

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

Харьковский государственный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды

Актюбинский региональный государственный университет
имени К. Жубанова

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы

Сборник материалов
IV Международной научно-практической конференции

Чебоксары 2016

УДК 37.0
ББК 74.00+88.3
П86

Рецензенты: **Бережная Светлана Викторовна**, д-р филос. наук, профессор, декан исторического факультета ХНПУ имени Г.С. Сковороды, Украина

Краснова Светлана Гурьевна, канд. психол. наук, доцент БОУ ДПО «ПК С Чувашский республиканский институт образования»

Руссов Станислав Пименович, канд. пед. наук, доцент БОУ ДПО «ПК С Чувашский республиканский институт образования»

Редакционная

коллегия:

Широков Олег Николаевич, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 3-го созыва

Абрамова Людмила Алексеевна, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Яковлева Татьяна Валериановна, ответственный редактор, генеральный директор ЦНС «Интерактив плюс»

Митрюхина Наталия Анатольевна, помощник редактора

Дизайн

обложки:

Катякова Наталия Михайловна, дизайнер

П86

Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 524 с.

ISBN 978-5-9907548-5-0

В сборнике представлены материалы участников IV Международной научно-практической конференции, отражающие современное состояние психологии и педагогики. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

Предназначен для широкого круга читателей.

Статьи представлены в авторской редакции.

Сборник размещен в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

ISBN 978-5-9907548-5-0

УДК 37.0

ББК 74.00+88.3

© Коллектив авторов, 2016

© Центр научного сотрудничества
«Интерактив плюс», 2016

Предисловие



Центр научного сотрудничества «Интер-актив плюс» совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Актюбинским региональным государственным университетом имени К. Жубанова и Харьковским национальным педагогическим университетом им. Г.С. Сковороды представляют сборник материалов по итогам IV Международной научно-практической конференции **«Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы»**.

В сборнике представлены статьи участников IV Международной научно-практической конференции, посвященные приоритетным направлениям развития науки и образования. В 152 публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Общая педагогика, история педагогики и образования.
2. Теория и методика профессионального образования.
3. Теория и методика общего образования.
4. Теория и методика дошкольного образования.
5. Теория и методика дополнительного образования детей.
6. Коррекционная педагогика.
7. Физическое воспитание и здоровьесберегающая деятельность.
8. Организация социально-культурной деятельности.
9. Образование взрослых, самообразование.
10. Общая психология и психология личности.
11. Педагогическая и коррекционная психология.
12. Социальная психология.
13. Юридическая психология.
14. Подготовка и переподготовка специалистов в области психологии.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами (Москва, Санкт-Петербург, Абакан, Армавир, Архангельск, Астрахань, Барнаул, Белгород, Бердск, Бийск, Благовещенск, Борзя, Великий Новгород, Владивосток, Волгоград, Воронеж, Грозный, Екатеринбург, Елец, Иваново, Иркутск, Йошкар-Ола, Казань, Краснодар, Красноярск, Курск, Магнитогорск, Махачкала, Михайловка, Мурманск, Мценск, Набережные Челны, Невинномысск, Нефтекамск, Нижний Новгород, Нижний Тагил, Новодвинск, Новокузнецк, Новосибирск, Оренбург, Пермь, Подольск, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Самара, Ставрополь, Старый Оскол, Сургут, Таганрог, Тольятти, Томск, Троицкий, Тула, Тюмень,

Феодосия, Химки, Челябинск, Черняховск, Чита, Южно-Сахалинск, Якутск) и субъектами России (Рязанская область), Республики Беларусь (Минск), Республики Казахстан (Актобе, Алматы, Караганда), Кыргызстана (Ош) и Украины (Луганск).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Военная академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого, Волгоградская академия МВД России, Ивановская государственная медицинская академия, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия), университеты и институты России (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Армавирский государственный педагогический университет, Астраханский государственный медицинский университет Минздрава России, Барнаульский юридический институт МВД России, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Благовещенский государственный педагогический университет, Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко, Дальневосточный федеральный университет, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Ивановский государственный политехнический университет, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Московский государственный институт культуры, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Московский государственный лингвистический университет, Московский городской педагогический университет, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Новосибирский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный педагогический университет, Педагогический институт, Пермский военный институт внутренних войск МВД России, Пермский государственный медицинский университет им. академика Е.А. Вагнера, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский государственный социальный университет, Самарский государственный технический университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербургский государственный университет технологий и дизайна, Сахалинский государственный университет, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Северный государственный медицинский университет, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Северо-Кавказский федеральный университет, Сибирский государственный

ный индустриальный университет, Сибирский государственный университет путей сообщения, Сургутский государственный педагогический университет, Сургутский государственный университет, Тюменский государственный нефтегазовый университет, Университет управления «ТИСБИ», Уральский государственный медицинский университет, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Финансовый университет при Правительстве РФ, Хакассский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Юго-Западный государственный университет, Южный федеральный университет, Челябинский государственный педагогический университет, Челябинский государственный университет, Чеченский государственный университет), Республики Беларуси (Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка), Республики Казахстан (Академия «Болашак», Западно-Казахстанский государственный медицинский университет им. М. Оспанова, Казахская национальная академия искусств им. Т. Жургенова, Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова), Кыргызстана (Кыргызско-Узбекский университет, Ошский государственный университет) и Украины (Луганский государственный университет им. Т. Шевченко).

Большая группа образовательных учреждений представлена училищами, школами, лицеями и гимназиями, детскими садами, учреждениями дополнительного образования и научными учреждениями.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны, профессоров, доцентов, аспирантов, магистрантов и студентов до преподавателей вузов, учителей школ, воспитателей детских садов и педагогов дополнительного образования, а также научных сотрудников. Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в IV Международной научно-практической конференции **«Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор – д-р ист. наук, проф.
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова,
декан историко-географического факультета
Широков О.Н.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бусырева Е.М.</i> Добровольческая деятельность в учебном заведении как средство формирования социальной активности молодежи	16
<i>Гладких С.В., Чухлебова Т.В., Чухлебова Е.А.</i> Социальное воспитание в условиях сельской малокомплектной школы.....	18
<i>Землянская Г.Ф.</i> Школы Амурской области в начале XX века	21
<i>Зыков М.Б.</i> Педагогика функциональной дополнителности категорий «воля, воление» и «мысль, мышление»	24
<i>Карелина Н.С.</i> Технология системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников.....	26
<i>Ковылева Ю.Э.</i> Поэтапное формирование регулятивных универсальных учебных действий: таксономический подход.....	30
<i>Комекбай Ж.Е.</i> Гражданско-патриотическое воспитание молодого поколения.....	34
<i>Корнеева Е.Р., Лим Э.Х.</i> Система государственных экзаменов как часть педагогических традиций корейского народа	36
<i>Лидухен Ю.А.</i> Введение идеи «свободного образования» в практику массовой школы	38
<i>Ормокеева Р.К.</i> Концепт «страх/коркуу» в лексикографическом и полевом освещении.....	44
<i>Пяткина Д.А., Шабалина Е.П.</i> Проектирование жизнедеятельности обучающихся как основа здоровьесберегающей среды	48
<i>Софронова Н.Е., Дедюкина М.И.</i> Формирование управленческой культуры у студентов высшего профессионального образования	50
<i>Талхигова Х.С., Дадашева З.И.</i> Ученый, наставник, патриот	53
<i>Толтев Д.И., Бирюков А.С., Скопинцов В.И.</i> Принцип систематичности как вид педагогического процесса в системе физической подготовки военнослужащих.....	56
<i>Шабалина Е.П., Чернякова О.В.</i> Влияние социализации на жизненную позицию личности	58
<i>Шабалина Е.П., Никитин Ю.А.</i> Организация проблемного обучения на основе научно-исследовательской деятельности	60
<i>Шевкунов А.Н., Бирюкова Н.С.</i> Педагогика XXI века: практика воспитания гуманизма средствами народно-художественной культуры 62	62

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Акютин П.А., Государев И.Б.</i> Электронная информационно-образовательная среда как фактор реализации требований ФГОС к условиям подготовки будущих магистрантов педагогического образования.....	67
<i>Белова Т.Л.</i> Проблема обучения математике иностранных студентов в медицинских вузах РФ.....	69
<i>Воронцова М.В., Полицарнова А.Н.</i> Имитационное моделирование процедур рейтинга успеваемости студентов	70
<i>Гильдерман Е.В.</i> Реализация компетентного подхода в образовательном процессе.....	74
<i>Дешева Ю.А.</i> Современные методы преподавания вирусологии ординаторам стоматологического факультета в методическом обеспечении дисциплины «Медицинская вирусология».....	77
<i>Ефимик В.Е.</i> Применение нетрадиционных методов обучения на занятиях по экологии в вузе	84
<i>Котова И.Ю.</i> Педагогические аспекты оптимизации системы обучения иностранному языку в неязыковых вузах	85
<i>Кочнева Е.М., Арсакова Ю.Е., Ильина Е.В.</i> Дополнительная профессиональная подготовка студентов на этапе вузовского обучения как ресурс их профессиональной успешности	88
<i>Кравченко Л.И.</i> Модель формирования методологической культуры педагога в профессиональной образовательной организации.....	91
<i>Кухарева Е.В.</i> Формирование лингвострановедческой компетенции специалистов в области международных отношений.....	94
<i>Литвинова О.В., Прыскина Е.А.</i> Образ ребенка в изобразительном искусстве как средство художественного воспитания.....	98
<i>Макаревич З.Б., Медведева И.Н.</i> Профессиональное обучение лиц, отбывающих наказание в виде пожизненного лишения свободы	101
<i>Марданов М.В., Марданов Р.Ш., Хасанова А.Ю.</i> Формирование математической компетентности специалистов в области экономики .	103
<i>Михайловская Л.В., Ожгибесов В.П.</i> Некоторые новые способы мультимедийных презентаций для студентов и преподавателей.....	105
<i>Пащенко Ю.А.</i> Вклад Мэри Ричмонд в разработку содержания образования на этапе профессионализации социальной работы	109
<i>Ромашина Н.П.</i> Использование афоризмов, этнографического материала в современных технологиях воспитания	114

<i>Семенов В.В., Медведев И.В.</i> Унификация приемов самозащиты в системе физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России.....	118
<i>Соколов Н.Е., Соколова Е.В.</i> Подход к информатизации учебного процесса вуза	121
<i>Соловьева Ю.А.</i> Профессиональное самоопределение старшеклассников в системе довузовской подготовки регионального вуза.....	124
<i>Стрельцова М.И., Капустина О.В.</i> О задачах профессиональной подготовки бакалавров народной художественной культуры	126
<i>Трибунская С.А.</i> Использование современных педагогических технологий при обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе.....	128
<i>Усарова Г.О.</i> Отдельные вопросы образования по кредитной системе в вузах.....	130
<i>Филатова Н.Б., Власенко Е.Н.</i> Обсуждение актуальных проблем на первом году обучения в рамках базового курса «Повседневный иностранный язык в ситуации общения».....	132
<i>Фомина А.Ю., Унюшкина М.В., Лобанова Л.Н.</i> Исследование эффективности профориентации молодежи как фактор повышения квалификации кадров здравоохранения	145
<i>Хариненкова Л.Н.</i> Игровая форма занятий как средство побуждения и стимулирования студентов к коммуникативной деятельности	148

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Акаева Т.П.</i> Психолого-педагогические проблемы развития социально-коммуникативной компетентности младших школьников	152
<i>Батерина Ю.Г.</i> Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка с применением технологии развития критического мышления.....	154
<i>Богунова В.В., Роцин С.П.</i> Формирование и развитие творческого мышления у детей младших классов на занятиях тематическим рисованием.....	157
<i>Бреславцев М.В., Коновалова В.А., Беглярова Э.А.</i> Использование электронной формы учебника в образовательном процессе.....	160
<i>Галлямова Г.П., Гиниятова Л.Т., Даутова А.Ф.</i> Братство двух религий.....	162
<i>Гетманская М.К.</i> К вопросу о межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам.....	164
<i>Гильманова Г.Р.</i> Применение обучающих структур на уроках.....	168
<i>Голованова В.В.</i> Технологическая карта урока информатики в 5 классе	171

<i>Гучинова О.А.</i> Формирование навыков самостоятельной деятельности младших школьников в процессе реализации учебно-исследовательских проектов	173
<i>Едисеева Л.А.</i> Формирование метапредметных результатов на уроках обществознания с позиции требований ФГОС нового поколения	176
<i>Иванов С.А.</i> К вопросу формирования научного мировоззрения школьников в процессе обучения физике	180
<i>Лузгина Ю.В.</i> Основа содержания обучения как мерило степени готовности вуза к реализации конкретного профиля подготовки	182
<i>Мустафина Р.Р., Мухина Н.В.</i> Проблема формирования поликультурной личности в школе	185
<i>Перминова А.Ю.</i> Современные педагогические технологии на уроке изобразительного искусства	187
<i>Петрова Е.В.</i> Индивидуализация: пробы субъектных действий	192
<i>Поляшова Н.В., Фролова Т.О.</i> Формирование читательского интереса у детей младшего школьного возраста.....	195
<i>Пишеничникова Ю.Н.</i> Пример использования современных образовательных технологий на уроках английского языка в начальной школе.....	197
<i>Репринцева Ю.С.</i> Понятие об аксиосфере школьной географии: теоретическое обоснование	201
<i>Солохина Л.Н.</i> Подготовка школьников к олимпиадам по математике. 6–9 классы. Часть 2	203
<i>Турковская Н.В., Чебанова Е.И.</i> Теоретические основы дифференцированного обучения (на примере математического блока дисциплин). 212	
<i>Шмакова Е.Г.</i> «Университетские субботы» как средство реализации ряда задач Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.....	217

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ахтырская Ю.В., Заходякина К.Ю.</i> Организационные аспекты реализации сетевого взаимодействия как фактора повышения качества образования в дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС дошкольного образования	221
<i>Бакланова Т.И.</i> Аксиологическая модель развивающей художественно-образной среды дошкольной образовательной организации.....	225
<i>Братченко И.М., Орлова Т.В., Молчанова С.Е.</i> Правильное питание – основа формирования здорового образа жизни.....	231
<i>Букина Л.В.</i> Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ..	233

<i>Власова Е.А., Клещевникова Г.С., Тимофеева В.М.</i> Семья и детский сад: лицом друг к другу	235
<i>Воронова М.Н., Мороз С.В., Попова И.А.</i> Особенности организации и содержания воспитания и социализации детей в условиях реализации ФГОС ДО	238
<i>Воронова М.Н., Веремеенко Ю.Е., Андросова Н.А.</i> Организация трансформируемой развивающей предметно-пространственной среды группы детского сада	241
<i>Галаветдинова Р.Х.</i> Экологические игры для детей дошкольного возраста	244
<i>Ермакова Г.М., Сергеева Ф.Ф.</i> Внедрение современных образовательных технологий как реализация требований ФГОС	250
<i>Железнова С.В.</i> ТРИЗ-технология как способ реализации ФГОС ДО в процессе познавательного развития дошкольников	252
<i>Жуйкова Т.П., Богачева А.С.</i> Нетрадиционные техники изобразительной деятельности в художественно-эстетическом развитии детей старшего дошкольного возраста	258
<i>Зебзеева В.А.</i> Условия повышения уровня познавательного развития детей старшего дошкольного возраста	262
<i>Ильина М.Д., Кузнецова Л.М.</i> Музыкально-эстетическое образование как одна из важнейших задач формирования духовной культуры	265
<i>Копнина О.В., Попова И.А., Недовес М.А.</i> Понятие и сущность памяти ребенка дошкольного возраста	267
<i>Коришикова С.Ю., Михайлова М.В.</i> Роль мини-музея в духовно-нравственном воспитании дошкольников МАДОУ №2 «Сказка» поселка Троицкого	269
<i>Маракушина И.Г., Сухоницкая Т.А.</i> Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема	272
<i>Плотникова Т.Н.</i> Диалог как объект исследования в современной науке у детей дошкольного возраста	274
<i>Смолева М.С.</i> Алгоритмы опытов поисково-познавательной деятельности для детей подготовительной к школе группы	276
<i>Фомичева Н.А.</i> Конспект НОД «Встреча Нового года»	283
<i>Чехова Ю.А., Зуева В.И., Раевская Н.Г.</i> Психология переживаний потери близкого человека	288
<i>Чумакова И.В., Свистунова Е.Г.</i> Современные педагогические технологии как условие повышения качества дошкольного образования	291

<i>Шашерина Р.В.</i> Специфика психолого-педагогического сопровождения дошкольников в группе компенсирующей направленности	295
<i>Шумская Л.А., Галич Т.Н.</i> Некоторые аспекты работы с детьми дошкольного возраста по развитию креативности в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	297

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

<i>Батагова Т.Э.</i> Использование игровых методов на уроках сольфеджио и музыкальной литературы в учреждениях дополнительного образования детей	301
<i>Ванюшина Н.С., Осолькова Л.А.</i> Исследование отношения подростков к социально значимой деятельности	304
<i>Кравченко В.В., Елена С.К.</i> Мой Белый город	310
<i>Махова А.И.</i> Обучение игре на духовом инструменте как средство формирования культуры личности ребенка.....	312
<i>Спирягина И.М.</i> Теория и методика дополнительного образования детей в театральном коллективе	315
<i>Тума И.А., Верейкина И.В.</i> Формирование социальной успешности у дошкольников	317

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Агафонова Л.Н.</i> Диагностика зрелости предпосылок процесса письма у учащихся первых классов посредством заданий пространственно-ориентированного спектра	320
<i>Боброва В.В., Сую-фу-шун Н.В.</i> Проблемы формирования и развития социальных навыков у детей младшего школьного возраста с тяжелой степенью нарушения интеллекта	327
<i>Гимадиева Л.И.</i> Организация музыкального занятия в логопедической группе в контексте ФГОС ДО	329
<i>Кашинская В.Я.</i> Использование методов активного образования в работе учителя-логопеда с родителями детей с нарушениями речи... ..	332
<i>Коростелева Н.А., Смолькина Т.П.</i> Особенности учебно-воспитательной работы с учащимися, находящимися в дезадаптационном состоянии	334
<i>Лыба А.Г.</i> Конспект логопедического занятия по развитию речи с применением ИКТ по теме «Ранняя весна» (старшая группа, ОНР III уровень речевого развития)	337

Лысенко Л.В., Строгова С.Ю. Логопедическая ритмика в комплексной коррекционной работе по преодолению речевых нарушений у детей дошкольного возраста..... 339

Шацкая Ю.В. Комплексный подход к формированию элементарных математических представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду..... 342

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Белушова В.А. Спортивное ориентирование – средство профессионально-прикладной физической подготовки студентов направлений естественных наук 344

Василега Д.С., Балабасов Н.О. Тактическая подготовка в баскетболе в контексте тактического мышления как системообразующего компонента..... 347

Гаджимусилов Г.М., Абдулгамидов М.М. Формирование здорового образа жизни на уроках ОБЖ..... 349

Жалилов А.В. Недостатки спортивных соревнований по самбо для лиц с нарушением слуха 352

Иванов В.Д., Брюхова А.А. Физическое воспитание школьников в СССР и в современной России..... 356

Квашинин Н.А., Комлева М.Н. История создания Параолимпийских игр..... 359

Овчинников Ю.Д. Игры советского времени. Как играть в «Муху»? ..362

Ревенько А.И., Лагунова Л.В. Использование метода круговой тренировки по системе CrossFit на занятиях физической культурой в ДОУ с целью подготовки старших дошкольников к сдаче нормативов ВФСК «ГТО» I ступени 365

Романцов М.Г., Поднебесных Е.Л. Здоровьесберегающее образование в педагогическом вузе 367

Скобликова Т.В., Скриплева Е.В., Андреева В.Ю. Культура общества и личности не может быть полноценной без прогресса физической культуры личности..... 369

Скобликова Т.В., Скриплева Е.В., Андреева В.Ю. Физическое воспитание как компонент целостной системы воспитания: состояние, проблемы, перспективы развития..... 371

Скобликова Т.В., Скриплева Е.В., Андреева В.Ю. Теоретические и методологические аспекты развития личности средствами физической культуры в системе непрерывного образования..... 373

<i>Скопинцов В.И.</i> Формирование физической культуры личности курсанта военного вуза в процессе внеучебных мероприятий распорядка дня.....	375
<i>Степанкин И.А.</i> Условия и пути развития здорового образа жизни у сотрудников органов внутренних дел	377
<i>Стрельцов В.П.</i> Играем в мини-спорт с дошкольниками	379
<i>Чибрикина В.Г.</i> О проблемах, возникающих при создании спортивной команды в вузе.....	383

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Сафиева Е.И.</i> Формирование семейных традиций и обычаев	389
<i>Сафиева Е.И.</i> Методика организации социального взаимодействия с родителями	393
<i>Шабалина Е.П., Кузнецова А.О.</i> Экскурсия как форма организации внеурочной проектной деятельности	395

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

<i>Антонова О.А., Зайцева Е.С.</i> Проблемы адаптации молодых педагогов в образовании.....	399
<i>Ивасива И.В., Коротков И.А. Кожевникова А.В. Кожевников В.П.</i> Энергетика как перспективное будущее для современного человека...	401

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Арцимович И.В.</i> К вопросу о страдании как свойстве человеческой ситуации или зоне комфорта.....	405
<i>Ветрова И.И.</i> Использование проективной методики «Человек под дождем» для оценки совладающего поведения.....	409
<i>Горчакова Н.М., Дмитриева В.А.</i> Психологические особенности женщин, предпочитающих образовательную среду Монтессори.....	413
<i>Гусева А.П.</i> Эмоциональное выгорание личности в связи со смысловыми ориентациями	420
<i>Ирсалимова С.М., Мусийчук М.В.</i> Психолого-педагогические условия снижения уровня тревожности старших школьников при подготовке и сдаче ЕГЭ.....	425
<i>Кудерова Т.Ю., Минияров В.М.</i> Анализ результатов исследования стрессоустойчивости в зависимости от личных качеств студентов	428
<i>Кутбиддинова Р.А., Пек Е.А.</i> Роль родительских директив в формировании автономности-зависимости студентов в учебной деятельности	436

<i>Мазаева Л.Ю., Кузнецова Л.Н.</i> Проблема формирования ценности «семья» у детей из неблагополучных семей	438
<i>Маликова Е.В., Жихарева Е.В.</i> Особенности проявления предрасположенности к конфликтному поведению акцентуированных подростков	440
<i>Попов М.М., Яруллина Л.Р.</i> Самоопределение личности на этапе предпрофильного, профильного и профессионального обучения	443
<i>Радченко О.В.</i> Развитие социально-нравственных качеств человека по произведениям Ханс Христиана Андерсена	445
<i>Трифоновна Н.С., Кошелькова В.В.</i> Паралингвистический аспект языковой личности политика (на примере речей Маргарет Тэтчер).....	447
<i>Чеснокова Т.В., Торопова М.В.</i> Оценка влияния агрессивных визуальных элементов городской среды	452
<i>Ширяев О.Ю., Васильева Ю.Е.</i> Психонкология – наука нашего времени.....	455

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Гали Г.Ф.</i> Психологические проблемы адаптации одаренных детей	461
<i>Ешмуратова А.К.</i> Специфика актерского мастерства в театре кукол	463
<i>Корлякова С.Г.</i> Психологические и психофизиологические аспекты психомоторного развития учащихся детских музыкальных школ	468
<i>Островерхов А.Г.</i> Психолого-педагогические аспекты формирования музыкально-ритмической способности учащихся детской музыкальной школы	471
<i>Павлова О.С., Азарина А.И.</i> Формирование пространственно-временной ориентации у дошкольников с ранним детским аутизмом	474
<i>Сурикова Я.А.</i> Психологические аспекты мотивации обучения: система взаимодействия ученик – учитель – родители	477
<i>Федотова Е.М.</i> Роль эмоционального интеллекта в развитии конфликтологической культуры преподавателя вуза	480
<i>Черных Л.А.</i> Особенности восприятия пространства дошкольников с нарушением зрения	483
<i>Шумакова А.В.</i> Реализация модели психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей младшего школьника с особыми образовательными потребностями	488

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Атейбекова Ш.Е., Жумагалиева А.А., Сабазова А.А.</i> Факторы риска профессиональной деформации педагога	491
<i>Гаурилюс А.И.</i> Показатели эмоционального благополучия младших школьников, находящихся в социально опасном положении	495
<i>Демушкина Л.Н.</i> Изменение ценностных ориентаций как фактор отклоняющегося поведения молодежи.....	497
<i>Иванова Л.В.</i> Развитие творческой активности как фактор социокультурного самоопределения молодых людей	501
<i>Кузнецова И.В.</i> Изучение ценностных ориентации российских женщин в трех поколениях	505
<i>Низовцева Т.Р.</i> Взаимосвязь социальной идентичности и индивидуально-психологических особенностей иностранных студентов медвуза	509

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Шельске К.О.</i> Методы стимулирования	512
---	-----

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА**СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ**

<i>Донцов Д.А., Донцова М.В.</i> Актуальные психолого-педагогические вопросы обучения студентов-психологов в системе современного высшего образования	514
---	-----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бусырева Екатерина Михайловна

преподаватель

ГБПОУ «Йошкар-Одинский технологический колледж»

г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: в данной статье автором рассмотрена добровольческая деятельность в современном обществе, которая становится доступным средством, позволяющим молодым людям участвовать в процессе социального развития общества, в профилактике социальных болезней, решать реальные социальные проблемы. В работе добровольчество представлено как мощный воспитательный фактор и средство социализации молодежи.

