказательство. Далее перейдем к рассмотрению выводов относительно самоуважения подростков выботки, которое исследовалось методикой Розенберга.

Обнаруженная нами разница в уровнях самоуважения в показателях старших подростков из полных и неполных семей была ожидаемо велика в пользу первых. Также велики расхождения и в средних значениях по шкале аутосимпатии. Уровень аутосимпатии старших подростков из полных семей в пределах нормы, что говорит о способности данных респондентов к доверительному отношению к себе. Напротив, шкала «аутосимпатия» в большинстве результатов респондентов из неполных семей не была выявлена как значимая по результатам теста-опросника «ОСО» (Гипотеза 2 подтверждается).

4. По результатам методики личностного дифференциала у старших подростков из неполных семей наблюдаются низкие значения по фактору оценки. Данные показатели указывают на преимущественно критическое отношение к самому себе, ощущение малой ценности своей личности. Фактор активности оказался тоже низким, что может говорить о недостатке самоконтроля респондентов и малой заинтересованности в активном влиянии на свою судьбу. Следует отметить, что у респондентов из основной группы был выявлен низкий уровень по фактору силы личности. Данные показатели могут свидетельствовать о наличии возможных невротических проблем у старших подростков, связанных с ощущением ими собственной малоценности. Респонденты из полных семей показали средний уровень фактора оценки. Это указывает на то, что опрашиваемые принимают себя как личность, склонны осознавать себя как носителей позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены собой. Фактор силы находится в рамках среднего уровня. Старшие подростки из полных семей показали средний уровень фактора активности, указывающий на их возможную общительность и социальную открытость. Уровень доверия (p -уровень $<0,05$ при $U = 658, 669, 651$) крайне высок для всех шкал, что отвергают нулевые гипотезы для каждой шкалы по отдельности, и в то же время служит качественно-количественным подтверждением выдвинутой нами гипотезы о том, что самооценка старших подростков из неполных семей может быть заниженной (Гипотеза 3 подтверждается).

5. Обнаружено, что уровень самоуважения старших подростков из неполных семей значительно отличается от уровня самоуважения их сверстников из полных семей. Такие показатели свидетельствуют о явных различиях в самоуважении старших подростков из контрольной и основной групп.

6. Выявлено, что у старших подростков из неполных и полных семей в уровне притязаний и самооценки значимых различий нет. Данный факт можно объяснить неоднородностью результатов выборки. Например, у респондентов из полных семей не было выявлено низких показателей самооценки и притязаний, в то время как у старших подростков из неполных семей данные результаты были зафиксированы. Безусловно, данный факт не может быть использован как повод для повышения шкалы доверия к полученным результатам, однако стоит отметить, что логически сопряженные шкалы из других методик косвенно подтверждают заниженный уровень самооценки респондентов из основной группы по сравнению с респондентами контрольной группы.

Таким образом, все выдвинутые нами гипотезы нашли свое качественно-количественное и статистическое подтверждение.

Осуществим вторичный анализ данных, полученных нашими предшественниками и нами с помощью теста-опросника «ОСО».

Так, в исследовании Н.С. Фонталовой показано, что подростки из неполных семей склонны в большей мере проявляют самообвинение, низкий уровень аутосимпатии и самоуважение [31]. Схожесть полученных нами данных с результатами Н.С. Фонталовой, на наш взгляд, обусловлена единообразным характером выборки: ведь в обеих работах исследовались сверстники, респонденты из полных и неполных семей, одинаковым был и методический инструментарий.

При сравнении наших результатов с результатами исследования Е.Н. Андреевой мы обратили внимание на иной характер выборки: старшие подростки делились в группы с про- и асоциальными подростками [2].

Эмпирические данные о респондентах этого психолога демонстрируют крайне высокий уровень самообвинения её респондентов, низкий уровень их самоуважения и неадекватную (крайне заниженную/завышенную) самооценку. Среди респондентов, что может быть объяснено характером выборки; в нашем же случае в состав основной группы вошли подростки из неполных семей, в контрольную – подростки из полных семей безотносительно к поведению всех респондентов выборки.

Интересным нам представляется факт, обнаруженный в эмпирическом исследовании самоотношения подростков С.В. Львовой [14]. Психолог выявила противоречие между высоким уровнем самоинтереса подростков и их низким показателем по шкале «самопонимание». Мы полагаем, что данный результат может быть объяснён тем, что в этом возрасте велик интерес подростка к собственной личности, однако цельное и устоявшееся представление их о себе еще не сформировано.

В нашей же работе не было обнаружено противоречие в уровне самоинтереса и самопонимания: наши респонденты из основной и контрольной групп показали одинаково низкие/высокие показатели по этим шкалам.

Возможно, причиной разных результатов в этот раз опять является факт несовпадения с результатом предшественников возник из-за характера выборки. С.В. Львова исследовала старших подростков лишь из полных семей, проживающих в большом городе; наше исследование базировалось в городе Таганроге, отличающемся заметно меньшим населением, и проводилось с участием респондентов как из полных, так и неполных семей.

Проведенное исследование позволило качественно-количественно и статистически подтвердить предварительные гипотезы и сделать основные эмпирические выводы.

Основные эмпирические выводы, нашедшие своё полное и частичное качественно-количественное и статистически достоверное подтверждение:

Основная гипотеза - 1. *Старшим подросткам из неполных семей может быть свойственен низкий уровень самооотношения.*

Респонденты из неполных семей показали более низкий уровень глобального самооотношения, нежели респонденты из контрольной группы. В ходе исследования неоднократно фиксировался факт, что старшим подросткам из основной группы также свойственно проявлять низкий уровень самоуважения, аутосимпатии, самоуверенности, самопринятия, саморуководства, самоинтереса и самопонимания. Очевидным проявлением может служить выраженность признака «самообвинение», свидетельствующий об отрицательном отношении респондентов данной группы к себе и их самобичеванию.

Респонденты из полных семей показали стабильные результаты по всем шкалам теста-опросника «ОСО», нацеленным на изучение адекватного самооотношения. Старшие подростки из полных семей проявили высокий уровень выраженности признака «глобальное самооотношение», свидетельствующий о гармоничном представлении респондентов своей личности.

Частная гипотеза-2. *Старшие подростки из неполных семей могут обладать низким уровнем аутосимпатии.*

Респонденты из неполных семей продемонстрировали низкий уровень аутосимпатии, что может говорить о негативном отношении подростков к себе и своим возможностям.

Респонденты из полных семей показали значимый уровень признака «аутосимпатия», Данный факт может свидетельствовать о способности данных респондентов к доверительному и благосклонному отношению к собственной личности.

Частная гипотеза-3. *Самооценка старших подростков из неполных семей может быть заниженной.*

Данная гипотеза нашла своё статистическое подтверждение только в рамках одной методики из двух, однако в ходе анализа эмпирических результатов были отмечены интересные факты о выборке в целом.

Респонденты из неполных семей показали низкие уровни факторов оценки, силы и активности личности в рамках методики «Личностный дифференциал». Такие показатели свидетельствуют о критическом отношении респондентов к самим себе, неудовлетворенностью собственной личностью, неприятием себя, тревожности и пассивности.

Респонденты из полных семей проявили средние значения по факторам оценки, силы и активности, что может свидетельствовать об определённой степени их удовлетворенности собственной личностью, уверенности в своих силах, социальной активности.

Вместе с тем, отметим, что по результатам методики Дембо-Рубинштейн не было найдено статистически значимых различий в уровне самооценки старших подростков из полных и неполных семей. Данный факт может объясняться неоднородностью результатов выборки.

Описанные данные, в целом, соответствуют результатам, полученным и другими авторами, но имеют своеобразие, обусловленное характером выборки, возрастными особенностями и менталитетом семей респондентов.

Таким образом, выдвинутые нами гипотезы нашли свое качественно-количественное и статистическое подтверждение.

Психолого-педагогические рекомендации. Результаты данной научной работы могут быть востребованы практикующими психологами, психологами средних школ и

Психологических служб вузов, работниками социальных служб и педагогами-психологами в коррекционной работе со старшими подростками из полных и неполных семей с проблемным самоотношением; в лекционных дисциплинах по психологии семьи, психологии семейных отношений, в социальной и консультативной психологии; родителями и старшими подростками для лучшего понимания ими себя, близких, значимых других; для оптимизации родительско-детских и детско-родительских отношений; СМИ для формирования адекватных представлений населения об особенностях самоотношения старших подростков из полных и неполных семей.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы состоят в проведении сравнительного исследования особенностей самоотношения людей разных возрастных и этнических групп, из полных и неполных семей, возможно, - с различными психологическими проблемами, предикторами и/или индикаторами которых является самоотношение личности: с деструктивными взаимоотношениями, с разным уровнем соматического здоровья и др.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учебное пособие. - 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во «Издательство Михайлова В.А.», 1998. – 379 с.
2. Андреева Е.Н. Противоречия в самоотношении и проблемные переживания в подростковом возрасте: дис. ... канд. психологических наук. СПб., 2003. С. 10-65.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. – М.: МПСИ, 2001. – 349 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
5. Горленко В.П. Семейведение. Типология семей. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2014. – 48 с.
6. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учебное пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В.Е. Ключко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
7. Гриднева С.В., Тащёва А.И. Особенности личности и поведения старших школьников из алкогольных семей//«Профилактика и коррекция проблемного поведения»: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону (17 апреля 2014 г.).- М.: Кредо, 2015. С. 136-142.
8. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2005. – 245 с.
9. Коваль В.В. Подростки из неполных семей: особенности самоотношения // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 238-239.
10. Кольшко А.М. Психология самоотношения. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
11. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
12. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
13. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох.- М.: Генезис, 1997,- 280 с
14. Львова С.В., Унру О.В. Изучение самоотношения при формировании ценностной сферы подростков // Системная психология и социология. 2014. № 8.С 54-62.
15. Мантикова А.В, Особенности и средства коррекции самоотношения в старшем подростковом возрасте // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 4. С. 81-91.

16. Молчанов С.В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 351 с.
17. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
18. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991. – 100 с.
19. Радецкая К.В. Особенности формирования личности ребенка в неполной семье // Молодой ученый. 2013. №6. С. 721-724.
20. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
21. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
22. Соколова Е.Т. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // Психол. журнал. 2017. № 2. С. 110-117.
23. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
24. Столин В.В., Пантилеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М.: изд-во Московского университета, 1988. С. 123-130.
25. Тащёва А.И., Гриднева С.В. Методический инструментарий для диагностики личности и семейных отношений: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2016.-234с.
26. Тащёва А.И. Опыт лонгитюдной помощи жертвам теракта в Беслане / Коллективная научная монография «Психолого-педагогические особенности семьи XXI века»/Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. С. 102-113.
27. Тащёва А.И. Потребность семьи в психологической помощи при переживании утраты в ситуации развода/Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь. – М.: Изд-во МГПУ, 2002. С. 39-59.
28. Тащёва А.И., Бедрединова С.В., Шаова Р. А. Восприятие родителей подростками с различным уровнем глобального самоотношения / Семья, брак и родительство в современной России: сборник научных трудов. Выпуск 2 / Под ред. А.В. Махнача, К.Б. Зуева. – М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 393-398.
29. Тащёва А.И., Воронцов Д.М., Гриднева С.В. Консультативная психология: базовые методические проблемы: учебник. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2016.- 342с.
30. Тащёва А.И., Гриднева С.В. Восприятие детьми семейного насилия [Электронный ресурс] // Психология и право 2013. №1. С. 134-144.
31. Фонталова Н.С. Самоотношение и его психолого-педагогическая коррекция у подростков из неполных семей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2014. 19 с.
32. Целуйко В.М. Неполная семья. – Волгоград: Перемена, 2000. – 124 с.
33. Эльконин Д.Б. Психология развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
34. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е издание. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
35. Lerner R., Steinberg L. Handbook of Adolescent Psychology. – New Jersey: John Wiley and Sons, Inc., 2014. – 864 p.
36. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. – Boston, 1961. – 416 p.

3.6. Инновационная модель центра профессионального обучения старшекласников сельской школы

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 20% старшекласников делают свой выбор, опираясь на смысл и содержание профессиональной деятельности [6]. 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 обучающихся находятся в стадии формирования, в силу чего старшекласник выбирает профессию спонтанно, опираясь на моду, мнение родственников и друзей, игнорируя региональные потребности рынка труда [1].

До недавнего времени сельская школа традиционно имела сильные позиции в области трудовой подготовки школьников. Важной задачей сельской школы всегда была подготовка подрастающего поколения к работе на земле, их ориентация на производительный труд. Однако сейчас эти позиции значительно ослаблены [2]. Подобная ситуация ведет к снижению социальной эффективности образования сельских школьников, социальной незащищенности выпускников сельских школ, к миграции сельской молодежи. В условиях становления рыночной экономики речь идёт о возрождении подлинной культуры хозяйствования, производительного труда. Это особенно важно, если иметь в виду произошедшие в последние годы резкое сокращение структуры профессионального образования на селе [4]. Назрела необходимость выработки новой стратегии профессиональной подготовки выпускников сельской школы.

Одним из путей решения заявленной проблемы является реализация проекта по обучению сельских школьников по программам профессионального обучения в условиях центра, созданного на базе сельской школы.

Анализ научной литературы показал, что к настоящему времени накоплен достаточный теоретический и практический опыт по проблеме профессионального обучения учащейся молодежи [3], [5]. Значение профессиоведения как информационной базы выбора профессии раскрыто в работах Э.Ф. Зеера, Г.С. Никифорова; системный подход к формированию профессиональной направленности учащихся обосновали А.П. Сейтешев и Н.К. Степаненков; формирование профессиональных интересов рассмотрены в трудах А.Е. Голомштока; вопросы мотивации выбора профессии изучали В.В. Ярошенко и Е.М. Павлютенков [9].

Исследования в области допрофессиональной подготовки рассматриваются в трудах К.К. Платонова, А.Н. Бритвихина, Е.А. Климова, Н.Д. Левитова, Н.А. Рыбникова, в диссертационных работах С.А. Сидоренко, Г.И. Скворцова и др. В ряде работ последних лет можно выделить исследования профессионального обучения в сфере инновационных учебных заведений О.Г. Максимовой, И.В. Тимониной, И.Д. Чечель и др. [10], [11]. Теорию и практику формирования профессионального самоопределения в условиях непрерывного образования рассматривают Н.Э. Касаткина, Е.В. Филатова и др. Дополнительное образование рассматривается в трудах В. А. Березиной, А.В. Кузнецова, И.В. Меха, А.А. Муратовой и др. [7].

По мнению ученых (Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов и др.), профессиональное самоопределение формируется в соответствии с возрастными особенностями развития личности. В младшем подростковом возрасте (11-13 лет) начинают формироваться профессиональные интересы, которые выражаются в эмоциональном и практико-познавательном отношении к тем или иным профессиям, важным становится возможность попробовать себя в любой профессиональной роли (Л.И. Божович, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.).

В старшем подростковом возрасте (13-15 лет) идет интенсивное развитие самосознания, отождествление себя с той или иной профессией, формируются учебно-профессиональные намерения, профессионально ориентированные мотивы учения, иницируется саморазвитие качеств, способностей, присущих представителям желаемых профессий.

Как личностное новообразование профессиональное самоопределение появляется в юношеском возрасте (И.Ю. Кулагина, Л.Ф. Обухова и др.), когда школьник 15-16 лет уже должен разбираться в собственных способностях и склонностях, иметь представление о будущей профессии и о конкретных способах достижения профессионального мастерства в избранной области. Одной из главных задач, по мнению ученых, в подростковом возрасте становится формирование готовности к профессиональному самоопределению [8].

В настоящее время система образования работает в новых организационных и нормативно-правовых условиях, определенных приоритетными направлениями развития образовательной системы Краснодарского края и Российской Федерации.

Федеральные и краевые программы развития системы образования определяют для нас основные стратегические ориентиры. В частности, в них определено, что достижение нового качества обучения и воспитания должно быть сопряжено с максимальным обеспечением условий для развития духовности обучающихся, приобщением их к ценностям отечественной и мировой культуры, профессиональным и жизненным самоопределением, гражданским и нравственным самоосуществлением.

В Концепции модернизации российской системы образования определены важность и значение системы дополнительного образования детей, способствующей развитию у детей мотивации к познанию и творчеству; укрепление здоровья; профессиональное самоопределение и организация творческого труда, социализации воспитанников, укреплению семейных отношений, формированию общей культуры и организации содержательного досуга.

Одна из главных проектных задач образования - формирование подрастающего поколения, которому предстоит жить в XXI веке, через развитие индивидуальных способностей каждого и становление гражданских качеств личности, на базе интеграции социокультурного пространства.

Современные выпускники сельских школ вступают в самостоятельную трудовую жизнь почти вслепую. Большинство из них не имеют представления о реальном спросе на специалистов на рынке труда. Преобладает случайный, внесоциальный выбор, влекущий за собой личностную, социальную и профессиональную дезадаптацию, миграцию в города, в то время как они могли бы принести пользу родному селу.

Профессиональная подготовка старшеклассников актуально потому, что именно подростки, окончившие общеобразовательную школу, оказываются, не подготовлены к новым требованиям политической, социально-экономической и кадровой ситуации, следовательно, остаются, не востребованы на современном рынке труда. Решение данной

проблемы во многом определяется успешностью организации трудового обучения и профессиональной ориентации школьников.

Открытие на базе школы центра профессионального образования позволит решить задачу профессиональной ориентации старшеклассников на профессии, востребованные в Краснодарском крае, получить данные профессии в рамках освоения основной образовательной программы ООО и СОО, способствовать профилактике профессиональной дезадаптации и оттока молодежи.

Предпосылками развития центра профессионального обучения являются:

- наличие материально-технического, методического и кадрового обеспечения для реализации программ профессионального обучения;
- опыт профориентационной работы с предприятиями и учреждениями профессионального образования и др.;
- необходимость реализации политики в области образования, усиления внимания органов исполнительной власти, общественности к дополнительному образованию детей и их воспитанию через организацию деятельности центра, к организации свободного времени, к противодействию негативным явлениям в детской и молодежной среде, к обеспечению охраны прав детей.

Анализ литературы показывает, что вопрос о создании центров профессионального обучения школьников в научной и методической литературе не получил достаточной проработки. Нами была предпринята попытка восполнить данный пробел и разработать инновационный проект: «Инновационная модель центра профессионального обучения старшеклассников сельской школы», в рамках которого реализуются программы профессионального обучения по следующим специальностям: водитель ТС категории «В», тракторист, столяр, швея и др.

Научная новизна проекта заключается:

- в разработке организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование профессионального самоопределения школьников на базе сельской школы: создание и апробация инновационной модели центра профессионального обучения старшеклассников сельской школы; организация и педагогическое сопровождение профессионального обучения (профессиональных проб); методическое обеспечение процесса профессионального обучения школьников;
- в расширении представлений о возможностях профессионального обучения в формировании профессионального самоопределения школьников старших классов с помощью: 1) превращения школьника в субъект профессиональной деятельности; 2) организации субъект-субъектных отношений между школьниками и педагогами; 3) создания образовательного процесса, направленного на включение школьника в осуществление профессиональных проб.

Практическая значимость проекта заключается в том, что результаты инновационного проекта могут быть использованы для организации семинаров, конференций и курсов повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций Краснодарского края, подлежат распространению в образовательных организациях Краснодарского края. Результаты проекта могут быть использованы для разработки модульной программы повышения квалификации руководителей образовательных организаций.

Целью настоящего инновационного проекта является разработка и создание условий, обеспечивающих ориентацию старшеклассников на профессии, востребованные

в Краснодарском крае, и позволяющих учащимся получить данные профессии в рамках освоения основной образовательной программы ООО и СОО.

Задачи:

- разработка и реализация инновационного интегрированной основной образовательной программы ООО и СОО;
- создание условий, обеспечивающих готовность обучающихся осваивать интегрированную основную образовательную программу ООО и СОО;
- создание инновационной модели центра профессионального обучения обучающихся сельской местности;
- создание организационных, экономических и методических условий для обеспечения функционирования и развития центра профессионального обучения, повышения качества, доступности профессионального образования в интересах обучающихся, их родителей, социальных партнёров и общества в целом через создание единого интеграционного социокультурного и образовательного пространства сельской школы;
- привлечь учащихся и их родителей, педагогический коллектив школы, представителей сельского социума к важнейшей деятельности, направленной на профессиональную ориентацию обучающихся, призванную определить будущее молодых людей с учетом потребностей рынка труда Кубани.
- разработка программ обучения по наиболее востребованным специальностям, внесение изменений в лицензию, корректировка учебных планов школы,
- расширение диапазона образовательных услуг в соответствии с запросами детей и родителей.
- обеспечение необходимых условий для личностного развития, профессионального самоопределения и творческого труда детей;
- изменение форм повышения профессиональной компетентности и подготовка педагогов к реализации программ профессионального образования,
- совершенствование нормативно-правовой базы деятельности школы и центра профессионального обучения,
- обеспечение межведомственного сотрудничества, активизация социального партнерства с семьей и общественностью села,
- укрепление материально-технической базы учреждения,
- разработка диагностического инструментария, направленного на выявление запросов обучающихся и их родителей, а также анкет для выявления склонностей к той или иной профессии.