Ключевые слова: социальная активность, добровольческая деятельность, волонтерство, социально незащищенные слои, население.

Ни для кого не секрет, что в любой стране носителем потенциала развития является молодежь. От ее активности зависит укрепление и процветание страны.

По официальным данным Росстата общая численность населения Российской Федерации за последние 10 лет сократилась на 600 тыс. человек. В возрастных группах от 15 до 24 лет – наблюдается отрицательная динамика численности. А это и есть молодежь – основной источник передовых идей во всех сферах жизни общества, которое на сегодняшний день остро нуждается в энергичных, инициативных, целеустремленных молодых гражданах. Кроме того, общество должно создать условия для самореализации молодежи и стимулировать участие молодых в общественных процессах.

Существует немало способов проявить свою активную жизненную позицию в современном обществе.

Добровольческая деятельность (волонтерство) – одно из основных доступных средств, позволяющих молодым людям участвовать в процессе социального развития общества, в профилактике социальных болезней, решать реальные социальные проблемы. Участие в разовых волонтерских акциях или работа над долгосрочным социальным проектом – это мощнейший воспитательный фактор, значение которого нельзя переоценить.

В самом слове добровольчество (добрая воля) уже содержится его смысловое значение. Добровольчество – социально полезная, добровольная деятельность на безвозмездной основе. Волонтерская деятельность – это вид безвозмездной деятельности, направленный на пользу людей (как отдельных личностей, так и групп) или на защиту окружающей среды [3]. По мнению Л.Е. Сикорской, волонтерство – это не что иное, как «способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, таких как доброта, безвозмездная помощь любому человеку независимо от его положения в обществе, культурных и этнических особенностей, религии, возраста, пола. Добровольчество – это созидательная социальная сила, способствующая

построению более гуманного и справедливого общества посредством всеобщего сотрудничества» [4].

Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (№135-ФЗ от 11.08.1995 г.) таким образом трактует понятие «добровольцы» – это «граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации» [2].

Первое официальное упоминание волонтерской деятельности в России относится к 1894 году. В этом году были учреждены городские попечительства о бедных, в которых подавались добровольные пожертвования и трудились волонтеры. В советские времена добровольцы ехали на целину и БАМ, работали на субботниках, уборках урожая.

В России история волонтерского движения изначально связана с деятельностью православной церкви, позднее – с инициативой первых некоммерческих общественных объединений – земств, учителя и врачи которых много делали для русского крестьянства. В России же возникло и первое женское волонтерское движение – сестры милосердия, которые во время русско-турецкой войны добровольно отправились на фронт, чтобы помогать раненым солдатам. С середины 1990-х гг. отдельные российские организации – спортивно-концертные комплексы, музеи и т. п., начали активно привлекать добровольцев в период проведения различных соревнований и культурных мероприятий [1].

В настоящее время в российском обществе волонтерское движение находится на подъеме. Стоит только вспомнить Олимпийские и Паралимпийские игры в Сочи в 2014 году, где было задействовано более 70 тысяч волонтеров, это почти 40% персонала Игр! А Всероссийская гражданско-патриотическая акция «Бессмертный полк», поучаствовать в которой в качестве волонтера почитает за честь каждый молодой человек!

С каждым годом количество социально значимых акций и проектов увеличивается, увеличивается и число молодых людей, готовых в них осознанно участвовать. На сегодняшний день нет практически ни одной образовательной организации, где бы ни работал волонтерский отряд.

Волонтерская деятельность включает в себя множество направлений: это и помощь социально незащищенным слоям населения (одинокие престарелые люди, инвалиды, дети-сироты), это и участие в гражданско-патриотических и экологических акциях, а также работа, направленная на восстановление и сохранение исторических и природных памятников, досуговая и творческая деятельность (организация свободного времени детей и подростков, организация концертов, театральных выступлений, конкурсов, праздников и др.); краеведческая деятельность; интернет-добровольчество (Википедия) и другие.

Возможности волонтерской деятельности в развитии социальной активности молодежи огромны. Добровольцы проявляют активность в проектах, направленных на всеобщее благо, тем самым вовлекая себя и других в процесс личного социального и культурного образования. Волонтерство – это реализация тех личностных качеств, которые зачастую остаются нераскрытыми в нашей повседневной жизни. Человек, включаясь в систему различных видов деятельности, не только совершенствует их, но и совершенствует себя. Активное участие в добровольческой деятельности будет способствовать развитию: коммуникативных способностей молодого человека, лидерских навыков, самоорганизации, инициативности, исполнительской дисциплины. Участвуя в волонтерской деятельности, молодой человек приобретает ряд практических навыков, необходимых

ему и в повседневной жизни: умение принимать решения; умение вести за собой; расположить к себе собеседника; умение слышать и слушать; организаторские способности.

Молодежь должна осознавать себя частью общества, осознавать свою значимость и потенциальную пользу, которую может принести. Ведь понастоящему человек счастлив только тогда, когда ощущает свою нужность и полезность в обществе. Поэтому одной из главных задач образовательных организаций является воспитание альтруистических чувств, желание быть реально полезным обществу. Вот тогда, именно с такой молодежью, общество действительно можно будет назвать счастливым и перспективным.

Список литературы

1. Акимова Е.В. Педагогическое волонтерство в деятельности детско- молодежных объединений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Акимова; Ряз. гос. ун-т. – Рязань, 2006. – 20 с.
2. О благотворительности и благотворительных организациях: Федер. Закон от 11.08.1995 №135-ФЗ. – В ред. от 22.08.2004. – Ст. 5.
3. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2007. – 427 с.
4. Толмачева Л.П. Социализация личности начинается с добровольчества / Л.П. Толмачева. – Новосибирск: Новосибирск, 2009. – 56 с.

Гладких Светлана Викторовна

учитель начальных классов

Чухлебова Татьяна Владимировна

учитель начальных классов

Чухлебова Елена Алексеевна

заместитель директора по УВР

МКОУ Скарновская ООШ

с. Скарновка, Воронежская область

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в данной статье авторами поднимается проблема реализации сельской школой задач социального воспитания. Рассматриваются особенности социального воспитания в малокомплектной сельской школе. Исследователями определяются воспитательные возможности сельской школы.

Ключевые слова: социальное воспитание, миссия социального воспитания, сельская школа.

За последние десятилетия в ходе осмысления теории социального воспитания сделано немало. Были разработаны различные авторские концепции социального воспитания (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик и др.) Однако сегодня педагогическая наука больше рассматривает проблему социального воспитания в теории и лишь незначительная часть работ может быть полезна практикам.

С точки зрения современной социальной педагогики миссия социального воспитания – создание условий для формирования таких социальных

качеств человека, которые способствуют достижению личностной удовлетворенности самореализацией в том обществе, к которому он принадлежит [3, с. 55].

Содержание социального воспитания связано с формированием практических умений, освоением недостающего практически значимого опыта коллективной и трудовой деятельности, т.е. со всем тем, что актуализирует вопросы личной ответственности человека за свои дела и поступки в тех ориентирах, в соответствии с которыми он строит свое поведение [3, с. 58].

М.П. Гурьянова рассматривает социальное воспитание как педагогически ориентированную систему государственной и общественной воспитательной помощи ребенку в период его личностного развития [1, с. 55].

Социальное воспитание в системе образования рассматривает в своей концепции А.В. Мудрик. Согласно данной концепции, социальное воспитание осуществляется обществом и государством в организациях, создаваемых для этой цели или занимающихся им наряду со своими основными функциями (предприятия, армия, партии и др.).

А.В. Мудрик понимает под социальным воспитанием «процесс относительно контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет <...> взращивание человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации» [2, с. 165].

По мнению А.В. Мудрика, в школе условия для социального воспитания человека, его духовно-ценностной ориентации создаются в процессе взаимодействия субъектов в трех тесно взаимосвязанных аспектах: организации социального опыта человека, образования и индивидуальной помощи [2].

В условиях сельской малокомплектной школы, которую мы представляем, эта связь еще более очевидна и связующее звено всех этих составляющих – учитель, который при отсутствии специализированных психолого-педагогических кадров осуществляет организацию обучения, социального опыта и индивидуальную помощь ребенку. В помощи могут нуждаться и дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, и дети из семей в социально-опасном положении, которых в сельской глубинке все больше и больше, и дети с признаками одаренности, а также родители учащихся.

В условиях малокомплектной школы именно учитель выполняет функции и педагога-организатора и воспитателя группы продленного дня, и социального педагога, а при необходимости берет на себя функцию педагога-психолога. И в процессе выполнения всех этих функциональных обязанностей повышается роль учителя сельской школы в решении задач социального воспитания.

Социальное воспитание сельская школа осуществляет и по отношению к жителям всего села, поскольку отличается активным характером взаимодействия с внешней средой и зачастую является единственным социокультурным центром на селе. Школа является и организатором досуговой деятельности и центром просвещения граждан и местом оказания социально-педагогической помощи населению.

Перед педагогами-практиками стоит важная задача: с одной стороны, создать условия для дальнейшего образования своих выпускников, а, с другой стороны, создать условия для сохранения и развития

села и сельского социума, обеспечивая возвращение выпускников в родное село, воспроизводство квалифицированных и неквалифицированных кадров для сельскохозяйственного производства. Чтобы выпускники возвращались, необходимо сохранить сельскую школы и расширить ее социально-педагогические возможности.

В этой связи было бы важным наличие кружков, секций, творческих объединений по интересам, клубов и др. Однако возможности сельской школы в организации дополнительного образования весьма ограничены возможностями учителей и родителей. Чаще всего это народные промыслы, народная песня, работа на пришкольном участке, работа с сельскохозяйственной техникой. Техническое творчество, спортивные секции, занятия музыкой, чаще всего, не доступны сельскому школьнику из глубинки.

Таким образом, социальное воспитание в сельской школе не должно ограничиваться обучением. А индивидуальная помощь сельскому школьнику и его семье предполагает наличие в школе специалистов с психолого-педагогической подготовкой, которые в современных условиях отсутствуют.

Условие эффективности социального воспитания в сельской школе – наличие возможностей для самостоятельного выбора и осознанного принятия детьми содержания и целей разнообразной воспитывающей деятельности.

Учитель в условиях сельской школы чаще всего организатор деятельности ребенка и социальной воспитательной среды, также он регулятор и контролер взаимодействия социального окружения с каждым учеником.

На процесс самоизменения и самовоспитания детей школа также влияет в зависимости от ее быта, содержания и форм организации жизнедеятельности и взаимодействия, которые создают более или менее благоприятные возможности для развития человека, удовлетворения им своих потребностей, способностей и интересов.

По-прежнему важным для сельской школы является самообслуживание и трудовое воспитание. Сельскохозяйственный труд занимает значительное место в период организации летней практики. Здесь стоит отметить положительное отношение большинства родителей к вовлечению учащихся в трудовую деятельность.

К сожалению, сельская малокомплектная школа вынуждена решать задачи социального воспитания с учетом имеющихся кадровых и финансовых возможностей, которые весьма ограничены в условиях подушевого финансирования.

Список литературы

1. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов / М.П. Гурьянова. – Минск, 2000.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 200 с.
3. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Наука; изд-во НГТУ. – 2007. – 380 с.

Землянская Галина Фёдоровна
учитель истории и обществознания
МАОУ «Лицей «Технический»
г. Владивосток, Приморский край

ШКОЛЫ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация: в статье рассматриваются все типы учебных заведений, образующие сеть школьного образования Амурской области. Показаны особенности развития школ и проблемы, имеющиеся в народном образовании в изучаемый период.

Ключевые слова: Амурская область, Благовещенская епархия, училищный совет, церковно-приходские школы, школы грамоты, училища, гимназии, Министерство народного просвещения, школы казачьего ведомства.

Школы Амурской области в начале XX в. принадлежали различным ведомствам: Благовещенской епархии, казачьему ведомству, Министерству народного просвещения, Министерству путей сообщения и другим. Из 178 школ в Амурской области (154 одноклассных и 24 двухклассных) к церковным относились 49 школ, к школам казачьего ведомства – 49, к Министерству народного просвещения – 80 школ [5, с. 210].

Средних учебных заведений в области было только 4, а именно: духовная семинария, мужская и женская гимназии и открытое в 1901 году женское епархиальное училище; все эти образовательные заведения находились в областном центре – в г. Благовещенске. Остальные учебные заведения относились к разряду низших, начальных народных школ [6, с. 36]. Учебные заведения Духовного ведомства представляли церковно-приходские школы и школы грамоты. К 1 января 1901 г. всех церковных школ значилось 80, и учились в них 3069 человек [1, с. 168].

Как указывал в отчёте Благовещенскому епархиальному училищному совету «О состоянии церковно-приходских школ Благовещенской епархии за 1911–1912 учебный год» епархиальный наблюдатель церковно-приходских школ священник Евгений Добротворский, церковных учебных заведений стало 95 [2, с. 28]. Из них: второклассных (учительских) – одна в селе Черемховском Ивановской волости; двухклассных – семь; в городе Благовещенске таких школ было три: Никольская женская, Вознесенская и Михайло-Архангельская смешанная, в селениях – четыре: Райчихинская Завитинской волости, Николаевская Николаевского станичного округа, Сергие-Михайловская и Вятская в Нижнеамурском районе; образцовых школ было две – при Благовещенской духовной семинарии и Черемховской второклассной школе; школ с дополнительным 4 классом при двухкомплектном составе учащихся – 25; инородческих – 10 [2, с. 28]. За 1912–1913 учебный год одноклассных школ прибавилось и их стало 99 [3, с. 9]. Прибавилось 11 школ в Верхнеамурском районе и 3 – в Нижнеамурском районе Амурской области. Двухклассных школ в Благовещенской епархии осталось столько же – 7 [3, с. 18].

В 1915–1916 учебном году в Благовещенской епархии не стало школ грамоты. Это было связано, в основном, с переходом их в разряд церковно-приходских, или с упразднением школ грамоты как временных, содержание которых в условиях военного времени было нецелесообразным. Увеличилось до 11 число двухклассных школ с более длительным курсом обучения. Одноклассных церковно-приходских школ в епархии стало

114; по Верхнеамурскому району – 80, по Нижнеамурскому району Амурской области – 34 школы. Таким образом, с учётом одной второклассной (учительской) школы, семи двухклассных, двух образцовых, 25 школ с дополнительным 4-м классом, 10 инородческих, всего церковных школ к 1917 г. в Амурской области насчитывалось 159 [4, с. 64].

В отличие от других типов школ, в церковных учебных заведениях постоянно заботились о воспитании подопечных в духе христианской веры и благочестия. «В начальных церковно-приходских школах Приамурья проводилась большая воспитательная работа, которая осуществлялась по нескольким направлениям: формирование христианского мировоззрения (религиозное воспитание) и гражданственности (патриотическое воспитание), а также организация учебного процесса (воспитание дисциплины)» [10, с. 251].

Учебных заведений Министерства народного просвещения и других ведомств в Амурской области в 1911 году было 275, в том числе: в Благовещенске – 42, в г. Зее пристани – 2, в округе Амурского казачьего войска – 61, в Амурском уезде – 165 и в горно-полицейских округах – 5. Средних учебных заведений в области было всего 5: мужская гимназия, Алексеевская женская гимназия, реальное училище, духовная семинария и женское епархиальное училище, которые находились в г. Благовещенске. Остальные образовательные заведения относились к разряду начальных учебных заведений [7, с. 55].

О наличии учебных заведений разных типов и ведомств, количестве преподавателей и обучающихся, о территориальном распределении учебных заведений в Амурской области можно узнать из приведённых ниже двух таблиц.

Таблица 1

Состояние учебных заведений всех типов в Амурской области в 1914 г. [8, с. 203]

Род учебных заведений	Число учебных заведений	Учащих (преподавателей)	Учащихся мужского пола	Учащихся женского пола	Учащихся обоего пола
Средних учебных заведений	8	126	1147	1135	2282
Специальных	4	12	260	28	288
Народных училищ всех типов	209	477	8573	6381	14954
Церковно-приходских	83	89	3334	2250	5584
Казачьих	55	60	1409	1175	2582
Железнодорожных	14	20	372	290	662
Приисковьих	4	5	30	23	53
Инородческих	2	3	35	25	60
Частных	3	5	45	39	83
Итого	382	797	15203	11345	26548

Таблица 2

Территориальное распределение учебных заведений
в Амурской области [8, с. 205]

Где находятся	Число учебных заведений	Число учащихся (преподавателей)	Число учащихся мужского пола	Женского пола	обоего пола
В г. Благовещенске	54	345	4125	3856	7981
В г. Зее	5	16	360	262	622
В г. Алексеевске	4	13	407	348	755
Амурском уезде	226	298	8181	4884	13065
В округе Амурского казачьего войска	75	100	1728	1682	3410
Горных округах	4	5	30	23	53
По линии Амурской железной дороги	14	20	372	290	662
Итого по области	382	797	15203	11345	26548

Средства на содержание школ поступали из казны и от сельских обществ. Инспектирующий по поручению Министра народного просвещения школы Восточной Сибири и Приамурского края в 1913 г. Павел Емельянович Соколовский отмечал, что на городские училища в Благовещенске по смете на 1913 г. было израсходовано 146758 рублей, на народное образование в Амурской области – 310067 рублей [9, с. 210]. Эти суммы по тем временам были значительными. Но их было недостаточно для того, чтобы все школы имели собственные здания. Ощущался, по-прежнему, недостаток в наличии квалифицированных преподавателей. На Дальнем Востоке не было учительского института. Педагоги, имеющие высшее образование, оканчивали Томский и Иркутский учительские институты. Открытая в 1909 г. Никольск-Уссурийская женская учительская семинария тоже не могла решить проблему дефицита учительских кадров. Первый выпуск в 1912 г. всего из 9 младших учительниц предназначался для двухклассных училищ Приамурского края [9, с. 138].

Не привлекало подготовленные педагогические кадры в отдаленный регион Российской империи и более высокое, чем в Европейской России, содержание, получаемое народными учителями в Приамурском крае. Труд учителей в имперской России называли служением, а заработную плату – жалованием за него. В сельских школах жалование равнялось 480–500 рублям в год; законоучители (преподаватели Закона Божьего) получали в одноклассных школах 100 рублей и в двухклассных – 150 рублей. Но часто сельские общества ассигновали учителям ещё добавочное содержание в размере 100 рублей в год и более. Почти все заведующие школой, а иногда и младшие учителя, имели при училищах квартиру, или

им выдавались из городских средств квартирные деньги. В Благовещенске городское управление отпускало добавочное жалованье за каждые 5 лет службы – по 180 рублей [9, с. 52]. Законоучители в одноклассных школах получали в городе 240 рублей, в двухклассных – 360 рублей, учителя – 900 рублей [5, с. 53]. Такое содержание учителей приравнивало их к категории государственных служащих.

Таким образом, в начале XX века в Амурской области сложилась сеть учебных заведений, принадлежавшим к разным ведомствам и общественным организациям. Ко всему прочему, это является примером формирования гражданского общества.

Список литературы

1. Благовещенские епархиальные ведомости. – 1901. – №19.
2. Благовещенские епархиальные ведомости. – 1913. – №4–5.
3. Благовещенские епархиальные ведомости. – 1914 – №3–4.
4. Благовещенские епархиальные ведомости. – 1917. – №7–8.
5. Материалы статистико-экономического обследования казачьего и крестьянского хозяйства Амурской области. – СПб., 1912. – Т. 2. – Ч. 1.
6. Обзор Амурской области за 1901 год. – Благовещенск: «Амурская газета» А.В. Кирхнера, 1902.
7. Обзор Амурской области за 1911 г. – Благовещенск: Тип. войскового правления Амурского казачьего войска, 1912.
8. Обзор Амурской области за 1914 г. – Благовещенск: Изд-во Амурского областного статистического комитета, типолитография торгового дома «И.Я. Чурин и Ко», 1916.
9. Соколовский П.Е. Русская школа в Восточной Сибири и Приамурском крае. – Харьков: М. Зильберберг и сыновья, 1914.
10. Федирко О.П. Организация воспитательной работы в церковно-приходских школах Приамурья: Материалы междунар. науч.-практич. конф., сост. 29 августа 2001 г. и посвящ. 110-летию Амурского областного краеведческого музея им. Г.С. Новикова-Даурского. // Музеи-центры координации краеведческой работы. – Благовещенск, 2001.

Зыков Михаил Борисович

д-р филос. наук, д-р экон. наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина
г. Елец, Липецкая область

ПЕДАГОГИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ КАТЕГОРИЙ «ВОЛЯ, ВОЛЕНИЕ» И «МЫСЛЬ, МЫШЛЕНИЕ»

***Аннотация:** воление ставится в один смысловой ряд с мышлением как «мышление бессознательное», что позволяет автору представить высшие психические функции человека как функциональное проявление единой системы «воления – мышления – разума» головного мозга человека. Полученная модель позволяет по-новому увидеть некоторые проблемы педагогической психологии и указать пути их разрешения.*

***Ключевые слова:** воля, воление, мысль, мышление, разум, разумение.*

Великое научное открытие, сделанное Львом Николаевичем Толстым, доказавшим, что Бог есть высшая чувственная абстракция человека [2], заставляет совсем по-новому подойти к организации людей, вещей и процессов в педагогическом пространстве. В самом деле, оказывается, что биологически единый мозг человека распадается, по мере взросления человека, на три функционально относительно самостоятельные отдела –

волевой, мыслительный и разумный обеспечивающие два соответствующие различные интеллекты человека – творческую интуицию, смысловое критическое мышление, – и разум (совесть).

По моим данным, эти три функционально различные отделы мозга обособлены и анатомически (древняя кора, новая кора большого мозга и его лобные доли). Мыслящий мозг мыслит, в нем происходит мышление. волящий мозг волит, в нём происходит воление. В разумном мозге происходит разумение. Единица мышления – мысль; единица воления – воля. Единица разумения – ценность. «Задумка» мышления – идея; задумка воления – желание. Задумка разумения – «угрызение совести». Память мыслящего мозга – произвольная, волящего мозга – произвольная, разумного мозга – эмоциональная. Мышление осуществляется по правилам формальной логики, в лучшем случае – по правилам формально-диалектической логики. Воление осуществляется по «правилам» природной «настоящей» диалектики. Разумение осуществляется путем перебора кольца («четок») ценностей в сознании человека. Соответственно трём этим различным отделам мозга в нервной системе человека проявляются три вида активного психического отражения действительности (АПОД) – рационального, чувственного и эмоционального, то есть мышление, воление и разумение. В современных науках о человеке лозунг «Воление, Мышление, Разумение!» столь же революционен, как во времена Великой Французской революции лозунг «Свобода, Равенство, Братство!».

Человеческое развитие ребенка может быть представлено как движение его психики в четырехмерном педагогическом пространстве Михаила Зыкова по четырем «осям» (*обучение* – мыслящего мозга, *воспитание* – волящего мозга, *образование* – разумного мозга и *время*), заполненном психическим полем Курта Левина [1, т. 1, с. 68–69]. В этом поле формируется мотив «образовательного восхождения» ребенка: рожденный биологически таким же, как и дети, рожденные 40–100 тысяч лет назад, он должен в течение своей жизни «догнать» человечество, ушедшее – в культурном отношении – далеко вперед. Психологическое поле тысячи различных способов намекает ребенку на его «неполноценность» (А. Адлер), принуждая стремиться к самоусовершенствованию и самоутверждению в общей «групповой динамике» прогрессивного развития общества (К. Левин). В целом, культурное, духовное развитие ребенка является проявлением «жизненного порыва» (А. Бергсон).

В русских народных сказках есть замечательный «герой» – трехглавый Змей Горыныч. Вот некоторым подобием такого «змея» являются и каждый учитель, и каждый ученик: если не с тремя головами, то, по крайней мере, с мозгом, дифференцированным на три выше обозначенные отделы. Всё рожденное обязано умереть: таков грустный закон жизни. Умрут и каждый учитель, и каждый ученик. Но прежде, они должны прожить насыщенную и счастливую *человеческую* жизнь. Она существенно отличается от просто животной наличием мышления (и, соответственно, сознания) и разумения (и, соответственно, разума и совести). С волением у высших животных и у людей, стоящих на низших ступенях человеческого развития, – всё в порядке.

Уже академик Иван Петрович Павлов четко идентифицировал по физиологическим показателям два как бы диаметрально противоположных человеческих типа – мыслительный и художественный. Они в какой-то степени соответствуют мыслительному и волевому типам в моей классификации, однако плохи тем, что невольно подталкивают родителей и педагогов соответствующим образом влиять на выбор профессии ребенком. Я утверждаю, что в педагогической психологии принцип дополнительности мыслительных и волевых качеств индивидуума столь же эффективен, как принцип Гайзенберга дополнительности корпускулярных и волновых свойств частиц в физическом микромире. Воление и

мышление – две стороны одной и той же «медали» высшей нервной деятельности человека.

Если принять, что целью, содержанием и измеримым объективным результатом современной национальной системы общего образования является формирование и развитие человеческого капитала, состоящего из шести компонентов: трёх видов здоровья (по характеристике Всемирной Организации Здравоохранения – ВОЗ) – телесного, психического и социального; двух видов интеллекта – мыслительного и волевого, и разума (то есть совести), – то легко видеть, как предложенная выше модель может быть использована для оптимизации педагогической деятельности и фундаментальные задачи современной педагогической психологии могут быть перечислены следующим образом:

1. Каждый педагог просто обязан быть всесторонне и глубоко образованным человеком, то есть демонстрировать совершенные волеие, мышление и разумение в их системном единстве, быть достойным образцом для подражания детей в классе и взрослых людей окружающего социума.

2. Все три вектора педагогического пространства Зыкова, наполненного психологическим полем Левина, должны подталкивать ребенка, – по механизму Бергсона-Адлера, – максимально самоусовершенствоваться для обеспечения оптимальной групповой динамики (Левин) социального развития.

3. Волеие, мышление и разумение являются функциями различных отделов мозга, различно обеспечены наследуемыми задатками и должны поэтому по-разному «обрабатываться» педагогической психологией, постоянно оставаясь, однако, в системном единстве психически устойчивой личности.

Список литературы

1. Афанасенко И.Д. История Русской цивилизации. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007.
2. Интернет-ресурс (поисковик google.com): ttdz_001_002, ttdz_001_003, ttdz_001_004, ttdz_001_005, ttdz_001_006 (публикации М.Б. Зыкова в изданиях Центра научного сотрудничества «Интерактив плюс», город Чебоксары, Россия).

Карелина Надежда Сергеевна

учитель начальных классов

МБОУ СОШ №43

г. Иркутск, Иркутская область

ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в работе рассматривается вопрос организации современного урока с точки зрения системно-деятельностного подхода, затрагивается сущность и идея этого подхода в обучении. В статье также представлено обоснование деятельностного подхода в обучении младших школьников.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, самостоятельная деятельность, дидактические принципы, этапы урока.

Мои ученики будут узнавать новое не от меня, они будут открывать это новое сами. Моя главная задача – помочь им раскрыться, развить собственные идеи.

И.Г. Песталоцци

В условиях перехода общеобразовательных школ на ФГОС перед учителями ставятся задачи формирования знаний в соответствии с новыми стандартами, универсальных действий, обеспечивающих все учебные

предметы, позволяющих ученикам действовать в новой обстановке на качественно высоком уровне. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие ребёнка. Следовательно, перед школой стоит задача – дать ребёнку возможность усвоить компетенции, связанные с поиском, приобретением и усвоением новых знаний.

Реализации данных задач в полной мере способствует системно-деятельностный подход в обучении, который заложен в новые стандарты, где ученик становится активным субъектом учебного процесса.

Основная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной деятельности. Именно так и организуется деятельность учащихся в этой среде. Педагог лишь организует процесс, при необходимости вмешиваясь и корректируя траекторию движения учащегося по теме и маршруту.

Целью деятельностного подхода является воспитание личности ребёнка как субъекта жизнедеятельности. Быть субъектом – быть хозяином своей деятельности: ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты. Именно в действии рождается знание. Свообразие и значение учебной деятельности в том, что ребенок изменяет сам себя. Это означает, что младший школьник не равнодушен к той деятельности, которой занимается, осознает важность получения знаний, умеет ставить проблемные вопросы и находить пути для их решения, анализирует свою деятельность, оценивает успехи, определяет причины ошибок и неудач. Это возможно, если у школьника формируется учебная деятельность, если процесс обучения делает школьника ее субъектом, то есть его учат учить себя, осознавать личную ответственность за результаты обучения, владеть умениями самообучения и саморазвития. Любая деятельность начинается с постановки цели, лично значимой для учеников, когда эта цель «присвоена» учеником, он может понять и сформулировать задачу. Чтобы у учащихся возник познавательный интерес, надо столкнуть их с «преодолимой трудностью», то есть, создать проблемную ситуацию. Чтобы решить ее, выполняются учебные действия, на этом этапе надо создать ситуацию успеха.

Для достижения этой цели используется технология деятельностного подхода. Дети «открывают» знания сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Они становятся маленькими учеными, делающими свое собственное открытие. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании обеспечивается системой дидактических принципов:

- 1) принцип *деятельности* – заключается в том, что ученик, получая знания не в готовом виде, а добывая их сам;
- 2) принцип *непрерывности* – преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик;
- 3) принцип *целостности* – формирование учащимися обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук);
- 4) принцип *минимакса* – школа должна предложить ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне;

5) принцип *психологической комфортности* – создание в школе и на уроках доброжелательной атмосферы;

6) принцип *вариативности* – формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора;

7) принцип *творчества* – максимальная ориентация на творческое начало в образовательном процессе.

В структуре урока системно-деятельностный подход является основным элементом учебного процесса, который отрабатывается и совершенствуется день ото дня. Структура учебной деятельности включает: учебные ситуации (или задачи), учебные действия, действия контроля и оценки. То есть, чтобы ученик включился в «деятельность» в рамках урока он должен осознать планируемые достижения, способ достижения и получаемый результат. Чтобы учителю не упустить эти элементы из внимания есть надежный способ – отразить их в структуре урока. Поэтому важнейшей характеристикой данного метода является системность. Реализация деятельностного подхода осуществляется на следующих этапах урока:

Мотивация к учебной деятельности.

Цель: включение обучающихся в деятельность на личностно-значимом уровне.

Данный этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на уроке. С этой целью на данном этапе организуется его мотивирование к учебной деятельности, а именно:

– актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности («надо»);

– создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»);

– устанавливаются тематические рамки («могу»).

Приёмы работы:

– учитель в начале урока высказывает добрые пожелания детям, предлагает пожелать друг другу удачи (хлопки в ладони);

– учитель предлагает детям подумать, что пригодится для успешной работы, дети высказываются;

– девиз, эпитафия («С малой удачи начинается большой успех» и др.).

Актуализация знаний.

Цель: повторение изученного материала, необходимого для «открытия нового знания», и выявление затруднений в индивидуальной деятельности каждого обучающегося.

Возникновение проблемной ситуации.

Методы постановки учебной проблемы:

– побуждающий, подводящий диалоги;

– мотивирующий приём «яркое пятно» – сказки, легенды, фрагменты из художественной литературы, случаи из истории, науки, культуры, повседневной жизни, шутки и др.).

Проблемное объяснение нового материала.

Цель: обсуждение затруднения («Почему возникли затруднения?», «Чего мы ещё не знаем?»).

На данном этапе учитель организует выявление учащимися места и причины затруднения.

Для этого учащиеся должны:

– восстановить выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) место – шаг, операцию, где возникло затруднение;

– соотносить свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т. д.) и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней речи причину затруднения – те конкретные знания, умения или способности, которых недостаточно для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще.

Открытие нового знания (построение проекта выхода из затруднения).

На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства – алгоритмы, модели и т. д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем – побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

Первичное закрепление.

Цель: проговаривание нового знания (запись в виде опорного сигнала).

Фронтальная работа, работа в парах; комментирование, обозначение знаковыми символами.

Самостоятельная работа с самопроверкой по образцу (эталону).

Письменно выполняется небольшая по объёму самостоятельная работа (2–3 типовые задания) на применение изученных свойств, правил, проверяют их в классе пошагово, сравнивая с эталоном, и исправляют допущенные ошибки, определяют их причины, устанавливают способы действий, которые вызывают у них затруднение и им предстоит их доработать.

Самоконтроль, самопроверка.

Включение нового знания в систему знаний и повторение.

Сначала детям предлагаются задания, которые содержат новый алгоритм, новое понятие.

Затем предлагаются задания, в которых новое знание используется вместе с изученными ранее.

Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог).

Цель: осознание учащимися своей учебной деятельности, самооценка результатов своей деятельности и всего класса.

Вопросы:

- Какую задачу ставили на уроке?
- Удалось решить поставленную задачу?
- Каким способом?
- Какие получили результаты?
- Что нужно сделать ещё?
- Где можно применить новые знания?
- Что на уроке у вас хорошо получилось?
- Над чем ещё надо поработать? и другие.

Обучение через деятельностный метод предусматривает такое осуществление учебного процесса, при котором на каждом этапе образования одновременно формируется и совершенствуется целый ряд интеллектуальных качеств личности. У учащихся формируются основные учебные умения, позволяющие им успешно адаптироваться в основной школе и продолжить предметное обучение по любому учебно-методическому комплексу.

Системно-деятельностный подход позволяет повышать и сохранять уровень мотивации, а следовательно, успешно формировать учебную деятельность младших школьников. Разве не к этому должен стремиться каждый педагог в условиях модернизации образования?!

Список литературы

1. Асмолов А.Т. Системно - деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Т. Асмолов // Педагогика. – 2009.
2. Попова Н.П. Деятельностный способ обучения / Н.П. Попова. – ОАУ НИРО, 2011.
3. Янушок М.Б. Системно-деятельностный подход в обучении младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://m.nportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/08/17/doklad-sistemno-deyatelnostnyy-podhod-v-obuchenii-mladshih>

Ковылева Юлия Эдуардовна

канд. пед. наук, заместитель директора по УВР
ГБОУ СОШ с углубленным изучением
иностранных языков №1302
г. Москва

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ: ТАКСОНОМИЧЕСКИЙ ПОДХОД

***Аннотация:** в статье раскрывается возможность оценки уровня сформированности личностных УУД на основе таксономического подхода с помощью методики оценки уровня сформированности учебной деятельности и таксономии учебных задач, разделенных по операционной структуре.*

***Ключевые слова:** универсальные УУД, регулятивные УУД, оценка, уровень сформированности, учебная деятельность, таксономия учебных задач.*

Изменения, происходящие в современной социальной жизни, а именно скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, усложнение содержания учебного материала школьного образования – все это требует другого подхода к образованию. На первый план сегодня выходят образовательные результаты надпредметного, общеучебного характера. В средней школе, изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования.

Большинству из учителей предстоит перестраивать мышление исходя из новых задач, которые ставит современное образование. Реализуя новый стандарт, каждый учитель должен выходить за рамки своего предмета, задумываясь, прежде всего, о развитии личности ребенка, необходимости формирования универсальных учебных умений, без которых ученик не сможет быть успешным ни на следующих ступенях образования, ни в профессиональной деятельности [1].

Роль учителя, таким образом, существенно изменяется в части понимания смысла процесса обучения и воспитания. Теперь учителю необходимо выстраивать процесс обучения не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

В связи с этим перед современной школой остро стоит проблема формирования универсальных учебных действий (УУД) на всех ступенях обучения.

Универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

К универсальным учебным действиям, которыми должен овладеть каждый школьник, относят:

- личностные;
- познавательные;
- коммуникативные;
- регулятивные.

При этом регулятивные УУД отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все её компоненты: цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценку. Остановимся на компонентах учебной деятельности:

– целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

– планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

– прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

– контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

– коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

– оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

– волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий [4].

Новые требования к образовательным результатам требуют новых подходов к их проектированию и оценке. В настоящее время в школах широко используются балльные и критериальные системы, позволяющие оценить предметные знания и отчасти познавательные УУД.

При подходе к проектированию и оценке регулятивных и личностных результатов каждого ученика требуются другие подходы, одним из которых является таксономический.

В связи с этим, нам кажется логичной разработка подхода, основанного на таксономии учебных задач. Одной из наиболее развернутых является таксономия учебных задач, разделенных по операционной структуре, то есть по операциям, необходимым для их выполнения. Опираясь на таксономию Д. Толлингеровой [3], выделяющую 5 категорий, содержащих 27 типов учебных задач, мы соотнесли познавательные учебные действия с конкретными учебными задачами, то есть с конкретными операциями, необходимыми для их выполнения.

При оценке уровня сформированности регулятивных УУД целесообразно использовать методику Г.В. Репкиной, Е.В. Зайки [2].

Объединение этих методик позволяет поэтапно формировать регулятивные учебные действия – целеполагание, контроль, оценку. В таблице 1

соотнесены уровни и показатели сформированности этих УУД и типы учебных задач, необходимых на каждом этапе.

Таблица 1

Регулятивные УУД. Целеполагание, контроль, оценка.
Уровни, показатели сформированности, учебные задачи,
необходимые для формирования

Уровень сформированности	Показатель сформированности	Учебные задачи, необходимые для формирования
1 уровень – отсутствие	Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведёт себя хаотично. Может принимать простейшие цели (не предполагающие промежуточные цели – требования). Ученик не контролирует учебные действия, не замечает допущенных ошибок. Ученик не умеет, не пытается и не испытывает потребности оценивать свои действия – ни самостоятельно, ни по просьбе учителя	– задачи по узнаванию; – задачи по воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий; – задачи по воспроизведению дефиниций, норм, правил; – задачи по перечислению и описанию фактов (исчисление, перечень и т. п.); – задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т. п.).
2 уровень – принятие практической задачи, контроль на уровне произвольного внимания, адекватная ретроспективная оценка	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется. Контроль носит случайный произвольный характер, заметив ошибку, ученик не может обосновать своих действий. Умеет самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	– задачи по распределению (категоризация и классификация); – задачи по индукции; – задачи по дедукции; – задачи по абстракции, конкретизации и обобщению.
3 уровень – переопределение познавательной задачи в практическую, потенциальный контроль на уровне произвольного внимания, оценка неадекватная прогностическая	Принимает и выполняет только практические задачи, в теоретических задачах не ориентируется. Ученик осознаёт правило контроля, но затрудняется одновременно выполнять учебные действия и контролировать их; исправляет и объясняет ошибки. Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя оценить свои возможности для её решения, учитывая изменения известных ему способов действий.	– постановка вопросов и формулировка задач или заданий; – задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе); – задачи по разбору и структуре (анализ и синтез); – задачи по сопоставлению и различению (сравнение, разделение); – задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий.

Общая педагогика, история педагогики и образования

<p>4 уровень – принятие познавательной цели, актуальный контроль на уровне произвольного внимания, оценка потенциально-адекватная прогностическая</p>	<p>Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи. При выполнении действия ученик ориентируется на правило контроля и успешно использует его в процессе решения задач, почти не допуская ошибок. Приступая к решению новой задачи, может с помощью учителя оценить свои возможности для её решения, учитывая изменения известных ему способов действий</p>	<p>– задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т. д.;</p> <p>– задачи по практическому приложению;</p> <p>– задачи по доказыванию (аргументацией и проверке (верификации));</p> <p>– задачи по переносу (трансляция, трансформация);</p> <p>– задачи по оценке.</p>
<p>5 уровень – переопределение практической задачи в познавательную, потенциальный рефлексивный контроль, оценка актуально-адекватная прогностическая</p>	<p>Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней. Решая новую задачу, ученик применяет старый неадекватный способ, с помощью учителя обнаруживает это и пытается внести коррективы. Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая изменения известных способов действия</p>	<p>– решение проблемных задач и ситуаций;</p> <p>– задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе);</p> <p>– задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование).</p>
<p>6 уровень – самостоятельная постановка учебных целей, актуальный рефлексивный контроль</p>	<p>Самостоятельно формулирует познавательные цели, выходя за пределы требований программы. Самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием усвоенного способа действия и условий задачи, и вносит коррективы</p>	<p>– задачи по обнаружению на основании собственных размышлений (на рациональной основе);</p> <p>– задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, средство, влияние, функция, полезность, инструмент, способ и т. п.).</p>

Поэтапное формирование регулятивных УУД позволяет своевременно вносить коррективы в образовательный процесс, что в итоге дает возможность решить одну из основных проблем современного образования – развитие у школьника способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, включая сложные для школьника универсальные учебные действия – целеполагание, контроль, оценку.

Список литературы

1. Бурменская Г.В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение. – 2014. – 159 с.
2. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.
3. Толлингера Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингера, Г. Голоумова, Г. Канторкова. – М.: Прага, 1994. – 48 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ №373 от 06 октября 2009 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/m373.html

Комекбай Жанат Ескаракызы

канд. мед. наук, и.о. доцента

Западно-Казахстанский государственный
медицинский университет им. М. Оспанова
г. Актобе, Республика Казахстан

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: автор данной статьи отмечает, что реформы в образовании на сегодняшний день нацелены на конечный результат обучения и воспитания. Следовательно, несмотря на меняющийся мир и новые социальные требования к сфере образования, задача системы образования остается неизменной – воспитание полноценного и конкурентоспособного гражданина.

Ключевые слова: воспитание, образование, конкурентоспособность.

В соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, создание условий для самореализации личности.

На сегодняшний день цели и задачи воспитания студенческой молодежи в вузе определяются объективными потребностями общества. Современная социальная действительность в Казахстане отличается и характеризуется существенными изменениями в системе ценностей и идеалов.

Нынешние реформы в образовании нацелены на конечный результат обучения и воспитания. Они включают в себя решение двух основных задач: с одной стороны, переход развивающей конструктивной модели, интеграцию в мировое образовательное пространство, с другой – сохранение национальной самобытности, учет особенностей казахстанского менталитета и идей евразийства [1].

По словам Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева, «сегодня на повестку дня выходит необходимость формирования нового казахстанского общественного сознания, адекватного сути проводимых в стране преобразований. Несомненно, в него должны войти элементы об-

щечеловеческой культуры, современные знания и национальные традиции. Следовательно, несмотря на меняющийся мир и новые социальные требования к сфере образования, задача системы образования остается неизменной – воспитание полноценного и конкурентоспособного гражданина, раскрытие роли знаний не только с точки зрения получения экономической выгоды, но и с точки зрения воспитания будущих поколений – думающих, ответственных перед обществом и соперничающих за страну граждан. Эти элементы должны прививаться каждому человеку в социальных институтах: семье, школе, университете» [2].

Большой объем информации предоставляемый для современной молодежи в высших учебных заведениях на ранних этапах обучения представляет собой преграду для воспитания поликультурной и толерантной личности из-за противоположности преследуемых целей, когда преподаватель в вузе дает возможность анализировать и подвергать сомнению полученную информацию, тем самым создавая апатичное отношение к проблемам учащихся выходящих за рамки их «частных», «личных» проблем. Поэтому встает вопрос о необходимости переосмысления задач воспитания в новых условиях.

Заявив об ответственности за воспитание граждан, государство в лице государственных органов рассматривает гражданско-патриотическое воспитание в широком социальном аспекте как важнейшее направление государственной деятельности, как составную часть внутренней идеологической политики страны [3].

Для некоторой части современных молодых людей, считающих себя патриотами, понятие «патриотизм» носит неопределенный, абстрактный характер, т.е. патриотизм воспринимается ими как чувство, которое не накладывает на личность особой ответственности за конкретные поступки и формы поведения. В молодежной среде распространяется дух эгоцентризма и потребительского отношения к жизни. Широкое распространение массовой культуры, которая в силу своего примитивизма становится доступной для молодежи, ведет к духовному оскудению, нравственной деградации и интеллектуальной пассивности. В связи с этим необходима эффективная целенаправленная работа с молодежью по разъяснению того, что истинный патриотизм – это не слова, а реальная сопричастность с жизнью страны и собственное активное участие в решении ее проблем. «Следует сделать так, чтобы каждый человек с детских лет усвоил простую по сути мысль: Казахстан – мое Отечество, и я за него в ответе, как и оно за меня».

Список литературы

1. Джилкишиева М.С. гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи Казахстана // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №4.
2. Назарбаев Н.А. Казахстанский путь. – Караганда, 2006. – 372 с.
3. Абилямаликов К.К. Воспитание молодого поколения в вузе [Текст] / К.К. Абилямаликов, Н.Н. Елкей // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы VI междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 220–222.

Корнеева Екатерина Руслановна
студентка

Лим Эльвира Хаммоковна
канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет»
г. Южно-Сахалинск, Сахалинская область

СИСТЕМА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЭКЗАМЕНОВ КАК ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ КОРЕЙСКОГО НАРОДА

Аннотация: в данной статье рассматривается современная система государственных экзаменов в Республике Корея, которая прошла длительный путь становления и имела основной целью формирование аппарата чиновников при королевском дворе. Авторы исследования отмечают, что на современном этапе роль общегосударственного экзамена начала постепенно снижаться, и государство предпринимает ряд мер, чтобы изменить ситуацию.

Ключевые слова: государственные экзамены, конфуцианские нормы морали, виды экзаменов, модернизация образования.

Современная система государственных экзаменов в Республике Корея прошла длительный путь становления и оказала особое влияние на формирование стереотипов поведения и мышления корейцев, подразумевающих собой особую потребность в получении знаний, неуклонное движение к поставленной цели, постоянное стремление к самосовершенствованию, чувство соперничества и желание быть лучшим. Корейцы всю жизнь учились и сдавали экзамены, снова учились и снова сдавали экзамены: чтобы поступить в школу, в конфуцианскую академию, получить должность чиновника или ученое звание.

Именно поэтому, экзамены всегда воспринимались не иначе как «врата» в благополучную, обеспеченную жизнь, и корейцы всегда относились к экзаменам как к одному из самых важных событий в жизни человека, который гарантировал получение должности и давал возможность построить карьеру. А удачно сложившаяся карьера могла принести славу и богатство не только семье, но и всему клану, обеспеченную старость родителям, достойное поминовение предков, что, в свою очередь, являлось гражданской обязанностью каждого корейца. Соответственно, согласно конфуцианским нормам почитания родителей, главной обязанностью сыновей было усердное обучение и успешная сдача экзаменов. Что же касается родителей, то их важнейшая обязанность – дать детям образование, которое и позволило бы им сдать экзамены и получить чин и должность в средневековой Корее, а в современном обществе звание студента одного из самых престижных вузов страны.

Система государственных экзаменов, существовавшая в средневековой Корее, имела основной своей целью формирование аппарата чиновников при королевском дворе. Эта система зародилась в Корее в эпоху Объединенного Силла (VII–X вв.) в 788 г. [3, с. 176], а официально была утверждена в 958 г. [5, с. 145]. Система экзаменов в период Корё (918–1392) состояла из нескольких направлений, куда входили экзамен по китайским каноническим книгам, экзамен по написанию сочинений, общий

экзамен, который включал в себя технические специальности и естественные науки, как, например, география, юриспруденция и медицина, а также специальный экзамен для буддийских монахов.

В период правления династии Ли (1392–1910) был введен экзамен для военных чиновников. Кроме того, правительство ужесточило условия набора желающим принять участие в экзамене. Для тех, кто сдавал экзамен в столице, необходимо было подать документы в специальное ведомство при конфуцианской академии «Сонгюнган», а в провинции проверкой документов занимались непосредственно сами губернаторы. Специальная комиссия рассматривала образование претендента, его возраст, семейную родословную до третьего поколения и направление, по которому будет сдаваться экзамен.

Вся система экзаменов в период правления династии Ли делилась на три вида: экзамены на гражданский чин *мунгва* (문과), экзамены на военный чин *мугва* (무과) и специальные экзамены *чангва* (참과) по техническим специальностям, медицине, философии, юриспруденции и иностранным языкам. Экзамены для буддийских монахов были упразднены. Экзамены для гражданских чиновников были более сложные и закрытые, а экзамены на военный чин считались более открытыми для выходцев из других сословий, а также к ним допускались и простолудины.

Подготовка к экзаменам требовала много времени и сил. Экзаменуемые должны были наизусть знать основные книги конфуцианского канона, а также наиболее авторитетные комментарии к ним. Кроме того, от них требовалось хорошо разбираться в трудах древних историков и философов, в теории стихосложения, знать китайскую историю и литературу и, безусловно, в совершенстве владеть древнекитайским языком. При оценке способностей экзаменуемого большое значение отводилось мастерству каллиграфии и написания стихотворных сочинений, которые были одними из главных предметов в средневековой корейской школе и едва ли не самыми важными умениями в жизни образованного мужа.

Традиция экзаменов на получение должности чиновника прервалась с концом в 1910 г., когда Япония аннексировала Корею, лишив страну государственности. Тем не менее, традиции ценностного отношения к образованию и знаниям, воспитанные в корейцах, послужили прочным фундаментом для развития системы школьного образования в Республике Корея после 1945 г. В период формирования системы образования в послевоенной Корее существовала система специальных экзаменов для перехода в школу другой ступени.

Однако в декабре 1968 г. вступительные экзамены в средние классы были отменены, что позволило увеличить количество учащихся, желающих продолжить свое обучение в средней школе. В 1979 г. был введен единый экзамен для поступления в среднюю школу повышенной ступени, что позволило решить сразу несколько проблем. Во-первых, единый экзамен представлял собой предварительное испытание перед основной проверкой знаний, которую, предлагал каждый отдельный университет. Во-вторых, новая система отменила экзамены, проводившиеся в отдельных школах, сравняла различные средние школы повышенной ступени и привела к заметному увеличению числа выпускников средней школы, поступающих в старшую.

Следующим этапом на пути модернизации образования было введение в 1981 г. общегосударственного экзамена для поступления в вуз. Следуя новой системе, все выпускники школ, желавшие продолжать учебу в вузе, проходили через экзамен в виде теста единого образца, по результатам которого проходило зачисление в высшие учебные заведения.

В 1997 г. национальным университетам было разрешено проводить дополнительные вступительные испытания в форме эссе или собеседования, определяя свои критерии набора студентов.

На современном этапе роль общегосударственного экзамена начала постепенно снижаться. Общегосударственный тест теперь призван определять лишь минимальные вступительные требования, а в дальнейшем власти собираются и вовсе отказаться от него. Система, ориентированная на сдачу экзаменов в скором времени будет заменена на систему, делающую акцент на развитие индивидуальных способностей и талантов учащихся.

Что же касается экзаменов на должность чиновника, воспитавших в корейцах стремление к учебе и колоссальное терпение в овладении большим объемом знаний и новой информации, в настоящее время их продолжают проводить ежегодно, чтобы поддержать преемственность культурного наследия и национальных традиций, демонстрируя связь между прошлым, настоящим и будущим страны и народа.

Список литературы

1. Курбанов С.О. Курс лекций по истории Кореи: с древности до конца XX века / С.О. Курбанов. – СПб., 2002. – 625 с.
2. Симбирцева Т.М. Корея на перекрестке эпох / Т.М. Симбирцева. – М., 2000. – 251 с.
3. Сон Инсу. Хангук кёюк сасанса (История образовательной идеологии в Корее). – Сеул, 1989. – 385 с.
4. Толстокулаков И.А. История общественно-политической мысли Кореи / И.А. Толстокулаков. – Владивосток, 2007. – 368 с.
5. Хон Ильсу. Чосон кёюкса (История образования в Корее) / Хон Иль-су. – Пхеньян, 1995. – 283 с.