Работа Центра реализуется через образовательный процесс, внеурочную и внешкольную работу с обучающимися, взаимодействие с учреждениями начального и среднего профессионального образования и руководителями предприятий.

Реализация задач проходит через всю работу со следующими целевыми группами:

- Работа с учителями- предметниками и классными руководителями.
- Работа с обучающимися.
- Работа с родителями.
- Работа с социумом.

Выбор профессии волнует всех: и обучающихся, и их родителей и, конечно же, педагогов и администрацию школы. Систему поддержки выбора профессии обеспечивает профориентационная работа, предпрофильная и профильная подготовка.

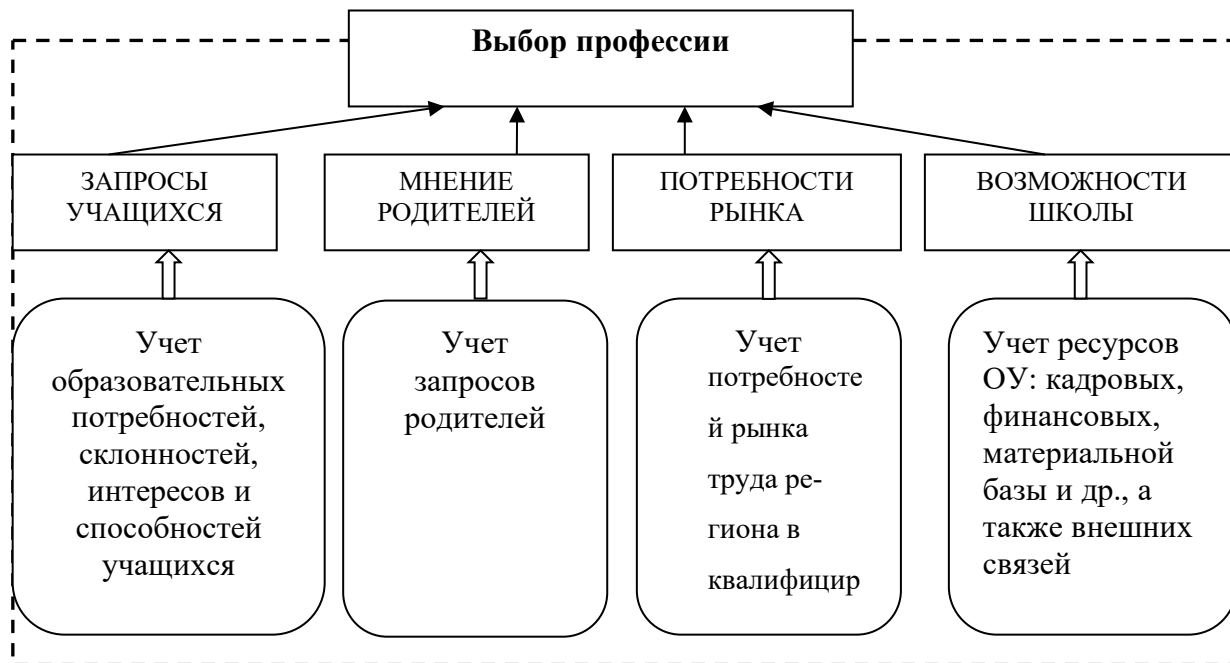


Рисунок 1 - Выбор профессии

Выбор профессии обусловлен:

- запросами учащихся, являющихся основными «заказчиками и потребителями» образовательных услуг. Их потребности в значительной мере определяют спектр программ обучения, которые должна обеспечить школа в рамках деятельности центра профессионального обучения. Поэтому изучение запросов школьников, тщательный анализ полученной информации и ее соотнесение с возможностями образовательного учреждения предваряет моделирование деятельности центра [12],

- мнением родителей, которые также оказывают сильное влияние на выбор будущей профессиональной деятельности старшеклассниками.

- возможностями школы, педагогический коллектив которой проводит «ревизию» своего кадрового потенциала и материальной базы для выявления номенклатуры профессий, подготовка по которым может быть реализована на базе центра [15]. Соответственно и каждому учителю необходимо определить, с какой программой профессионального обучения будет связана его последующая педагогическая деятельность [21], [22], [23].

- потребностями рынка труда села, учет потребностей рынка труда региона в квалифицированных кадрах.

Под выбором профессии мы понимаем личностное самоопределение старшего школьника относительно дальнейшего направления обучения с учетом интересов, потребностей, склонностей.

Опираясь на подходы С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичева и др. под профессиональной ориентацией мы понимаем специально организованную деятельность, направленную на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов своей профессиональной карьеры и профессионального самоопределения [13], [14].

Результатом прохождения профессиональной ориентации являются:

- резюмирующий документ (дневник);
- дифференцированность массива учащихся, выявление запроса на получение профессии в период обучения в школе.

Для эффективной организации профессиональной ориентации нами используются ресурсы социокультурной среды, учреждений профессионального и дополнительного образования, позволяющие раскрыть перед учащимися потенциал образовательного пространства школы.

Проанализировав данную проблему, администрация нашего общеобразовательного учреждения определила задачу разработки и создания условий, обеспечивающих ориентацию старшеклассников на профессии, востребованные в Краснодарском крае, и позволяющих им получить данные профессии в рамках освоения основной образовательной программы ООО и СОО. Таким образом, на базе школы создается система специализированной, профессионально ориентированной подготовки, одним из важнейших компонентов которой является готовность к профессиональному и производительному 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 и профильная подготовка, направлена на выбор профессии и сферы деятельности, реализация профессиональных программ обучения становится особенно актуальной и является компонентом новой образовательной среды, которая создает условия для самоопределения, самореализации школьников, обеспечивает возможность осуществления профессиональных проб, готовит к самостоятельному сознательному выбору профиля профессионального обучения [16].

В ходе внеурочной деятельности педагогами школы были организованы экскурсии на УПК, в профессиональные учебные заведения, встречи с представителями различных профессий, экскурсии [17]. 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, листы профессиональных консультаций и др.

Этапы реализации проекта:

Организационный этап, сентябрь 2019г. – август 2020 гг.: цель – формирование в образовательной организации нормативно-правовой и организационно-методической базы инновационной деятельности, разработка инновационного проекта.

Задачи и направления деятельности на организационном этапе:

- создание банка диагностических материалов, направленных на выявление запроса на получение профессии в условиях центра,
- создание банка методических материалов для проведения классных часов и мероприятий для обучающихся 1-11 классов,
- разработка инновационной модели центра профессионального обучения старшеклассников сельской школы;
- внесение изменений в лицензию, корректировка учебного плана, разработка программ профессионального обучения;
- коррекция содержания деятельности психологической и социально-педагогической служб школы в соответствии с целями и задачами деятельности центра,
- создание условий для реализации программ профессионального обучения,
- разработать формы отчетной документации,
- подготовить к печати банк психодиагностических методик, направленных на диагностику обучающихся разных возрастных групп на этапах ранней профориентации,

предпрофильной подготовки и профильного обучения, на этапе профессиональных проб и обучения;

- подготовить информационные справочники по учебным заведениям города, края, страны для выпускников 9-11-х классов,
- заключить договоры о сотрудничестве с социальными партнерами школы, включенными в процесс профессиональной ориентации школьников,
- разработать профессиограммы и информационные буклеты о мире профессий;
- моделировать условия для профпроб,
- способствовать формированию готовности выпускников к обоснованному выбору профессии с учётом их склонностей, способностей, состояния здоровья и потребностей рынка труда Кубани;
- возрождать уважение к труду и престижа рабочих профессий;
- вести информационное сопровождение профориентационной работы и др.

Инновационные продукты:

- Инновационная модель центра профессионального обучения старшеклассников сельской школы.
- Положение о Центре профессионального обучения старшеклассников сельской школы.
- Учебные планы.
- Программы профессионального обучения.
- Локальные акты.

Этап апробации, сентябрь 2020 – март 2021 гг.: цель – апробирование разработанной Инновационной модели центра профессионального обучения старшеклассников сельской школы:

- создание авторской методической сети, заключение договоров о сотрудничестве, отработка алгоритмов взаимодействия,
- описание способов реализации проекта, создание инструментария оценки его результативности, систематизация полученного опыта, его оформление в различных видах: статьи, пособия, презентация обучающей программы.

Задачи и направления деятельности на апробационном этапе:

- составление плана совместных мероприятий для обучающихся по параллелям, подбор педагогических кадров;
- создание приложений к проекту с тематикой и сценариями мероприятий и классных часов для обучающихся 1-11 классов
- создание буклетов в редакции школьной газеты по освещению возможностей получения профессии на этапе школьного обучения;
- проведение презентаций отдельных профессий на выставке в библиотеке, на сайте школы;
- создание и пополнение банка профессий центра;
- создание системы обмена информацией между участниками образовательного процесса и социальными партнерами;
- подготовка информационного сборника материалов по деятельности центра профессионального обучения,
- работа по коррекции и текущему обновлению нормативно-правовых документов школы и др.

Планируется проведение разъяснительных бесед о целях, задачах, содержании профессионального обучения. Будет проведено психодиагностическое исследование для

уточнения и конкретизации склонностей и интересов обучающихся, выявление запроса на получение новых специальностей в рамках центра профессионального обучения, осуществлена подготовка педагогических кадров для осуществления данной деятельности.

Инновационные продукты:

- Буклеты.
- Выставка.
- Программы профессионального обучения по новым профессиям.
- Учебные планы.
- Договоры о сотрудничестве с социальными партнерами (санатории и др.).
- Локальные акты школы.

Основной (внедренческий) этап, март 2021 – ноябрь 2023 гг.. Цели:

- распространение опыта:
 - участие в семинарах и вебинарах, их проведение на институциональном и муниципальном уровнях;
 - распространение опыта через средства массовой информации (пресса, интернет, в том числе социальные сети);
 - обмен опытом со школами, внедряющими подобные технологии с целью создания сети образовательных учреждений, реализующих инновационные проекты;
 - распространение опыта путем его представления на международных, всероссийских научно-практических конференциях, публикациях научной и методической литературы и др.

Задачи и направления деятельности:

- выявление и обобщение эффективного опыта диссеминации проекты профессионального обучения;
- обновление банка диагностических методик и мероприятий по профориентации обучающихся;
- совершенствование условий деятельности центра профессионального обучения.
- демонстрация имеющихся программ профессионального образования, возможностей, конкретизация предлагаемых образовательных услуг, представление профессий, которым можно обучиться во время овладения программы СОО и ООО.

Инновационные программы:

- Авторская муниципальная и региональная сеть,
- Банк программ профессионального образования,
- Методическое пособие: «Инновационная модель центра профессионального обучения старшеклассников сельской школы: от теории к практике»,
- Анкеты, опросники. Банк психодиагностических методик.
- Мониторинг.
- Публикации, доклады на научно-практических конференция различного уровня.

Заключительно-обобщающий (декабрь 2023 г.). Цель:

- расширение методической сети.

Задачи и направления деятельности:

- распространение опыта путем увеличения публикационной активности,
- распространение опыта посредством проведения краевого конкурса и конференции,
- представление научной и педагогической общественности результатов апробации проекта, с их последующей корректировкой,

- анализ эффективности модели.

Инновационные продукты:

- Мониторинг.

- Публикации.

- Аналитические отчеты и др.

Основная идея инновационного проекта заключается в том, чтобы разработать и создать условия для обеспечения ориентации старшеклассников на профессии, востребованные в Краснодарском крае, и позволяющих учащимся получить данные профессии в рамках освоения основной образовательной программы ООО и СОО.

Работа Центра реализуется через образовательную деятельность, внеурочную и внешкольную работу с обучающимися, взаимодействие с учреждениями начального и среднего и высшего профессионального образования и руководителями предприятий.

Профессиональное обучение в рамках центра профессионального обучения позволит обучающимся попробовать себя в роли швеи, повара, водителя, тракториста, информатика, медперсонала, столяра, администратора в сфере сервиса и туризма и др.

В 2020-2021 учебном году планируется в рамках работы центра начать подготовку старшеклассников по ряду программ профессионального обучения. Для этого педагоги школы пройдут курсы повышения квалификации, профессиональное обучение, переподготовку в соответствии с реализуемой программой профессионального образования.

Критерии и показатели (индикаторы) эффективности инновационной деятельности: удовлетворённость детей, родителей и педагогов итогами экспериментальной работы по профессиональному обучению, помощь 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; укрепление материально-технической базы школы; раннее выявление, формирование и развитие профессиональной способности в сочетании со специальной подготовкой профессиональной деятельности, направленной на получение профессий, востребованных обществом; на базе школы создан центр профессионального обучения, в котором реализуется модель профессионального обучения, создана система оценки достижений планируемых результатов а выпускники: умеют осмысленно и ответственно осуществлять выбор собственных действий и деятельности, анализировать и контролировать их, адаптивны и др.

Учебный год начинается с 1 сентября и заканчивается 31 мая. Занятия проводятся по расписанию, которое составляется с учетом возрастных особенностей и с учетом санитарно-гигиенических требований.

Продуктами инновационной деятельности выступают:

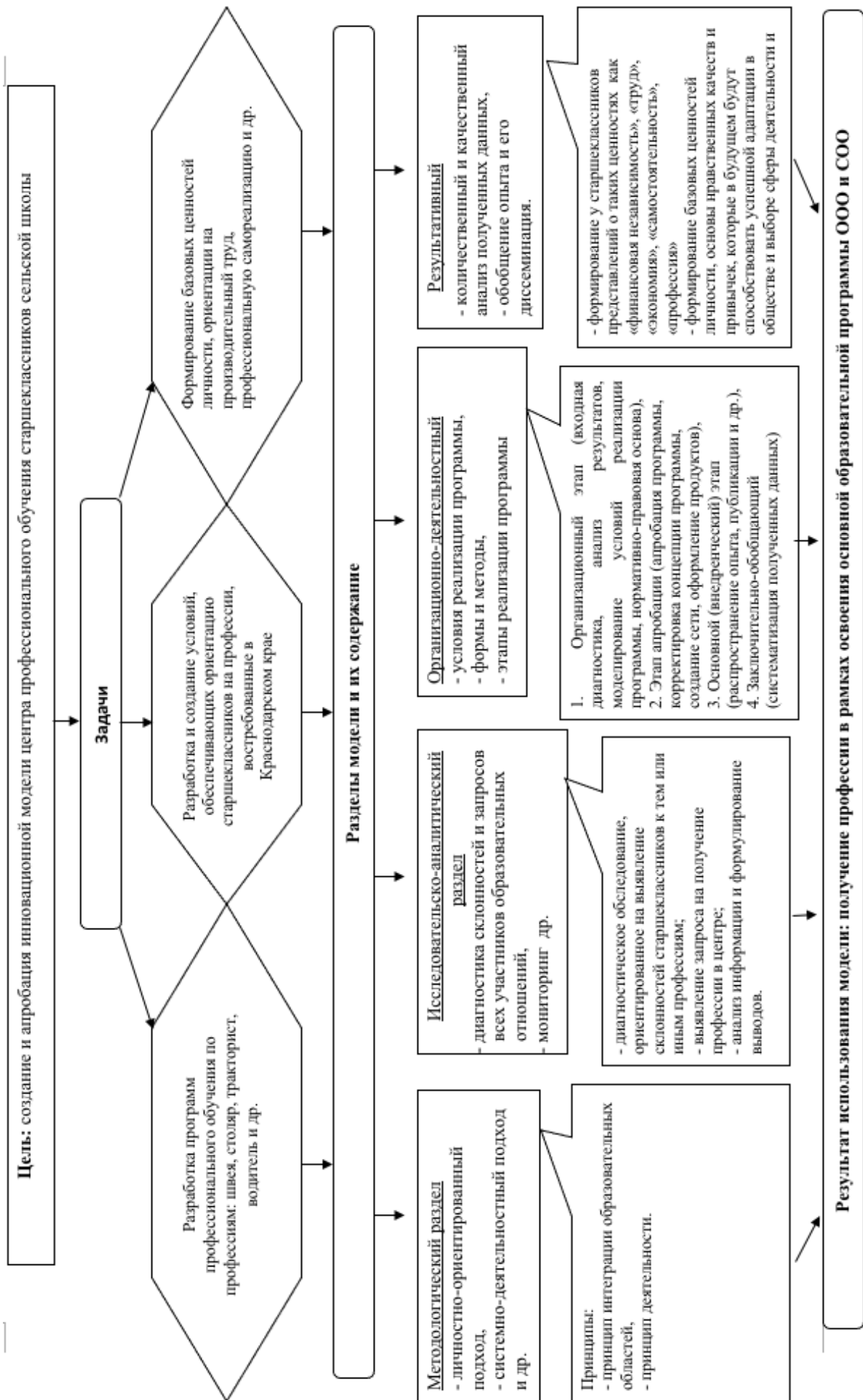
1. Сайт проекта (новости проекта, информация о профессиях; методический раздел для педагогов, форум и др.).

2. Модель инновационного центра профессионального обучения.

3. Методические материалы к программам профессионального обучения.

4. Издание сборника нормативно-правовых актов по созданию и апробации инновационной модели центра профессионального обучения старшеклассников сельской школы.

5. Издание сборника диагностических материалов: «Социально – психологическое обоснование рейтинга профессий».



6. Мониторинг апробации проекта.
7. Создание и ведение YouTube – канал проекта.
8. Подготовка к печати методического пособия «Марафон программ профессионального обучения».
9. Подготовка к печати учебно-методического пособия «Примеры практического применения рабочих программ профессионального обучения по разным специальностям в школе».

Мероприятия, направленные на реализацию проекта

1. Формирование региональной модели центра профессионального обучения старшекласников сельской школы.
2. Методические рекомендации по разработке и внедрению программ профессионального обучения.
3. Подготовка к печати и публикация методического пособия с описанием модели центра профессионального обучения старшекласников сельской школы.
4. Методические материалы к программам профессионального обучения.
5. Издание сборника нормативно-правовых актов по организации работы центра профессионального обучения старшекласников сельской школы.
6. Издание сборника диагностических материалов: «Механизмы и инструменты диагностики профессиональных склонностей и интересов».
7. Подготовка к печати методического пособия «Профессиональное обучение в сельской школе: от теории к практике».
8. Подготовка к печати учебно-методического пособия «Профессиональное обучение в школе».
9. Подготовка и обучение педагогов «Современные методы и технологии профильного обучения старшекласников».
10. Разработка программ профессионального обучения.
11. Выстраивание модели социального партнерства с другими образовательными организациями, некоммерческими организациями, индивидуальными предпринимателями, районной библиотекой и т.д.
13. Создание организационно-методических и диагностических продуктов по теме проекта.
14. Мониторинг.
15. Анализ и обобщение на муниципальном и региональном уровнях опыта реализации проекта.
16. Диссеминация накопленного опыта по внедрению модели центра профессионального образования старшекласников.
18. Разработка Положения о деятельности инновационной площадки.
19. Конференции, вебинары, конкурсы по теме проекта.
20. Организация методических мероприятий (методические недели, педагогические часы, мастер-классы, открытые показы) на базе МАОУ СОШ №17 имени Эдуарда Есяяна, муниципальном, зональном уровне с целью повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в вопросах организации профессионального обучения.
21. Проведение районных семинаров для педагогов района (октябрь, январь, апрель) по теме: «Реализация модели профессионального обучения школьников».
22. Создание и сопровождение страниц, сайтов и каналов в социальных сетях по теме проекта.

23. Проведение районных вебинаров для педагогов района (октябрь, январь, апрель) по теме: «Реализация модели профессионального обучения старшеклассников».

Трансляция опыта в рамках указанного проекта планируется через:

- серию открытых вебинаров;
- издание методических рекомендаций, в которых будет описан опыт работы по внедрению модели профессионального обучения старшеклассников;
- публикации в научно-методических журналах;
- открытие и ведение соответствующего раздела на сайте школы, в социальных сетях;
- 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.
- обучающие семинары-практикумы, вебинары, открытые показы, зональные семинары, публикация методических материалов,
- создание сетевого сообщества.

Модель авторской методической сети

Цель построения модели сетевого взаимодействия – создание действенного механизма взаимодействия с организациями на основе взаимовыгодных связей, регламентированных нормативно-правовыми документами в рамках обмена практическим опытом [19], [20].

Цель реализации сетевой формы – повышение качества и доступности образования за счет интеграции и использования практического опыта организаций-партнеров.

Основные задачи:

- формирование актуальных компетенций участников за счет изучения и использования опыта ведущей организации по профилю деятельности;
- предоставление слушателям возможности выбора различных форм обучения в соответствии с индивидуальным образовательным запросом (вебинары, медианары, участие в семинарах, мастер-классы);
- организовать эффективный обмен педагогическими практиками;
- развитие медиакультуры педагогов;
- создание и распространение лучших педагогических практик.

Сетевое партнерство, понимаемое в программе как горизонтальное взаимодействие между образовательными организациями по распространению опыта, будет построена на следующих принципах: открытости как системы; ориентации на конечный результат; добровольности; доступности информации об инновации [18].