Лидухен Юлия Александровна
заместитель директора
ГБОУ «Школа №709»
г. Москва

ВВЕДЕНИЕ ИДЕИ «СВОБОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В ПРАКТИКУ МАССОВОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** в данной статье автором рассматривается вопрос «свободного образования». Исследователь также отмечает необходимость отличать свободу от вседозволенности.*

***Ключевые слова:** самореализация, фасилитатор, свободное воспитание, среда развития, субъект-субъектные отношения.*

Образование призвано готовить детей к жизни в обществе и одновременно помогать им становиться независимыми личностями.

А. Нилл

Курс «История образовательных учений» института образования Высшей школы экономики заставил меня по-другому взглянуть на происходящие изменения в Российском образовании. Материалы семинаров, дискуссий по образовательным учениям «традиционной педагогики» и «нетрадиционных взглядах» на воспитание и обучение подрастающего поколения, позволили более глубоко окунуться в атмосферу теоретически

практических изысканий в построении новой парадигмы современной школы: «свободной для ученика и учителя».

Вечные вопросы образования «Чему учить, как учить, и какой результат надо получить» волнует педагогическое сообщество не только Москвы, но и всей страны. Реалии времени диктуют новые требования, новые идеалы для подрастающего поколения. Эти идеальные требования к ученику глубоко базируются на идеях нравственности, гуманизма, патриотизма, толерантности. Всему этому и учила наша образовательная система на протяжении всего ее существования. Менялась позиция учителя и ученика: начиная с объект-объектного взаимодействия, промежуточного этапа объект-субъектного взаимодействия к итоговому субъект-субъектному взаимодействию. Сложно ли переходить с одной позиции на другую. Сложно, трудно, не понятно, не известно. В этом могут выступить помощниками мировые педагогические теории, реализованные и отобранные временем. Большое количество педагогических теорий имеют своих продолжателей по всему миру.

Требования настоящего момента декларируют ученика, как личность со своим взглядом, своей самореализацией для страны и общества. И вновь встает вопрос, какими педагогическими технологиями можно привести ученика к такому становлению личностных процессов, которые помогут реализоваться в современном обществе.

Идея «свободного воспитания» не нова. Как указывают источники, в рекомендованной для прочтения литературе, идея зарождалась еще в XVIII веке. И на протяжении уже трех столетий эта идея находит своих последователей в разных странах мира. А. Нилл – Англия, Ж.Ж. Руссо – Франция, М. Монтессори – Италия, К. Роджерс – Америка, С. Шацкий, Н. Венцель – Россия. Имея такую большую географию, возникает желание лучше узнать, какие тенденции заложены в этой идеи и, что так привлекает в ней педагогов, и имеет ли право эта идея на существование в реалиях современного образования.

Изучая федеральные государственные стандарты, можно встретить много указаний на развитие детской инициативы (ФГОС дошкольного образования), проектных методов работы (ФГОС начальной, средней школы), предоставления обучающимся выбора – профильное обучение. Формирование этих процессов возложено на систему образования и современного педагога.

И мы вновь задаемся вопросом: что заложено в идеи «свободного воспитания»? Если воспитание – то почему оно должно быть свободное? Намного удобнее ограничить ребенка установками, правилам, догмами. Так взрослому легче общаться с ребенком, легче им управлять. Полезно ли это ребенку? Ребенку нужны правила, не усвоив каких-то правил ребенку сложно будет социализироваться в обществе. Это, наверно правильно, для «нормальных детей». Взрослый лучше знает, что и когда нужно ребенку. По этому поводу написано много методических разработок, учебников педагогики, психологических книг, как и когда правильно и что должен сделать взрослый, чтоб получился «правильный» результат работы. Но, оказывается, бывают исключения! Дети, которые не хотят или не могут быть «правильными». Исторически, почему-то сложилось, что педагогическая технология, которая называется «свободным воспитанием» создавалась на детях с особенностями. При чем, эти особенности носили разный характер: особенности развития физического (система М. Монтессори), особенности социализации (система А. Нилла, С.Т. Шацкого). Педагоги пробовали своими силами решить стоящие перед ними задачи и создавали свои системы для помощи детям в адаптации

и социализации к условиям своего времени, когда проживали эти люди. Лозунг этих систем един – «ребенок должен готовиться к жизни». Лозунг активно транслируется авторами, изучаемой литературы, но заметны некоторые оттенки достижения ситуации развития: Я.А. Каменский – все должно расти в логики природосообразности, М. Монтессори – человек должен приспособиться к среде, А. Нилл – человек должен быть свободным для самореализации своих потребностях, С.Т. Шацкий – школа готовит детей к новому неожиданному. К. Роджерс – «Образованным является только тот, кто научился учиться; кто научился приспособляться и меняться; кто осознал, что безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добыть. Изменчивость, доверие к динамичному (а не статичному) знанию – вот единственная разумная цель образования в современном мире» [5, с. 224].

Все авторы однозначно указывают на обязательное создание воспитательно-образовательной среды, в которой находится ребенок иногда целый день, иногда часть дня. Среда авторами понимается в широком смысле этого слова, включая в себя не только предметное наполнение (мебель, помещение и т. д.), но и педагогов, окружающих детей (стиль общения, преподавание материала, воздействие на ребенка, активность учителя и т. д.). «Предметное окружение для ребенка создает первые шаги для «свободы». (М. Монтессори). Обосновывая свои принципы организации окружающей среды, М. Монтессори выделяла принципы природосообразности. Ее методика включает в себя развитие и питание ребенка с раннего возраста до 18 лет. Большое внимание в методике занимает организация предметно-развивающей среды, предназначение которой стимулировать ребенка совершать какие-то действия по своему желанию, быть постоянно активным, самостоятельно выбирать свои действия согласно своему интересу. Очень ярко проявляются эти принципы в период дошкольного детства, происходит становление поисковой деятельности ребенка, в более старшем возрасте, дети могут реализовать свои потребности, активности, инициативу: «свободу учащихся в их самопроизвольных, непосредственных проявлениях» [3, с. 8].

Эту идею поддерживает А. Нилл и развивает дальше, среда у него есть самоцель. Среда – это место где может самореализоваться подросток.

Разное отношение у этих двух авторов к педагогу, как части этой среды.

Отношение к позиции учителя в системе М. Монтессори: учительница должна «уметь применять искусство не мешать росту ребенка в его многообразной деятельности», «активность педагога в наблюдаемом явлении» [3, с. 13], у А. Нилла: «задача педагога – противостоять овечьей психологии» [4, с. 4]. Вроде бы позиции одинаковы: развивать самостоятельность и инициативу ребенка. Отличия можно увидеть на практике взаимодействия взрослого и воспитанника. М. Монтессори: педагог дидактичен и ближе к традиционной школе преподавания, А. Нилл: взрослый его школы – это член сообщества. Он учит детей не только на отведенной времени учебной деятельности, но и своим примером повседневно существования. Голос директора на общем собрании школы весит столько же, сколько голос любого ученика или любого другого сотрудника. Сотрудники школы свободно могут делиться своими чувствами и переживаниями с подростками. Дети воспринимают это как само собой разумеющееся, и никто не думает обижаться. Применение подобного действия учителем (высказывание собственного чувства в примере уборки) описанном в книге К. Роджерса «Воспитание свободой» вызвало большое удивление, прежде всего у самого педагога: она не ожидала такой реакции детей, и

такой своей реакции. Это практика, я думаю, прочно вошла в ее профессиональную деятельность. И эта практика демонстрирует субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса.

К. Роджерс, описывая деятельность ШИВИ, показывает восприятие детьми принципы организации среды этого учреждения. Некокурентная среда: продвижение осуществляется на индивидуальной основе. Учащиеся поощряют сотрудничать, а не соревноваться друг с другом. Если соревнование и существует, то оно направлено на достижение личной цели. Каждый педагогический коллектив на практике реализует принцип: «Школа не должна порождать проигравших».

Несколько слов надо сказать о детях, вернее их поведении, активности, инициативы, самостоятельности. Начнем с цитат.

М. Монтессори «Ребенок активен, он делает то, что «ему велит его творческий дух» [3, с. 11].

А. Нилл «Творческие люди изучают то, что хотят знать, чтобы обрести орудия, которых требует их индивидуальность и талант» [4, с. 12].

К. Роджерс «Каждый человек в школе имеет право голоса в вопросах, связанных с организацией самоуправления и решением других проблем» [5, с. 57] «Ученику доверяют развиваться ... Во-первых, когда дети хотят учиться, они руководствуются собственными целями и работают преимущественно самостоятельно. Учитель экономит время также за счет того, что проблемы дисциплины и управления в значительной мере снимаются. Наконец, свобода взаимодействия, произрастающая в той атмосфере, которую я вкратце описал, позволяет воспользоваться ранее не задействованным ресурсом – возможностью одного ребенка помогать в учебе другому. ... большее удовлетворение детям доставляет сама совместная работа, взаимное обучение *без принуждения.*» [5, с. 246].

В настоящее время перед педагогом стоят задачи построения субъект-субъектных отношений. И большому количеству педагогов нашей образовательной организации очень трудно перестраиваться на другие принципы работы. Возраст, жизненные взгляды, инертность психических процессов, ригидность мышления, установки «зачем мне это нужно, я держу дисциплину в страхе, или работаю только с теми, которые это хотят» создают ситуацию неуспешности не только у взрослого, но и у ребенка. Изменения, заложенные в требованиях Федеральных образовательных стандартов разного уровня легко внедряются в практику работы у тех педагогов, которые без самостановления своей творческой составляющей не могут работать в принципе. Это их гражданская позиция. Педагогу самостоятельно необходимо вносить изменение в мотивацию своей работы, что является процессом растянутом во времени. Хочет ли этого педагог? Анкетирование педагогов одного из наших структурных подразделений показало следующие результаты:

хотят изменений – 35% опрошенных; хотят изменений, но не хотят ничего изменять – 55% опрошенных, не хотят изменений – 20%. Работы у администрации по созданию организационной культуры очень много.

Авторы изучаемой литературы указывают на необходимую подготовку – переподготовку другого типа взаимодействия взрослого и ребенка.

Каким должен быть этот учитель? К. Роджерс вводит понятие «фасилитатор». Его определение – «фасилитатор – человек, который проявляет заботу, одобрение, доверяет ученику и тем создает атмосферу учения, настолько отличающуюся от царящей в обычной школе, что всякое сходство оказывается чисто случайным» [5, с. 231].

Когда учитель способен внутренне понять реакции ученика, когда он чувствует, как процесс учения воспринимается учеником, тогда вероятность успешного учения еще более повышается.

Перекликается это и с взглядами С.Т. Шацкого: «единственное назначение школы и учителя – организовать разнообразную деятельность детей, все время их изучая; понимать и ценить детскую жизнь» [6, с. 56].

Учитель приходит в трепет, когда ему пытаются декларировать позицию свободы для детей. И начинается путаница между понятиями свобода и вседозволенность.

Что понимается под свободой? Обратимся к словарю С. Ожигова. Свобода – возможность проявления субъектом своей воли на основе осознания законов развития природы и общества [2].

Свобода отличается от вседозволенности. Вседозволенность – поведение того, кто в своих поступках чувствует себя свободным от всяких общественно установленных норм и правил [2].

Наши авторы раскрывают понятие свободы детей в своих трудах. М. Монтессори – «дети свободны в своих проявлениях, но педагог наблюдает их деятельность». А. Нилл – «излечивает свобода, саморегуляция означает право ребенка жить свободно без внешнего давления – физического и психологического» [4, с. 15]. Свобода и вседозволенность – это не тождественные понятия.

Возможно ли в современной школе предоставлять свободу детям? Свобода у детей есть, такая как понимает ее учитель. Обращаясь к статьям автора первых экспериментов по предоставлению свободы подросткам А.Ю. Пименова, обращает на себя внимание высказывание детей «А зачем нам свобода? Что мы с ней будем делать?». Автор показывает глубину проникновения традиционной модели школьного обучения, в которой ученику предоставляется свобода таком изложении материала, которое правильно отражает педагога. Очень мало педагоги заставляют и учат ребенка думать, размышлять, сопоставлять различные точки зрения, вырабатывать свои взгляды на проблемы учебного материала. А. Нилл – «А почему ребенок должен слушаться? Я за него отвечаю так: он должен слушаться, чтобы удовлетворенность стремления взрослого к власти, зачем бы еще?» Эта позиция демонстрирует традиционный подход к воспитанию и обучению ребенка. Но реалии, государственная политика в сфере образования предполагает другой тип развития ребенка. Государству нужен конкурентноспособный ученик, способный самостоятельно решать, изобретать, творить, брать ответственность за свои проявления в любой сфере деятельности. «Выбор, организация своего времени, постановка целей и определение приоритетов, а также поддержание ощущения порядка – все это части самодисциплины» [5, с. 315].

Огромное внимание в представленных педагогических системах обращается на чувства и эмоций ребенка. В образовательной деятельности современной школы эмоциональность ребенка, развитие его чувств не учитывалось в педагогических технологиях. А. Нилл – «школа игнорирует воспитание чувств ребенка» [4, с. 4].

Следующая позиция, на которую необходимо обратить внимание это как авторы видят поведение ребенка в образовательной организации. И здесь логично будет тезисно перечислить основные понятия, на которых базируется это обучение: слушание других и самого себя, миротворчество, доверие, последствия за свои поступки и действия. «Классы, в которых проявляется забота, – лучшая среда для учения и дисциплины человекоцентрированные классы» [4, с. 313].

Особо обращается внимание на позицию родителей. Очень необычно было читать мысли А. Нилла о родителях. Автор иллюстрирует на примере из своего собственного опыта, как родитель относится к своему ребенку и к школьному обучению. За прошедшее время отношение родителей к детям и к школе практически не изменилось. Что наблюдается в современной школе: завышенные требования к учителю, учитель обязан, а родитель? Он только родил и все? Понятно, что образовательная система дала такое воспитание родителям, которое они передают дальше, потому что не знают, что может быть по-другому. «Родитель должен стать личностью» [4, с. 44]. «Родители должны сесть и задать себе такие вопросы: поддерживал ли я по – настоящему своего ребенка? Доверяю я ему? Проявляю ли понимание? [4, с. 33].

И в заключении хочется подвести итоги размышлениям по поводу «свободного воспитания» и того почему эти замечательные идеи не могут войти в повсеместную практику работы обычной школы. Описанные выше характеристики понятия очень сложно внедряются в нашу современную школу. Не достаточно прийти и продекларировать «С понедельника будем делать так». Школа испытывает кризис системы. Реалии декларируют принципиально другое отношение к ученику. «Ученик из расходной части бюджета перешел в доходную часть бюджета» (И. Калина). Понимает ли это директор образовательного комплекса? Понимает. Но хочется провести исследование понимания директорами этой составляющей. С директорской команды начинается изменения в организации, которыми они управляют. Понимает ли учитель происходящие изменения. Скорее понимает, но привычнее работать так, как учили, как работал всегда, зачем новое-то. Понимает ли родитель, чему должны научить его ребенка в школе? Нет. Родитель имеет свои собственные представления чему и как *должны* обучить его чадо.

Перед управленческой командой, каждым учителем встает вопрос надо ли что-то менять в сложившейся ситуации. И однозначный ответ: обязательно. Изменения должны затронуть все механизмы подготовки ученика, подготовки педагога, подготовки управленца к выполнению своих обязанностей. Не достаточно объяснить взрослому суть изменений, эти изменения необходимо внедрить в практику. Кто их будет внедрять, наверное, самый сложный вопрос. По проведенным исследованиям средний возраст российского педагога в 80-х гг. составлял 35 лет, то на рубеже 2000-х эта цифра поднялась до 50, сейчас эта цифра приближается к 55 годам. Приток молодых кадров не велик, профессия не является востребованной на рынке труда. Профессия не популярна.

Процесс изменений очень длителен во времени. Мы начали проходить этот процесс вместе с распоряжением Правительства Российской Федерации №2190-р «Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы и указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №597. Оба эти документа направлены на иные принципы оплаты труда педагогических работников. Так массово предлагалось одномоментно решить задачу повышения качества образования на новых принципах. Породилось большое количество проблем, которые не только связаны с качеством обучения, преподавания, но социальными факторами развития личности учителя.

Мне иногда кажется, что для перехода на новое отношение к ученику, трансляции учебного материала, нового типа учителя, надо иметь Моисея, который 40 лет будет водить по пустыне свой народ и тогда будет прогресс.

Управленческая команда нашей школы пытается сделать все возможное для создания и развития ученического самоуправления в школе. Это тема для нас новая. Пока идет формальное отношение, накопление опыта, развитие понимания учителей по данному вопросу, но думаю, через несколько лет наша работа принесет результаты.

Большая просветительская работа происходит с родителями нашего учреждения. Ведутся психологические тренинги с педагогами. Эти усилия принести первые дивиденды: скачок в рейтинге Московского образования на 157 позиций.

Список литературы

1. Коменский Я.А. Великая дидактика. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
2. Ожигов С.И. Толковый словарь русского языка. Мир и образование, Харвест, 2013.
3. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. – М.: Карапуз, 2000.
4. Нилл А. Самерхилл – воспитание свободой. Литмир. – М., 2000.
5. Роджерс К. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.
6. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. – М., 1980.
7. Пименов А.Ю. Воспитание свободой. «Директор школы». – 2011. – №5. – С. 21–27.
8. Пименов А.Ю. Мы нашли свою «нишу свободы»: свободное обучение в массовой общеобразовательной школе. «Народное образование». – 2014. – №5. – С. 147–152.

Ормокеева Рахат Козуевна

старший преподаватель
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызстан

КОНЦЕПТ «СТРАХ/КОРКУУ» В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ И ПОЛЕВОМ ОСВЕЩЕНИИ

Аннотация: данная статья посвящена анализу определения сущности концепта «страх/коркуу», который основывается на данных лексикографии. Именно в словарях содержатся родо-видовые, релятивные и отсылочные определения этого концепта.

Ключевые слова: концепт, гипероним, родо-видовые определения, релятивное определение, субстантивная семантика, экспонент.

Определение сущности концепта «страх/коркуу» основывается, прежде всего на данных лексикографии. Именно в словарях содержатся родо-видовые, релятивные и отсылочные определения этого концепта.

В этимологических словарях устанавливается происхождение номинантов концепта. Например, глагол *бояться* можно сравнить с украинским словом *бой* «боязнь», древнеиндийским *bhayati* «боятся», с латышским *biedet* «пугать», т. е. с корнями *bes*, *bed*, *bai* «ужасный, отвратительный», [7, с. 43, 55] или с глаголом *бить/бей/бой*. Слово *страх*, вероятно, генетически связано с немецким *strecken* «вытягивать», литовским *stregti* «коченеть, застывать» [7, с. 428]. Слово *жуть* связывается с прилагательным *жудкий*, существительными *жуда*, *жудь* «ужас, страх, тоска, печаль» [7, с. 150], а можно связать с тюркским словом *жут* «повальный падеж скота от бесормицы». Слово *ужас*, вероятно, связано с существительным *уж* «змея».

В толковых словарях содержание базисных номинантов этого концепта раскрывается посредством использования родо-видовых и релятивных определений. Например, в «Словаре современного русского литературного языка» [4, т. 14, с. 1007–1008] *страх* определяется как «состояние сильной *тревоги* и *беспокойства*, душевное волнение от грозящей или ожидаемой опасности, *боязнь*», а по «Словарю русского языка» [5, т. 4, с. 283] страх – это «состояние сильной *тревоги*, *беспокойства*, душевного *смятения* перед какой-либо опасностью, бедой и т. п., *боязнь*». Иначе говоря, смысл концепта определяется путем соотнесения с гиперонимами *тревога*, *беспокойство*, *волнение*, *смятение*, *боязнь* или же релятивным способом: страх – это сильный испуг, большая боязнь, страх – это то, что вызывает боязнь, пугает и т. д. А в словаре «Кыргыз тилинин сөздүгү» [1, т. 2, с. 21] мы встречаем только релятивное определение: *коркуу* – *чочуу*, *жалтануу*, *кооптонуу*. Это, по-видимому, объясняется ограниченностью лексикографического опыта составителей и тем, что в концепте слабо представлена субстантивность и доминирует процессуальность. Поэтому все иллюстративные примеры имеют глагольные признаки (деепричастие, повелительная форма и др.)

А как же концепт «страх» определяется в психологических словарях? В психологической лексикографии его когнитивную структуру формируют следующие содержательные признаки: 1) родовая сема (эмоция); 2) видовые семы: а) «условия возникновения» (возникающая в ситуациях угрозы...); б) «объект угрозы» (источник опасности), в) «субъект угрозы» (индивид, испытывающий опасность); г) «характер опасности» (действительный или предполагаемый, реальный или ирреальный, высшая, средняя или меньшая степень опасности). Эту структуру имеет следующая дефиниция: «Страх – это эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности» [3, с. 386]. В данном определении выделены ключевые составляющие концепта, позволяющие легко распознать эту эмоцию и без труда отличить её от других базисных экспонентов эмоций.

В толковых словарях мы обнаруживаем несколько иное представление смысла рассматриваемого эмотивного номинанта. Приведем дефиниции концепта «страх», представленных в трех наиболее авторитетных словарях русского языка. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова [6, т. 4, с. 547] читаем: страх – «состояние крайней тревоги и беспокойства от испуга, от грозящей и ожидаемой опасности, боязнь, ужас». В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [2, с. 761] отмечается, что страх – это «очень сильный испуг, большая боязнь». См. также выше, где есть ссылки на два других словаря. В этих лексикографических дефинициях концепт имеет структуру: 1) родовая сема – состояние; указывается денотативная сфера страха; 2) отмечены видовые семы: а) «сема условия возникновения» (от испуга, от опасности); б) сема «интенсивность» (очень, большой, сильный...). Здесь мы встречаем также избыточное перечисление многочисленных сем-номинантов эмоций (тревога, испуг, боязнь, ужас, беспокойство, волнение), которое дополнительно и с известной долей тавтологичности раскрывает смысл концепта. В словарях слово *страх* получило разную содержательную характеристику: в одном случае – беглое, в другом – более обстоятельно. Ясно, что лексикографически наиболее удачный и семантически наиболее полной являются дефиниция ССРЛЯ [4, т. 14]. В нем рационально представлено содержание слова, *страх*: названы основные составляющие его семантики и даны базисные семы смысла слова.

Однако в этом словаре отсутствуют семы «объект угрозы», «субъект угрозы» и «характер исходящей для человека угрозы», которые имеют место в дефиниции психологического словаря. С точки зрения лингвопсихологии страх может быть определён как сильно переживаемая эмоция, возникающая в случае реальной или ирреальной угрозы благополучному состоянию и жизнедеятельности человека и вербализуемая с помощью различных языковых средств.

Как видим из приведенных словарных дефиниций, в качестве номинантов концепта «страх» выступают субстантивы *страх, боязнь, тревога, беспокойство, опасение, волнение, ужас, испуг* в русском языке. Каждый из этих экспонентов концепта может быть охарактеризован лексикографически.

Например, по данным «Словаря русского языка: В 4 томах»: боязнь – это чувство страха; опасение [5, т. 1, с. 110], беспокойство – нервное возбуждение, сильное беспокойство, вызванное чем-либо (страхом, радостью, ожиданием и т. д.) [5, т. 1, с. 205]. А испуг определяется как внезапное чувство страха [5, т. 1, с. 685]. К этому чувству ближе чувство тревоги как наименование сильного волнения, беспокойства, вызываемого чем-либо (обычно опасениями, страхом), опасного положения, опасности. Тревога является также названием сигнала, извещающего об опасности, переполоха, суматохи и суеты [5, т. 4, с. 402]. А смысл лексемы *опасение* раскрывает дефиниция предчувствие опасности, чувство тревоги, беспокойства в ожидании какой-либо беды, неприятности и т. п. [5, т. 2, с. 620]. Наивысшая степень проявления страха представлена в семантике слова *ужас*, которое обозначает чувство, состояние очень сильного испуга, страха [5, т. 4, с. 472]. Субстантивная семантика концепта «боязнь» многообразно дополняется однокоренными глаголами и адъективами: *бояться, опасаться, беспокоиться, ужасаться...*; *боязливый, опасный, ужасный, тревожный* и т. д.

Если русскому языковому сознанию более характерно субстантивное и субстантивированное представление чувства страха, то кыргызская концептосфера эмоций экспонируется, прежде всего с помощью глагольных образований, материализуясь в существительном *коркууч* «страх, боязнь, опасение», в именах действия: *коркуу* «страх, боязнь» [9, т. 1, с. 407], *жалтануу* «испуг, шаракание в сторону, вздрагивание от испуга», *чочуу* «боязнь, испуг, пугливость», *чочулоо* «побаиваться, беспокоиться» [9, т. 2, с. 370].

Как видно, концепт «страх» занимает важное место в эмотивной концептосфере русской и кыргызской лингвокультуры. Его номинанты достаточно полно отражены в лексикографической литературе. Экспоненты концепта в русском языке более субстанциональны и субстантивны, в кыргызском они более процессуальны и динамичны.

Концепт «страх/коркуу» имеет полевое строение, которое материально выражается в частоте и семантике его номинантов.