Основные формы диссеминации инновационного опыта:

- 1) накопление, обобщение и трансляция продуктов инновационного опыта;
- 2) тьюторскую поддержку детских школ, осваивающих инновационный опыт МБОУ СОШ №17;
- 3) включение диссеминационной деятельности в планы работы муниципальных образований;
- 4) правовую поддержку деятельности по распространению инновационного опыта и др.

Общее руководство работой по организационному обеспечению и информационной поддержке сетевого взаимодействия осуществляет уполномоченное лицо школы.

Организационное обеспечение сетевого взаимодействия включает следующие процессы:

- подготовительные мероприятия по созданию и(или) оформлению комплекта документов для организации сетевого взаимодействия;
- реализация сетевого взаимодействия может осуществляться в форме очной, очно-заочной или заочной; с использованием (применением) дистанционных образовательных технологий и (или) с использованием электронных образовательных ресурсов;
- информирование партнеров о мероприятиях, совместных событиях, которые могут быть реализованы в сетевой форме;
- направление партнеров в принимающую организацию;
- выполнение условий договора о сетевом взаимодействии или договора о сотрудничестве в части организации необходимых мероприятий по организации сетевой формы обучения; организационно-техническое сопровождение;
- итоговый анализ результатов.

Список литературы

1. Бубнова И.С. "Soft" компетенции как потенциал качества подготовки специалистов для работы с детьми в летний период// Теория и практика организации летнего отдыха и оздоровления детей. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках проекта "Вожатый будущего". 2020. С. 38-43
2. Бубнова И.С. К проблеме профессионального самоопределения воспитанников детских домов // 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. Бубнова И.С. Психологическая готовность педагогов к организации исследовательской деятельности обучающихся // Личность и вызовы современности: интерпретация проблем различными научными школами. Статьи Международной научной конференции. Майкоп - Краснодар, 2020. С. 326-329
4. Бубнова И.С., Батищева Е.В., Комарова Т.М. Профориентационная работа в рамках профилизации обучения агротехнологической направленности // Реализация агротехнологической направленности обучения: модели, ресурсы, возможности сетевого взаимодействия. Материалы II межрегиональной научно-практической конференции. Краснодар, 2020. С. 25-33
5. Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А., Масалимова А.Р. Оценка soft-компетенций педагогов: разработка и апробация опросника/ Казанский педагогический журнал. 2020. № 5 (142). С. 44-52
6. Бубнова И.С., Рерке В.И. Влияние позитивных и негативных стилей семейного воспитания на формирование я-концепции у подростков / Педагогический имидж. 2020. Т. 14. № 3 (48). С. 446-458
7. Бубнова И.С., Терещенко А.Г. Гуманистическая стратегия процесса современного обучения в высшей школе // Сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, в истории и современности. материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института. 2019. С. 272-277

8. Бубнова И.С., Терещенко А.Г. Обеспечение социально-психологической безопасности образовательной среды школы посредством профилактики суицидов в период подготовки к ЕГЭ / Казанский педагогический журнал. 2017. №4 (123). С. 137-142
9. Дворцова Е.В., Дружилов С.А. Профессиональная «Я-концепция» и концептуальная модель деятельности // Ананьевские чтения–2001: Образование и психология. Тезисы научно-практич. конф. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. С. 264-266.
10. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М: ПЕР СЭ, 2006. 382 с.
11. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: МГУ; Академия, 2004. 336 с.
12. Ларионова Л.И. Особенности работы педагогов и психологов с одаренными детьми: учебное пособие / Л. И. Ларионова. – Иркутск: ИГПУ, 2004. - 90 с. – всего 11 экз.
13. 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
14. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998. 191 с.
15. Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. Развитие инновационного кластера Краснодарского края как ресурс профессионального развития педагога: от теории к практике // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Научно-образовательный центр «Перспектива». Ульяновск, 2020. С. 464-471
16. Рерке В.И., Бубнова И.С. Формирование социальной ответственности у родителей младших школьников с педагогической запущенностью/ Современный ученый. 2018. №1. С. 17-20
17. Рерке В.И., Бубнова И.С., Демаков В.И. Формирование профессиональной мотивации обучающихся в социокультурной среде техникума // Педагогический имидж. 2020. Т. 14. № 1 (46). С. 33-48
18. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 424 с.
19. 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.
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. Bubnova I.S., Tatarinova L.V., Rerke V.I., Balabina N.M., Zhigalova O.V., Kurbanov R.A., Cherekhovskaya L.S. Study of gender identity features in adolescent orphan girls: russian view / Journal of Environmental Treatment Techniques. 2020. Т. 8. № 4. С. 1309
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.
23. Rerke V., Tatarinova L., Bubnova I., Babitskaya L., Bakhareva E. Creativity and innovations of teachers of modern school: empirical aspect // Espacios. 2020. Т. 41. С. 28.

3.7. Переменные свойства физкультуры в общеобразовательной школе

Задачи общеобразовательной школы по формированию личности учащихся школьного возраста. Много сказано о чудодейственном потенциале физической культуры для улучшения здоровья, воспитания эмоциональной сферы, отсутствия «социальных недугов» молодых людей, у которых их социально-экономическое и общественно-политическое положение, их духовный мир находится в состоянии становления, формирования.

Теперь настал черед поговорить о том, как же реализуется этот громадный потенциал на практике, там, где он в наибольшей степени может быть востребован – на уроках физической культуры (УрФК) в общеобразовательной школе [47].

Все указанные аспекты можно с успехом решать физкультурными средствами и никакой другой предмет не в состоянии заменить тот образовательный багаж, которым снабжает ребенка физкультура.

С аспектом – развитие интеллекта, дело обстоит не слишком хорошо. Если передовые учителя физической культуры (УЧФК) частично занимаются развитием интеллекта, то в массовой школе этот аспект подготовки реализуется не в полной мере [8]. Это, видимо, происходит потому, что интеллекту на УрФК отводится второстепенное место, а главенствует принцип – быстрее, сильнее, дальше.

Возникает принципиальный вопрос – ставится ли в учебном заведении для получения общего образования, в том числе на УрФК, проблемная ситуация, способствующая формированию самостоятельной личности. Скорее всего, ответ будет отрицательным. Показано, что от 60 до 70% учащихся относятся к группе зависимых от кого либо или от чего либо, и лишь 10-15% можно считать обладающими стержневым качеством личности, отражающим способность свободно, сознательно и обоснованно действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями независимо от групповых воздействий. Остальные занимают положение между этими группами [2]. Этим в полной мере «грешит» современный УрФК. Образно говоря, любое отклонение от установленных правил чреват для ученика наказанием в виде окрика, выговора, резкого замечания.

Много ли педагогов говорят своим подопечным – подумай сам, как решить тот или иной вопрос, как выполнить упражнение самым рациональным способом [5]. Можно задать элементарный вопрос: что получится, если прыгнуть в длину не под углом 30°, а 60-70°? Думается, ответы будут неоднозначными. Обычно учитель показывает, как правильно прыгать в длину, в лучшем случае дополняет показ несколькими пояснениями. После этого дается команда: «Копируй мои движения!». Таким образом, глушится всякая инициатива ребенка, у него формируется негативное отношение к УрФК.

О важности развития мотивации для улучшения своих знаний, статуса или характера своими собственными усилиями в двигательной сфере говорит следующий факт. Если даже тренированный человек перестает вести активную форму жизни, не выполняет минимально необходимый уровень ежедневной двигательной активности, он катастрофически теряет кондиции и быстро «приобретает» различные «болезни цивилизации» – гипертонию, одышку, плоскостопие, ожирение. Перечень можно продолжать очень долго.

Разумеется, что вне мотивации на совершенствование совокупность неспецифических изменений в деятельности организма стремительно нарастает [4]. На уроках этому аспекту мотивации внимания уделяется мало. Возникает резонный вопрос –

почему это происходит? Ответ одновременно прост и сложен. Прост он потому, что ясны причины этого явления – непомерное обилие задач, которые ставит программа учебной деятельности, невозможность реализовать принцип индивидуального подхода к ученику из-за чрезмерной наполняемости класса [18]. Сложно ответить на поставленный вопрос потому, что реально наметить пути устранения этих явлений тяжело. Действительно, как поднять уровень профессиональной квалификации УЧФК?

Профессиональный «портрет» УЧФК и недостатки школьного физического воспитания. В свете сказанного представляется важным развернуто ответить на вопрос, каков уровень профессиональной подготовленности УЧФК? Анализ этого вопроса приводит нас к неутешительным выводам [12].

Передовые школьные алгоритмы учебной деятельности по физической культуре [15] малоизвестны УЧФК. Многие пользуются давно устаревшими документами, которые потеряли свою актуальность.

Подчас работа проводится без алгоритмов учебной деятельности и используются лишь подвижные и спортивные игры, а также несколько видов прыжков и бег на разные дистанции. В этих условиях о полноценном образовательном процессе по физкультуре говорить вообще не приходится [7]. Многие учителя не только не учат своих воспитанников целесообразным способам движений, но и не в полной степени разбираются, как обучать детей индивидуальной технике выполнения того или иного упражнения.

Если УЧФК не имеют надлежащей подготовки, школьный образовательный процесс находится на недостаточном уровне. Дидактических принципов учебной физкультурной деятельности, от которых зависит уровень не столько физического здоровья, но и навыков управления эмоциями и социализации, придерживается едва ли треть педагогов [42].

Ко всему сказанному можно назвать еще одну проблему школьного физического воспитания – авторитарный стиль деятельности педагога на УрФК [44].

Следует четко понимать, что ничто так не отвращает ребенка от физкультуры, как окрики, отсутствие возможности самостоятельно принимать решения, необходимость выполнять подчас трудные задания «из-под палки».

Несмотря на то, что системой физкультурного образования школьников (ФОШ) предусмотрены различные формы, помимо УрФК, они не в полной мере используются. Некоторые, как правило, ограничиваются проведением только УрФК. Внеклассные физкультурно-оздоровительные занятия остаются подчас вне поля зрения педагога, что существенно снижает образовательный, воспитывающий и оздоровительный потенциал системы ФОШ [43].

Очень важно, что еще больше снижает оздоровительный потенциал упражнений тот факт, что уроки на открытом воздухе проводятся в незначительном объеме. Это происходит по многим причинам, которые, при желании, всегда можно найти. Вместе с тем, на свежем воздухе многократно повышаются тренировочный, оздоровительный и закалывающий эффект занятий физкультурой [24].

УЧФК мало используют на уроках специальные упражнения для формирования осанки и телосложения своих учеников. Причины такого положения многочисленны, но вероятно, наиболее значительная – запредельное количество задач, которые необходимо решать на УрФК. Они часто двойственны, и реализация одной задачи противоречит решению другой.

Очень редко можно встретить учителя, обучающего своих подопечных практическим навыкам планирования самостоятельных занятий физкультурой. Это

приводит к тому, что без посторонней помощи, во время досуговой деятельности, дети и подростки не занимаются физкультурой, даже если им и представляется такая возможность [9].

Физические упражнения на подвижных переменах современные УЧФК проводят в лучшем случае эпизодически, а в подавляющем большинстве – вообще не используют эту форму, которая, отметим, чрезвычайно эффективна для устранения многих негативных явлений, которыми «страдает» система ФОШ [26].

Вопрос о наличии спортивных секций в школе всегда стоял остро, но особенно злободневным он становится сегодня, когда и обнажились многие противоречия современного образования [41].

Зададимся вопросами: кто должен проводить тренировки в школьной секции, кто оплачивает работу тренера, где приобрести необходимый спортивный инвентарь и оборудование и на какие средства, в каких помещениях реально проводить тренировки? Ссылки на энтузиазм УЧФК в нынешней ситуации не выдерживают критики. Изготовление спортивных самодельных площадок и сооружений силами энтузиастов – это наивный уход от решения проблемы, поскольку уровень спорта, даже школьного, сейчас настолько вырос, что требует и соответствующего материального обеспечения [29].

Некоторые возразят, что, несмотря на слабое обеспечение, спортсмены районов занимают высокие места в соревнованиях разного, иногда высокого ранга. Во-первых, не перевелись на нашей земле самородки, которые, даже вопреки скверным условиям, добиваются выдающихся спортивных результатов на соревнованиях высокого уровня. Но это нисколько не говорит о том, что можно постоянно уповать только на этих талантливых людей. Во-вторых, если говорить об уровне соревнований пониже – то здесь соревнуются дети и подростки, которые тренируются на плохой спортивной базе, с юными спортсменами, которые тренируются в таких же плохих условиях. Из них кто-то, конечно, выйдет победителем.

В общеобразовательной школе система дополнительных занятий физкультурой и/или спортом, как правило, присутствует. Как уже было показано, для формирования личностного потенциала это значительное подспорье, поскольку лишь систематический тренинг позволяет воспитывать у несовершеннолетних прочные положительные навыки индивидуальной жизнедеятельности [22].

Важнейший аспект воспитания позитивного взгляда на физкультуру – проведение массовых спортивных школьных праздников. В тех школах, где регулярно поводятся данные мероприятия, существенно лучше состояние здоровья, более здоровая нравственная атмосфера, меньше нарушений дисциплины на уроках и переменах.

Важно, что к работе подключается значительное количество людей – сами учащиеся, их родители, коллектив школы, шефствующие организации, известные спортсмены. Создается то состояние, которое называется «положительной аурой», которая несет в себе чрезвычайно мощный воспитывающий потенциал [1].

Чтобы проводить все указанные физкультурные мероприятия школам необходимо располагать спортивным оборудованием и инвентарем в объеме, соответствующем установленным нормам. К сожалению, большинство школ имеют лишь чрезвычайно скудный набор спортивного оснащения. Ушли в прошлые времена многие гимнастические и легкоатлетические снаряды, школы все больше внимания вынуждены уделять играм, которые можно проводить на укороченных площадках, по упрощенным правилам [35].

Некоторые школы имеют прекрасно оборудованные спортивные сооружения, включая плавательный бассейн, несколько спортивных залов, оборудованные

тренажерные залы. Однако такое изобилие встречается не везде, и большинство школ похвастаться даже элементарным набором инвентаря не могут.

Чтобы говорить о полноценной системе ФВШ в школе необходим систематический врачебный контроль за состоянием здоровья учащихся. Вместе с тем, не часто можно встретить квалифицированного медицинского работника в общеобразовательной школе. Это не дает возможности в полной мере учитывать индивидуальные особенности занимающихся. Работать «вслепую» в настоящее время является недопустимой роскошью, и такая «работа» провоцирует подавляющее большинство тех негативных явлений в поведении молодежи, с которыми сталкивается современное общество [6].

И, наконец, нельзя не упомянуть о важнейшей составляющей, от которой зависит успешность всего процесса ФОШ. Речь идет об удовлетворенности самими УЧФК своей деятельностью [38]. Увы, большинство, по тем или иным причинам удовлетворено своей работой только частично. Это очень серьезная проблема, которую необходимо срочно решать всеми имеющимися силами, в том числе и с привлечением административного потенциала глав администраций разного уровня.

Современный УрФК и его «болевы́е точки». Подготовка УЧФК имеет достаточно серьезные изъяны по ряду показателей. Об этом говорит анализ деятельности на УрФК. Коротко остановимся на этом важнейшем аспекте, нуждающемся в модернизации.

Итак, проведенный анализ УрФК показал следующее [31]. Начало урока практически всегда наступает с опозданием. Несколько минут на каждом уроке складывается в значительную потерю времени, которого и так немного отведено алгоритмами на данный предмет.

Сообщение задач урока осуществляется не всегда, что также снижает продуктивность работы в аспекте формирования учебно-необходимых качеств [17]. Большинство старшеклассников относятся к этому отрицательно.

Соотношение частей урока (построение и объяснение задач, беговые упражнения, общеразвивающие упражнения, игры и упражнения с инвентарем) часто бывает нарушенным – неоправданно много времени уделяется перестроениям и играм, во время которых многие ученики не выполняют каких-либо двигательных действий, а просто наблюдают за играющими, подчас сидя.

Распределение на группы осуществляется в большинстве случаев спонтанно, без учета подготовленности и их предпочтений заниматься вместе со своими друзьями, что, несомненно, повысило бы мотивацию к выполнению заданий. Способы организации не отличаются разнообразием, и в основном используется фронтальный и поточный методы.

Подготовка инвентаря к уроку, как правило, заранее не производится, и раздача инвентаря, а также его уборка, делается за счет времени урока. Работа с учащимися, освобожденными от урока, как правило, не проводится, и «освобожденные» либо сидят на скамейке (в лучшем случае), либо вообще не посещают УрФК. Подведение итогов урока проводится очень редко, и группа спонтанно (гурьбой) покидает место занятия.

Внешний вид учащихся – это ещё одно отступление от установленных правил. Единая форма иногда отсутствует; часто используется форма, непригодная для занятий физкультурой и спортом (повседневная, грязная, неопрятная, мешающая движениям, даже опасная для окружающих). Отношение учащихся к инвентарю безразличное, часто подчеркнуто неаккуратное. Активность, сознательность, настойчивость в овладении учебным материалом – низкие. Общая культура движений (осанка, походка, манера держаться) – неудовлетворительная, и это, в подавляющем большинстве случаев, остается без внимания УЧФК.

Многие учителя не «владеют» классом – не добиваются четкого выполнения команд, четкого планирования учебного процесса, очень часто школьники нарушают дисциплину, а подчас и игнорируют команды. Это характеризует общее негативное настроение на уроках [46].

Отношение к учащимся не всегда выдерживает критики [28]. Часто можно слышать окрики, нетактичное поведение. Речь типичного УЧФК не всегда четкая, терминология изобилует спортивными «жаргонизмами», часто допускаются нечеткие обороты речи, у них можно отметить отсутствие культуры речи. Из методов педагогического воздействия обычно используется порицание, чего, конечно, нельзя допускать в отношении большинства детей и подростков, особенно с отклонениями в поведении [30].

Много нареканий вызывает внешний вид учителя [3]. Подчас его обувь и спортивный костюм не являются образцом для подражания, и не всегда соответствует современным требованиям гигиены.

Дозирование нагрузки ведется «на глазок», и осуществляется спонтанно. Это, как уже указывалось, является следствием полного или частичного отсутствия врачебного контроля за состоянием здоровья занимающихся. По этой же причине практически не используется подход к учащимся на основе их различий. Дозировка нагрузки в разное время года и при разной температуре воздуха также не проводится. Вследствие высокой наполняемости классов учитель просто не в состоянии обращать внимание на внешние признаки утомления своих учеников [32].

Передача знаний по ФК часто выполняется фрагментарно. В тех отрывочных сведениях, или пояснениях, которые даются по ходу урока, не всегда прослеживается система. Школьники не могут создать четкого представления о том или ином разделе физической культуры [37].

Часть алгоритмов учебной работы дает отрывочные сведения в области физической культуры, еще часть просто перенасыщена специальными знаниями, которые не всегда нужны даже студентам педагогических институтов [19].

Обучению элементарным навыкам оценки функционального состояния (пульс, частота дыхания, самочувствие), как правило, должного внимания не уделяется. На риторический вопрос – «Почему?» следует не менее традиционное объяснение – перенасыщенность урока учебными задачами, акцент на развитие двигательной сферы в ущерб интеллекту, отсутствие специальных методических рекомендаций [33].

Очень редко можно из уст УЧФК услышать слова похвалы в адрес учеников – чаще слышатся едкие замечания, которые нередко серьезно задевают самолюбие.

Теперь мы подошли к чрезвычайно актуальному вопросу, затрагивающего самую суть процесса ФОШ – воспитанию сознательности и активности, формирование мотивации и интереса к физкультуре. Увы, немногие знают, что же такое мотив, и чем он отличается от познавательного интереса [23]. Что же говорить о методике формирования мотивации. Действительно, это достаточно сложный процесс, требующий привлечения очень многих составляющих [36]. Однако никто не снимал ответственности за этот участок работы. Не устаем повторять, что без мотивации никакие, даже самые благие намерения по эффективному физическому воспитанию, превращаются в профанацию [20].

Отношение учащихся к заданиям нельзя назвать творческим, так как не всегда они понимают смысл того или иного упражнения, для чего нужно его выполнять, и каким образом оно может пригодиться им в практическом отношении. Так как учитель старается поддерживать формальные признаки дисциплины на уроке – отсутствие посторонних

разговоров, выполнение заданных команд, соблюдение правил безопасности, – внешняя дисциплина поддерживается лишь формально.

Однако, это только внешняя сторона учебного процесса. На УрФК часто не хватает так называемой «внутренней дисциплины» – творческого отношения к выполняемой учебной работе, стремления оптимально реализовать поручение педагога, разнообразить его своими творческими задумками, внести что-то новое. Учитель формально, при помощи указаний, распоряжений, часто окриков, добивается единообразия, показной дисциплины. К сожалению, это пагубно влияет на весь образовательный процесс, на корню глушатся проявления творчества, активности, самостоятельности, то есть именно те проявления, которые и необходимо воспитывать на УрФК [13].