Всего в нашей картотеке имеется 2729 примеров с концептом «страх/коркуу». Это – фразеологизмы, пословицы, поговорки, предложения из художественной литературы, фразы из разговорной речи. В 398 примерах этот концепт содержится в объёме всего примера. В них отсутствуют «страховые» номинанты. Ср., например, способы выражения угрозы в двух языках: *Башыңан ажырайсың. – Лишишься ты головы*. В них нет определённого носителя концепта «страх/коркуу». Вся фраза передает смысл концепта «страх/коркуу». А в пословице *Коркпогондон корк* «Бойся небоящегося» / «Бойся бесстрашного» оба компонента являются

номинантами этого концепта. Дублиаж корня корк усиливает эффект предостережения.

Мы особо выделили примеры с номинантами концепта «страх / коркуу» и обнаружили следующую картину. Из 1026 примеров на кыргызском языке в 337 экспонентами концепта выступают корень *корк* и его производные (*коркок* «трус, трусливый, пугливый», *коркунуч* «страх, боязнь, опасность» и др.), которые и составляют ядро концепта (от 90 до 152), в 461 – слова *чочу, чочула, сакта, сактан, уркут, өлүм, жут, өрт, от, ажан* (встречаемость от 40 до 85), в 228 – другие номинанты встречаемость которых составляет от 1 до 39 (*безет, качат, туңулат, сестенет, кутулат, чоғот, урат, күйөт, алат, мокочо, бөкөчө, сел* и др.). Последние составляют, следовательно, дальнюю периферию концепта.

В картотеке есть 1703 примера на русском языке. Важной частотностью в них обладают слова *бояться, боязнь, страх, страшить(ся), страшный, пугать(ся), трус, страшно* (от 90 до 143), которые встречаются в 844 примерах, образуя ядро концепта «страх». А слова *испуг, ужас, боязно, ужасный, трусливый, пугливый, чудовищный, робкий, робеть, дрожать, испугаться, напугаться, опасаться, опасение* образуют ближнюю периферию, выражая концепт «страх» в 623 примерах (частотность от 40 до 89). А лексемы *жуть, трепет, ужас, страсть, жутко, боязно, жуткий, страшный, страховидный, страховодный, зверский, дьявольский, чертовский, адский, трусоватый, несмелый, малодушный, трепетать, дрейфить, перепугаться* встречались реже (от 1 до 37). Соответственно они могут быть отнесены к дальней периферии концепта.

Конечно, по этим данным мы можем судить только о номинантах концепта, а не о его сущности. Содержание концепта имеет более сложное когнитивно-эмоциональное строение. А наши примеры демонстрируют лишь вербально-материальные его признаки.

Список литературы

1. Абдымомунова Б.А., Сабирова В.К. Тема любви в лирике представителей Кыргызской диаспоре в Москве: Материалы V международной научной конференции Наука и общество / Б.А. Абдымомунова, В.К. Сабирова. – Лондон. – 2013. – С. 71–77.
2. Кыргыз тилинин орфографиялык сөздүгү. – Б.: Мамл. Тил ж-а энциклопедия борбору, 2009. – 640 б.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Д. Шведова. – М.: АЗБ, 1995. – 928 с.
4. Психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 386 с.
5. Словарь русского языка в 4-х томах [текст] / Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стер. – Т. 1. – М.: Рус. Яз., 1985. – 699 с.; Т. 2. – М.: Рус. яз., 1986. – 736 с.; Т. 3. – М.: Рус. Яз., 1987. – 750 с.; Т. 4. – М.: Рус. Яз., 1988. – 800 с.
6. Словарь современного русского литературного языка / Под ред. В.И. Чернышёва. – Т. 14. – М. – Л.: Изд-во Ан СССР, 1950–1965.
7. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – Т. 1. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ, 1935. – 1562 с.; Т. 2. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1938. – 1040 с.; Т. 3. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1939. – 1424 с., Т. 4. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1940. – 1502 с.
8. Турдубаев С.К. Занятость населения и усиление гибкости социально-трудовых отношений / С.К. Турдубаев, З.М. Кенешбаева, И.У. Давылдов // Современные фундаментальные и прикладные исследования. – Кисловодск, 2015. – С. 88–95.
9. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. – М.: Просвещение, 1975. – 543 с.
10. Юдахин К.К. Кыргызско-русский словарь / К.К. Юдахин. – 1 кн. – Ф.: КСЭ, 1985. – 504 с.; 2 кн. – Ф.: КСЭ, 1985. – 480 с.

Пяткина Диана Александровна
студентка

Шабалина Елена Петровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»
г. Бийск, Алтайский край

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ОСНОВА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается исследовательская работа по внедрению здоровьесберегающей технологии в педагогический процесс образовательных учреждений г. Бийска Алтайского края.*

***Ключевые слова:** технология, проектирование, здоровьесберегающая технология, личность, исследовательская деятельность.*

Социально-экономические изменения, происходящие в России, затронули все сферы жизнедеятельности человека. Однако низкий уровень физического и психического здоровья молодежи создает объективные препятствия на пути эффективной модернизации образования, без которого невозможно разрешить назревшие проблемы, достичь опережающего развития образовательных учреждений.

Достижение цели (подготовка к жизнедеятельности) в настоящее время может быть достигнуто с помощью здоровьесберегающей технологии, которая рассматривается как совокупность приемов и методов организации педагогического процесса без ущерба для здоровья обучающихся.

Педагог, владея современными педагогическими знаниями, в тесном взаимодействии с обучающимися, родителями, медицинскими работниками, коллегами планирует свою работу с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья участников педагогического процесса.

Учебно-познавательная деятельность обучающихся протекает в сложноорганизованной, разнообразной по формам и направленности образовательной среде. Образовательная среда предполагает создание единого образовательного пространства в рамках образовательного учреждения, позволяющего решать вопросы здоровьесберегающего образования и воспитания при сочетании психолого-педагогических подходов.

Особое значение в данной проблеме имеет здоровьесберегающая технология, представляющая системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Здоровьесберегающая технология объединяет в себе все направления деятельности образовательного учреждения по формированию, сохранению и укреплению здоровья молодежи, а также созданию здоровьесберегающей среды.

Исследовательская деятельность педагогов, субъектная позиция в межпрофессиональном взаимодействии позволили организовать воспитательную работу в образовательных учреждениях г. Бийска Алтайского края через проектную деятельность, что позволило, во-первых, детальным образом задать воспитательные цели на диагностической основе; во-

вторых, на основе определенных целей построить алгоритмизированный процесс, гарантирующий достижение спроектированных воспитательных целей.

В проектной деятельности выделяют следующие *этапы*:

1 этап. Проведение диагностики, составление характеристики классного (группового) коллектива; формулировка целей воспитательной работы.

2 этап. Технология процесса: деятельное проектирование воспитательного процесса, во всех его составляющих компонентах – содержание, методы, формы работы. В основе проектирования лежат *принципы: комплексности* (диагностика, коррекция и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающегося); *целостности*, а именно межпрофессионального взаимодействия участников педагогического процесса; *возрастной дифференциации воспитания обучающихся*.

Актуальной задачей является формирование представления «человек в его отношении с обществом». Данное направление работы затронуло всю систему воспитания, ориентацию «Я» во всех его связях с окружающей действительностью. Для успешной реализации деятельности по здоровьесбережению в 67% образовательных учреждениях создана служба здоровья.

3 этап. Степень реализации спроектированных воспитательных задач [1].

В основу деятельности по изучению эффективности системы воспитательной работы положен принцип лично-ориентированного образования и воспитания, когда личность рассматривается как цель, субъект и результат воспитательного процесса.

Через проектирование жизнедеятельности обучающихся воспитательный процесс приобретает системный целенаправленный здоровьесберегающий характер.

Модель системы воспитательной работы во многих образовательных учреждениях города Бийска носит лично-ориентированный характер, поскольку направлена на развитие субъектных свойств, качеств личности, на ее полноценное, гармоническое развитие. На основе комплекса целевых, воспитательно-развивающих программ, медикопсихологических мероприятий создается здоровьесберегающая среда для оптимального развития личности.

Рассмотрим результаты внедрения здоровьесберегающих технологий в целостный педагогический процесс КГБПОУ «Бийский промышленно-технологический колледж»:

- снижение количества правонарушений;
- активизация позиции родителей в воспитательном процессе;
- сохранение и восстановление частично утраченных функций организма обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- включение в учебные планы образовательных программ и вопросов, связанных с проблемами здоровья, здорового образа жизни;
- 100% диспансеризация контингента обучающихся;
- широкое привлечение возможностей социальных партнеров учреждения для достижения целей здоровьесбережения;
- максимальное использование развивающих, обучающих и оздоравливающих возможностей физической культуры и спорта;
- участие всех субъектов педагогического процесса в деятельности по сохранению и укреплению здоровья обучающихся [2, с. 41].

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий в деятельности образовательных учреждений г. Бийска с целью развития и

коррекции интеллектуальных, личностных, эмоционально-волевых качеств, приводит к формированию у обучающихся умений эмоциональной саморегуляции, здорового образа жизни.

Список литературы

1. Цабыбин С.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. – Волгоград: Учитель, 2009. – 172 с.
2. Шабалина Е.П., Визер В.Г. Формирование здоровьесберегающей среды в системе начального профессионального образования // Теория и практика актуальных научных исследований, 2013. – С. 39–42.

Софронова Наталья Егоровна

магистрант

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

Дедюкина Марфа Ивановна

доцент

Педагогический институт
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье дано определение понятия «управленческая культура», раскрыта совокупность психолого-педагогических условий, при которых наиболее эффективно происходит становление и развитие управленческой культуры студентов, представлена дидактическая система, характеризующаяся генетической связью структурных и функциональных компонентов, в основе которых лежат личностно-ориентированные отношения студентов и преподавателей.

Ключевые слова: управленческая культура, педагогические условия, студент, образовательная среда вуза.

Анализ Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования позволяет сделать вывод, что среди дисциплин базовой и вариативной нет практически, ни одной профессиональной дисциплины, в которой четко были бы определены навыки, знания и умения, необходимые менеджеру-бакалавру в области управленческой культуры. И именно здесь управленческая культура становится педагогической проблемой.

Потенциал категории управления, в частности, формирование управленческой культуры студентов, редко становится предметом отечественных исследований по педагогике. Вместе с тем, наблюдение и изучение зарубежного управленческого опыта позволяют считать, что проблемы социально-психологического характера, испытываемые студентами во время практики и в первые годы работы, во многом могут быть решены через последовательное и целенаправленное формирование у них управленческой культуры.

В системе образования происходят изменения, и все более четко проявляется проблема культурного развития студентов. Модернизация системы образования сегодня определяется решением одной из проблем подготовки будущих управленцев, адекватных культурным и социально-экономическим запросам времени, обладающих достаточным объемом теоретических знаний, умением использовать их на практике, стремлением к постоянному развитию и повышению собственной квалификации [5].

Культура управленческой деятельности студента, как специфически профессиональное явление, представляет собой определенную степень овладения специалистом опытом управления, степень совершенства его использования в управленческой деятельности как руководителя и силу стремления к непрерывному ее совершенствованию.

Ресурсы образовательной среды вуза в формировании управленческой культуры студентов – это источники образовательных возможностей, интегрирующие личностные ресурсы субъектов, ресурсы организационной культуры вуза и социального партнерства, отражающиеся в средовых компонентах и проявляющиеся в:

- ценностно-целевой направленности вузовской подготовки на формирование гуманистических ценностей, управленческой компетентности, творческой активности будущего специалиста;

- в проектировании и применении инновационных диагностических, информационных, образовательных, управленческих технологий, в широком спектре направлений творческой продуктивности субъектов среды [4].

Управленческая подготовка студентов вузов ориентирует их не только на усвоение знаний и умений, но и на нестандартность мышления, развитие творческих способностей.

Рассматриваемые формы работы определяются социальным заказом на специалистов-менеджеров, обладающих управленческой культурой, поэтому в качестве конкретной цели предлагаемой системы выступает формирование навыков управленческой культуры.

При разработке задач необходимо учитывать следующие требования:

- совокупность задач и заданий не должна быть случайной, она представляет собой систему;

- при построении системы задач и заданий необходимо учитывать, как возрастные особенности студентов, так и специфику коммуникативных ситуаций, в которых они наиболее часто оказываются;

- каждая задача должна быть связана с предыдущей и строиться на основе возрастающей сложности от репродуктивных до творческих;

- система задач и заданий должна способствовать не только приобретению коммуникативных знаний и умений, но и способствовать переносу их в новые условия, активизируя коммуникативные способности и информационную потребность студента;

- задачи должны способствовать развитию мотивационных, ориентационных и волевых качеств личности, процессам саморегуляции, самопознания и рефлексии.

То есть процесс подготовки включает три существенно различных компонента:

1. Овладение универсальными формами деятельности по решению управленческих задач и проблем.

2. Приобщение к системе ценностей культуры, порождающей цели и критерии этой деятельности.

3. Получение знаний о предмете решения проблем личностного развития [2].

Все элементы системы формирования объединены в одно целое посредством разнообразных межпредметных связей.

Данная система формирования управленческой культуры рассматривается как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста в области управления.

Практическая ценность системы зависит от того, насколько полно будут отражены основные требования и необходимые качества менеджера, предъявляемые к будущему специалисту.

Уровень сформированности управленческой культуры необходимо оценивать по степени решения управленческих задач текущего этапа и тестирования. Контроль и оценка достигнутых результатов проводились во время аудиторных занятий и на основании самостоятельной работы студентов, что позволяло корректировать свои действия и дифференцированно подбирать уровень сложности последующих заданий.

Управленческая культура педагога есть целостное личностное образование, имеющее собственную структуру (аксиологический, гносеологический и технологический компоненты) и проявляющееся в способности педагога на определенном уровне творческой самореализации осуществлять педагогическое управление.

Совокупность психолого-педагогических условий, при которых наиболее эффективно происходит становление и развитие управленческой культуры студентов, представлена дидактической системой, характеризующейся генетической связью структурных и функциональных компонентов, в основе которых лежат личностно-ориентированные отношения студентов и преподавателей.

Основными показателями сформированности управленческой культуры студентов являются:

1) мотивационно-ценностные ориентации (понимание значимости управленческой культуры в педагогической деятельности; отношение к партнеру как к равноправному субъекту педагогического взаимодействия; ценностное отношение к собственной управленческо-педагогической культуре как к условию достижения вершин профессионализма);

2) объем знаний о природе, сущности педагогического управления, культурных форм его осуществления;

3) гуманистический характер управленческого взаимодействия с другими участниками педагогического процесса; степень развития основных функций педагогического управления [7].

Таким образом, управленческая подготовка в вузе как часть профессиональной подготовки нуждается в качественном обновлении учебно-методических основ, усилении прикладной составляющей и практическом применении полученных управленческих знаний.

Список литературы

1. Акмеология: Учеб. / Под. общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2011. – 650 с.
2. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Артюхина. – Волгоград, 2006. – 49 с.
3. Брасс А.А. Менеджмент: наука и практика конструктивного руководства: Учебное пособие / А.А. Брасс. – Минск.: Современная школа, 2006. – 192 с.
4. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: Учеб. пособие / И.И. Зарецкая. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 116 с.
5. Зимина Е.Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Зимина. – Екатеринбург, 2004. – 27 с.

6. Иванов В.Н. Управленческая парадигма XXI века: Уч. пособие для вузов / В.Н. Иванов. – М.: МГИУ, 2013. – 180 с.

7. Каменская В.Г. Социально-психологические основы управленческой деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Каменская. – М.: Академия, 2010. – 235 с.

8. Кузнецова О.А. Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «Управление качеством»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Кузнецова. – Тольятти, 2009. – 24 с.

Талхигова Халимат Салавдиевна

канд. пед. наук, доцент,
старший преподаватель

Дадашева Зарема Имрановна

канд. пед. наук, доцент,
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

УЧЕНЫЙ, НАСТАВНИК, ПАТРИОТ

Аннотация: данная статья – продолжение цикла статей об ученых Чечни, внесших весомый вклад в науку [1–14] – посвящена профессору В.Х. Межидову, известному ученому, внесшему большой вклад в науку и практику в области зарождения и роста кристаллов.

Ключевые слова: Межидов, ученый, кристаллы, нанотехнологии и наноматериалы.

Доктор химических наук, профессор, действительный член Академии наук ЧР, директор Научно-исследовательского центра коллективного пользования (НИЦКП) «Нанотехнологии и наноматериалы», Почетный работник высшего образования России, Заслуженный деятель науки ЧИАССР Межидов Вахид Хумаидович родился 29 апреля 1938 г. в селе Бачи-Юрт Курчалоевского района Чеченской республики. В шестилетнем возрасте он вместе с родителями был выселен в Киргизскую ССР. В киргизском селе Баласара В.Х. Межидов с отличием окончил семь классов, а в 1956 году десять классов Покровской районной средней школы. В 1957 году, после реабилитации и возвращения в ЧИАССР, поступил на механический факультет Грозненского нефтяного института (ГНИ), так как отец считал, что специальность инженера останется «самой нужной во все времена и в любом месте».

В 1963 году после окончания института, В.Х. Межидов поступил в заочную аспирантуру ГНИ, и начал работу над кандидатской диссертацией. В 1968 г. Вахид Хумаидович получил ученую степень кандидата технических наук по специальности «Гидравлика и инженерная гидрология».

Тема кандидатской диссертации В. Х. Межидова была сформулирована руководителем аспирантуры в рамках своих научных интересов, и в ней не было физики атомов, молекул, электрических и магнитных полей, ярких превращений одних состояний в другие. Поэтому В.Х. Межидов, получив диплом кандидата наук, решил далее заниматься исследованием зарождения и роста кристаллов. При такой радикальной смене тематики ученый теряет значительную часть научного актива, становятся ненужными ранее собранные литературные источники, их знание, накопленный

опыт работы, приборы и т. д. Однако вскоре начали появляться его научные публикации в соавторстве со студентами в академических изданиях. В них экспериментально и аналитически доказывалась ошибочность существующих представлений о механизме действия электрического поля, искрового и коронного разрядов на зарождение кристаллов. В.Х. Межидов со студентами обосновал новое толкование этих процессов и экспериментально подтвердил его. На это плодотворное сотрудничество доцента и его учеников первыми обратили внимание другие студенты, а за ними к научной работе В.Х. Межидова присоединились и ассистенты. Так, при кафедре физики ГНИ, сформировался коллектив сотрудников, которые занимались исследованием зарождения и роста кристаллов. Они создавали экспериментальные установки, покупали уникальное научное оборудование, публиковали статьи в ведущих научных изданиях, получали Авторские свидетельства (Патенты) на изобретения, имели контракты с промышленными предприятиями. Так формировалась научная школа и исследовательская лаборатория, которая размещалась в старом учебном корпусе на площади более 100 м².

По результатам исследований в 1989 году В.Х. Межидов защитил докторскую диссертацию по специальности «Физическая химия». В докторской диссертации В.Х. Межидова проанализированы и обобщены результаты исследований закономерностей влияния на зарождение и рост кристаллов природы вещества, объема образца, температуры и продолжительности перегрева, растворимых и нерастворимых примесей, электрического поля, коронного и искрового разрядов, света, ультразвука, вибрации, трения в образце твердых поверхностей, механического перемешивания. Автор диссертации показал, что влияние на зарождение кристаллов вышеуказанных полтора десятка разрозненных переменных, удается объяснить с единых позиций, то есть фактором Джексона (термодинамическая величина, связанная с механизмом роста кристаллов) и ролью примесей растворимых и нерастворимых.

В марте 1995 года, по предложению председателя правительства ЧР С.Н. Хаджиева приказом Министра образования и науки РФ профессор В.Х. Межидов был назначен ректором полностью разрушенного и разграбленного Грозненского нефтяного института. «Даже в руинах, – говорит Вахид Хумаидович, – ничего полезного от учебного процесса не было оставлено. Чудом выжившие коллеги вместе со мной искали преподавателей, сотрудников и уцелевшее в городе здание, чтобы обозначить адрес ГНИ». В.Х. Межидову удалось определить новые адреса корпусов ГНИ и вместе с преподавателями собрать остатки парт, столов, стульев, учебных досок, частей приборов, начать выплату зарплаты, сообщить студентам, что 1-го сентября 1995 года в ГНИ начнется учебный процесс.

Роль военных в г. Грозном стала непрерывно расти. В этих условиях увеличивались жертвы среди мирного населения, В.Х. Межидов в 1996 году подал в отставку.

С 2000 по 2007 год В.Х. Межидов работал ведущим научным сотрудником Института нефтехимического синтеза РАН им. А.В. Топчиева.

В настоящее время В.Х. Межидов работает в Грозненском государственном нефтяном техническом университете имени академика М.Д. Миллионщикова директором Научно-исследовательского центра коллективного пользования (НИЦКП) «Нанотехнологии и наноматериалы».

Список литературы

1. Дадашев Р.Х., Дадашева З.И., Талхигова Х.С. Становление и развитие исследований по физике магнитных явлений в Чечено-Ингушском государственном университете // Труды КНИИ РАН. – №3. – Грозный, 2010. – С. 9–14.
2. Дадашев Р.Х., Элимханов Д.З., Дадашева З.И., Талхигова Х.С. Х.И. Ибрагимов – основатель комплексного научно-исследовательского института РАН: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 10-летию со дня основания КНИИ РАН. Наука и образование в Чеченской Республике: состояние и перспективы развития. – Грозный. – 2011. – С. 20–24.
3. Дадашева З.И., Элимханов Д.З., Талхигова Х.С. Человек, влюбленный в науку // Труды КНИИ РАН. – Вып. 4. – Грозный, 2011. – С. 186–194.
4. Талхигова Х.С., Дадашева З.И. Жизнь, посвященная науке (к 50-летию доктора технических наук, профессора, академика АН ЧР, директора КНИИ РАН Батаева Дена Карим-Султановича) // Вестник Академии Наук Чеченской Республики. – 2011. – №1 (14). – С. 191–194.
5. Талхигова Х.С. Талант, трудолюбие и целеустремленность (к 55-летию доктора сельскохозяйственных наук, профессора, декана ЧГУ Батукаева Абдулмалика Абдулхамидовича) // Вестник Академии Наук Чеченской Республики. – 2011. – №1 (14). – С. 195–198.
6. Дадашев Р.Х., Талхигова Х.С., Дадашева З.И. Становление и развитие научных исследований на кафедре общей физики Чеченского государственного университета // История науки и техники. – 2012. – №7. – С. 10–14.
7. Талхигова Х.С. Научные поиски ученого и педагога // Вестник Академии Наук Чеченской Республики. – 2012. – №1 (16). – С. 199–203.
8. Дадашев Р.Х., Талхигова Х.С., Дадашева З.И. Человек многогранного таланта (к 75-летию доктора химических наук, профессора Межидова Вахида Хумаидовича) // Вестник Академии Наук Чеченской Республики. – 2013. – №4 (21). – С. 120–124.
9. Талхигова Х.С. Талант, помноженный на труд (к 60-летию со дня рождения профессора А.И. Халидова) // Вестник Академии Наук Чеченской Республики. – 2014. – №4 (25). – С. 115–121.
10. Дадашев Р.Х., Талхигова Х.С., Дадашева З.И. Становление и развитие физического факультета Чеченского государственного университета: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции «Педагогический опыт: теория, методика, практика». – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 304.
11. Дадашев Р.Х., Талхигова Х.С., Дадашева З.И. Хамзат Исмаилович Ибрагимов: научная биография // Естественные и технические науки. – 2015. – №9 (87). – С. 154–160.
12. Дадашев Р.Х., Батаев Д.К.-С. Талхигова Х.С. Хамзат Исмаилович Ибрагимов – ученый и гражданин // Актуальные проблемы современного материаловедения: Коллективная монография. – Грозный: КНИИ РАН, 2015. – 212 с.
13. Талхигова Х.С., Дадашева З.И., Дадашев И.Н. Первый Президент Академии наук Чеченской Республики: Сборник материалов Международной научной конференции, посвященной 230-летию со дня рождения Бей-Булата Таймиева. – Грозный: АО Издательско-полиграфический комплекс «Грозненский рабочий», 2015. – С. 784.
14. Талхигова Х.С., Дадашева З.И., Жизнь, посвященная науке (к 65-летию доктора физико-математических наук, вице-президента АН ЧР Дадашева Райкома Хасимхановича) // Естественные и технические науки. – 2015. – №11 (89). – С. 665–671.

Толпеев Денис Игоревич
преподаватель

Бирюков Александр Сергеевич
старший преподаватель

Скопинцов Владимир Иванович
старший преподаватель

Филиал ФГКВООУ ВПО «Военная академия
Ракетных войск стратегического назначения
им. Петра Великого» Минобороны России в г. Серпухове
г. Серпухов, Московская область

ПРИНЦИП СИСТЕМАТИЧНОСТИ КАК ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация: в данной статье авторы раскрывают содержание понятия «физическая подготовка», который имеет аналогичный смысл с термином «физическое воспитание», однако значение термина «физическая подготовка» подчеркивает прикладную направленность физического воспитания по отношению к трудовой, военно-профессиональной или иной деятельности, требующую соответствующую физическую подготовленность человека.

Ключевые слова: физическая подготовка, физическая подготовленность, физическое воспитание, принцип систематичности, учебно-тренировочные занятия, специалист физической подготовки, педагогический процесс.

В настоящее время невозможно не признать того факта, что укрепление и сохранение здоровья человека средствами и методами физической культуры становится приоритетным направлением физического воспитания всех возрастных и социальных категорий граждан нашего государства. Содействие нормальному физическому развитию и совершенствованию физических качеств, укреплению здоровья, формированию моральных качеств и духовных ценностей является главной задачей для всех организаций и форм управления. На сегодняшний день этот вопрос является актуальным и для системы физической подготовки военнослужащих.