В этой обстановке участие актива класса в формировании дисциплины сведено к минимуму, так как учитель, при авторитарной системе, в поддержке и не нуждается.

Очень важный момент – обучение навыкам выполнения индивидуальных комплексов для физкультурной работы, – практически отсутствует [45]. Понятно, что это требует значительных затрат времени, творческого подхода и желания.

Остановимся на гигиеническом обеспечении учебного процесса. Спортивные залы убираются в лучшем случае один раз в день, не проветриваются, температура в них, как правило, не соответствует гигиеническим нормам. Часто спортивные залы несут в себе потенциальную опасность из-за слабой освещенности, нестандартного пола, опасных выступов с острыми углами.

Об элементах закаливания ученики знают только понаслышке, и это оправдывается на всех уровнях руководства школьным образованием из-за, якобы, организационной сложности выполнения закаливающих процедур (босиком, с обтиранием прохладной водой, на открытом воздухе).

Итак, мы коротко остановились на основных «болевых точках» учебного процесса по ФВШ разного возраста. Могут возразить, что существующее положение не так уж мрачно, авторы собрали все самое худшее, что есть в современной общеобразовательной школе. Можно возразить оппонентам следующее.

Во-первых, цель данного раздела – показать именно «болевы́е точки» рассматриваемого процесса. Приукрашивать что-либо было бы просто нечестным, и в нашу задачу не входило введение читателей в заблуждение. Если есть желание видеть проблему «через розовые очки», мы отсылаем Вас к текстам многочисленных отчетов глав администраций разного уровня.

Во-вторых, здесь специально собраны только негативные примеры из учебного и воспитывающего процесса ФОШ. Совершенно не обязательно, что в школах присутствует в полной мере весь набор приведенных отрицательных явлений. Такая система описания выбрана для того, чтобы можно было наметить эффективные пути выхода из кризисной ситуации, которая сложилась с физическим воспитанием, и не позволяет использовать потенциал физической культуры для профилактики и коррекции нарушений в состоянии медико-биологического, психолого-педагогического и социально-нравственного потенциала молодёжи. В данном случае мы следуем давнему латинскому высказыванию "Praemonitus, praemunitus" – кто предупреждён, тот вооружен.

Программное обеспечение УрФК. Анализ состояния физической культуры детей школьного возраста был бы не полон, если оставить без внимания важнейший компонент – алгоритм физического воспитания. Много копий было сломано при обсуждении этого основного нормативного документа, много было создано его вариантов, многочисленные «авторские» алгоритмы используются в школах страны.

Предлагаются разные подходы к решению накопившихся в физическом воспитании проблем – разрабатываются различные концепции образовательной политики, инновационные алгоритмы физического воспитания, авторские подходы к улучшению различных аспектов подготовки по физической культуре (ФК). Вместе с тем, и поныне состояние ФВШ, как говорится, оставляет желать лучшего. Почему алгоритмам ФВШ придается такое значение? Ответ прост – только этот документ определяет, что необходимо изучать. Зададимся вопросом, насколько программа ФОШ общеобразовательной школы отвечает современным требованиям и социальным условиям современного общества [27].

Решить новые оздоровительные, образовательные и развивающие задачи, стоящие перед образованием, следуя этим алгоритмам, не всегда представляется возможным по разным причинам.

В настоящее время, при сложившейся негативной ситуации с медико-биологическим, психолого-педагогическим и социально-нравственным здоровьем подрастающего поколения страны необходимы нетрадиционные основания для селекции физкультурной работы и его корректировки [21].

На первое место должны выходить такие приоритеты, как формирование мотивов к ФК [10], воспитание культурных стремлений и социально предпочтительных личностных качеств, приобретение положительных навыков индивидуальной жизнедеятельности. Только такая ориентация образования позволит формировать физическую, психическую и социально-нравственную сферы.

Возможными причинами негативной динамики большинства исследованных показателей могут являться:

- неадекватно разработанная теоретическая подготовка и содержание алгоритмов ФОШ в целом;
- перегрузка (не осуществляется оценки функционального состояния, которое находится, по литературным данным, на низком уровне);
- неудовлетворительное владение учащимися знаниями, умениями и двигательными навыками в области физической культуры, что не позволяет в полноценно осваивать необходимый материал;
- система физического воспитания не имеет личностной направленности на индивидуальные особенности и не обеспечивает необходимый уровень ежедневной двигательной активности, что не позволяет реализовать оздоровительный принцип в полной мере.

Изучение развития ФОШ учащейся молодежи позволило сформулировать общие направления, которые различаются по тактике преодоления кризисной ситуации.

Первый тактический алгоритм получил название «Защитного», поскольку основан на мероприятиях, предполагающих сокращение финансирования, снижение уровня профессиональной подготовки педагогического коллектива. Подобная тактика, если она и может оказаться эффективной на непродолжительное время для отдельных образовательных учреждений, приводит к углублению существующего кризиса. Следует отметить, что используемые подходы не дают необходимого эффекта, поскольку в большинстве своем решают лишь отдельные задачи ФОШ общеобразовательной школы – увеличение двигательной подготовленности, формирование отдельных психических качеств, формирование интереса к двигательной активности. На практике большинство алгоритмов сводится к узкому кругу «спортизированных» двигательных навыков,

небольшому количеству знаний по ФК, нормативным требованиям по улучшению кондиционных способностей.

Наиболее эффективным является «Наступательный» алгоритм, предусматривающий комплексный анализ и оценку ситуации, корректировку философии и основных принципов системы ФОШ [14]. Новая стратегия пересматривает алгоритмы, внедряет перспективные педагогические технологии. Все это находит отражение в концепции оздоровления школьного физического воспитания.

В корреспонденции с постулатами «Наступательного» алгоритма выхода из кризисных ситуаций был проведен анализ различных систем ФОШ общеобразовательных школ, с анализом достоинств и недостатков, а также возможными путями их изменения. Так, основой многих современных систем физического воспитания для реализации задач современного общества, является урочная форма, дополняемая различными формами дополнительного образования [40].

Средствами ФОШ, как правило, служат моторные упражнения, направленные на развитие двигательной сферы и освоение двигательных навыков спортивной направленности. Принципиального различия в используемых средствах физического воспитания в разных системах не выявлено. В зависимости от национальных традиций, условий работы общеобразовательной школы могут преобладать либо игровые формы, либо занятия лыжным спортом, либо разными видами упражнений, распределенных более или менее равномерно [39].

Планирование существенным образом не различается в разных системах физического воспитания. Различия выявлены в регламентации деятельности на УрФК: ряд систем постулирует жестко регламентированную форму проведения УрФК [16]. Другие системы, напротив, используют максимально свободный режим на УрФК [11]. Поскольку телесная, психическая и нравственная сферы находятся во взаимосвязи, то в процессе физического совершенствования формируются в определенной степени все указанные показатели [25]. Необходимо отметить, что психические и нравственные качества формируются спонтанно и не всегда эффективно.

Итак, исследование переменных свойств физкультуры в общеобразовательной школе, показало следующее:

- совершенствование систем ФОШ общеобразовательных школ происходит медленными темпами и принципиально новых прогрессивных идей в этой области не обнаружено;

- педагогические технологии в данной области деятельности основываются на устаревших подходах, которые не соответствуют современным общественным запросам и нуждаются в пересмотре [34];

- акцент делается, преимущественно, на двигательной подготовке, часто в ущерб остальным аспектам физического воспитания (знания по физической культуре, психологическая подготовка, формирование интеллекта и нравственных показателей, овладение общей культурой);

- помимо двигательной подготовки, внимание уделяется двигательным умениям и навыкам, отобранным преимущественно из разных видов спорта и несколько адаптированных (в лучшем случае) к возрастным возможностям;

- используемые подходы позволяют на непродолжительное время повысить кондиционный уровень, однако не способствует формированию мотивации к самостоятельным занятиям физкультурой;

- следствием используемых в настоящее время концептуальных основ является неудовлетворительная подготовленность по предмету «Физическая культура»;
- интерес к физкультуре снижается у детей и подростков, что отражается на состоянии их здоровья, уровне владения привычками здоровой жизнедеятельности, и в значительной степени объясняется рутинной постановкой образовательного процесса;
- выбор средств, используемых в системе ФОШ, в большинстве случаев не имеет реализации в их повседневной (внешкольной) жизни, и в значительной степени не понятен школьникам.

Развитие важнейших компонентов, направленных на здоровье, формирование личности повлекло за собой необходимость в осмыслении основ методики физической культуры. Как известно, методические подходы в области физкультуры, ориентируют, прежде всего, на решение задач обучения двигательным действиям и развития совокупности биологических и психических свойств личности, выражающие физическую готовность осуществлять активные двигательные действия.

Школьники должны обучаться осмысленному и самостоятельному выбору упражнений, дозированию нагрузок, планированию и проведению самостоятельных занятия элементарными двигательными действиями. Как нам представляется, в настоящее время необходимо решать следующий спектр основных задач, которые ориентируют физическое воспитание на новый уровень. Это – владение углубленными знаниями в области методологии моторной деятельности и основными средствами физкультуры в широком диапазоне, а также навыками их самостоятельного использования и понимание смысла и цели выполнения упражнений.

Список литературы

1. Акуткина Е.В., Ивашина И.В., Шадзевская М.Э., Копылов Ю.А., Полянская Н.В. Из опыта работы школы № 121 Юго-Западного округа г. Москвы по программе «Здоровье». Здравствуй, дети! (Формирование единого воспитательного пространства Обручевского района Юго-Западного административного округа города Москвы): Научно-методический сборник. М.: Профиздат, 2007. С. 80-83.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1996. 568 с.
3. Арутюнян, М.Ю., Здравомыслова М.Ю., Шурыгина И.И. Учителя и ученики: два мира?: Книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1992. 160 с.
4. Белик А.А. Концепция А. Маслоу шаг на пути создания синтетической теории человека; Маслоу Абрахам. Мотивация и личность // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 1991. №3. С.59-75.
5. Библер В.С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
6. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
7. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Человек – стиль – социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве. Пермь, ПГПУ, 2007. 108с.
8. Гаврилова С.В. Влияние дифференциации обучения на интеллектуальное развитие первоклассников с различной готовностью к школе: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1996. 16 с.
9. Головина Л.Л., Копылов Ю.А., Каверкина Л.В. Проблема самостоятельных занятий физической культурой учащихся младшего школьного возраста. //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2004. № 4. С. 7-9.

10. Головина Л.Л., Копылов Ю.А., Кокова Е.И. Структура мотивации к занятиям физкультурно-оздоровительной деятельностью девочек VI-VII классов общеобразовательной школы. // Доклады, тезисы, материалы Всероссийской научно-практич. конф. «Физическая культура – основа здорового образа жизни». Ч. 1. М., 1995. С. 57-58.
11. Головина Л.Л., Романина Е.В., Копылов Ю.А. Программа личностно-центрированного физического воспитания первоклассников общеобразовательной школы. // Спортивный психолог. 2007. № 1 (7). С. 83-86.
12. Городской учитель: социально-профессиональный портрет. Екатеринбург. Н. Тагил, 1993. С. 29-31.
13. Зубков А.Е., Маркелов В.В. К вопросу о детерминации стиля деятельности преподавателя физического воспитания // «Университет в системе непрерывного образования»: Материалы Международной научно-методической конференции. Пермь, ПГУ, 2008. С. 469.
14. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 85-93.
15. Карпушко Н.А. Историко-теоретический анализ школьных программ по физической культуре: учеб. пособие. М.: ГЦОЛИФК, 1992. 62 с.
16. Комплексная программа физического воспитания учащихся I-XI классов общеобразовательной школы. М., 1987. 46 с.
17. Копылов Ю.А. Для формирования учебно-значимых качеств личности // Физическая культура в школе. 2016. № 4. С. 37-41.
18. Копылов Ю.А. Концептуальные основы разработки программ физического воспитания учащихся общеобразовательной школы // Материалы XXII Международной научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 2012. С. 147-152.
19. Копылов Ю.А. Интегративно-педагогические аспекты сохранения здоровья учащихся «группы риска» // Материалы международной научно-практической конференции «Дети, молодежь и окружающая среда: здоровье, образование, экология. – Барнаул: АлтГПА, 2012. С. 121-12
20. Копылов Ю.А., Кокова Е.И. Принципы формирования мотивов в процессе духовно-физического воспитания учащихся общеобразовательной школы. // Тезисы докл. V научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 1995. С. 77-78.
21. Копылов Ю.А., Кокова Е.И. Структура и содержание духовно-физического воспитания учащихся младшего школьного возраста // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием: 9-10 июня 2020 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. С. 140-146.
22. Копылов Ю.А., Кокова Е.И. Структура и содержание третьего часа физической культуры с оздоровительной направленностью для учащихся средней (полной) школы // Актуальные вопросы обучения и воспитания детей и подростков в России и за рубежом: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2020. С. 225-237.
23. Копылов Ю.А., Кокова Е.И., Акуткина Е.В., Ивашина И.В. Воспитывать познавательные интересы младших школьников на уроках физической культуры // Физическая культура в школе. 2020. № 3. С. 16-22.

24. Копылов Ю.А., Кокова Е.И., Акуткина Е.В., Ивашина И.В. Занятия физической культурой на открытом воздухе. О плюсах и ограничениях // Физическая культура в школе. 2019. № 2. С. 18-26.
25. Копылов Ю.А., Малыхина М.В., Полянская Н.В. Социальные, психологические и морфо-функциональные показатели учащихся младшего школьного возраста // Материалы 1X научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 1999. С. 57.
26. Копылов Ю.А., Орлова О.Т. Безопасность на подвижных переменах в начальной школе. // Физическая культура в школе. 2012. № 5. С. 63-64.
27. Копылов Ю.А., Полянская Н.В. Соответствует ли программа физического воспитания школьников состоянию их здоровья? // Материалы XIX Международной научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 2009. С. 108-112.
28. Крупенин, А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. Ростов-н/Д.: Феникс, 1995. 480 с.
29. Кудрицкий В.Н. Методика подготовки студентов к сдаче норм ГТО с применением тренажеров и нестандартного оборудования: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1982. 15 с.
30. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию. Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2000. 288 с.
31. Лях В.И., Кофман Л.Б., Мейксон Г.Б., Копылов Ю.А. Передовой педагогический опыт в физическом воспитании школьников: научный анализ, проблемы, находки. Российская академия образования, МГФСО. М, 1992. 96 с.
32. Лях В.И., Мейксон Г.Б., Копылов Ю.А. На очередном смотре новаторского опыта. // Физическая культура в школе. 1991. № 9. С. 3-9.
33. Лях В.И., Мейксон Г.Б., Копылов Ю.А. Учителя делятся опытом. // Физическая культура в школе. 1993. № 6. С. 48-50.
34. Марков К.К., Кудрявцев М.Д., Копылов Ю.А., Лампетова Т.Д. Современные инновационные технологии в физическом воспитании школьников: монография. Иркутск: ИрНИТУ, 2020. 169 с.
35. Масленников С.М. Со стандартными тренажерами // Физическая культура в школе. 1988. № 9. С. 26-30.
36. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 2001. 478 с.
37. Мейксон Г.Б., Копылов Ю.А. Завтра может быть поздно. // Физическая культура в школе. 1990. № 10. С. 2-6.
38. Орлова Л.А. О социальном самочувствии учителей Московской области // Социологические исследования. 1998. №8. С. 88-94.
39. Петрова Т.В., Копылов Ю.А., Полянская Н.В., Петров С.С. Физическая культура. Программа. 5-9 классы (+CD). ФГОС. Вентана-Граф, 2012. 64 с.
40. Прокудин Б.Ф., Копылов Ю.А., Полянская Н.В. Профилактика и коррекция медико-биологических, психолого-педагогических и социально-нравственных отклонений учащихся начальной школы в режиме учебных и внеурочных занятий, а также в системе дополнительного образования. // Материалы XX Международной научно-практической конференции по проблемам физического воспитания учащихся

«Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». – Коломна, 2010. С. 112-136.

41. Разумный В.А. Система образования на рубеже третьего тысячелетия. Опыт философии педагогики. М., 1996. 264 с.

42. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М, 1998. 208 с.

43. Сивак Л.Г. Взаимосвязь интеллектуального и эмоционального фактора в онтогенезе индивидуального стиля: Автореферат дисс. канд. психол. наук. - Пермь, 1993. 12 с.

44. Социально-психологический портрет учителя / Панкова Л.М. У порога семейной жизни: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 144 с.

45. Травин Ю.Г., Копылов Ю.А., Устинов В.А. Структура самостоятельных занятий физическими упражнениями учащихся общеобразовательной школы. // Материалы XIII Международн. научно-практич. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». Коломна, 2003. Том I. С. 86-87.

46. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии, 1991. № 1. С13-16.

47. Янсон Ю.Я. Уроки физической культуры в школе. Новые педагогические технологии / Ю.Я.Янсон. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 432 с.

3.8. Условия для обучающихся школьников занятиям адаптивной физической культурой

Важно отметить, что задачи реабилитационной практики в отношении лиц с ограниченными возможностями неправильно решать только медицинскими методами, поскольку адаптивная физическая культура является объектом интереса различных социальных институтов. Существующие в настоящее время методы оценки состояния здоровья и функционального статуса данной категории населения, по большей части, ограничиваются констатацией медицинских проблем. При этом остаются открытыми вопросы эмоциональной, психологической, коррекционно-педагогической и социальной направленности, составляющие качество жизни и требующие привлечения социологического инструментария [6].

Адаптивная физическая культура как область междисциплинарного научного знания, интегрирующая знания медицины, коррекционной педагогики и физической культуры, исследована в работах В.М. Астапова, В.Ф. Балашовой, О.А. Барабаш, С.П. Евсева, Г.В. Герасимова, Ю.Э. Гудкова, С.Ф. Курдыбайло, О.Н. Лебединской, В.Г. Суслева, Б.Ю. Шапиро [2; 3; 4; 8].

Адаптивная физическая культура является исторически сложившейся и широко применяемой практикой, приобретающей характерные черты социального института, использующей многовековые достижения и традиции медико-социальной и профессиональной педагогической реабилитации.

Широкое распространение в свое время имела аксиологическая концепция отношения общества к инвалидам, получившая название – концепция «инвалидизма» [5]. Эта концепция в явной или завуалированной форме базировалась на следующих положениях:

- человечество разделено на здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов в том числе);

- ограниченные возможности здоровья оцениваются как существенный недостаток человека, поскольку здоровые люди способнее людей с ограниченными возможностями здоровья;

- здоровые люди должны контролировать ресурсы и жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья; общество должно стремиться исправить недостатки таких людей, чтобы они могли соответствовать статичным и консервативным представлениям о социальной «норме» [5].

В сфере образования концепция «инвалидизма» предполагает обучение, например детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, в изоляции их от тех, кто не имеет таких ограничений. Такая установка на обучение и воспитание детей с умственными, физическими, сенсорными отклонениями в состоянии здоровья, по существу, в сегрегативных образовательных организациях отторгает ребенка от семьи и общества, «отрицательно сказывается на формировании контактов детей с родителями, приводит к разрушению внутрисемейных отношений, нарушает формирование социально-бытовой ориентации, социального опыта и правильного поведения ребенка в различных жизненных ситуациях» [10]. Таким образом, «инвалидизм» как аксиологическая концепция отношения общества к инвалидам, по существу, означает социальное притеснение и дискриминацию данной категории наших сограждан.

Необходимо констатировать, что данная концепция (в большей части неосознанно) доминирует в массовом сознании, часто является определяющей при принятии тех или иных управленческих решений относительно жизнедеятельности инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья и, прежде всего, в сфере адаптивной физической культуры и спорта. Признание инвалидов как равноправных членов общества, для которых государство должно обеспечить равные возможности для их воспитания и развития, творческой самореализации во всех сферах жизни, является основой для формирования отношений с данной категорией населения в процессе занятий адаптивной физической культурой.

Не трудно видеть, что такое отношение к инвалидам в адаптивной физической культуре претворяет в жизнь основные принципы аксиологической концепции, получившей название «лично-ориентированная гуманистическая концепция», в основе которой лежат такие подлинно гуманистические ценности, как признание самоценности личности человека независимо от состояния его здоровья, утверждение приоритета интересов личности над интересами общества.

Формирование в нашей стране лично-ориентированной гуманистической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья как идея их социальной интеграции, повышения уровня качества их жизни стало возможным благодаря смене парадигмы развития общества, господствовавшей в нашей стране в течении десятилетий активного строительства социализма, на новую концептуальную систему взглядов, в соответствии с которой именно человек со всеми уникальными свойствами и особенностями образует центр теоретического осмысления социальных явлений [14; 15], критерием оценки практических действий в данной сфере.

Таким образом, рассмотренная специфическая особенность адаптивной физической культуры, интегрирующей в себе не только совокупность каких-либо новых знаний, умений, навыков для работы с инвалидами, но и опыт эмоционально-ценностных

отношений с данной категорией населения, реализуемых в контексте лично-ориентированной гуманистической концепции, предопределяет не только особое содержание изучаемого слушателями материала, но и использование инновационных организационных форм, педагогических средств, методов, приемов и условий (психологических тренингов, деловых игр, кейс-стадии технологий, исследовательских методов и др.).

Это обусловлено тем, что в процессе дополнительного профессионального образования в области адаптивной физической культуры у слушателей не только создается новый объем знаний, но и формируется лично-ориентированная гуманистическая концепция отношения к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья [17].

Очень часто занятия физической культурой для детей с ограниченными возможностями здоровья носят характер восстановления, нахождения утраченной связи с миром. Адаптивная физическая культура включает в себя необходимые психологические инструменты личности ребёнка для воссоединения с социумом [19].

Для педагога по адаптивной физической культуре важно являть собой пример для подражания учеников. Педагог должен уметь противостоять нездоровому образу жизни, уметь не просто мотивировать учеников, но и вдохновлять их, зажигать в них желание меняться и расти. Педагог должен уметь определять настроение контингента обучающихся, предвосхищать эти настроения. Учитель должен всеми силами способствовать вхождению детей с ограниченными возможностями в общество на паритетных условиях.

Для того чтобы строить педагогический процесс, определять принципы и дидактические линии образовательной деятельности, необходимо знать состояние здоровья, физические, психические, личностные особенности людей данной категории, так как характеристика объекта педагогических воздействий является исходным условием любого процесса образования.

Категория этих людей чрезвычайно разнообразна: по нозологии (поражение зрения, слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, центральной нервной системы и др., а также сочетанные формы); по возрасту (от рождения до старости), по степени тяжести и структуре дефекта, времени его возникновения (при рождении или в течение жизни), по причинам и характеру протекания заболевания, медицинскому прогнозу, наличию сопутствующих заболеваний и вторичных нарушений, состоянию сохраненных функций, по социальному статусу и другим признакам.

Любая патология, которая привела человека к инвалидности, сопровождается его малоподвижностью как вынужденной формой поведения и приводит к гиподинамии, которая в свою очередь влечет за собой ряд негативных последствий: нарушение социальных связей и условий самореализации, потерю экономической и бытовой независимости, что вызывает стойкий эмоциональный стресс. Внезапная инвалидность в зрелом возрасте часто сопровождается комплексами психической неполноценности, характеризуется тревогой, потерей уверенности в себе, пассивностью, самоизолированностью, или наоборот – эгоцентризмом, агрессивностью, а подчас и антисоциальными установками.

Для детей с отклонениями в развитии характерны проявления дизонтогенеза и ретардации как в природном (биологическом), так и в психофизическом развитии, что приводит к дефициту естественных потребностей ребенка в движении, игре, эмоциях, общении, осложняет процесс обучения.

По данным многочисленных исследований аномальное развитие ребенка всегда сопровождается ухудшением моторных функций, вторичными нарушениями в двигательной и психической сферах. От своих здоровых сверстников по уровню физического развития и физической подготовленности такие дети отстают на 1-3 года и больше.

Знание общих закономерностей и особенностей формирования двигательной сферы детей с различными отклонениями представляет особую важность для поиска эффективных педагогических средств и методов коррекции двигательных нарушений. На состояние двигательной сферы детей оказывают влияние следующие факторы.

Нарушение двигательной функции у детей с сенсорными поражениями, умственной отсталостью и церебральными параличами имеют разные причины, а, следовательно, и разные способы коррекции.

У детей с умственной отсталостью – это локализация органических поражений в ЦНС, которая приводит к недоразвитию моторики. Чем выше уровень поражения, тем грубее двигательные расстройства. Нижележащие уровни более сохранены, но они регулируют лишь элементарные двигательные акты. Поэтому в наибольшей степени оказываются нарушенными не элементарные движения, а сложно координационные двигательные действия, требующие осмысления, словесного опосредования и регуляции со стороны коркового уровня.

У детей с сенсорными аномалиями причиной двигательных нарушений является отсутствие или ограничение полноценной сенсорной афферентации, оказывающей влияние на становление пространственного анализа и синтеза, кинестетического, зрительного, слухового, тактильного восприятия движений, схемы тела.

У детей с ДЦП причинами двигательных нарушений являются полиморфные органические поражения головного и спинного мозга и проводящих путей. Характерны расстройства схем произвольных движений: неуверенная неустойчивая ходьба, патологические позы тела и конечностей, нарушение мышечного тонуса, манипулятивных действий, равновесия и координации.

Научные исследования, отечественный и зарубежный опыт показывают, что чем раньше начата медико-психолого-педагогическая реабилитация, тем она более эффективна. Развивающийся, формирующийся организм более пластичен и чувствителен к воздействию физических упражнений, коррекции и компенсации двигательных и психических нарушений. Реабилитационный потенциал выше, если с ребенком-инвалидом начинать систематические занятия с первых месяцев жизни сначала в семье, затем в дошкольных и школьных (коррекционных) учреждениях.

Раннее начало занятий физическими упражнениями позволяет укрепить сохраненные двигательные функции, предупредить появление вторичных нарушений, приобрести двигательный опыт для самостоятельных занятий. Ограничение или отсутствие двигательной активности приводит к гиподинамии со всеми ее отрицательными последствиями для организма ребенка: снижению естественной потребности в движении, низкому уровню затрат на мышечную деятельность, функциональному расстройству всех систем организма, атрофическим изменениям опорно-двигательного аппарата, деформации позвоночника и стопы, снижению жизненно важных физических качеств.

По сравнению со здоровыми сверстниками хронологическое развитие психики аномальных детей происходит с задержкой. На этом фоне выявляются различные нарушения прежде всего познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, формирования личности, связанные с действием многих факторов: вынужденной

изоляции, ограниченными контактами со здоровыми сверстниками и взрослыми людьми, затруднениями предметно-практической деятельности, двигательными и сенсорными расстройствами.

Независимо от специфики первичного дефекта, для всех детей характерны закономерности нарушенного нервно-психического развития: низкая умственная работоспособность, недостаточность концентрации внимания, памяти, незрелость эмоционально-волевой сферы, эмоциональная неустойчивость, отставание в развитии речи, знаний и представлений об окружающем, отсутствие коммуникативного поведения, недостаточная выраженность познавательных интересов, что негативно сказывается на формировании произвольных движений и физическом развитии.

Краткий анализ состояния здоровья, специфических нарушений физического и психического развития, факторов, влияющих на двигательную сферу детей аномального развития, позволил выделить типичные двигательные расстройства, характерные в разной степени для всех нозологических групп детей:

- сниженная двигательная активность, обусловленная тяжестью первичного дефекта и его негативными последствиями;

- нарушение физического развития, диспропорции телосложения, деформации стоп и позвоночника, ослабленный мышечный «корсет», снижение вегетативных функций, обеспечивающих движение;

- нарушение координационных способностей: быстроты реакции, точности, темпа, ритма движений, согласованности микро- и макромоторики, дифференцировки усилий, времени и пространства, устойчивости к вестибулярным раздражениям, ориентировки в пространстве, расслабления;

- сниженный уровень всех жизненно важных физических способностей – силовых, скоростных, выносливости, гибкости и др.;

- нарушение локомоторной деятельности – ходьбы, бега (особенно при нарушении опороспособности), а также лазания, ползания, прыжков, метания, упражнений с предметами, т. е. движений, составляющих основу жизнедеятельности ребенка.

Миссией педагога по адаптивной физической культуре на разных этапах обучения детей-инвалидов является не достижение определённого уровня «образованности» и «развития», а максимально возможной реабилитации и адаптации учащихся к реалиям жизни в социуме [23]. Педагог должен уметь применять суггестивные методы психического регулирования, использовать игровые методы на занятиях, активизирующие внимание, память, воображение, создающие ощущение радости у детей с нарушениями в физическом и психическом развитии.

Суть коррекционно-развивающей направленности заключается в том, что педагогические воздействия должны быть направлены не только на преодоление, сглаживание, выравнивание, ослабление физических и психических недостатков детей аномального развития, но и на активное развитие их познавательной деятельности, психических процессов, физических способностей и нравственных качеств.

Коррекционно-развивающая направленность характерна для всей учебно-воспитательной работы и охватывает все категории детей с нарушениями в развитии.

Коррекционно-развивающие задачи направлены на обеспечение полноценного физического развития, повышение двигательной активности, восстановление и совершенствование психофизических способностей, профилактику и предупреждение вторичных отклонений. Устойчивость вертикальной позы, сохранение равновесия и

уверенной походки, способность соизмерять и регулировать свои действия в пространстве, выполняя их точно, свободно, без напряжения и скованности, – это те свойства, которые необходимы ребенку для нормальной жизнедеятельности.

Коррекционно-развивающая направленность педагогической деятельности неразрывно связана с процессом обучения двигательным действиям и развитием физических качеств. Образовательные и коррекционно-развивающие задачи решаются на одном и том же учебном материале, но имеют отличия. Для образовательных задач характерна высокая степень динамичности, так как они должны соответствовать программному содержанию обучения. Коррекционно-развивающим задачам свойственно относительное постоянство, так как они решаются на каждом занятии. В процессе обучения при переходе к новому учебному материалу происходит не полная смена коррекционных задач, а смена доминирования каких-либо из них [22; 24]. Постоянно действующими задачами на каждом занятии является коррекция осанки, основных локомоций – ходьбы, бега и других естественных движений, укрепление «мышечного корсета», коррекция телосложения, коррекция и профилактика плоскостопия, активизация вегетативных функций.

Именно поэтому в работе с детьми, имеющими стойкие нарушения в развитии, коррекционно-развивающая направленность адаптивного физического воспитания занимает приоритетное место.

Концептуальным положением является взаимосвязь и психофизическое единство организованной двигательной деятельности и целенаправленного формирования личности ребенка, коррекция и развитие его познавательных способностей, сенсорных систем, психики (восприятия, внимания, памяти, эмоций, мышления, речи), общения, мотивов, интересов, потребностей, самовоспитания [20; 21].

Коррекционно-развивающее направление адаптивной физической культуры имеет широкий диапазон решения педагогических задач, которые условно можно объединить в следующие группы: коррекция основных движений в ходьбе, беге, плавании, метании прыжках, передвижении на лыжах, упражнениях с предметами и др.;

- 1) коррекция и развитие координационных способностей;
- 2) коррекция и развитие физической подготовленности;
- 3) коррекция и профилактика соматических нарушений;
- 4) профилактика, коррекция и развитие психических и сенсорно-перцептивных способностей;
- 5) развитие познавательной деятельности;
- 6) формирование личности ребенка.

Краткая характеристика объекта педагогических воздействий позволяет выделить наиболее типичные двигательные расстройства, характерные для всех нозологических групп:

- вынужденное снижение двигательной активности как фактор гипокинезии, что проявляется в сокращении объема и интенсивности двигательной деятельности, снижении энергетических затрат на мышечную работу;

- ухудшение жизненно необходимых физических качеств: мышечной силы, быстроты и мощности движений, выносливости, ловкости, подвижности в суставах;

- нарушение осанки, деформация стопы, позвоночника, слабость «мышечного корсета»;

- нарушение координационных способностей: быстроты реакции, точности, темпа, ритма, согласованности микро- и макромоторики, дифференцировки усилий, времени и

пространства, равновесия и устойчивости к вестибулярным раздражениям, ориентировки в пространстве, расслабления и др., которые негативно отражаются на качестве движений (включая основные локомоции – ходьбу и бег), необходимые в учебной, трудовой, бытовой, спортивной деятельности.

Такие аномалии развития, как нарушение слуха, зрения, интеллекта, ДЦП и другие, сопровождаются не только расстройствами моторики и координации, но и высших психических функций, особенно речи, внимания, памяти и других, ограничивающих опознавательную, коммуникативную, учебную, трудовую, двигательную деятельность и нуждающихся в коррекции.

В контексте современных социально-культурных изменений ориентации на достижения русской культуры особенно популярны в нашей школе становятся занятия в театрализованной или игровой форме с элементами сказкотерапии и сюжетно-ролевых игр. Такие занятия эффективнее вовлекают детей в кажущиеся порой скучными упражнения, делают усилия над собой более оправданными (вызывают стремление помочь герою сказки или самому совершить героический поступок).

Если говорить об учащих с нарушениями опорно-двигательного аппарата, коррелирующими с естественными средовыми преградами, то деятельность учителя по адаптивной физической культуре должна в максимальной степени содействовать адаптации к жизненному пространству ребёнка, актуализации и тренировке его собственных двигательных движений [7].

Однако особого внимания требует работа педагогов по адаптивной физической культуре с детьми, больными церебральным параличом. Педагог должен знать медицинские нюансы патологии, владеть способностью формировать основные двигательные умения и навыки у таких детей, применять методики коррекции сенсорных расстройств и координационных нарушений (ориентации в пространстве, статического и динамического равновесия, мелкой моторики кисти, ритмичности движений и дыхательной функции), формирования навыка правильной осанки и правильной установки стоп.

Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре должна зиждиться на таких принципах, как единство диагностики и коррекции, реабилитационная направленность педагогических воздействий, дифференциация и индивидуальный подход к каждому ребёнку.

Безусловно, междисциплинарность деятельности педагога по адаптивной физической культуре сегодня расширяет границы своего толкования и вмещает в себя преемственность в деятельности лечебно-профилактических и профильных учебных учреждений.

Адаптивная физическая культура -широкое понятие, охватывающее комплекс мер оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к среде людей с ограниченными возможностями здоровья, а также предполагающее преодоление различных психологических барьеров, которые могут мешать ощущению полноценности жизни и осознанию собственной ценности и значимости. Адаптивная физическая культура оказывает положительное влияние на целостное развитие организма и личности: развиваются физические и психологические параметры. Происходит положительное воздействие на сознание, возникают потребности самосовершенствоваться и вести активный и здоровый образ жизни [8; 12; 16].

Адаптивный спорт является разновидностью физической культуры, при этом в нем идет ориентация на соревнование, достижение результатов, их сравнение с успехами

других людей. Это повышает психологическую нагрузку на лиц с ограниченными возможностями здоровья, хотя в то же время и стимулирует раскрытие резервных сил и возможностей – как физических, так и личностных [9].

В современных федеральных государственных образовательных стандартах образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья большое значение придается физическому воспитанию, развитию, участию в спортивных соревнованиях, играх. Так, для умственно отсталых учащихся основными задачами реализации адаптивной физической культуры являются следующие: формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни, воспитание интереса к физической культуре и спорту, формирование потребности в систематических занятиях физической культурой и доступными видами спорта (легкая атлетика, гимнастика, лыжная подготовка), совершенствование двигательных качеств, коррекция недостатков познавательной сферы, психомоторного развития, развитие и совершенствование волевой сферы, воспитание нравственных качеств и свойств личности, развитие восприятия собственного тела, своих возможностей [13].

Для обучающихся с нарушениями слуха основные задачи содержания предметной области по физической культуре такие: развитие представлений о собственном теле, возможностях и ограничениях его физических функций, формирование понимания связи телесного самочувствия с настроением, собственной активностью, самостоятельностью, независимостью, развитие умения вести здоровый и безопасный образ жизни, участие в спортивных школьных и внешкольных мероприятиях, расширяющих сферу коммуникации, в том числе со слышащими сверстниками [1].

Задачи физической культуры для обучающихся с нарушениями зрения – формирование схемы тела, укрепление здоровья, владение двигательными умениями и навыками, также формирование навыков здорового и безопасного образа жизни, повышение мобильности, накопление двигательного опыта, содействие гармоничному физическому, нравственному и социальному развитию, формирование умений саморегуляции.

Также в коррекционно-развивающей области в курсе «Адаптивная физическая культура» предполагается развитие навыков пространственной ориентировки, свободного безбоязненного передвижения, развитие компенсаторных возможностей, совершенствование жизненно необходимых двигательных навыков, преодоление скованности, пассивности.

Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи преимущественными задачами физической культуры являются формирование представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья, развитие кинестетической и кинетической основы движений, преодоление дефицитарности психомоторной сферы, развитие информативной, регулятивной, коммуникативной функций речи.

Для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата задачами в области физической культуры являются освоение доступных способов передвижения, формирование умения следить за своим физическим состоянием, коррекция познавательной деятельности, психомоторного развития и воздействие на личностную сферу.

При расстройствах аутистического спектра специфическими требованиями к освоению указанной программы учащимися являются понимание правил поведения и желание включаться в доступные подвижные игры и занятия. При задержке психического

развития ведущие задачи в целом аналогичны описанным выше для других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [13].

Учителя и тренеры должны четко представлять специфические особенности развития той или иной категории детей с ограниченными возможностями здоровья, а также учитывать индивидуальные характеристики каждого воспитанника. Специфика в целом касается как физических, так и личностных аспектов развития. Это зависит от того, какова структура нарушения, что является первичным. Так, при умственной отсталости первично органическое поражение головного мозга, что ведет за собой нарушение интеллектуального развития, также имеется специфика развития личности, проявляющаяся в неполной осознанности окружающего мира и самого себя, неадекватных самооценке и поведенческих реакциях и др. [18].

При задержке психического развития на первый план выступают нарушения внимания и незрелость эмоционально-волевой сферы, инфантильность, сниженная работоспособность. У детей с двигательными, зрительными, слуховыми нарушениями имеются затруднения ориентировки в пространстве, восприятия окружающего мира и самого себя (в том числе и схемы собственного тела), может проявляться слабость волевых процессов, эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, эгоцентризм, затруднения коммуникации, не всегда соответствующий реальности уровень притязаний.

Такие категории лиц, как дети с речевыми нарушениями, с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, испытывают затруднения в коммуникации, в самовыражении, могут быть замкнуты; дети с расстройствами аутистического спектра находятся в «собственном» мире, эмоционально отстранены [11].

Для наиболее эффективного применения методов адаптивной физической культуры в пространстве современной школы необходимо выполнять следующие предписания:

1) использовать самые передовые и эффективные (прецедентно) методы и технологии адаптивной физической культуры, обобщать и систематизировать опыт российских и зарубежных учёных и педагогов;

2) пристально изучать качества жизни детей с ограниченными физическими возможностями в ходе реабилитации посредством адаптивной физической культуры; выявлять локальные показатели для учащихся с различным уровнем ежедневной физической активности;

3) проводить постоянный мониторинг эффективности уроков по адаптивной физической культуре в школе;

4) в зависимости от актуального состояния здоровья детей с ограниченными возможностями варьировать методы педагогического взаимодействия и реабилитации в образовательном процессе.

Образовательное пространство детей-инвалидов, проживающих в семьях, и без того не велико, а по ряду направлений, в частности, физическому воспитанию, ситуация близка к критической. Обязательная и дополнительная формы физкультурного образования остаются практически нереализованными. Система индивидуального – «надомного» обучения детей-инвалидов не предусматривает физического воспитания. Она предлагает лишь основы образования, исключая целенаправленное формирование трудовых и двигательных навыков. Современная семья в определенной мере компенсирует этот недостаток, но все же уровень физкультурной образованности родителей детей-инвалидов оставляет желать лучшего. Как правило, родители не знают ни основ реабилитации, ни методов коррекции утраченных функций, ни форм специального двигательного

воспитания ребенка. Семья – носитель внешней защиты ребенка и источником его духовного и интеллектуального обогащения. В семье у ребенка складываются глубокие эмоциональные отношения, которые характеризуются постоянством, длительностью и устойчивостью.

Семья – это открытая система, в которой ребенок вовлекается в общение с другими взрослыми и детьми разного возраста. На плечи семьи возложены задачи интеллектуального, нравственного, физического, эстетического воспитания.

Качественное физическое воспитание детей-инвалидов предусматривает специально организованную образовательную среду, в которой в полной мере решались бы задачи двигательного воспитания, и формировалась необходимая двигательная база. Для этого можно использовать дополнительные формы и организованные занятия, а также физкультурные мероприятия, проводимые совместно с родителями.

Необходимо расширить образовательное пространство адаптивного физического воспитания детей-инвалидов за счет увеличения объема дополнительного образования. Но необходимо помнить о «подводных камнях», которые могут встретиться на этом пути: это и слабо разработанная программная база дополнительного образования, и отсутствие достаточного количества специалистов данного направления, и низкий уровень специальной физкультурной образованности родителей. Программной базы для индивидуального – «семейного» физкультурного образования огромного количества детей-инвалидов, не посещающих специальные образовательные учреждения нет.

Список литературы

1. Алмазова (Мазалова) С. Л., Пушкарева И. Н. Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе занятий адаптивной физической культурой и спортом // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 52–57.
2. Астапов В. М., Лебединская О. Н., Шапиро Б. Ю. Теоретико-методологические аспекты подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. М., 1995. 34 с.
3. Балашова В. Ф. Формирование аттестационного педагогического материала по дисциплине «Теория и организация адаптивной физической культуры»: учебное пособие. М., 2008. 322 с.
4. Барабаш О. А. Управление качеством образования по физической культуре на основе актуализации функций контроля (на примере специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида): автореф. дис. ... докт. пед. наук: Санкт-Петербург, 2008. 45 с.
5. Губарева Т. Н. Спорт лиц с ограниченными возможностями в системе гуманистически-ориентированной социальной политики. М., 1999. 162 с.
6. Давиденко М. И. Адаптивная физическая культура в образовательном пространстве школы // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017. Т. 2. № 2. С. 30–33.
7. Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры. М., 2002. С. 127.
8. Евсеев С. П., Томилова М. В., Евсеева О. Э. Технология дополнительного профессионального образования по адаптивной физической культуре: учебное пособие / С. П. Евсеев, М. В. Томилова, О. Э. Евсеева, Санкт-Петербург. М., 2013. 96 с.