Решение задач физического воспитания в системе физической подготовки военнослужащих с учетом их возрастной адекватности к физическим нагрузкам становится возможным при гармоничном взаимодействии с другими принципами воспитания и методами педагогического воздействия.

В соответствии с требованиями руководящих документов (в том числе руководства, рекомендации и программы) физическая подготовка в Вооруженных Силах представляет собой процесс, направленный на развитие физических качеств и способностей (в том числе навыков и умений) человека с учетом вида его деятельности и социально-демографических характеристик.

Физическая подготовка является основным элементом боевой готовности военнослужащих к выполнению учебно-боевых задач и одним из направлений повышения боеспособности Вооруженных Сил [1].

В системе физической подготовки необходимо рассматривать методические принципы физического воспитания как один из видов педагогического процесса. Такие методические принципы физического воспитания общеизвестны и, как правило, имеют методическую направленность в достижении задач физической подготовки, а именно: принцип сознательности и активности обучающихся; принцип наглядности в выполнении физических упражнений приемов и действий; принцип доступности; принцип систематичности; принцип динамичности.

В нашей статье мы бы хотели остановиться поподробнее на принципе систематичности по ряду причин. Во-первых, данный принцип позволяет обеспечить непрерывность учебно-тренировочного процесса при оптимальном чередовании физических нагрузок и отдыха. Во-вторых, в процессе учебно-тренировочных занятий соблюдается последовательность изучения и технического освоения физических приемов и действий, соблюдается спортивно-физкультурная преемственность в освоении изучаемого на учебно-тренировочном занятии учебного материала. В-третьих, соблюдая принцип систематичности в системе физического воспитания, можно добиться непрерывности учебно-тренировочного процесса при оптимальном чередовании физических нагрузок и отдыха, что позволит повысить уровень физической подготовленности у военнослужащих.

Безусловно, что принцип систематичности – это регулярное проведение учебно-тренировочных занятий, а регулярность учебно-тренировочных занятий в свою очередь предполагает рациональное чередование физических нагрузок и отдыха от этих нагрузок. Как правило, регулярные учебно-тренировочные занятия дают больше эффекта, чем эпизодические (нерегулярные).

Физическое воспитание процесс непрерывный и охватывает все основные периоды жизни человека. Непрерывность занятия обуславливается тем, что сдвиги, достигнутые в организме с помощью средств физической подготовки, являются обратимыми (претерпевают обратное развитие в случае прекращения учебно-тренировочных занятий). Известно, что некоторые регрессивные изменения обнаруживаются на 5–10 день после прекращения учебно-тренировочных занятий [2].

На практике, специалистами физической подготовки широко используются уже научно-обоснованные усредненные нагрузки, которые, как правило, представлены в ряде документов, руководствах, рекомендациях и программах (в том числе учебная программа). В своей педагогической деятельности, специалист физической подготовки должен руководствоваться правилом «не навреди!», при этом руководствоваться общеизвестными закономерностями и учитывать в своей деятельности все доступные методические принципы. Любая физическая нагрузка имеет четыре фазы: расходование энергии; восстановление; сверхвосстановление (суперкомпенсация); постепенное возвращение к исходному уровню работоспособности. Учитывая индивидуальные особенности военнослужащих, специалисты физической подготовки могут успешно влиять не только на физическое развитие и физическую подготовленность, но и на воспитание личности в целом.

Принципом систематичности объясняется необходимость проведения с военнослужащими и учебно-тренировочных занятий по физической подготовке в виде плановых занятий, при этом плановые занятия по физической подготовке не проводятся в течение двух дней подряд.

Мы согласны с тем, что принцип систематичности характеризуется, прежде всего, непрерывностью процесса физического воспитания и опти-

мальным сочетанием физических нагрузок и отдыха. С нашей точки зрения, используемый принцип систематичности в учебно-тренировочных занятиях с военнослужащими, необходимо рассматривать как вид педагогического процесса, который направлен на достижение цели физической подготовки в Вооруженных Силах – обеспечение необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением [1].

Главное требование в соблюдении принципа систематичности заключается именно в том, что в процессе физической подготовки недопустимы перерывы, которые могут привести к утрате положительного тренировочного эффекта от учебно-тренировочных занятий. Положительный эффект от каждого учебно-тренировочного занятия должен определенным образом накапливаться на результаты предыдущего учебно-тренировочного занятия, закрепляя и углубляя их, в результате чего он как бы «суммируется» (возникает «кумулятивный эффект» системы учебно-тренировочных занятий). Такое соблюдение принципа систематичности позволит не только поддерживать уровень физической подготовленности на должном уровне, но и значительно его увеличить.

Список литературы

1. Наставление по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации. – М.: Анкил, 2013. – 248 с.
2. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: ИЦ Академия, 2013. – 480 с.

Шабалина Елена Петровна
канд. пед. наук, доцент

Чернякова Ольга Витальевна
студентка

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»
г. Бийск, Алтайский край

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ НА ЖИЗНЕННУЮ ПОЗИЦИЮ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в данной статье авторами рассматриваются условия социализации, влияющие на развитие личности. Исследователи отмечают, что до определённого времени семья является единственным институтом социализации, именно в семье личность приобретает свой первый опыт поведения в социуме.

Ключевые слова: социализация, десоциализация, семья, семейное воспитание.

Одним из важных процессов в жизни человека является социализация индивида как личность. Социализация влияет как положительно, так и отрицательно. Как известно главным социальным институтом является семья, а основными агентами социализации являются родители. До определённого времени семья является единственным институтом социализации, именно в семье личность приобретает свой первый опыт поведения в социуме. Если семья не благополучная, где родители не переживают за будущую судьбу и здоровье своего ребёнка, ведут аморальный образ

жизни, естественно, в такой семье воспитанник получит негативный социальный опыт. Приобретение отрицательного опыта (десоциализации) воспитанником способствует отсутствию потребности в реализации своих желаний и возможностей.

Десоциализация, как правило, нарушает весь жизненный цикл воспитанника, чтобы предотвратить десоциализацию, необходимо обратить особое внимание на подростковый кризис, так как в данном возрасте личность очень уязвима в психологическом плане, и нуждается в поддержке со стороны взрослых и педагогов. Именно, в этот момент необходим чёткий контроль со стороны семьи и образовательного учреждения, а именно: создан единый процесс воспитания в образовательном учреждении и семье; информирование родителей о деятельности воспитанника; педагог должен быть в курсе отношений между родителями и личностью, в случае критической ситуации принять меры по защите его прав; педагог является консультантом для родителей по воспитанию личности. Педагог-воспитатель совместно с родителями должен подготовить к жизни.

На сегодняшний день большинство обучающихся ценят только материальную значимость и для достижения своей цели готовы пойти на всё.

Социологический анализ между переписями населения 2002 и 2010 года выявил, что число полных семей сократилось на 11,2%, а число неполных семей выросло на 3%. По сравнению с 1996 годом доля неполных семей выросла в 2,5 раза. Каждый третий обучающийся проживает в не полной семье и в основном это материнские семьи. В 2011 году только 6% детей, отобранных у родителей (причем во внесудебном порядке), были отобраны в связи с угрозой их жизни и здоровью. Только 2% родителей, лишенных родительских прав, были лишены за жестокое обращение с ребенком. Основаниями для составления в 2012 году органами внутренних дел протоколов в отношении 72% семей с несовершеннолетними детьми и их постановки на учет послужило неисполнение ими обязанностей по содержанию и воспитанию детей, не связанное с совершением, как родителями, так и самими детьми административных правонарушений или уголовных преступлений. Социализация в данном случае характеризуется некоторой неполноценностью и десоциализацией личности. Система семейного воспитания выполняет функции формирования и развития личности, обладающей высокой убежденностью, сознательностью и социальной активностью [2]. Родители должны понимать, что личность – самостоятельный человек, и он вправе решать, распоряжаться своей жизнью, как он считает необходимым, некоторые родители пытаются реализовать свои не сбывшиеся мечты, чем могут в дальнейшем сломать его жизненные ориентиры. Личность не развивается сама по себе, ее рост происходит в социальном опыте, ориентации на ценности, обеспечивающие значимую смысловую взаимосвязь различных форм человеческой жизнедеятельности.

Для личности идеалом являются родители, и он стремится к нему, копируя их отношение и поведение к окружающим, а также к нему самому: если воспитанник растёт в любви и заботе, то он учится любить и заботиться о других; если воспитанника подавляют и смеются над ним, то он замыкается в себе и боится окружающих; если воспитанника поощряют, то он растёт уверенным в себе; если воспитанника уважают, то он будет уважать других [1].

Анализ литературных источников показал, что самое главное в социализации – это проявление в личности таких качеств, как: нравственная культура; толерантность; социальная активность; социальная ответственность.

В центре внимания находится личность, семья в целом. Задача воспитателя заключается в работе над повышением самостоятельности воспитанника, его ответственности за становление «Я», свою жизненную позицию.

Список литературы

1. Шабалина Е.П. Духовно-нравственное воспитание: религиозно-этические ценности [Текст]: Учебно-методическое пособие для студентов / Е.П. Шабалина, Н.В. Виницкая. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. – 89 с.
2. Шабалина Е.П. Семья как фактор сохранения и развития православных традиций сибирского казачества [Текст] / Е.П. Шабалина, В.Г. Визер // Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире / Отв. ред. В.А. Кольцова. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2013. – С. 185–188.

Шабалина Елена Петровна

канд. пед. наук, доцент

Никитин Юрий Алексеевич

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»
г. Бийск, Алтайский край

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается соотношение проблемного обучения с научно-исследовательской работой студентов в вузе. Описываются методы проблемного обучения при организации учебных занятий с целью формирования основ исследовательской деятельности.

Ключевые слова: личность, субъект, проблемное обучение, условия, обучение, исследовательская деятельность.

Одним из основных видов деятельности студентов является научная деятельность. Этот вид деятельности вызывает наибольшее затруднение, так как в основной массе студенты встречаются с ним впервые. Поэтому это представляет реальную проблему не только для студентов, но и для преподавателей.

Основная трудность заключается в том, что нельзя научить «заниматься наукой». Не существует алгоритмов, правил определяющих эту деятельность в полной мере.

Процесс научного исследования в этом смысле близок к творческой деятельности, которую нельзя выполнить по образцу.

Основной задачей преподавателя является создание условий для формирования представлений о научной деятельности [4; 5]. В основе научной работы лежит исследовательская деятельность, а структура исследовательской деятельности сходна со структурой проблемного обучения. То есть, применяя методы проблемного обучения при организации занятий можно заложить основы для формирования представлений об исследовательской деятельности. Это значительно облегчит дальнейшую самостоятельную деятельность студентов в рамках научной работы.

Студенты будут иметь представление о научном познании, творческом усвоении учебного материала, обучение методикам и средствам самостоятельного решения научных и технических задач, навыкам работы в коллективе и т. д. [3; 4].

Студенты с первого курса принимают участие в конференциях, составляют обзоры научных журналов, готовят доклады, сообщения, рефераты, курсовые работы. Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству. Учитесь работать с научной литературой по проблеме исследования, приобретает навыки отбора и анализа необходимой информации. В исследовательской работе студент проявляет познавательный интерес к проблеме, способность и умение поставить гипотезу, провести эксперимент, сделать выводы и сравнить их с другими данными [2].

На следующем этапе обучения требования к научно-исследовательской работе студентов возрастают, и написание работы превращается в творческий процесс. Повышая требования к курсовой работе, вуз способствует развитию студента как исследователя.

Познавательные действия субъекта в условиях проблемной ситуации протекают не только в логической форме, они имеют и психологический аспект. Учебно-исследовательская деятельность определяется структурой проблемного обучения, имеет общие черты с логикой научного исследования. Студент осуществляет поиск путем анализа имеющихся условий и актуализации знаний, которыми он располагает, строит гипотезу и согласно ей составляет ход решения, которое подвергает контролю, вносит коррективы.

Основным структурным элементом проблемного обучения является проблемная ситуация.

В ходе разрешения проблемной ситуации выделяются основные данные – условия задачи – и вводятся переменные, далее проектируются результаты, строится гипотетическое решение, происходит поиск эвристических методов и определяется стратегия решения. Полученные результаты анализируются, осуществляется корректировка допущенных ошибок и неточностей и вновь формулируется рабочая цель и задачи.

Следует отметить, что логика учебного познания сравнительна с логикой научного познания, что является подтверждением следующий алгоритм:

- поисковый этап (выделение из учебного материала вопросов для проблемной ситуации);
- аналитический этап (анализ фактических знаний студентов);
- подготовительный этап;
- определяющий этап (диагностика возможной оценки создавшейся ситуации);
- разрешающий этап (определение возможных путей разрешения противоречия);
- методологический этап [1].

Однако полностью реализовать эту схему на занятиях удастся далеко не всегда (например, противоречие еще не нашло своего разрешения в науке, зачастую для обучаемого бывает непосильным прогнозирование результата), однако она является ориентиром, к которому надо стремиться.

Исходя из этого, основы исследовательской деятельности необходимо закладывать у студентов уже с первого курса, чтобы научное исследование не составляло трудности в дальнейшем.

Таким образом, качественная подготовка специалистов в вузе включает в себя самостоятельное решение исследовательских задач и приобретение научного опыта по профилю подготовки.

Список литературы

1. Никитин Ю.А., Никитина Е.Ю. Профессиональное становление будущего учителя технологии // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2012. – Т. 2. – №1 (8). – С. 124–130.
2. Шабалина Е.П. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества образования // Управление качеством образования, продукции и окружающей среды: Материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции 29 сентября – 01 октября 2011 года / Под ред. д-ра техн. наук, профессора А.Г. Овчаренко. – Бийск: Изд-во Алт. гос. техн. ун-та, 2011. – С. 35–37.
3. Шабалина Е.П. Образовательная среда вуза как фактор адаптации студентов-первокурсников // Современная наука. Новые перспективы: Сборник научных докладов. Sp. z o.o. «Diamond trading tour». – Warszawa, 2014. – С. 22–25.
4. Шабалина Е.П. Самостоятельная работа студентов заочной формы обучения как фактор повышения профессиональной компетентности // Развитие личности в образовательном пространстве: Труды 12-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию ФГБОУ ВПО «АГАО» (Бийск, 28 марта 2014 г.): в 2-х частях. Часть 1 / Алтайская гос. академия обр-я им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014. – С. 170–175.
5. Шабалина Е.П. Развитие профессионального самоопределения талантливой молодежи через организацию научно-исследовательской работы // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / Н.Б. Андренов, Н.Ю. Давыдова, А.Б. Измайлова [и др.]; под общей ред. профессора О.И. Кирикова. – Книга 43. – Хмельницкий: ХИСТ ОМУРЧ «Украина». – М.: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2014. – С. 186–199.

Шевкунов Александр Николаевич
канд. пед. наук, заведующий кафедрой
Бирюкова Наталья Сергеевна
канд. филол. наук, доцент

БУ ВО «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ ГУМАНИЗМА СРЕДСТВАМИ НАРОДНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

***Аннотация:** статья посвящена вопросу воспитания гуманизма современного поколения через приобщение к традициям народной художественной культуры. Совершенствование традиционных педагогических методов, создание творческой среды способствуют воспитанию гуманизма.*

***Ключевые слова:** педагогика, гуманизм, воспитание гуманизма, народно-художественная культура, репетиция, показ спектакля, игровая программа.*

Проблема воспитания и образования подрастающего поколения в гуманистическом духе имеет многовековую историю, но до сих пор актуальна в современной педагогической практике и науке. Социальные и экономические перемены, изменения, совершающиеся в стране в последние

десятилетия, привнесли в общественную жизнь вместе с положительными также и негативные явления, в частности, высокую степень расчленения общества в материальном плане, насилие, преступность, коррумпированность властных структур и т. п. Эти явления зародили у молодого поколения неуверенность в будущем, в завтрашнем дне, растерянность в выборе нравственных и жизненных ориентиров. Общество нуждается в гуманной личности – индивидуально развивающейся, высококультурной и образованной.

Гуманизм – мировоззрение, его ядро – это идея личности как высшая ценность. На практическом уровне – это бережное отношение к каждому индивидуальному человеку. Здоровье, творчество и духовность – это три «кита», на которых держится социальное и профессиональное благополучие личности. Гуманизм – это совокупность взглядов и мировоззрений, которые основаны на признании человека значительно высшей ценностью; правоучение, которое защищает права человека и его достоинство, всестороннее развитие личности и, конечно же, свободу [6].

Непосредственно сам гуманизм заложил фундамент, дал начало многим наукам, например, таким как: археология, лингвистика, эстетика, история, филология, лингвистика, а также и многим другим наукам. С гуманизмом также тесно связано возникновение первой интеллигенции – «как слоя населения» [2].

С былых времен гуманизм подчеркивал идейные формы человеколюбия и был выражен в этой форме, человек как первостепенная ценность, с такой позиции он имел воздействие на людей, и непосредственно оказывал влияние на общественность через мораль, право и нравственные идеи. Центр морали составляют идеи гуманизма. Идеи эти становятся жизненными ориентирами социума, и регулируют деятельность людей, выражаясь в нравственном сознании [9].

В педагогике гуманизм истолковывается как воспитание интеллектуальных, нравственных созидательно-творческих, духовных сил личности, образование, обращенное к человеку. В сумме обобщенных признаков, в педагогике, наиболее характерными чертами являются: достоинство, добродушие, милосердие, общительность [13].

Образование и воспитание нынешнего поколения – очень серьезный процесс. Воспитание должно основываться исключительно на устойчивых ценностях и идеях. Именно поэтому в настоящее время все сильнее и напористее внедряются принципы и идеи гуманизма, и в образовании и воспитании молодого поколения проходит гуманизация образования через культуру.

На сегодняшний день гуманизация воспитания и образования, прослеживается как социальное и педагогическое основание, которое выражает социальные установки развития структуры воспитания, утверждающее существование нынешнего воспитательного образовательного процесса, и в таком случае главным смыслом воспитания и образования является развитие личности, стимулируется нравственный, моральный, духовный и познавательный потенциал личности.

Главенствующую роль в построении взаимоотношений между учащимися в процессе образования, отводится структурности гуманизации, взаимоотношения эти основаны на взаимопонимании и уважении к индивиду. В этой системе главным целенаправленным достижением является превращение социального опыта в личный. Также гуманизация выстраивает единство профессионального, общекультурного, социально – нравственного развития личности.

Перед педагогикой XXI века стоит важная задача: гуманизация образовательного и воспитательного процесса, что предполагает:

- признание личности молодого человека самоценностью, уважение уникальности и своеобразия каждого индивида;

- создание благоприятных условий для развития индивида, для его жизненного творчества, самореализации, самоутверждения и самоопределения;

- помощь молодому поколению в развитии их способностей;

- создание в обществе духовной атмосферы, внесение в воспитательный процесс ценности национальной и общечеловеческой культуры;

- воспитание терпимости, милосердия, внимания, уважения и т. д.

Гуманизация позволяет и требует осуществлять вариативное воспитание молодежи, учитывая интересы и особенности различных классов, социальных слоев и групп страны.

Народная художественная культура – регулятор социума, средство массового воспитания гуманизма у нынешнего поколения, пропуская общее переломленное через призму индивидуального, например, через участие или просмотр спектакля, человек обретает навыки, положительные качества, воспитывает в себе гуманизм, человек морально растет, не прикладывая никаких особо сильных усилий. Культура и художественное творчество априори предстает как нравственное, эстетическое спасение общества. Разные формы народной культуры и современные, и традиционные, помогают пополнить духовность, которая есть в каждой личности, благодаря этому не будет сенсорной депривации и выстроится барьер от морального разрушения. Это и есть ценный механизм народного творчества и культуры [12].

В народной культуре лежит основа и эта основа – творчество, без нее невозможно развитие национального сознания и невозможно формирование профессионального искусства, а также воспитание гуманизма путем культурного просвещения. Очень важно использовать возможности различных видов искусства, любительскую деятельность, и творчество, для эстетического воспитания молодого поколения.

Провозглашая человека «мерой всех вещей», создавая систему воспитания, мы определяем позицию гуманитарной парадигмы в образовании, где в центре внимания гуманитарной педагогики стоит человек, его творческие силы, которые нужно вкладывать в культуру, чтобы запустить механизм и получить отдачу и результат [8].

Анализируя проблемы воспитания гуманизма в педагогике народной художественной культуры, мы увидели, что, во-первых, в последнее время наблюдается тенденция уменьшения участия населения в самодеятельности, особенно взрослого. Во-вторых, из-за ряда объективных причин усложняется организация выступлений самодеятельных артистов, также имеет большое значение снижение в плане организации культурного обслуживания и эстетического воспитания населения. В-третьих, изменяется возрастная структура клубной самодеятельности: наблюдается сдвиг показателей в сторону детской самодеятельности. Понятно, что этот факт можно рассматривать, как положительный, т.к. одна из актуальных проблем, связанных с моральным оздоровлением общества и его будущим – это поиск оптимальных вариантов организации свободного времени подрастающего поколения. Развитие средств массовой информации, повышение уровня образования, процессы урбанизации несколько снизили значение культурно-просветительной функции самодеятельности.

Воспитание – это элемент культуры, имеет все признаки национальной культуры, поэтому культура общества является первым источником

воспитания. Вторым источником воспитания выступает культура каждой отдельной личности. Третий источник – это способность человека к саморазвитию. В процессе воспитания человек овладевает культурой общества, её духовными ценностями. Внешняя социальная деятельность переходит во внутреннюю структуру личности, этот процесс называется интериоризацией. Эффективность воспитания зависит от активности самого человека, от того насколько он включен в самовоспитание; эффективность и результативность воспитания зависят от гармоничных связей всех его структурных элементов: целей, содержание, методов, форм, средств обучаемого и самого педагога [3; 10].

Приобщая студентов к любительской творческой деятельности, к участию в подготовке, репетициях и показах спектаклей используются и словесные методы (рассказ, беседа), и практические (упражнение, тренировка), и наглядные (иллюстрирование, показ) т.п. [16]. Репетиционно-организаторский процесс объединяет, сплачивает, возлагает ответственность, обучает, развивает, воспитывает, предоставляет что-то новое, дает навыки, ставит задачи и цели, на которые студенты должны найти пути решения. Далее на показах, при проведении утренников в этот процесс вовлекаются зрители (дети и их родители), запускается воспитательный механизм, как цепная реакция. Художественное творчество не только развлекает, но и воспитывает наглядными и практическими методами. К наглядным методам мы относим показы детских, в том числе и кукольных спектаклей, а к практическим – игровые программы для детей, разные занятия, задания, задачи. Дети – зрители путем наглядного примера обогащают свой внутренний духовный мир, делая умозаключения что можно, а что нельзя делать, что есть хорошо, а что есть плохо и т.д., а при помощи игры применяя на практическом уровне знания, демонстрируют умения, и извлекают для себя что-то новое и интересное. Таким образом, не только зрители – участники игровых программ и показов спектаклей, но и студенты, применяя теорию на практике, получают опыт, знания, умения, обогащая свой духовный мир, приобщаясь к духовным ценностям общества.

Таким образом, практика воспитания гуманизма средствами народно-художественной культуры основывается на художественном творчестве, активном привлечении студентов в любительские театральные коллективы различных жанров, общественные организации; включают в себя различные методы, средства, способы и т.п.

Список литературы

1. Актуальные проблемы образования и культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik.urao.edu/>
2. Бирюкова Н.С. Роль элитного образования в формировании статусных особенностей оверстрата интеллектуалов / Н.С. Бирюкова // Социальная политика и социология: Междисциплинарный науч.-практ. журнал. – М.: ФГБОУ ВПО «РГСУ». – 2012. – №1. – С. 105–120.
3. Бирюкова Н.С. Современный университет: гуманизация и гуманитаризация – необходимое условие обновления содержания образования / Н.С. Бирюкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: Научный журнал. – СПб., 2013. – №159. – С. 48–55.
4. Концепция воспитания нового поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mosgu.ru/>
5. Культура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tollin.ru/>
6. Культура гуманизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vvvasilyev.narod.ru/>
7. Личностная парадигма образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studopedia.ru/>
8. Национальное воспитание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru>

9. Общество и право [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sl.krdu-mvd.ru/>
10. Педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyoffice.ru/>
11. Педагогическая теория Иоганна Генриха Песталоцци [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lesnaya.nethouse.ru/>
12. Прикладная социология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sheregi.ru/>
13. Принцип гуманизма в педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ec-n.ru/>
14. Социальная педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/>
15. Теория и методика воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eva.org.ru/>
16. Эстетическое воспитание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аксютин Павел Александрович
ассистент кафедры

Государев Илья Борисович
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС К УСЛОВИЯМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: данная статья содержит анализ требований ФГОС к реализации образовательных программ по направлению подготовки магистрантов педагогического образования в аспекте электронной информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: электронное обучение, ФГОС, электронная информационно-образовательная среда.

Опыт взаимодействия со студентами на платформе электронного обучения позволяет рассматривать электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) как важнейший фактор, обеспечивающий непрерывность и целостность образовательного процесса, его поэтапное наращивание в соответствии с современными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов [1].

Вместе с тем, следует отметить, что сами по себе требования стандартов характеризуются определёнными противоречиями в аспекте ЭИОС. Рассмотрим в качестве примера ФГОС по направлению 44.04.01 (педагогическое образование, уровень магистратуры). В разделе «VII. Требования к условиям реализации программы магистратуры», среди общесистемных требований к реализации программы магистратуры, отмечается, что любой обучающийся «в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде организации». Отмечается также необходимость обеспечения доступа обучающихся из всевозможных точек, в которых наличествует доступ к Интернету на территории образовательного учреждения и вне её.

В соответствии с ФГОС ВО, ЭОИС обеспечивает доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах. Такая функция, как фиксация хода образовательного процесса и образовательных результатов (результатов промежуточной аттестации и освоения основной образовательной

программы) может быть интерпретирована как включение веб-портфолио и системы электронного документооборота в состав ЭИОС или как наделение ЭИОС функциями веб-портфолио и системы электронного документооборота [2]. Об этом же говорит и такое требование, как «сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса».

ФГОС также определяет, что все виды занятий, все виды процедур оценки результатов обучения, которые могут быть реализованы с использованием ЭО, должны обеспечиваться функциональностью ЭИОС.

Электронное обучение и ЭИОС упоминаются в разделе 3 и 7 ФГОС ВО (речь идёт о характеристиках направления подготовки и о требованиях к условиям подготовки магистров).

С другой стороны, в разделе требований к результатам освоения программы магистратуры (раздел 5) ЭИОС и электронное обучение не упоминаются. Таким образом, от магистров требуется продемонстрировать овладение ОК-3, ОК-4, ОК-5 (самостоятельное формирование ресурсов, освоение новых методов исследований), которое фактически осуществляется в ЭИОС, однако от магистров не требуется продемонстрировать *умение* работать в ЭИОС в качестве образовательного результата.

Нам представляется, что это противоречие может быть преодолено за счёт фактического включения магистрантов в деятельность по формированию ЭИОС, в том числе в ходе прохождения педагогической практики. Так, магистранты программ «Технологии электронного обучения» и «Корпоративное электронное обучение» по направлению «Педагогическое образование» создают компоненты ЭИОС, внедрение которых происходит в образовательном процессе не только собственно кафедры компьютерных технологий и электронного обучения, но и на площадке ГБОУ СОШ №80 и других образовательных учреждений Санкт-Петербурга, располагающих необходимым информационно-методическим обеспечением образовательного процесса [3]. Разработанные ими элементы УМК включаются в состав электронного портфолио по дисциплине «Электронный документооборот образовательного учреждения».

Список литературы

1. Государев И.Б. «Электронное обучение» в языке педагогики (Эволюция феномена и толкование терминов) // Высшее образование в России. – 2015. – №7. – С. 141–150.
2. Аксютин П.А. Опыт построения среды электронного обучения и ее использование для преподавания дисциплины «Информационные технологии» // Электронное обучение в вузе и в школе: Материалы сетевой международной научно-практической конференции. – СПб.: Астерион, 2014. – С. 28–31.
3. Аксютин П.А. Методика адаптивной организации обучения в электронных информационно-образовательных средах // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2015. – №1 (2). – С. 184–185.

Белова Татьяна Леонидовна

ассистент кафедры
ГБОУ ВПО «Астраханский государственный
медицинский университет Минздрава России»
г. Астрахань, Астраханская область

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ РФ

***Аннотация:** в данной статье рассматривается вопрос о том, что в связи с увеличением количества иностранных граждан, поступающих на обучение в российские вузы, отказывающихся от факультета довузовской (предвузовской) подготовки, возникает проблема формирования математических понятий у таких студентов, в частности в медицинских вузах.*

***Ключевые слова:** обучение математике студентов, медицинские вузы, проблема обучения, иностранные студенты.*

Международная деятельность, в частности подготовка высококвалифицированных специалистов из различных стран мира, в настоящее время занимает важную роль в жизни современного российского вуза. Возрастающий авторитет России на международной политической арене, интеграция в мировое интеллектуальное сообщество, традиции системы российского высшего профессионального образования и относительно недорогая по мировым меркам стоимость обучения все больше привлекают иностранных граждан в российские вузы, в том числе и медицинские. Так, к примеру, в Астраханском государственном медицинском университете за последние 5 лет количество ежегодно поступающих иностранных граждан увеличилось в 13 раз, и если в 2014 году процент поступивших на 1 курс иностранных граждан составил 33% от общего числа первокурсников, то в 2015 эта цифра была уже – 43% [5].

Однако, учитывая влияние мирового экономического кризиса, иностранные граждане, стремясь получить высшее медицинское образование в России, отказываются от факультета довузовской (предвузовской) подготовки. И, как правило, такие иностранные студенты, приезжая в Россию, владеют либо «ломанным» русским языком, либо владеют им совершенно посредственно. Под выражением владеющие, «ломанным» русским языком подразумеваются в основном граждане из стран СНГ, так как их родители ещё владели русским языком в достаточной степени, но уже настоящее поколение имеет проблемы как с лингвистической, так и с фонетической стороны. Кроме того, исходный уровень знаний по математике у иностранных граждан, как показывают результаты вступительных экзаменов и входного контроля, часто не соответствует требованиям, предъявляемым к абитуриентам – выпускникам российской общеобразовательной школы.

Данные проблемы, как правило, решаются на функционирующих в учебных заведениях факультетах довузовской подготовки. Но, повторившись отметим, что что иностранные граждане стремятся сразу поступать на первый курс для освоения программ высшего профессионального медицинского образования. И если методике обучения иностранных граждан русскому языку, математике на подготовительном отделении вуза и

даже методике обучения методике обучения иностранных граждан русскому языку в процессе получения высшего образования, уделено достаточно внимания и существует ряд научных работ [1–3; 6], то проблема формирования математических понятий у иностранных студентов медицинских вузов, не проходивших обучение на подготовительных отделениях, остается открытой и малоизученной.

В связи с чем, возникает проблема: какова должна быть методика обучения математике студентов-граждан стран ближнего зарубежья, позволяющая адаптировать базисные знания по общенаучным дисциплинам, в частности математике, на русском языке на уровне требований, предъявляемых российскими стандартами, и осваивать программу высшего образования.

Список литературы

1. Выгнанова Т.М. Математика для иностранных слушателей подготовительного отделения: Учебное пособие для иностранных слушателей подготовительного отделения / Т.М. Выгнанова, Е.А. Перебатова. – М.: МИИТ, 2009. – 96 с.
2. Громов А.И. Математика для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов России / А.И. Громов, В.К. Жаров, В.И. Кузьминов [и др.]. – М.: Янус-К, 2005. – 348 с.
3. Инновационный подход к преподаванию математики иностранным студентам на этапе довузовского обучения как средство формирования математической компетентности / Л.И. Соколова // Материалы международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». – Изд-во МАДИ, 2010. – С. 64–68.
4. Капитонова Т.И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т.И. Капитонова, А.И. Шукин. – М.: Русский язык, 1979. – 244 с.
5. Отчеты приемной комиссии Астраханского государственного медицинского университета за 2010–2015 гг.
6. Фетисова Е.В. Методика довузовского обучения математике иностранных студентов, обучающихся на русском языке (медико-биологический профиль): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.В. Фетисова. – Курск, 2014. – 163 с.

Воронцова Марина Викторовна

канд. пед. наук, доцент, директор

Полицарнова Антонина Николаевна

преподаватель

Филиал ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Таганроге
г. Таганрог, Ростовская область

ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕДУР РЕЙТИНГА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в данной статье авторами рассмотрен вопрос имитационной модели результатов рейтинга студентов при различных условиях успеваемости, посещаемости и самостоятельной работы. Проведены имитационные расчеты для видов балльных оценок.

Ключевые слова: рейтинг, рейтинговая система, имитационная модель результатов рейтинга.

Повышение качества подготовки специалистов вузами предполагает улучшение управления процессами усвоения знаний студентами [1], для

чего вузы применяют системы рейтинга. Рейтинговая система основывается на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности студента в вузе, предусмотренных учебным планом. По каждому модулю устанавливается перечень обязательных видов работы студента. Принято считать, что структура итоговой оценки имеет следующий вид (рис. 1).

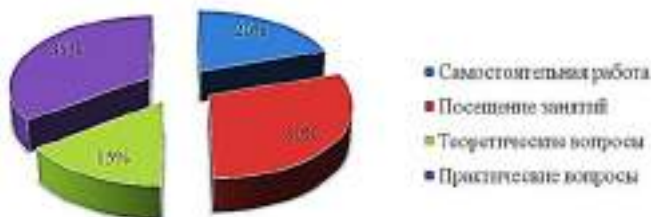


Рис. 1. Структура итоговой оценки

Для оценки эффективности системы рейтинга построим имитационную модель результатов рейтинга студентов филиала РГСУ в г. Таганроге при различных условиях успеваемости, посещаемости и самостоятельной работы. Рейтинг успеваемости студентов складывается из показателей: результаты успеваемости по всем видам занятий, текущей и промежуточной аттестациям, включая практики и курсовые работы. Расчет рейтинга студента в РГСУ осуществляется по следующей формуле:

$$R = 30 \frac{b_3}{5n_3} + 30 \frac{b_m}{5n_m} + 40 \frac{b_a}{5n_a}, \quad (1)$$

где n_3 – количество занятий;

b_3 – балл за занятие;

n_m – количество модулей;

b_m – балл за модуль;

n_a – количество промежуточных экзаменов, практик, курсовых работ;

b_a – балл за аттестацию.

В этой формуле n_m – количество модулей и n_a – количество промежуточных экзаменов, практик, курсовых работ будем считать постоянными равными 3. Остальные переменные принимают различные значения. Используя реальные показатели студентов, проведем имитационные расчеты для трех видов балльных оценок (рис. 2).

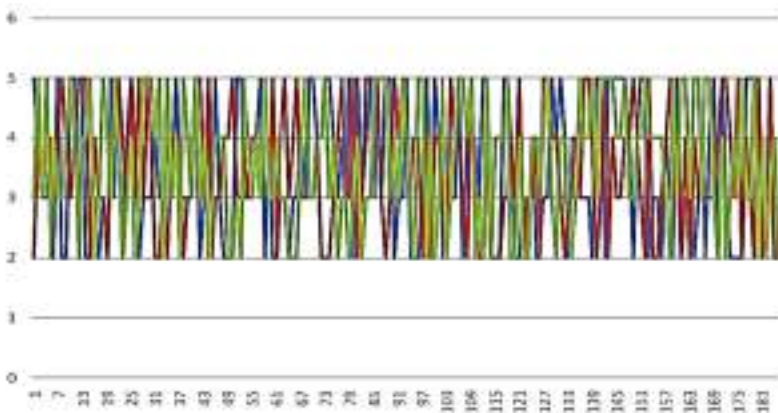


Рис. 2. Распределение значение параметров: балл за участие, балл за модуль, балл за аттестацию

После расчета итогового рейтинга, результат учебной деятельности переводится в качественную оценку по схеме (таблица 1).

Таблица 1

Перевод баллов в качественные оценки

Баллы	Качественная оценка
80–100	Отлично
65–79	Хорошо
50–64	Удовлетворительно
49 и менее	Неудовлетворительно

1. Получить положительный результат рейтинга при наличии отрицательного балла за участие на семинаре можно при условии посещаемости более 80% и гарантированных отличных оценок за модуль и аттестацию вообще.

2. Отрицательные оценки в результате спасет только посещаемость, близкая к идеальной (90%).

3. В ситуации очень низкой посещаемости и отрицательных оценок результат рейтинга самый не утешительный.

4. Минимальное посещение занятий, обеспечивающее получение положительных оценок, позволяет получить 65% результат рейтинга.

5. Полученные отличные оценки дают гарантию получения отличных результатов рейтинга при посещении уже трети лекций.

В конце семестра вычисляется семестровый рейтинг, который сообщается преподавателем каждому студенту. Расчетные значения, полученные путем имитации, приведены на рис. 3.

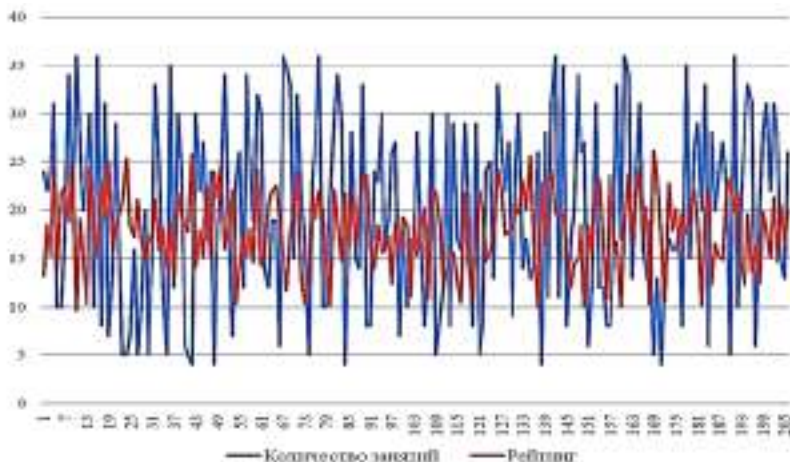


Рис. 3. Распределение рейтинга успеваемости студентов

Расчет коэффициента вариации показателя рейтинга выполним по формуле:

$$V = \frac{\delta}{x} \cdot 100 = 0,11(11\%)$$

Коэффициент вариации использован не только для сравнительной оценки единиц совокупности, но и также для характеристики однородности совокупности. Данная совокупность считается однородной, т.к. коэффициент вариации не превышает 33%.

Результаты рейтингования студентов могут быть использованы для:

- выбора кандидатов на получение поощрений;
- выбора кандидатов на получение грантов, стипендий от различных общественных организаций и региональных государственных структур;
- подготовки рекомендательных писем выпускнику для работодателей или для продолжения обучения (магистратура, аспирантура).

При пропуске и в случае получения на практическом занятии или контрольном отчете неудовлетворительной оценки (менее 50 баллов), студент обязан их отработать в установленном порядке с целью повышения рейтинга.

Список литературы

1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Педагогическое общество в России, 2005.
2. Долятовский В.А., Касаков А.И., Коханенко И.К. Методы эволюционной и синергетической экономики в управлении: Монография. – Ростов н/Д: РГЭУ-ОГИ, 2005. – 587 с.
3. Лычкина Н.Н. Технологические возможности современных систем моделирования // Банковские технологии. – Вып. 9. – М., 2000.

Гильдерман Елена Валерьевна
заместитель директора техникума по УМиВР,
преподаватель высшей категории
Нижнетагильский технологический институт (филиал)
ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б.Н. Ельцина»
г. Нижний Тагил, Свердловская область

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация:** в данной статье автором рассмотрены вопросы, связанные с применением компетентностного подхода. Исследователь отмечает, что реализация компетентностного подхода отражает социальный заказ общества на подготовку конкурентноспособной личности.*

***Ключевые слова:** компетенция, среднее профессиональное образование, педагогический процесс.*

Современный рынок труда, появление новых технологий современного производства, изменения, связанные с научно-техническим прогрессом, с внедрением современных информационных технологий требуют высококвалифицированных специалистов среднего звена.

Таким образом, формирование востребованных современным рынком труда профессиональных компетенций у студентов среднего профессионального образования является актуальной образовательной задачей, что подтверждается тем, что именно компетентностный подход заложен сегодня в основу нового федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС).

Компетенция – понятие, пришедшее в Россию (а, впрочем, и в другие образовательные системы) из англосаксонской традиции образования. Может быть, и в самом деле, как это сегодня можно нередко видеть, иное «новое» в европейском образовании – это хорошо забытое «старое» советское.

Среднее профессиональное образование специализируется на подготовке специалистов предполагающее формирование у студентов определенных общих и профессиональных компетенций и как следствие установление требований к их подготовке в рамках основной профессиональной образовательной программы или программы подготовки специалиста среднего звена. В связи с этим возникает необходимость в построении состава общих и профессиональных компетенций, удовлетворяющих требованиям работодателей, и формируемых на всех этапах получения специальности.

В современной педагогической литературе интенсивно обсуждаются проблемы реализации в системе профессионального образования компетентностного подхода (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Н. Нечаев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.).

Если теоретические основы формирования компетенций разработаны достаточно полно, содержание профессиональных компетенций определено новым федеральным государственным образовательным стандар-

том, то на сегодняшний момент учебный процесс техникума, направленный на формирование профессиональных компетенций, нуждается в методическом и дидактическом обеспечении.

Известно, что общепедагогической целью профессионального образования является профессиональная модель выпускника. Иными словами, к двадцати годам (возраст выпускника) Нижнетагильским машиностроительным техникумом НТИ (филиал) УрФУ должен быть подготовлен компетентный в своей профессиональной области специалист. Специалист такой квалификации, которая удовлетворяет не только требованиям федерального государственного образовательного стандарта, но и требованиям территориального рынка труда и позволяет без «переучивания» или при минимальной корректировке профессиональных способностей включиться в работу предприятия на соответствующем уровне.

Изучив ряд разработок отечественных исследователей по проблемам формирования компетенций, требований федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, требований работодателя, предъявляемых к выпускнику техникума, позволили выявить определённые трудности:

- формальный подход к оценке достижений студентов;
- недостаточность педагогического опыта при оценке уровня сформированности компетенций у студентов;
- «частичное» применением разработанных документов (комплектов контрольно-оценочных средств) при оценке уровня сформированности компетенций;
- отсутствие достаточной материально-технической базы.

В настоящее время все выучить невозможно, так как поток информации очень быстро увеличивается, поэтому особенно важно не только то, что студент знает, но и то, как он воспринимает, понимает информацию, как к ней относится, может ее объяснить и применить на практике. Таким образом, быть компетентным, значит уметь применить знания, умения, опыт, проявить личные качества в конкретной ситуации, в том числе и нестандартной.

Анализ опыта работы по новому Федеральному государственному образовательному стандарту свидетельствует об имеющихся противоречиях в организации педагогического процесса, между:

- потребностью современного общества в личности, владеющей общими, профессиональными компетенциями, способной адаптироваться на рынке труда и традиционным содержанием, технологиями образования, не позволяющими в полной мере сформировать необходимый уровень подготовки специалиста;
- необходимостью оценки сформированности компетенций и неразработанностью в полном объеме контрольно-оценочных средств.

С учетом обозначенных проблем встает вопрос: как организовать педагогический процесс, направленный на формирование общих и профессиональных компетенций, каковы условия формирования общих и профессиональных компетенций?

Основная задача – организация условий, инициирующих освоение обучающимися компетенций, обеспечивающих соответствующую квалификацию и уровень образования.

Я неоднократно задавал себе вопросы: чему учить? и ради чего учить?, как обновить содержание учебной дисциплины, МДК, чтобы оно было значимым для студента, имело для него смысл, максимально способствовало развитию, освоению вида профессиональной деятельности.

Отвечая на вопрос – ради чего учить? размышляю о ценностях образования, своей значимости в преподавании, результатов обучения по преподаваемым дисциплинам, мнения коллег.

Встает правомерный вопрос: как учить? Отвечая на этот вопрос с уверенностью могу сказать, необходимо использование интерактивных, диалоговых технологий, метода проектов и других, где обучающийся выступает субъектом деятельности, обучение происходит через открытие, моделирование жизненно важных профессиональных затруднений, поиск путей их решения. Необходима смена позиции педагога во взаимодействии со студентами.

Итак, главное условие – осмысление, принятие мною основных положений компетентностного подхода и реализация в образовательном процессе.

Общие компетенции являются фундаментальными, универсальными, междисциплинарным, они выполняют следующие функции в обучении: выступают частью содержания различных учебных дисциплин (учебных циклов) в качестве метапредметных элементов содержания образования; позволяют практически применять теоретические знания для решения конкретных задач; содействуют комплексному приложению полученных знаний и умений; интегративно характеризуют качество образования и выступают средством проведения комплексного образовательного контроля. Характерными признаками общих компетенций, обучающихся являются фундаментальность, междисциплинарность, универсальность, применимость в разных образовательных, жизненных и производственных ситуациях.

В целом, общие компетенции обучающихся предполагают четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личной и профессиональной деятельности, позволит выпускнику техникума осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации.

Реализация компетентностного подхода отражает социальный заказ общества на подготовку конкурентноспособной личности, обладающей свободой действий в быстро меняющихся общественно-экономических условиях.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М., 2005.
2. Пашкевич А.В. Технология реализации компетентностного подхода в образовательном процессе [Текст]: Методическое пособие / А.В. Пашкевич. – Тобольск: ТГСПА им. Менделеева, 2010. – 81 с.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

Дешева Юлия Андреевна

д-р мед. наук, доцент,
ведущий научный сотрудник

ФГБНУ «Институт экспериментальной медицины»,
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВИРУСОЛОГИИ ОРДИНАТОРАМ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕДИЦИНСКАЯ ВИРУСОЛОГИЯ»

***Аннотация:** в данной статье автором освещаются проблемы выбора, разработки и применения инновационных образовательных технологий в методическом обеспечении дисциплины «Медицинская вирусология» с учетом требований к специальности и общедидактических требований. Показано, что сочетание различных форм организации учебного процесса, включенных в образовательную программу послевузовского профессионального образования по подготовке кадров высшей квалификации, позволяет обучающимся успешно усваивать теоретические и практические знания, а также овладевать необходимыми умениями и навыками.*

***Ключевые слова:** медицинская вирусология, учебная дисциплина, методическое обеспечение, общая стоматология.*

Студенты стоматологического факультета Санкт-Петербургского Государственного Университета (СПбГУ) на кафедре Фундаментальных проблем медицины и медицинских технологий проходят обучение на основе программы по микробиологии, вирусологии и иммунологии с курсом микробиологии полости рта, составленной на основании нового учебного плана подготовки врача-стоматолога общей практики в соответствии с Государственным стандартом высшего профессионального образования по специальности «Стоматология». Постдипломное обучение в клинической ординатуре по специальности «Общая стоматология» в СПбГУ включает изучение микробиологии полости рта с курсом вирусологии. Кафедрой фундаментальных проблем медицины и медицинских технологий факультета стоматологии и медицинских технологий созданы методические разработки по микробиологии полости рта и лабораторной диагностике бактериальных и вирусных инфекций. Одной из таких методических разработок является учебно-методический комплекс дисциплины «Медицинская вирусология».

Вирусология как часть дисциплины «Микробиология» находится на рубеже фундаментальных и клинических дисциплин. Основные направления современных исследований в общей и медицинской вирусологии включают дальнейшее изучение структуры, биохимии, генетики, экологии вирусов, взаимодействия вируса с клеткой, противовирусного иммунитета; совершенствование методов выделения вирусов и диагностики вирусных инфекций [6].

Студенты стоматологических факультетов, а впоследствии слушатели специалитета и клинической ординатуры в процессе обучения приобретают и совершенствуют фундаментальные знания в области биохимии,

микробиологии, вирусологии и иммунологии полости рта. Преподавание микробиологии полости рта с курсом вирусологии включено в общий курс постдипломного обучения в клинической ординатуре по специальности «Общая стоматология». Теоретическая подготовка, а также практические навыки по микробиологии и иммунологии ориентированы на конечную цель подготовки врачей-стоматологов в соответствии с необходимыми квалификационными характеристиками, которые определены Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению 31.08.72 – стоматология общей практики [7].

Расширение фундаментальных представлений врачей-стоматологов о природе этиологических факторов вирусных инфекций необходимо для понимания биологических свойств вирусов, их потенциальной опасности для окружающих, выбора средств дезинфекции, а также дальнейшего обследования и лечения больных [4].

Стратегия модернизации образования в РФ предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены ключевые компетенции, которые используются во многих жизненных сферах и служат залогом эффективного функционирования в обществе [1; 2]. В рамках общекомпетентностной и профессиональной деятельности необходимо формировать у ординаторов стоматологического факультета научное мировоззрение, позволяющее применять систематический подход к профилактике и лечению стоматологических заболеваний. Этому способствует организация в рамках факультета стоматологии и медицинских технологий Санкт-Петербургского Государственного Университета СПбГУ кафедры Фундаментальных проблем медицины и медицинских технологий, созданной на базе ФГБНУ «ИЭМ». Учебно-методический комплекс дисциплины «Медицинская вирусология», разработанный на кафедре, используется в процессе обучения ординаторов первого и второго годов обучения по специальности «Общая стоматология».

Выбор метода обучения имеет большое значение для формирования грамотного и думающего специалиста, обладающего критическим мышлением. В приказе Минобрнауки России от 9 января 2014 г. №2 говорится: «... применение инновационных форм учебных занятий, развивающих у обучающихся навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерские качества (включая, при необходимости, проведение интерактивных лекций, групповых дискуссий, ролевых игр, тренингов, анализ ситуаций и имитационных моделей, преподавание дисциплин (модулей) в форме курсов, составленных на основе результатов научных исследований, проводимых организацией...» [7].

Преподавание дисциплины «Медицинская вирусология» стоматологам не должно ограничиваться использованием только объяснительно-иллюстративных методов. Наряду с традиционными методами обучения, значение которых также нельзя отрицать, для пробуждения интереса к процессу познания, к исследовательской работе нужно применять инновационные методы, некоторые из которых стали доступными в настоящее время благодаря развитию науки и техники.

Слушателям могут предлагаться следующие виды заданий для самостоятельной работы или при работе с преподавателем:

- создание интеллект-карт;
- использование интернет-ресурсов;
- работа с кейсами;
- контекстное обучение.

Для укрепления знаний по медицинской вирусологии слушателям можно рекомендовать самостоятельное изучение фундаментальных сведений об основных этапах развития этой науки с последующим составлением интеллект-карты по данной тематике. Пример интеллект-карты приведён на рис. 1.

Аналогичным образом студенты могут систематизировать информацию о:

- строения и классификации вирусов;
- основных этапах репродукции вирусов;
- факторах противовирусного иммунитета;
- современных методах диагностики вирусных инфекций;
- основных принципах специфической профилактики вирусных инфекций.