9. Исаков Э. В. Развитие адаптивного спорта: организация, экономика и управление: практикум. М., 2010.
10. Комысова Н. А. Положение детей-инвалидов и их семей в России // Реабилитация детей с ограниченными возможностями в Российской Федерации: материалы межд. Конференции (Дубна, 5-7 октября 1992 г.). М., 1992. С. 16–17.
11. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М., 2007.
12. Литош Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: учеб. пособие. М., 2002.
13. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Министерство образования и науки Российской Федерации, 19 дек. 2014 г. М., 2014.
14. Пуляев В. Т. Очерки социальной антропологии. Санкт-Петербург, 1995. 154 с.
15. Пуляев В.Т. Истоки возрождения России: единство духовного и материального: к вопросу о новой парадигме развития общества. Санкт-Петербург, 1993. 61 с.
16. Ростомашвили Л. Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития. М., 2009.
17. Томилова М. В. Содержание и методы повышения квалификации специалистов по адаптивной физической культуре: дисс. ... канд. пед. наук. Калининград, 2014. 193 с.
18. Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры: Учебное пособие. Казань, 2017. 476 с.
19. Храмов В. В. Адаптивная физическая культура и спорт: социальные проблемы реабилитации : дис. . д-ра мед. наук. Волгоград, 2008. 276 с. С. 16.
20. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Проблемы развития адаптивной физической культуры в вузе // Вестник научных конференций. Наука и образование в XXI веке: по материалам международной научно-практической конференции 31 октября 2018 г. Часть 2. 2018. № 10-2(38). С. 122–123.
21. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Роль и значение социальной среды в развитии адаптивного спорта // Научный альманах. 2018. № 11-3(49). С. 277–279. Режим доступа: <http://ucom.ru/doc/na.2018.11.03.pdf>
22. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Адаптивный спорт как составляющая часть социальной реабилитации инвалидов // Новые методы обучения и воспитания детей и подростков: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 305-315.
23. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Значение социокультурного фактора в развитии адаптивного спорта // Вестник научных конференций. 2018. № 11-3 (39). С. 121-123. Режим доступа: <http://ucom.ru/doc/cn.2018.11.03.pdf>
24. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Роль адаптивной физической культуры в коррекции здоровья школьников // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Научно-образовательный центр «Перспектива». Ульяновск, 2020. С. 205–212.

3.9. Паралимпийское образование в процессе обучения, воспитания и формирования нравственных основ личности школьников

Формирование открытого демократического общества в России, вхождение в мировое социокультурное пространство, признание приоритета прав и свобод личности, обусловили переосмысление отношения к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, привели к осознанию необходимости их более широкого включения в различные сферы жизни [5].

Эффективным механизмом развития инклюзивного общества является инклюзивное образование. Инклюзивное, совместное общество не только помогает людям с инвалидностью адаптироваться к жизни, но и позволяет здоровым людям развить толерантность и ответственность.

В нашей стране и, в частности, в Санкт-Петербурге в настоящее время идет процесс создания благоприятных условий для совместного обучения, проведения досуга, занятий физической культурой и спортом здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья [20].

Однако на практике внедрение инклюзивного подхода, сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды» (пандусов, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), но и с препятствиями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе педагогов, сверстников и их родителей принять рассматриваемую форму образования [1].

Представляется, что пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности – залог успешного внедрения инклюзивного образования в России. Поэтому необходимо в обязательном порядке привлекать здоровых детей, детей с особыми образовательными потребностями и их родителей, а также учителей к обсуждению вопросов, связанных с обучением лиц с ограниченными возможностями здоровья в рамках общей школы с тем, чтобы гармонизировать совместное обучение, избежать конфликтов и травмирующих ситуаций [6].

Каким же образом можно изменить дискриминационность общественного сознания? Невозможно опровергнуть утверждение: «Нельзя научиться плавать, ни разу не поплыв». Так же невозможно научить приятию инвалидов не давай возможности обычному «здоровому» человеку понять мир человека с особенностями в развитии. Сделать это возможно лишь в едином жизненном пространстве [16].

Исследования свидетельствуют о том, что наибольшая толерантность (этническая, социальная, инклюзивная и др.) проявляется в области спорта [20]. Именно поэтому для формирования у школьников представлений об инклюзии целесообразно использовать возможности Паралимпийского образования.

Паралимпийское образование открывает новые возможности в процессе обучения, воспитания и формирования нравственных основ личности школьников. Любое направление воспитательной работы в образовательном учреждении может быть преломлено через призму паралимпийского образования. Это образование меняет отношение детей и подростков к себе, к миру, к природе, прививает культуру здорового образа жизни, способствует систематическим занятиям спортом, развивает стремление к самосовершенствованию, учит взаимопониманию, нравственности, толерантности. Оно в

корне меняет отношение к людям с инвалидностью, ломает стереотипы, учит находить сходства, а не различия [19].

Образовательные учреждения являются идеальной средой для закладки фундамента более совершенного мира. Как отмечал президент Международного паралимпийского комитета Филип Крэйвен, дети не имеют врожденных предрассудков. Для них не существует понятия инвалидности в значении нетрудоспособности или недееспособности, то есть в том негативном смысле, который порой укрепляется в мире взрослых. Они видят только способности человека.

Спорт для людей с физическими недостатками создаёт условия для успешной жизнедеятельности, восстанавливает психическое равновесие, позволяет вернуться к полноценной жизни. «Спорт и как социальная практика, и как социальный институт является микромоделью социальной системы, экономики и культуры страны. Поэтому и характер запроса на спорт, и формы, и содержание его «ответа» в предлагаемых обстоятельствах находятся в прямой зависимости от особенностей эпохи, социальной ситуации, идеологических доминант и иных конструкторов, внедряемых в массовое сознание» [3].

Паралимпийский спорт, являясь неотъемлемой частью мирового спортивного движения, имеет в этом отношении огромный потенциал.

Паралимпийский спорт берет начало в 1880-х годах. Однако только разработка в 1945 году нового режима лечения людей с травмами спинного мозга привела к развитию всемирного спортивного движения для инвалидов, известного сегодня как Паралимпийское движение. После Второй мировой войны спорт для инвалидов шагнул вперед, чему немало способствовали труды Людвиг Гутмана, немецкого врача, в 1936 году бежавшего в Англию от нацизма. Гутман, преодолевая вековые стереотипы по отношению к людям с физическими недостатками, стал использовать спорт как средство реабилитации больных с повреждениями спинного мозга [8].

Первые Игры, ставшие прототипом Паралимпийских игр – Сток-Мандевилльские игры колясочников 1948 года – по времени проведения совпадали с Олимпийскими играми в Лондоне. В соревнованиях по стрельбе из лука участвовали бывшие военнослужащие – 16 парализованных мужчин и женщин. В 1952 году, с приездом голландской команды спортсменов-колясочников для участия в соревнованиях, Игры получили статус международных. Это привело к созданию Международной Сток-Мандевилльской федерации. Уже в 1956 году во время проведения Олимпийских игр в Мельбурне она была награждена МОК специальным кубком за воплощение в жизнь олимпийских идеалов гуманизма. В 1959 году IX Сток-Мандевилльские игры, которые были открыты не только для ветеранов войны, состоялись в 1960 году в Риме. Они считаются первыми официальными Паралимпийскими играми. В Риме соревновались 400 спортсменов на колясках из 23 стран. С этого времени началось бурное развитие паралимпийского движения в мире.

История развития спорта инвалидов России для разных нозологических групп приходится на конец XIX начало XX веков. К примеру, начало физического воспитания слепых в России восходит к 1881 году, когда было создано благотворительное общество, получившее наименование «Мариинское Попечительство для призрения слепых», а с 1888 года – «Попечительство императрицы Марии Александровны о слепых». Создателем и первым председателем Совета Попечительства был известный государственный и общественный деятель России, статс-секретарь Константин Карлович Грот.

К.К. Грот одним из первых в нашей стране понял суть физического воспитания молодежи вообще и слепых детей в частности. Еще в 1870 году, то есть за 11 лет до создания Мариинского Попечительства о слепых, он явился учредителем в Петербурге первого в нашей стране врачебно-гимнастического общества и открыл двухгодичные курсы по подготовке преподавателей гимнастики для гимназий и прогимназий. На курсах обучались в основном студенты Петербургского университета, желающие получить вторую специальность. Это был первый опыт создания в России учебного заведения по подготовке преподавателей физкультуры для гражданского ведомства. Курсы просуществовали всего два года, однако данный опыт был востребован в будущем [15].

23 ноября 1981 года в Ленинграде состоялась 1-я научно-практическая конференция «Физическая культура и спорт инвалидов», организованная Советом экономического и социального развития при Ленинградском обкоме КПСС, Комитетом по физической культуре и спорту при Исполкоме Ленсовета, Ленгорсобесом, ЛНИИ протезирования и городским врачебно-физкультурным диспансером.

Развитие спорта инвалидов в тот период тормозило отсутствие информации о состоянии и развитии физической культуры и спорта за рубежом, поэтому практические наработки осуществлялись на интуитивном уровне.

Огромный вклад в создание клубов, секций, Федераций в России и СССР внесла ответственный секретарь Всероссийской Федерации физической культуры инвалидов С. А. Титова. Так, в вузовские научно-практические и методические конференции Ленинграда были включены материалы по физическому воспитанию студентов-инвалидов, динамике физической работоспособности, читались доклады в научном обществе по спортивной медицине в Ленинграде, Москве, Новокузнецке, Брянске и других городах [9].

Однако следует считать, что впервые советские инвалиды-спортсмены появились за рубежом в 1989 г. – на чемпионате стран социалистического содружества по плаванию. На этих соревнованиях у сборной команды инвалидов СССР появилась возможность заявить о себе в международном спортивном сообществе. Этим соревнованиям предшествовали I Всероссийские летние спортивные игры инвалидов (Омск, 1987 г.), II Всероссийские летние спортивные игры инвалидов (Омск, 1988 г.), Всесоюзная Спартакиада инвалидов (Саки, 1989 г.), а с 1990 года стали проводиться чемпионаты и первенства РСФСР и СССР по отдельным видам спорта (легкой атлетике, плаванию, волейболу сидя, стрельбе из лука, настольному теннису, шашкам, шахматам) [13].

В настоящее время Россия предпринимает попытки сотрудничества с другими государствами в области спорта. С каждым годом расширяются международные связи спортсменов-инвалидов. Для укрепления межнациональных отношений приняли «Модельный закон о Паралимпийском спорте» [11] для государств – участников СНГ, который закрепляет следующие основные положения: общегосударственную, региональную и местную (муниципальную) поддержку паралимпийского спорта (гл. 2); создание организаций и учреждений, развивающих паралимпийский спорт и адаптивную физическую культуру (гл. 3); организационно-нормативные основы паралимпийского спорта и их особенности (гл. 4); социальные гарантии и финансовое обеспечение в области паралимпийского спорта (гл. 5); пропаганду паралимпийского спорта в средствах массовой информации (гл. 6). Закон носит рекомендательный характер.

Вопросы, связанные с паралимпийским движением, также регулируются Федеральным законом от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». Согласно данному закону, полномочия распределяются

следующим образом: паралимпийский спорт высших достижений относится к ведению Федерации, а массовая физическая культура и спорт инвалидов к ведению субъектов Российской Федерации. Если обратиться к ст. 6 указанного закона, то к федеральным полномочиям относится: «организация и проведение всероссийских спортивных соревнований инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, международных спортивных соревнований указанных лиц, включая Паралимпийские игры и Сурдлимпийские игры, Всемирные специальные олимпийские игры, а также подготовку к таким спортивным соревнованиям» [25]. К полномочиям субъектов следует отнести реализацию мер по развитию физической культуры и спорта инвалидов, лиц с ограниченными возможностями здоровья, адаптивной физической культуры и адаптивного спорта в субъектах Российской Федерации, иначе говоря организацию массовой физкультуры и спорта инвалидов и других лиц с ограниченными возможностями здоровья (ст. 8).

Стоит рассмотреть, как осуществляется социальная поддержка паралимпийцев на уровне федерального законодательства: 1) число стипендий Президента РФ для паралимпийцев увеличивается; 2) особым указом Президента РФ уравниваются объёмы денежных вознаграждений за призовые места на Олимпийских и Паралимпийских играх; 3) в соответствии с Федеральным законом от 4 марта 2002 г. № 21-ФЗ «О дополнительном ежемесячном материальном обеспечении граждан Российской Федерации за выдающиеся достижения и особые заслуги» чемпионы Паралимпийских игр имеют право на ежемесячное дополнительное материальное обеспечение в размере 250 % социальной пенсии; 4) чемпионам и призёрам Паралимпийских игр введено право без экзаменов поступать в вузы физкультурно-спортивной направленности; 5) согласно ст. 217 Налогового кодекса РФ, награды в любом эквиваленте, полученные спортсменами на Паралимпийских играх, не подлежат налогообложению [21]. Из вышеуказанных положений следует сделать вывод, что Паралимпийское движение достаточно хорошо поддерживается со стороны государства и увеличивается, также растёт и количество участников. Необходимо осознать, что значимость такого мероприятия, как Паралимпийские игры, очень высока, и мы должны всячески поддерживать и поощрять данное движение.

Паралимпийское движение способно изменить отношение к инвалидам в нашем обществе, потому что меняет те стереотипы, которые сложились по отношению к ним и которые мешают не только развиваться обществу, но и инвалиду участвовать в жизни.

Более качественное и подробное освещение достижений паралимпийцев в СМИ способствует улучшению социальной обстановки в стране, преодолению морально-этических барьеров между обществом и слабо защищённым слоем населения, проявлению интереса к здоровому образу жизни большего количества людей, страдающих различными заболеваниями; привлечению новых спонсоров, благотворительных фондов, меценатов, волонтеров и внимания государства к нуждам и проблемам инвалидов [12].

То, что называют «личностными качествами» индивида, т. е. его характер, константы его поведения, его внутреннее равновесие, обуславливаются отношениями с другими и способом, которым он реагирует на эти отношения. Если бы они были прерваны, свели бы на нет сами эти личностные качества. В этих самых отношениях коренятся успехи и неудачи, обманутые надежды и радости. Так называемая «некоммуникабельность», от которой так страдает современный человек, – негативная сторона изоляции и отчуждения в обществе. Когда человек не может признать в безликой, однообразной и громко кричащей массе лицо себе подобных, не может или не в состоянии обнаружить за маской

своего ближнего человечности, в которой он нуждается, он чувствует себя обманутым и одиноким; и таковым он и является [2].

Паралимпийское движение – это, помимо спорта, еще и укрепление духовно-нравственной атмосферы в обществе, укрепление взаимоотношений между различными социальными группами. Спорт – явление массовое, коллективное, выступающее регулятором общественных отношений. В спорте в моральную игру нельзя не играть, так как в этой сфере мы сталкиваемся с другими людьми, поэтому основополагающие правила этой игры – те, в которых различные моральные кодексы разных обществ согласуются и позволяют осуществлять взаимодействие на основе [7].

Морально-ценностные установки являются более важными, чем другие, так как они обуславливают совместную человеческую жизнь, стремятся помешать людям уничтожать друг друга, вредить другому, и поэтому их называют абсолютными. Это становится наиболее важным сегодня, когда мы видим, как формируется аксиологический агностицизм. Границы между добром и злом, между дозволенным и недозволенным все больше стираются. То, что мораль основывается на врожденном чувстве доброжелательности или симпатии человека к другим людям, на инстинктивной любви ко всему человеческому роду, опровергается фактами существования насилия и борьбы [2]. Только воспитанием, внедрением в сознание моральных норм и правил можно формировать гуманистические принципы. В спорте моральные и этические нормы были разработаны и зафиксированы в международных правовых документах (Международная хартия физического воспитания и спорта (1978); Олимпийская Хартия (2013); Спортивная хартия Европы (1992); Европейская конвенция о предотвращении насилия и хулиганского поведения зрителей во время спортивных мероприятий и, в частности, во время футбольных матчей (1985); Международная конвенция о борьбе с допингом в спорте (2005)). В спортивных состязаниях мораль выполняет функцию регулятора общественных отношений: в соответствии с этим, спортивная этика – это система нравственных правил поведения спортсменов, тренеров, болельщиков в процессе состязания или его просмотра, строгое соблюдение правил соревнований, честная борьба, уважение к соперникам, судьям, зрителям, выполнение спортивных ритуалов [18].

Одна из проблем, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями это «навешивание ярлыков» из-за инвалидности, а такие качества как интеллект, социальная компетентность, чувство юмора, способности и др. остаются незамеченными в обществе. Люди склонны рассматривать инвалидность, ориентируясь на образы, представленные в средствах массовой информации. В отличие от представленного негативного образа, образ спортсмена с ограниченными возможностями часто формируется позитивным. Для общества спортсмены с ограниченными возможностями часто являются героями, выполняя даже обычную деятельность, такую как поход в школу или на тренировку. Представление общества о том, что спортсмены с ограниченными возможностями являются героями участвуя в соревнованиях и живя при этом обычной жизнью, также является стереотипом, к которому сами спортсмены относятся непониманием. Спортсмены считают свои спортивные успехи обычными спортивными достижениями [22].

Р. Бергер предположил, что стереотип может быть одновременно ограничением возможностей и расширением прав для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В одном из исследований, спортсмен, который участвовал в нем, указал на то, что чувствовал, что люди относятся к нему двояко: как к беспомощному и как к герою. Большинство спортсменов высокого класса не хотят быть сведены к стереотипному

представлению о себе, они предпочитают быть признанными за свои спортивные достижения [26].

Так, можно сказать о том, что спортсмены с ограниченными возможностями здоровья занимаются спортом не для прославления себя, а для развития себя как личности и достижения спортивных результатов. Спортивные психологи, работающие со спортсменами, должны сосредоточиться в первую очередь на способностях спортсмена, а не на инвалидности.

Человеку, оказавшемуся в состоянии инвалидности, необходимо приложить колоссальные усилия, к тому, чтобы приспособиться к сложившимся условиям, научиться жить полноценной жизнью и принимать активное участие во всех сферах жизни человеческого общества, организации и осуществлении физкультурно-спортивной деятельности. В немногочисленных исследованиях выявлено положительное влияние применения общеразвивающих упражнений, подвижных игр, элементов спортивных игр в комплексе с мероприятиями арттерапии и танцевально-двигательной терапии на физическую подготовленность инвалидов и в частности, инвалидов с ДЦП, их способность к самостоятельной двигательной деятельности, снижение степени ограничения подвижности суставов и оптимизацию психического состояния [4]. Однако все большее заимствование средств и методов, применяемых в спорте здоровых людей, увеличение тренировочных и соревновательных нагрузок, использование вне тренировочных средств повышения работоспособности инвалидов приводит к необходимости оценки не только физической, но и психической адаптации спортсменов. Между тем, в отечественной и зарубежной литературе практически отсутствуют данные о личностных особенностях инвалидов и об особенностях работы с этой категорией спортсменов. Но нужно заметить, что, хоть паралимпийский спорт и имеет очень много общего с олимпийским, все же имеются особенности работы со спортсменами. Тренеру и спортивному психологу нужно учитывать различное отношение к болезни, личностные характеристики и психологические и физические данные спортсмена, особенности здоровья спортсмена [27].

В последние десятилетия в теории и методике спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры наблюдается значительный прогресс, в сфере научного, методического, организационного обеспечения различных видов спорта, что определило выраженный рост не только в спортивных результатах, но и во всех компонентах спортивной деятельности в целом [24]. В настоящее время высоких спортивных результатов достигают спортсмены, которые совместно с тренерским составом овладели современными научно-практическими и организационными знаниями в области спортивной деятельности, тренировочного и соревновательного процессов.

Тренер для спортсмена-инвалида – это и друг, и наставник, и руководитель. Он помогает своим подопечным собрать все необходимые документы, изучить основы тренировки в выбранном виде спорта, найти работу. Однако у подростков с ограниченными возможностями здоровья есть особенность – они обидчивы и мнительны. Тренер спортсменов-инвалидов ни на секунду не должен забывать о том, с кем он работает. Как только он забылся – грош ему цена. Поэтому тренер должен быть одновременно и тренером и психологом и другом [17].

В воспитании спортсменов с ограниченными возможностями здоровья немаловажную роль играют и родители. Они должны полностью положиться и довериться тренеру, поддержать спортсмена, но ни в коем случае не вмешиваться в тренерский процесс и не жалеть спортсмена. В этом случае очень важную роль будет играть

отношение самого родителя к виду спорта, которым занимается спортсмен и установление доброжелательных отношений с тренером [14].

Политики давно рассматривают спорт как способ сплотить общество единой национальной идеей, наполнить своеобразной идеологией, стремлением людей к успеху, к победе. Спорт, физическая культура, являясь гранями общей национальной культуры как источника социальной стабильности, духовного здоровья нации, экономического роста и национальной безопасности, становятся частью внешней культурной политики, дополняют возможности и ресурсы культурной дипломатии, направленной на поддержку репутации страны на международной арене [23]. Для России сохранение лидирующих позиций российских спортсменов в международном спортивном движении стало не только вопросом престижа, но и залогом ускорения процессов интеграции России в общемировую систему.

Социальную, гуманистическую и духовно-нравственную значимость Паралимпийских игр трудно переоценить. Необходимо еще раз подчеркнуть, что активизация работы с инвалидами в области физической культуры и спорта, несомненно, имеет большое социальное значение, способствует гуманизации самого общества [10].

В сфере физической реабилитации по-прежнему существует недооценка того обстоятельства, что физическая культура и спорт гораздо более важны для человека с ограниченными возможностями, чем для благополучных в этом отношении людей. Активные физкультурно-спортивные занятия, участие в соревнованиях являются формой необходимого общения, восстанавливают психическое равновесие, снимают ощущение изолированности, возвращают чувство уверенности и уважения к себе, дают возможность вернуться к активной жизни.

Паралимпийцы являются послами перемен. Результаты их выступлений вдохновляют и удивляют весь мир, меняя у многих людей представление о том, где предел человеческих возможностей. Ни одно событие не оказывает столь мощное влияние на продвижение социальной интеграции и преобразование общества как паралимпийские игры. Точно так же, как ни одно другое событие не может изменить взгляды сотен миллионов людей или побудить правительства разрабатывать инвестиционные программы или принимать новые законы в интересах многих поколений людей с ограниченными возможностями.

Анализ научно-методической литературы и изучения опыта деятельности образовательных учреждений по формированию у учащихся установок на инклюзивное взаимодействие, позволил определить круг мероприятий, которые целесообразно проводить в школе:

1. Информирование о победах спортсменов-инвалидов на мировой арене.
2. Организация трансляции с Паралимпийских игр.
3. Круглые столы по проблемам взаимодействия школьников со сверстниками-инвалидами.
4. Пресс-конференции со спортсменами-инвалидами.
5. Обучение школьников различным видам адаптивного спорта (бочке, новус, шоу-даун и т.п.).
6. Привлечение школьников к физкультурно-массовым мероприятиям в коррекционных учреждениях в качестве волонтеров.
7. Организация совместных физкультурно-спортивных мероприятий с образовательными, спортивными и реабилитационными учреждениями, где занимаются школьники-инвалиды.

8. Посещение соревнований по различным видам адаптивного спорта.
9. Мастер-классы известных спортсменов по различным видам адаптивного спорта.
10. Проведение творческих конкурсов, отражающих проблему инклюзии, в том числе в физкультурно-спортивной деятельности.

Паралимпийское образование обладает огромными возможностями для модернизации воспитательной работы школы, построения ее на гуманистических ценностях. Яркие судьбы спортсменов, незабываемые страницы российской и международной спортивной жизни, наследие Паралимпийских игр – хорошая основа для формирования у школьников установок на принятия инклюзивной модели общества.

Список литературы

1. Алехина С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. 2010. Вып. 1. С. 6-11.
2. Битарова Л.Г., Мишустина Е.Л., Тонковидова А.В. Формирование духовных общечеловеческих ценностей в процессе подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта // Социально-гуманитарный вестник: Межвузовский сборник научных статей. Выпуск 2. Краснодар: Изд. Краснодарского центра научно-технической информации (ЦНТИ), 2009. С. 68–74.
3. Быховская И.М. Спорт: культурологические векторы анализа феномена // Культурологический журнал. 2011. № 1(3).
4. Дерябина Г.И. Коррекция двигательных нарушений средствами физической культуры у инвалидов 11-14 лет с детским церебральным параличом: дис. ...канд. пед. наук; [Тамбовский государственный университет]. Тамбов, 2006. 154 с.
5. Евсеев С.П., Шапкова Л. В. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие. М., 2004. 240 с.
6. Егупова М.А. Проблемы реализации права на общее образование лицами с ограниченными возможностями здоровья в существующей сети образовательных учреждений Российской Федерации // Юридический вестник Кубанского государственного университета. 2010. № 5. С. 17–24.
7. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: уч. пос. для вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 240.
8. Лысенко И.А. Историко-организационные аспекты развития спорта инвалидов // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. № 2. Харьков: Изд. ХГАДИ, 2009. С. 87–91.
9. Махов А.С. Адаптивный спорт в России и за рубежом: становление, организация, регулирование: монография. М.: РУДН, 2011. 196 с.
10. Мишустина Е.Л. Аксиологические параметры паралимпийского спорта // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2014. № 1. С. 54–58.
11. Модельный закон о Паралимпийском спорте от 25 ноября 2008 г. // Рос. газ. 2008. 25 нояб.
12. Орлова Э.А. Спонсорство в спорте: зарубежный опыт и российские реалии // Социально-гуманитарный вестник: Межвузовский сборник научных статей. Выпуск 2. Краснодар: Изд. Краснодарского центра научно-технической информации (ЦНТИ), 2009. С. 61–64.
13. Передерий А.В. Общая характеристика классификации в спорте инвалидов // Наука в олимпийском спорте. 2006. № 1. С. 50–54.

14. Платонов В.Н. Подготовка квалифицированных спортсменов. М.: Физкультура и спорт, 1986. 286 с.
15. Скребницкий А.И. Воспитание и образование слепых, и их призрение на западе. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1903. 138 с.
16. Судакова Н.Е. Зачем инклюзия России: проблемы, мнения, перспективы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 11. С. 247–249.
17. Тренер для спортсмена с ограниченными возможностями здоровья - это и друг, и наставник // Сайт «Не инвалид.ru». 13.02.2015. Режим доступа: <http://neinvalid.ru/trener-dlya-sportsmena-s-ogranichennyimi-vozmozhnostyami-zdorovya-eto-i-drug-i-nastavnik-slozhno-li-vozpitat-chempiona-surdlimpiyskih-igr/>
18. Физическая культура и спорт с элементами адаптивной физической культуры: Учебное пособие. Казань, 2017. 476 с.
19. Филиппов Ю.В., Филиппов А.Ю., Митин А.Е. Паралимпийское образование как средство формирования у школьников представлений об инклюзии // Инновационные технологии в системе подготовки спортсменов – паралимпийцев: матер. науч.-практ. конф. СПб.: СПбНИИФК, 2015. С. 165–169.
20. Филиппова С.О., Митин А.Е., Рогачева Т.И. Проблема формирования у дошкольников и их родителей установок на принятие инклюзивной модели общества на основе усвоения ценностей Паралимпийского спорта // Проблемы и перспективы развития физкультурного образования: матер. науч.-практ. конф. СПб.: Балтик-пресс, 2013. С. 48-52.
21. Хасанова Л.Р., Иванов В.Д. Паралимпийское движение: особенности развития и правового регулирования в Российской Федерации // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2016. Т. 1. № 3. С. 79–82.
22. Щупленков Н.О., Щупленков О.В. Роль и значение социальной среды в развитии адаптивного спорта // Научный альманах. 2018. № 11-3(49). С. 277–279. Режим доступа: <http://ucom.ru/doc/na.2018.11.03.pdf>
23. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Адаптивный спорт как составляющая часть социальной реабилитации инвалидов // Новые методы обучения и воспитания детей и подростков: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 305–315.
24. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Значение социокультурного фактора в развитии адаптивного спорта // Вестник научных конференций. 2018. № 11-3(39). С. 121-123. Режим доступа: <http://ucom.ru/doc/cn.2018.11.03.pdf>
25. Щупленков О.В., Щупленков Н.О. Роль адаптивной физической культуры в коррекции здоровья школьников // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Материалы 8-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Научно-образовательный центр «Перспектива». Ульяновск, 2020. С. 205–212.
26. Berger R.J. Disability and the dedicated wheelchair athlete: Beyond the «Supercrip» critique // Journal of Contemporary Ethnography. № 37. 2008. P. 647–678.
27. Martin J.J. Athletes with physical disabilities // Routledge Handbook of Applied Sport Psychology. 2010. P. 432–441.

2.10. Использование объектов олимпийского наследия г. Сочи при разработке культурно-досуговых мероприятий в рамках организации спортивно-оздоровительных сборов для детей и молодежи

В ряде нормативных документов указывается на развитие внутреннего туристского продукта Российской Федерации, его роли в оздоровлении населения (Концепция федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019-2025 гг.)» [1], Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года [2]). Спортивно-оздоровительные сборы для детей и молодежи интегрируют одновременно функции как спортивного, так и туристского мероприятия, что предъявляет к организаторам подобных мероприятий особые требования не только со стороны спортивной составляющей, но и со стороны туристского сопровождения и обслуживания, включая компонент разработки культурно-досуговой деятельности.

Сочинская олимпиада 2014 года явилась одним из знаковых событий последнего десятилетия, оказав серьезное влияние на отечественную экономику. Это во многом определяет перспективы использования богатого наследия олимпийских игр г. Сочи в туризме, в т.ч. в детско-юношеском и молодежном. Возможность разностороннего использования объектов олимпийского наследия в г. Сочи станет одним из индикаторов эффективности федеральной и региональной политики. В частности, в рамках государственной программы Краснодарского края «Постолимпийское использование олимпийских объектов и развитие олимпийского туризма» предусматривается «обеспечение рационального и круглогодичного использования олимпийских объектов Олимпийского парка в Имеретинской низменности города Сочи в качестве многофункциональных площадок для проведения массовых мероприятий и популяризация олимпийского туризма в Краснодарском крае; рост числа посетителей Олимпийского парка в Имеретинской низменности города Сочи» [3]. Для решения этих задач возникает потребность во внедрении новых подходов и технологий, одной из которых является использование элементов олимпийского образования при разработке программ комплексного туристского обслуживания спортивно-оздоровительных сборов для детей и молодежи. Олимпийское образование тесно переплетается с олимпийской культурой, поскольку она как педагогическая деятельность направлена на привитие подрастающему поколению идеалов и ценностей олимпизма, а, следовательно, выполняет роль формирования олимпийской культуры личности [14]. С другой стороны, уникальная олимпийская инфраструктура при качественном планировании и координации способна содействовать притоку туристов в регион. Перед организаторами спортивных и туристских мероприятий стоит определенная задача всестороннего использования объектов олимпийского наследия, решение которой тесно сопряжено с созданием устойчивого имиджа самих объектов и города-курорта. Мультипликативный эффект этих мер должен позитивно сказаться на курортном и экономическом потенциале Сочи, способствовать становлению курорта и превращению его в многофункциональный круглогодичный центр туризма, отдыха, оздоровления и спорта [3; 11; 12]. Все это подтверждает востребованность разработки программ, ориентированных на эффективное использование олимпийской инфраструктуры г. Сочи в рамках внутреннего туризма.

В этом контексте спортивно-оздоровительные сборы для обучающихся учреждений спортивной направленности могут рассматриваться и как средство популяризации наследия олимпийских игр среди детей и молодежи. Во-первых, их можно организовывать,

используя туристскую и спортивную инфраструктуру Олимпийского парка в Имеретинской низменности г. Сочи. Во-вторых, в программу комплексного туристского обслуживания сборов можно включить культурно-досуговые мероприятия, посвященные подробному знакомству с объектами олимпийских игр, их истории. В перспективе именно такой подход при организации туристского обслуживания спортивно-оздоровительных сборов на территории Черноморского побережья может занять нишу широко востребованного вида туристских услуг в связи с популяризацией спорта и физкультурно-оздоровительных мероприятий в контексте реализации «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года».

Участие в учебно-тренировочных/спортивно-оздоровительных сборах выполняет следующие функции: погружение в соревновательную атмосферу; общение с единомышленниками из разных спортивных школ, со сверстниками; интенсивность занятий; развитие уверенности в себе. Как правило, 50% спортивно-оздоровительных сборов ориентированы на спорт, 50% на отдых, соблюдение режима дня, питание, свежий воздух. Функция сбора заключается не только в физических нагрузках и тренировках, но и в организации познавательного досуга посредством анимационных программ, культурных мероприятий, экскурсионной деятельности [9]. Проведение сборов на территории Большого Сочи позволяет включать в план культурно-досуговых мероприятий и элементы олимпийского образования с обязательным посещением объектов олимпийской инфраструктуры в прибрежном / горном кластерах.

Следует отметить, что основу разработки программы туристского обслуживания спортивно-оздоровительных сборов должен составлять пакет следующих туристских услуг: услуг размещения и спортивной инфраструктуры (наличие спортивных залов, соответствующего спортивного инвентаря, бассейна, спортивных площадок, фитнес-центров, стадионов и т.п.), транспортных услуг, услуг питания, медицинских услуг, культурно-досуговых мероприятий (экскурсий, викторин, конкурсов, анимационных программ, посещений аттракционов и др.) [4; 5]. Пакет туристских услуг должен быть сориентирован на определенный вид спорта и возраст участников.

Изучение теоретических аспектов туристского обслуживания спортивно-оздоровительных сборов для обучающихся, а также вопросов перспективного использования и развития объектов олимпийского комплекса г. Сочи [6; 7; 8] позволило разработать программу организации туристского обслуживания спортивно-оздоровительных сборов в каникулярное время для обучающихся учреждений спортивной направленности «STARS OPEN - 2021» с элементами популяризации объектов олимпийского наследия среди участников. При разработке программы были учтены основные требования к организации: а) спортивно-оздоровительных сборов; б) комплексного туристского обслуживания, включая культурно-досуговую деятельность. Потенциальными потребителями предлагаемого турпакета являются юные спортсменки по художественной гимнастике МБУ ДО ДЮСШ «Авангард» г. Белореченск.

Краткая характеристика программы. Спортивно-оздоровительные сборы предоставляют возможность совмещать активный тренировочный процесс с оздоровительным отдыхом, что позволяет быстро восстановить спортивную форму. Во время сборов тренировки сочетаются с активной деятельностью, правильным восстановлением между ними, культурно-досуговой программой, хорошим сном.

Цель: теоретическое обоснование и разработка программы туристского обслуживания спортивно-оздоровительных сборов в каникулярное время для обучающихся учреждений спортивной направленности по художественной гимнастике.

Задачи: 1) рациональная организация каникулярного времени юных спортсменов; 2) разработка программы комплекса мероприятий в рамках тренировочного процесса участников спортивно-оздоровительных сборов; 3) проектирование услуг комплексного туристского обслуживания участников спортивно-оздоровительных сборов (транспортного обслуживания, услуг размещения, услуг питания, культурно-досуговых мероприятий); 4) популяризация объектов олимпийского наследия в г. Сочи.

Способ передвижения: железнодорожно-автобусный. В программу включено транспортное обслуживание из г. Белореченск до пос. Лоо (туда и обратно, вид транспорта железнодорожный), по экскурсионным объектам показа на арендованном автобусе.

В таблице 1 представлена программа спортивно-оздоровительного сбора «STARS OPEN - 2021».

Период проведения: лето 2021 года. Реализуется преимущественно в каникулярное время в соответствии с утвержденными программами спортивной подготовки по художественной гимнастике и этапом подготовки в соответствии с утвержденными Федеральными стандартами спортивной подготовки по данному виду спорта.

Место проведения: пос. Лоо Краснодарского края, спортивно-оздоровительный центр «Лоо».

Категория потребителей. Обучающиеся учреждений спортивной направленности – спортсменки по художественной гимнастике, тренеры, родители (группа до 20 чел).

Продолжительность сборов: 7 дней и 6 ночей.

Таблица 1 - Программа спортивно-оздоровительного сбора «STARS OPEN - 2021»

Дни	Содержание мероприятия
1 день (г. Белореченск– пос. Лоо)	6.30 Сбор группы у главного входа в Станцию СКЖД Белореченская (Перронная ул., 13, Белореченск). Инструктаж команды по технике безопасности. Посадка в поезд. 07.08 Отправление в пос. Лоо. 11.21 Прибытие в пос. Лоо на железнодорожный вокзал Лоо (ул. Азовская, 7, поселок Лоо, Краснодарский край, РФ). Размещение в спортивно-оздоровительном центре «Лоо». 12.30 Знакомство с территорией спортивной базы, правилами проживания и санитарно-гигиеническими нормами. Инструктаж по технике безопасности при выходе за территорию спортивной базы (поход, пробежки, кроссы, морские процедуры и т. д. 13.00-14.00 Обед. 14.00-16.00 Отдых, чтение и пр. 16.10-16.30 Полдник. 17.00-19.00 Тренировка основная. 19.00-19.30 Свободное время (посещение бассейна, теннисного корта). 19.30-20.00 Ужин. 20.00-21.00 Вечерняя прогулка. Свободное время. 21.00-21.30 Санитарно-гигиенические процедуры. 21.30 Отбой. 21.30-7.00 Сон.
2 день (пос. Лоо)	07.00 Подъем. 07.05-8.00 Утренняя зарядка и санитарно-гигиенические процедуры. 08.00-08.30 Завтрак. 08.30-08.50 Знакомство с планом мероприятий на день.

	<p>09.00-11.00 Тренировка. 11.00-12.00 Купание, солнечные ванны. 12.00-13.00 Разбор тренировки, беседы с тренером и врачом. 13.00-14.00 Обед. 14.00-16.00 Отдых, чтение и пр. 16.10-16.30 Полдник. 17.00-19.00 Тренировка основная. 19.00-19.30 Свободное время (посещение бассейна, теннисного корта). 19.30-20.00 Ужин. 20.00-21.00 Вечерняя прогулка. Свободное время. 21.00-21.30 Санитарно-гигиенические процедуры. 21.30 Отбой. 21.30-7.00 Сон.</p>
3 день (пос. Лоо)	<p>07.00 Подъем. 07.05-8.00 Утренняя зарядка и санитарно-гигиенические процедуры. 08.00-08.30 Завтрак. 08.30-08.50 Знакомство с планом мероприятий на день. 09.00-11.00 Тренировка. 11.00-12.00 Купание, солнечные ванны. 12.00-13.00 Разбор тренировки, беседы с тренером и врачом. 13.00-14.00 Обед. 14.00-16.00 Отдых, чтение и пр. 16.10-16.30 Полдник. 17.00-19.00 Тренировка основная. 19.00-19.30 Свободное время (посещение бассейна, теннисного корта). 19.30-20.00 Ужин. 20.00-20.30 Лекторий на тему «Гигиена, режим дня, закаливание детей, врачебный контроль, самоконтроль спортсменки». 20.30-21.00 Вечерняя прогулка. Свободное время. 21.00-21.30 Санитарно-гигиенические процедуры. 21.30 Отбой. 21.30-7.00 Сон.</p>
4 день (пос. Лоо – г. Сочи)	<p>07.00 Подъем. 07.05-8.00 Утренняя зарядка и санитарно-гигиенические процедуры. 08.00-08.30 Завтрак. 08.30-08.50 Знакомство с планом мероприятий на день. 09.00-11.00 Тренировка. 11.00-12.00 Купание, солнечные ванны. 12.00-13.30 Разбор тренировки, беседы с тренером и врачом. 13.30-14.00 Обед. 14.00 Выезд на экскурсию в г. Сочи. 14.30-18.00 Экскурсия по г. Сочи. 18.00 Выезд из г. Сочи. 18.30 Прибытие в пос. Лоо. 18.30-19.30 Свободное время (посещение бассейна, теннисного корта). 19.30-20.00 Ужин. 20.00-21.00 Мастер-класс по макияжу и прическам для родителей и гимнасток. 21.00-21.30 Санитарно-гигиенические процедуры. 21.30 Отбой. 21.30-7.00 Сон.</p>
5 день (пос. Лоо)	<p>07.00 Подъем. 07.05-8.00 Утренняя зарядка и санитарно-гигиенические процедуры. 08.00-08.30 Завтрак.</p>

	<p>08.30-08.50 Знакомство с планом мероприятий на день. 09.00-11.00 Тренировка. 11.00-12.00 Купание, солнечные ванны. 12.00-13.00 Разбор тренировки, беседы с тренером и врачом. 13.00-14.00 Обед. 14.00-16.00 Отдых, чтение и пр. 16.10-16.30 Полдник. 17.00-19.00 Тренировка основная. 19.00-19.30 Свободное время (посещение бассейна, теннисного корта). 19.30-20.00 Ужин. 20.00-20.30 Интеллектуальная викторина «Эрудит». 21.30-20.30-21.00 Вечерняя прогулка. Свободное время. 21.00-21.30 Санитарно-гигиенические процедуры. 21.30 Отбой. 21.30-7.00 Сон.</p>
6 день (пос. Лоо)	<p>07.00 Подъем. 07.05-8.00 Утренняя зарядка и санитарно-гигиенические процедуры. 08.00-08.30 Завтрак. 08.30-08.50 Знакомство с планом мероприятий на день. 09.00-11.00 Тренировка. 11.00-12.00 Купание, солнечные ванны. 12.00-13.00 Разбор тренировки, беседы с тренером и врачом. 13.00-14.00 Обед. 14.00-16.00 Отдых, чтение и пр. 16.10-16.30 Полдник. 17.00-19.00 Тренировка основная. 19.00-19.30 Свободное время (посещение бассейна, теннисного корта). 19.30-20.00 Ужин. 20.00-20.30 Лекторий на тему «Подготовка к спортивным соревнованиям». 20.30-21.00 Вечерняя прогулка. Свободное время. 21.00-21.30 Санитарно-гигиенические процедуры. 21.30 Отбой. 21.30-7.00 Сон.</p>
7 день (пос. Лоо – г. Белореченск)	<p>07.00 Подъем. 07.05-8.00 Утренняя зарядка и санитарно-гигиенические процедуры. 08.00-08.30 Завтрак. 08.30-08.50 Сбор вещей. 09.00-11.00 Тренировка. 11.00-11.30 Памятная фотосессия с опытным фотографом. 11.30-12.00 Подведение итогов сборов с тренером и врачом. 12.00 Выезд из спортивной базы. 12.51 Отправление в г. Белореченск. 17.19 Прибытие в г. Белореченск.</p>

Схема маршрута: г. Белореченск – пос. Лоо (рисунок 1). Расстояние 230 км. Время в пути 4 ч.13 мин. (на железнодорожном транспорте).

Программа комплексного туристского обслуживания участников спортивно-оздоровительного сбора «STARS OPEN - 2021» представлена в таблице 2.

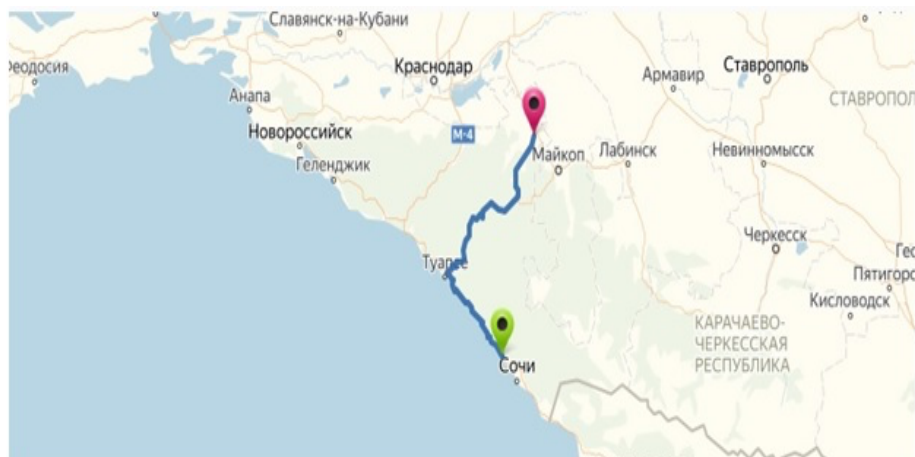


Рисунок 1 - Схема железнодорожного маршрута г. Белореченск – пос. Лоо

Таблица 2 - Программа туристского обслуживания участников спортивно-оздоровительных сборов по маршруту г. Белореченск – пос. Лоо – г. Сочи – г. Белореченск

Населенные пункты, способы передвижения	Наименование туристских предприятий и условия размещения	Запланированные туристские услуги	Внутри-маршрутные перевозки
г. Белореченск – пос. Лоо (железнодорожный)	-	Путевая информация по учебно-тренировочным сборам, досуговым мероприятиям, пос. Лоо.	Поезд Саратов – Адлер
Прибытие в пос. Лоо	Размещение в 4-х местных номерах со всеми удобствами в спортивно-оздоровительном центре «Лоо»	Вечерняя прогулка по пос. Лоо	–
пос. Лоо – г. Сочи – пос. Лоо (автобусно-пешеходный)	–	Городская обзорная экскурсия по г. Сочи и по прибрежному кластеру Олимпийского парка (продолжительность – 2,5 ч.). Маршрут: Морской вокзал – Сочи центральный район – Олимпийский парк (факел олимпийского огня, стадион «Фишт», дворец зимнего спорта «Айсберг», ледовая арена «Шайба», арена «Ледяной куб», Музей церемонии открытия Олимпийских игр).	Микроавтобус Mercedes Sprinter
пос. Лоо – г. Белореченск (железнодорожный)	–	–	Поезд Адлер – Красноярск

Размещение. Спортивно-оздоровительный центр «Лоо». Адрес: Россия, Краснодарский край, г. Сочи, пос. Лоо. Находится в пределах Большого Сочи, на первой береговой линии, в экологически чистом районе. На территории есть парк с уникальными

насаждениями хвойных и субтропических культур. Центр имеет собственный галечный пляж. Виды спорта: баскетбол, водное поло, волейбол, гимнастика, единоборства, йога, плавание, танцы, теннис, футбол, шахматы. Спортивная инфраструктура представлена спортивным залом, бассейном, тренажерным залом, теннисным кортом, открытыми площадками.

Питание. Питание участников организуется в одну смену. Юным спортсменам предоставляется пятиразовое сбалансированное питание (завтрак, обед, полдник, ужин, сонник) с возможностью выбора блюд по типу «шведский стол» с обязательным ежедневным включением в рацион мяса, фруктов и овощей от кубанских производителей. Питьевой режим обеспечивается круглосуточно бутилированной водой в каждом номере или питьевыми кулерами на этажах [10; 13].

Медицинское обслуживание. Спортивно-оздоровительный центр «Лео» имеет медицинский центр, где круглосуточно дежурит врач. Центр оказывает медицинскую помощь в соответствии с действующей лицензией на осуществление медицинской деятельности. В случае тяжелых травм или заболеваний больного доставляют в медицинские учреждения г. Сочи с обязательным сопровождением медицинским работником.

Экскурсионная программа. Экскурсионная программа является компонентом культурно-досуговых мероприятий в рамках предлагаемой программы сборов. Экскурсионная программа ориентирована на знакомство участников спортивно-оздоровительных сборов с объектами олимпийского наследия г.Сочи и включает городскую обзорную экскурсию по г. Сочи и прибрежному кластеру Олимпийского парка (факел олимпийского огня, стадион «Фишт», дворец зимнего спорта «Айсберг», ледовая арена «Шайба», арена «Ледяной куб», Музей церемонии открытия Олимпийских игр), посещение Сочи Парка.

Расчет стоимости разработанного турпродукта. Ориентируясь на ценовую политику по состоянию на январь 2021 года, в таблице 3 представлена калькуляция стоимости спортивно-оздоровительного сбора «STARS OPEN - 2021». В стоимость входит: транспортное обслуживание, размещение в спортивно-оздоровительном центре, тренировки два раза в день, экскурсии (городская обзорная экскурсия по г. Сочи и по прибрежному кластеру Олимпийского парка), профессиональные лектории, посещение бассейна, теннисного корта, культурно-досуговые программы. В целом стоимость спортивно-оздоровительного сбора «STARS OPEN - 2021» на 7 дней 6 ночей составляет (стоимость указана в руб.):

- за одного человека в четырехместном номере ~ 13200 руб.;
- транспортные услуги: проезд на ж/д транспорте туда и обратно ~ 1734 руб.;
- аренда микроавтобуса ~ 6000 руб. (из расчета 20 чел.);
- услуги тренера ~ 6000 руб.;
- городская обзорная экскурсия по г. Сочи и по прибрежному кластеру Олимпийского парка ~ 850 руб.

Итого на 1 человека стоимость составляет 22084 руб.

Дополнительно оплачиваются (по желанию): мастер-класс по макияжу и прическам для родителей и гимнасток ~ 500 руб., памятная фотосессия с опытным фотографом ~ 1000 руб.; аттракционы в Сочи Парке (стоимость билета взрослый/детский/специальный ~ 1300/1500 руб.). Рентабельность рассчитана из получения процента прибыли при реализации спортивно-оздоровительного сбора в размере 18 % от стоимости затрат по его организации.

**Таблица 3 – Калькуляция стоимости спортивно-оздоровительного сбора
«STARS OPEN - 2021»**

Информация	Описание	Цена, руб./1 чел.
Населенный пункт	Пос. Лоо, Краснодарский край, Россия	
Тип питания	Пятиразовое (завтрак, обед, полдник, ужин, сонник)	
Кол-во дней	7 дней 6 ночей	Ночные переезды: нет
Размещение	Спортивно-оздоровительный центр «Лоо»	2200 руб. / сут./
Ж/д билеты	Поезд Саратов-Адлер (туда), тип вагона плацкарт Поезд Адлер-Красноярск (обратно), тип вагона плацкарт	867 руб. 867 руб.
Аренда микро-автобуса	Микроавтобус Mercedes Sprinter (кол-во мест 20)	1500 руб. / час
Услуги тренера	Групповое занятие	500 руб. / час
Экскурсионные услуги	Городская обзорная экскурсия по г. Сочи и по прибрежному кластеру Олимпийского парка	850 руб.

За последние годы в нашей стране проведена объемная работа в области развития физической культуры и спорта, успешное продвижение наследия Олимпиады Сочи – 2014. Проект «Сочи 2014» в масштабах всей страны наглядно свидетельствует о том, что Олимпийские и Паралимпийские игры - это не просто спортивное событие общемирового значения, но и явление, которое позитивным образом затрагивает практически все сферы общественно-экономической деятельности страны, оставляя богатое наследие для города-организатора, которое необходимо использовать в перспективе в рамках детско-юношеского и молодежного туризма.

Предлагаемая программа спортивно-оздоровительного сбора ориентирована на обучающихся учреждений спортивной направленности с целью создания возможности совмещать активный тренировочный процесс с оздоровительным отдыхом и культурно-досуговой деятельностью. Это позволяет поддерживать обучающимся спортивную форму в каникулярное время. Программа комплексного туристского обслуживания участников спортивно-оздоровительного сбора «STARS OPEN - 2021» включает основной и дополнительных пакеты туристских услуг. В основной пакет туристских услуг входит размещение (спортивно-оздоровительный центр «Лоо»), пятиразовое питание (завтрак, обед, полдник, ужин, сонник), транспортное обслуживание (железнодорожный и автобусный виды транспорта), пользование спортивной инфраструктурой (спортивным залом, оборудованием, бассейном, теннисным кортом), услуги тренера, лектории, культурно-досуговые мероприятия, ориентированные на использование олимпийского наследия Сочи-2014 в экскурсионной и культурно-познавательной деятельности (городская обзорная экскурсия по г. Сочи и по прибрежному кластеру Олимпийского парка). В дополнительный пакет туристских услуг входит мастер-класс по макияжу и прическам для родителей и гимнасток, памятная фотосессия с опытным фотографом, посещение аттракционов в Сочи Парке.

Предложенная программа может использоваться в практической работе спортивных школ, клубов, ассоциаций при проведении спортивно-оздоровительных сборов и других аналогичных мероприятий, а также в практической деятельности туристских компаний региона в контексте популяризации наследия Олимпиады Сочи – 2014 среди подрастающего поколения и молодежи.

Список литературы

1. Концепция федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2019-2025 годы)»: Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 5 мая 2018 года № 872-р. - URL <https://www.garant.ru/products/ipo/> (дата обращения 01.02.2021).
2. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года: утверждена Распоряжением Правительства РФ 20.09.2020г. N 2129-р. - URL <https://www.russiatourism.ru/upload/iblock/b6a/Концепция.pdf> (дата обращения 01.02.2021).
3. Государственная программа Краснодарского края «Постолимпийское использование олимпийских объектов и развитие олимпийского туризма»: Утв. Постановлением главы администрации (губернатора Краснодарского края от 5 октября 2015 года N 942). Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. - URL <http://docs.cntd.ru/document/430643161>. (дата обращения 01.02.2021).
4. ГОСТ Р 50681-2010 Туристские услуги. Проектирование туристских услуг. – URL <http://docs.cntd.ru/document/1200083215> (дата обращения 01.02.2021).
5. Гриненко С.В. Исследование конвергенции территорий на основе эффектов управления олимпийским наследием // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2018. - URL:<http://uecs.ru> (дата обращения 04.02.2021).
6. Кондратьева Л.Н., Ковалева Т.Е. Социально-культурный аспект использования и развития объектов олимпийского комплекса города Сочи // Культура и время перемен. 2020. № 1 (28). С. 11.
7. Кулишкин Д.Ю. Перспективы реализации постолимпийского наследия прибрежного и горного кластеров г. Сочи // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. Общественные науки. – 2016. – №1. – С. 150-155.
8. Маркина Е.В. Современное состояние и перспективы использования объектов наследия олимпийских игр в городе Сочи // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 8.
9. Методические указания «Организация тренировочных сборов в каникулярный период» / сост. Н. Н. Алексеенок. Красноярск, 2014. 118 с.
10. Особенности питания детей и подростков. - URL: http://медпортал.com/gigiena-sanepidkontrol_733/osobennosti-pitaniyadetey.html (дата обращения 04.02.2021).
11. Постолимпийское наследие объектов Олимпиады «Сочи-2014». - URL <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=889954> (дата обращения 01.02.2021).
12. Прыткова Е.Г., Пак Е.А., Попова С.С., Сурнина С.С. Олимпийские объекты: проблемы финансирования и содержания // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. 2016. Т. 7. №1. С. 219-222.
13. Сервис для спортсменов – что нужно знать профессионалам в туризме. - URL <http://idel-tat.ru/news/vremya> (дата обращения 30.01.2021).
14. Ermolova V, Krol I. Educational potential of the Olympic movement cultural heritage. Science in Olympic Sport. 2019. № 2. P. 4-15.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Основные направления работы и мероприятия сетевой площадки ФИРО РАНХиГС «Организационное, методическое и кадровое сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования»

Направление работы	Мероприятие
Организационное сопровождение	Разработка методологии сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования
	Разработка Концепции сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования
Методическое сопровождение	Создание Единой технологии сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования, в т.ч. с использованием современных цифровых технологий
	Разработка методологии оценки эффективности форм и методов сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования
	Экспертиза форм и методов сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования
Кадровое обеспечение	Создание и поддержка профессионального сообщества специалистов образовательных учреждений, занимающихся сопровождением воспитательного процесса в условиях непрерывного образования
	Разработка программ обучения, повышения квалификации и переподготовки специалистов, занимающихся вопросами сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования
	Обучение, повышение квалификации и переподготовка специалистов, занимающихся вопросами сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования
	Проведение конференций, семинаров и конкурсов, направленных на выявление, поддержку и распространение успешного опыта сопровождения воспитательного процесса в условиях непрерывного образования

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азовская Екатерина Валерьевна – воспитатель, МКДОУ Шелеховского района «Детский сад «Радуга» (г. Иркутск, Россия).

Александрова Марина Викторовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры начального, дошкольного образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования, 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).

Алиева Эвелина Факировна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по науке, Федеральный институт развития образования РАНХиГС (г. Москва, Россия).

Алпатова Наталья Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной дефектологии и логопедии, старший научный сотрудник, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт» (г. Москва, Россия).

Артюхова Марина Алексеевна – заместитель директора по ВР, МАОУ СОШ № 17 имени Эдуарда Есяяна (Краснодарский край, г-к Геленджик, с. Архипо-Осиповка, Россия).

Ахметов Султан Меджидович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления в спорте и образовании, заслуженный учитель Российской Федерации, мастер спорта, ректор, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма».

Бакурадзе Андрей Бондович – доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, директор экспертно-аналитического центра казачества, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва, Россия).

Балабаева Ольга Александровна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Басис Людмила Борисовна – директор, МБОУ лицей «Созвездие» № 131 городского округа Самара (г. Самара, Россия).

Батищева Елена Вячеславовна – директор, МАОУ СОШ № 17 имени Эдуарда Есяяна (Краснодарский край, г-к Геленджик, с. Архипо-Осиповка, Россия).

Белавина Анастасия Викторовна – студент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Белая Юлия Григорьевна – учитель-логопед, МДАОУ «Центр развития ребенка – детский сад №2» (Краснодарский край, р-он Красноармейский, ст. Полтавская, Россия).

Белецкая Елена Витальевна – старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Березина Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики; педагог изостудии, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»; центр «Подснежник» (г. Волгоград, Россия).

Биктирякова Мария Дмитриевна – студент, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

Божкова Галина Николаевна – доцент, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет» (г. Елабуга, Россия).

Букреева Наталья Олеговна – студент, кандидат в мастера спорта, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Верба Татьяна Анатольевна – старший воспитатель, МДАОУ «Центр развития ребенка – детский сад №2» (Краснодарский край, р-он Красноармейский, ст. Полтавская, Россия).

Гангнус Наталия Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия).

Гапеенкова Виктория Александровна – воспитатель, высшая квалификационная категория, МБДОУ МО «Город Архангельск» «Детский сад комбинированного вида № 116 «Загадка» (г. Архангельск, Россия).

Голощанова Татьяна Владимировна – педагог-психолог, МДАОУ «Центр развития ребенка – детский сад №2» (Краснодарский край, р-он Красноармейский, ст. Полтавская, Россия).

Гриднева Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Академия психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, 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).

Елизарова Ирина Валерьевна – воспитатель, высшая квалификационная категория, МБДОУ МО «Город Архангельск» «Детский сад комбинированного вида № 116 «Загадка» (г. Архангельск, 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).

Заковинько Лидия Петровна – заведующий, МДАОУ «Центр развития ребенка – детский сад №2» (Краснодарский край, р-он Красноармейский, ст. Полтавская, Россия).

Заднепровская Елена Леонидовна – кандидат экономических наук, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Игнатенко Анжелика Анатольевна – старший воспитатель, МДАОУ «Центр развития ребенка – детский сад №2» (Краснодарский край, р-он Красноармейский, ст. Полтавская, Россия).

Калиновская Виктория Сергеевна – ассистент кафедры гуманитарных, социальных, экономических и информационно-правовых дисциплин МИИГУ им. П.А. Столыпина; старший преподаватель НОЦ «Правовые исследования», Российский университет дружбы народов МИИГУ им. П.А. Столыпина, РУДН (г. Москва, Россия).

Кананчук Лидия Александровна – 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).

Каркавцева Ирина Александровна – кандидат биологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Комарова Татьяна Михайловна – заместитель директора по УМР, МАОУ СОШ № 17 имени Эдуарда Есяяна (Краснодарский край, г-к Геленджик, с. Архипо-Осиповка, Россия).

Кокова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск, Россия).

Копылов Юрий Анатольевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории инновационных технологий, профессор Российской академии естествознания, почётный доктор наук Российской Академии естествознания, Центр естественнонаучных основ физического воспитания (г. Москва, Россия).

Майстрович Елена Витальевна – доцент кафедры культуры и искусств МИИГУ им. П.А. Столыпина; старший преподаватель НОЦ «Правовые исследования» Российского университета дружбы народов, МИИГУ им. П.А. Столыпина, РУДН (г. Москва, Россия).

Мелкоступова Елена Анатольевна – студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Минченко Владимир Гаврилович – кандидат педагогических наук профессор, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, 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).

Пастухова Ирина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС (г. Москва, Россия).

Поддубная Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Краснодар, Россия).

Порецков Михаил Евгеньевич – заместитель директора по общим вопросам, ГБПОУ Самарской области «Самарский машиностроительный колледж» (г. Самара, Россия).

Порецкова Галина Юрьевна – доктор медицинских наук, доцент, доцент кафедры детских болезней, ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (г. Самара, Россия).

Радионова Ольга Радиславовна – кандидат педагогических наук, директор НИЦ стратегии, проектирования и правового обеспечения, Федеральный институт развития образования РАНХиГС (г. Москва, Россия).

Резанкина Галина Владимировна – старший научный сотрудник НИЦ стратегии, проектирования и правового обеспечения, Федеральный институт развития образования РАНХиГС (г. Москва, Россия).

Рытова Екатерина Евгеньевна – студент, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Савченко Елена Юрьевна – воспитатель, МБДОУ г. Иркутска детский сад № 183 (г. Иркутск, Россия).

Тарасова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей ФИРО РАНХиГС (г. Москва, Россия).

Тащёва Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, Академия психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Удова Ольга Владимировна – доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, Педагогический институт, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск, Россия).

Федосова Яна Николаевна – младший научный сотрудник лаборатории правовых исследований МИИГУ им. П.А. Столыпина; младший научный сотрудник НОЦ «Правовые исследования» Российского университета дружбы народов, МИИГУ им. П.А. Столыпина, РУДН (г. Москва, Россия).

Хачатурова Карине Робертовна – кандидат педагогических наук, учитель физики, руководитель ОДОД, ГБОУ школа №129 Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург, Россия).

Черноусова Алена Олеговна – студент, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой начального, дошкольного 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).

Щупленков Николай Олегович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (филиал в г. Ессентуки) (г. Ессентуки, Россия).

Щупленков Олег Викторович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, права и общественных дисциплин, ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (филиал в г. Ессентуки) (г. Ессентуки, Россия).

Научное издание

**ДОШКОЛЬНОЕ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ:
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.05.2021. Формат 60x84/16

Печать оперативная. Усл. п.л. 18,2

Тираж 1000 экз. Заказ № 21–16–03

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.