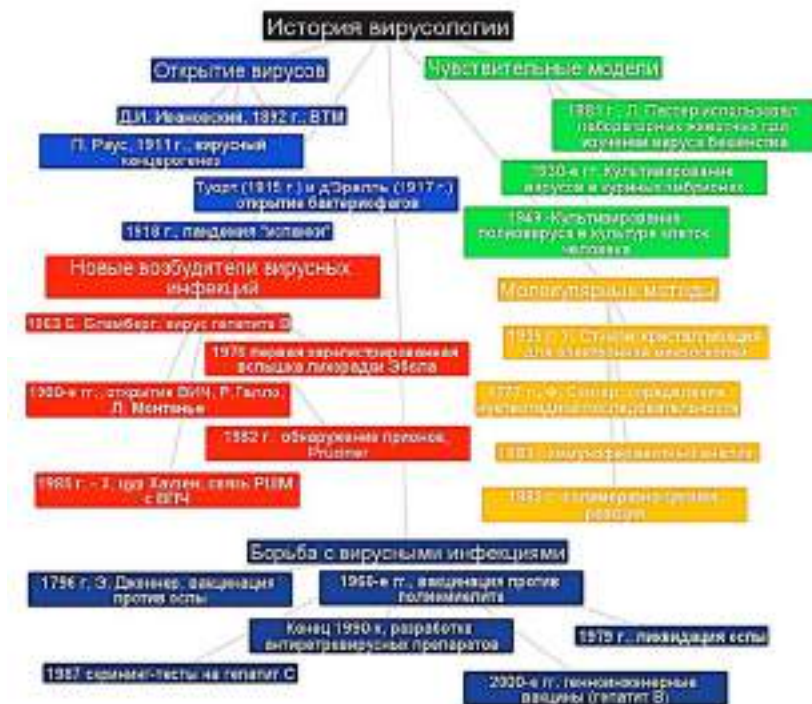


Рис. 1. Пример интеллект-карты, отражающей основные этапы развития вирусологии как науки

Положительный опыт применения интеллектуальных карт был получен при проведении текущей аттестации, когда ординаторам 1-го и 2-го годов обучения было предложено подготовить карту по материалам пройденных занятий по интересующему вопросу и «защитить» свою работу, то есть объяснить какой процесс на ней представлен. Результатом был целый ряд интеллектуальных карт, представляющих механизмы репродукции, патогенеза

неза и диагностики не только вирусов гепатитов, ВИЧ, герпеса и респираторных инфекций, имеющих непосредственное отношение к стоматологической практике. Целый ряд работ был посвящен таким малоизученным вирусам как вирус Эбола, энтеровирусы, рабдовирусы и коронавирусы. При этом среди причин для выбора той или иной тематики обучающиеся назвали: «появился интерес», «захотелось самому разобраться в алгоритме постановки диагноза», «заинтересовали методы вирусологической диагностики». Представляется, что само проявление заинтересованности при таком способе систематизации материала уже является полезным.

Использование интернет-ресурса LearningApps.org в процессе преподавания дисциплины «Медицинская вирусология».

Проект LearningApps.org – это бесплатный сервис для поддержки процесса преподавания или самостоятельного образования с помощью интерактивных модулей [3]. Пользователи могут использовать имеющиеся модули, видоизменять их и создавать новые модули с использованием предлагаемых средств и шаблонов. Интерактивные задания сгруппированы по тематическим категориям:

1. Это приложение может использоваться при проведении тестирования для самоконтроля. Создаются тесты с заданными вариантами ответов – правильными или неправильными. Нужно выбрать правильный ответ.

2. В процессе практических занятий при наличии в классе компьютера и интернета при проведении тематической промежуточной аттестации в форме зачета.

3. Составление тематических кроссвордов, которые могут помочь при изучении терминологии и систематики.

4. Можно сформулировать задание студентам по самостоятельному составлению тестов.

Таким образом, на LearningApps.org представлены разные способы использования интерактивных приложений в организации учебной работы. Ознакомление с ресурсами LearningApps.org значительно расширяет представления студентов о возможностях использования интерактивных форм в учебном процессе, а постановка задач самостоятельной разработки обучающих приложений актуализирует их предметные знания, выступая залогом связи теории и практики. Использование веб-сервиса LearningApps.org также позволяет формировать банки обучающих приложений.

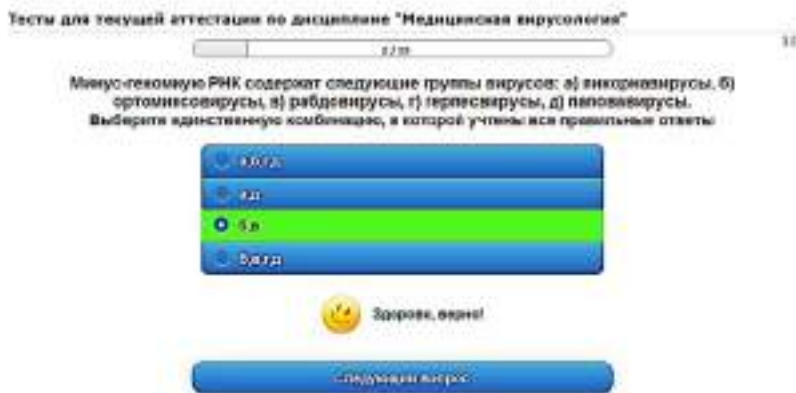


Рис. 2. Пример теста для самопроверки знаний, составленного с использованием интернет-ресурса LearningApps.org

Опыт применения интернет-ресурса LearningApps.org. показал, что подобные задания могут применяться для самопроверки и в качестве тренировочных при подготовке к зачету самостоятельно в домашних условиях.

Метод «кейсов».

Метод «кейсов» представляет собой вариант анализа конкретных ситуаций, случаев (от английского «case» – случай). Кейсы существенно отличаются от традиционных учебных задач и упражнений, поскольку допускают множество решений и альтернативных путей их поиска [5; 9].

В качестве примера можно привести кейс для ординаторов стоматологического факультета по предмету «Медицинская вирусология» на тему: «Вирусные заболевания в практике врача-стоматолога».

Преподаватель подробно рассказывает о вирусных заболеваниях, встречающихся в стоматологической практике, фундаментальных особенностях возбудителей, средствах дезинфекции, методах диагностики и лечения. На основе изученных материалов обучающиеся должны самостоятельно предложить возможные решения для решения проблемы, например:

1. Поиски универсального противовирусного химиотерапевтического средства.

2. Диагностика вирусных инфекций в кресле стоматолога.

3. Универсальные противовирусные вакцины будущего.

Ход проведения занятия.

В рамках предлагаемой проблемы создаются четыре творческие группы. Каждая из групп, поочередно работает в определенной ролевой позиции:

1. Изобретатели – (знакомят остальных членов рабочей группы с решением поставленной задачи).

2. Оппоненты – (выделяют все отрицательные, непродуманные, неучтенные моменты решения).

3. Группа патентного поиска – (на основе литературных данных выделяют все положительные, позитивные моменты).

4. Судьи – (обобщают и анализируют полученную информацию, оценивают работу каждой творческой группы с точки зрения поставленной перед данной группой цели деятельности по 10-бальной шкале, обосновывают свое мнение).

Необходимо отметить, что всем участникам предлагается заранее поработать с предложенным преподавателем кейсом, подумать над темой будущего обсуждения, при необходимости, самостоятельно собрать всю необходимую информацию, все необходимые данные, факты. Технология предусматривает четыре раунда (по количеству созданных творческих групп). На каждом из этапов отдельной творческой группе предлагается поработать сначала в роли новаторов, затем в роли пессимистов, затем – оптимистов, затем – экспертов. Таким образом, все участники пробуют себя в разных ролях и одновременно имеют возможность «взглянуть» на свою собственную идею с разных точек зрения. Каждый этап/раунд может длиться от 15 до 25 минут в зависимости от сложности рассматриваемой проблемы и т. д. Работа каждой группы оценивается экспертами по 10-бальной шкале; оценка обосновывается. В итоге суммируются баллы, и определяется та группа, которая наиболее эффективно отработала, решая предложенную задачу.

Роль преподавателя во всех этих видах работы является направляющей (как в случае интеллектуальных карт) или координирующей (как в случае кейсов). В каждом случае имеются элементы самостоятельной работы обучающихся по материалам, предоставленным преподавателем.

Методы и формы организации научно-исследовательской деятельности в процессе контекстного обучения.

Основное значение для научной деятельности имеет заинтересованность в новых знаниях, формирующаяся на основе осмысленной мотивации, которая рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности [8]. Мотивация является главной движущей силой в процессе формирования будущего профессионала, в том числе и ученого-исследователя. Поскольку преподаваемая дисциплина «Медицинская вирусология» основана на знании биохимии, молекулярной биологии и микробиологии, то в лекциях в первую очередь необходимо раскрывать фундаментальные свойства вирусного генетического материала с позиции влияния на все последующие стадии жизненного цикла вирусов, устойчивость во внешней среде, пути передачи и соответственно выбор методов дезинфекции и профилактики. Для создания заинтересованности в лекциях следует приводить современные данные из медицинских баз данных, таких как Pubmed и Scopus, в частности касающиеся вновь возникающих особо опасных вирусных инфекций. Во-вторых, при проведении семинаров следует выбирать темы, которые могут действительно заинтересовать обучающихся. И наконец, в качестве примера факторов внутренней мотивации занятий исследовательской деятельностью можно привести фактор новизны. Как показано в некоторых работах, фактор новизны способен стимулировать осуществление высокопродуктивного, созидательного поведения [10]. Примером может служить освоение современных методик молекулярной медицины, таких как как определение первичной нуклеотидной последовательности вирусного генетического материала (секвенирование по Сэнгеру) или постановки полимеразно-цепной реакции (ПЦР) в реальном времени. На рис 3. представлен пример самостоятельной работы студентов СПбГУ – определение однонуклеотидных замещений в геноме вирусов гриппа методом анализа кривых плавления высокого разрешения (HRM-анализа).

Самостоятельная постановка реакции по методическим материалам с помощью преподавателя обычно вызывает живой интерес у обучающихся, особенно при мониторинге течения реакции в реальном времени и заставляет производить самостоятельные поиски литературы по предмету.

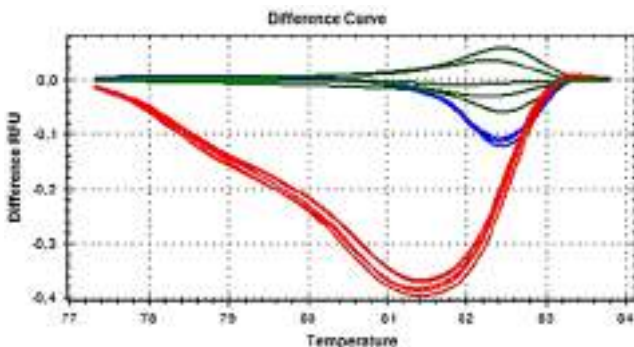


Рис. 3. Пример выявления однонуклеотидных замещений в геноме вируса гриппа с помощью HRM-анализа. Красным цветом выделены кривые плавления ДНК-копий фрагментов вирусной РНК безвредных вирусов, зеленым и синим – мутантных аттенуированных (безвредных) вирусов

Таким образом, применение инновационных методов обучения при освоении обучающимися дисциплины «Медицинская вирусология» должно привносить элементы заинтересованности в процесс обучения, что является важным для развития внутренней мотивации, помогает систематизации знаний и подготовке к текущему или промежуточному контролю знаний.

Знание практикующими стоматологами проблем современной медицинской вирусологии позволит сформировать четкое понимание необходимости уделять внимание анамнезу пациента с точки зрения возможной инфекционной патологии, поможет проведению дифференциальной диагностики высыпных элементов вирусной этиологии в полости рта, сформирует осознание обязательного контроля использования методов асептики, качества стерилизации рабочих поверхностей и инструментария в стоматологической практике. Все это будет способствовать воспитанию грамотного и квалифицированного специалиста, обладающего знаниями не только в узкопрофессиональной сфере, но и в других областях медицинских знаний, имеющих непосредственное отношение к сохранению здоровья пациента.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые социальные компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование в России. – 2003. – №5. – С. 15–20.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. №2765-р.
3. Кочеткова О.А. Использование сервиса Learningapps.org на уроках информатики и ИКТ // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – №4 (34) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-servisa-learningapps-org-na-urokah-informatiki-i-ikt>
4. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: формирование мотивации // Высшее образование в России. – 1998. – №1. – С. 101–107.
5. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. – 1999. – №1. – С. 107–111.
6. Покровский В.И. Руководство по эпидемиологии инфекционных болезней. – М.: Медицина, 1993. – С. 276–288.
7. Приказ министерства образования и науки российской федерации от 26 августа 2014 г. №1115. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 31.08.72 стоматология общей практики (уровень подготовки кадров высшей квалификации).
8. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
9. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании. – СПб.; М.: ВПО, 2000.
10. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебно-познавательном процессе. – М., 1979. – 160 с.

Ефимик Виктор Евгеньевич
канд. биол. наук, доцент, заведующий
ФГКВБОУ ВПО «Пермский военный институт
внутренних войск МВД России»
г. Пермь, Пермский край

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОЛОГИИ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье представлен опыт проведения занятия с использованием метода деловой игры по дисциплине «Экология». Данный метод был использован в теме «Экологические проблемы современности» на групповом занятии, посвященном проблеме истощения природных ресурсов. Автором выявлены положительные и отрицательные стороны этого метода обучения.

Ключевые слова: экологическое образование, нетрадиционные методы обучения, деловая игра.

Вопрос о выборе методов проведения учебных занятий для каждого преподавателя вопрос актуальный и не всегда простой. Каждому хочется, чтобы его занятие было интересным, запоминающимся и эффективным. Главный вопрос, который стоит перед педагогом – как это сделать? Самое простое – это продолжать использовать традиционные методы обучения. Та же лекция до сих пор является необходимым и потенциально эффективным методом обучения [2, с. 76], но она же может быть скучной, не иметь обратной связи с аудиторией, при пассивности слушателей может быстро забываться. Впрочем, у каждого метода обучения, а их специалисты насчитывают до 50 [3, с. 158] есть свои плюсы и минусы. И здесь важно для каждого отдельного занятия выбрать тот самый, который будет уместным и эффективным.

В данной статье представлен опыт проведения занятия в военном вузе с использованием метода деловой игры по дисциплине «Экология». Данный метод был использован в теме «Экологические проблемы современности» на групповом занятии, посвященном проблеме истощения природных ресурсов.

Для проведения деловой игры по указанной теме учебная группа (взвод) была поделена на 3 команды экспертов. Учебная группа военного института обычно состоит из 20–25 курсантов, поэтому в команде экспертов получилось по 6–8 человек, что очень удобно для коллективной работы. Каждая команда экспертов отвечала за одну группу природных ресурсов по степени их истощаемости:

- неисчерпаемые ресурсы;
- возобновляемые исчерпаемые ресурсы;
- невозобновляемые исчерпаемые ресурсы.

Перед каждой командой экспертов ставилась одна цель – подготовиться к защите своей группы ресурсов. Для чего экспертам необходимо было самостоятельно изучить следующие вопросы:

1. Состав ресурсов.
2. Положительные стороны использования ресурсов.
3. Отрицательные последствия использования ресурсов.
4. Возможные пути снижения отрицательных последствий использования ресурсов.
5. Перспективы использования данных ресурсов.

Для самостоятельного изучения той или иной группы ресурсов использовалась учебная литература по предмету [1].

На подготовку было выделено 20–30 минут, во время которых участники команды экспертов, сначала самостоятельно изучали литературу, а затем, активно взаимодействовали внутри своей группы по принципу

«мозгового штурма», готовя ответы, подбирая аргументацию к ним по поставленным вопросам.

После подготовки команд экспертов их представители по очереди выступали с защитой своей группы ресурсов, отвечая на вопросы, которые задают все члены двух других команд.

Преподаватель на данном занятии выступает в роли модератора, так как в его обязанности входит не только оценка защит команд-экспертов, но и поддержание активности всей группы с помощью вопросов, которые могут относиться как к защищающейся, так и к критикующей стороне.

Что понравилось?

Первое, учащиеся были активны весь урок. Сначала они самостоятельно готовились по учебникам, затем защищали «свои» ресурсы, потом критично оценивали другие защиты. Второе, участники деловой игры были замотивированы на защиту своей позиции, поэтому подготовка аргументации была неформальна. Третье, во время дискуссии при защитах ресурсов активность проявляли даже те курсанты, которые на обычных занятиях молчат.

Наконец, активная дискуссия вызвала у большинства курсантов неподдельный интерес и эмоционально подкрашивала данное занятие.

Какие выявились недостатки?

Работа коллективная, поэтому не каждый участник команды проявляет активность. Слабый учащийся просто может «спрятаться» за активистами команды.

Несмотря на указанные недостатки, деловая игра по проблеме истощения природных ресурсов, на наш взгляд, оказалась вполне приемлемым методом экологического обучения.

Список литературы

1. Коробкин В.И. Экология: Учебник для студентов бакалаврской ступени многоуровневого высшего профессионального образования / В.И. Коробкин, Л.В. Передельский. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 601 с.
2. Резник С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учебное пособие / С.Д. Резник, О.А. Вдовина. – М.: Инфра-М, 2011. – 361 с.
3. Педагогика: Учебник для бакалавров / Под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластёнина. – М.: Юрайт, 2012. – 332 с.

Котова Ирина Юрьевна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве РФ»

г. Москва

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме в неязыковых вузах – психолого-педагогическим аспектам профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Подчёркивается роль иностранного языка в формировании гармоничной личности и всестороннее развитого специалиста.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение иностранному языку, психолого-педагогические аспекты, мотивация, лингвистическая компетенция, межпредметные связи, специальные цели.

Образовательная социология признает, что университетское обучение является двигателем социальных изменений, а также средой, посредством

которой общество способно само себя реформировать. Профессионально-ориентированный характер обучения иностранному языку на академическом уровне отвечает положениям Болонской декларации и способствует успешной интеграции учащихся в единое европейское пространство высшего образования [3, с. 15].

В настоящее время выпускники финансово-экономических вузов должны обладать восприимчивостью к новым технологиям, уметь оперативно приспосабливаться к меняющимся условиям экономики, быть конкурентоспособными на фоне сложных рыночных отношений. Развитию и подготовке профессионалов высокого уровня способствует многоуровневая система образования. Она включает в себя двухступенчатое высшее профессиональное образование (бакалавриат и магистратура), что, в свою очередь, приближает отечественное образование к стандартам Болонской декларации. Более того, многоуровневая система делает акцент на всестороннее развитие личности обучаемого на его общую культурную и научную подготовку [2, с. 3]. Научная подготовка подразумевает прагматическую направленность образовательных программ, межпредметную взаимосвязь, узкую специализацию на заключительном этапе освоения образовательной программы.

Цели и содержание обучения иностранному языку в неязыковых вузах сориентированы на профиль специальности. Лингвистическая компетенция стала одним из критериев, определяющих качество образования, и способом выражения профессионального потенциала учащихся. Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 080100 Экономика, выпускник «обязан владеть навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке, а также навыками извлечения необходимой информации из оригинального текста на иностранном языке по проблемам экономики и бизнеса» [4].

Тем не менее, в неязыковых вузах студенты демонстрируют низкий уровень лингвистической компетентности: они испытывают затруднения в оформлении высказывания на иностранном языке, чтении аутентичной литературы на профессионально-ориентированные темы. Возникающие сложности можно объяснить ограниченным количеством часов на овладение иностранным языком и их нерациональным распределением, неумением учащихся ориентироваться в современной информационной среде, неспособностью применять на практике уже усвоенные знания, низкой мотивацией. Учитывая, что в современных условиях главной целью обучения является не только формирование знаний, навыков и умений, но и качество их реализации в конкретных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью, данная проблема вызывает серьезную озабоченность.

Говоря об обучении английскому языку в неязыковых вузах, обычно выделяют две основные цели – это обучение английскому языку на академическую степень, то есть обучение базовому английскому, и изучение профессионально-ориентированного английского языка с целью осуществления успешной карьеры. В связи с тем, что в настоящее время нередко содержание и форму обучения языку, особенно профессионально-ориентированному, определяют индивидуальные запросы учащихся, также выделяется третья цель обучения языку – в интересах решения индивидуальных жизненных задач [1].

В случае с обучением базовому английскому иностранный язык обычно видится как средство общения. В свою очередь, профессионально-ориентированный английский – это ещё и средство получения новых знаний, в том числе и профессионально-ориентированных, что должно являться дополнительной мотивацией для студентов. Поэтому одна из главных задач преподавателя побуждать учащихся использовать

английский язык, не только для общения, но и для пополнения и расширения своих профессиональных знаний.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в финансово-экономическом вузе тесно переплетается с профилирующими дисциплинами и имеет прикладной характер. В зависимости от содержания профессиональной деятельности на передний план выходят узкоспециализированные темы (к примеру, для будущих финансистов это «Налогообложение», «Аудит и гарантии», «Слияния и поглощения»). Однако стоит отметить, что интеграция английского языка в финансовое экономическое ориентированное образование может вызвать ряд сложностей. В частности, тексты экономической направленности содержат узкоспециализированные термины, понимание которых затруднено и на родном языке. Поэтому особое внимание следует уделить подбору методического материала, имеющего прагматический смысл для студентов.

Так как многоуровневая система ставит в центр обучения развитие личности, часто приходится разрабатывать содержание обучения с учётом индивидуальных запросов и потребностей индивида. Содержание профессионально-ориентированного обучения стремится покрыть наибольшее возможное количество прагматических ситуаций, в которые будущий специалист может потенциально попасть. К примеру, студенту финансового факультета необходимо освоить правильное оформление деловых писем, ведение переговоров, а также описание бизнес-процессов и экономики на иностранном языке. Однако в ходе своей деятельности выпускник может испытать трудности, столкнувшись с нестандартными задачами на практике (участие в международной конференции). В связи с этим необходимо уделять больше внимания развитию автономии учащихся, т.е. научить их самостоятельно добывать знания, необходимые для решения практических задач. Автономия, или самостоятельная познавательная деятельность лежит в основе одного из самых главных принципов педагогики высшего образования – принципа сознательности.

Потребность общества в качественных профессионалах, обладающих конкурентоспособностью, восприимчивостью к новым технологиям и умеющих оперативно приспосабливаться к меняющимся рыночным условиям экономики, очевидна. Поэтому неязыковым вузам надо стремиться создавать все необходимые условия для решения задач подготовки всесторонне развитых, эрудированных и образованных специалистов, отвечающих всем требованиям современной экономики и жизни в стране. Обучение иностранному языку следует выстроить так, чтобы сформировать у студентов лингвистическую компетенцию, являющуюся одной из критериев, определяющих качество образования, а также способом выражения профессионального потенциала учащихся.

Список литературы

1. Гутарева Н.Ю. Основные вопросы профессионально-ориентированного обучения английскому языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс]. – <http://www.englishteachers.ru/forum> (дата обращения: 14.01.2016).
2. Миронов В. Болонский процесс и национальная система образования // Alma Mater («Вестник высшей школы»). – 2006. – №6. – С. 3–8.
3. Совдагарова Л.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: Сборник материалов научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2009. – Вып. 1. – 159 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 «Экономика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140416.pdf> (дата обращения: 14.01.2016).

Кочнева Елена Михайловна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

АрсакOVA Юлия Евгеньевна

ведущий специалист отдела развития,
подготовки и обучения персонала
ОАО «ПВО «Алмаз-Антей»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

Ильина Елена Вячеславовна

студентка
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК РЕСУРС ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

***Аннотация:** в статье обозначены некоторые проблемы современной системы высшего профессионального образования; обоснована необходимость получения студентами на этапе обучения в вузе дополнительной профессиональной подготовки; обозначены преимущества студентов, прошедших подготовку по программам дополнительного образования на примере курса «Тренинг-менеджмент (методическая подготовка бизнес-тренеров)».*

***Ключевые слова:** тренинг-менеджмент, бизнес-тренер, дополнительная профессиональная подготовка, профессиональная успешность.*

В настоящее время в нашей стране возросла потребность в специалистах с психологическим образованием, которые бы работали в службе персонала организаций и выполняли функционал специалистов по обучению, развитию и консультированию сотрудников. За последние несколько лет появились новые должности в организациях, на которые могут претендовать выпускники вузов именно с психологическим образованием: менеджер по персоналу, тренинг-менеджер, коуч-консультант, системный организационный консультант и т. д. Однако необходимо заметить, что для этого выпускникам нужно получить дополнительную специализацию.

Например, НГПУ им. К. Минина с 2012 года предоставляет студентам выпускных курсов право пройти дополнительное обучение в течение одного года по направлению «Тренинг-менеджмент (методическая подготовка бизнес-тренеров)». Целью данного курса является изучение теоретико-методологических основ проектирования, создания и проведения тренингов различной целевой направленности.

Тренинг-менеджер (бизнес-тренер) – специалист, который занимается профессиональным обучением и развитием персонала. Существует три формы профессиональной деятельности бизнес-тренера на современном рынке услуг по обучению и развитию персонала организаций:

– тренинг-менеджер, являющийся сотрудником организации (внутренний бизнес-тренер);

– тренинг-менеджер, являющийся сотрудником консалтинговой компании, которая предоставляет услуги по обучению и развитию персонала организаций;

– фрилансер (свободный бизнес-тренер).

Фрилансер (*freelancer* – «свободный копьеносец», в переносном значении – вольный художник) – человек, выполняющий работу без заключения долгосрочного договора с работодателем, нанимаемый только для выполнения определённого перечня работ (внештатный работник) [4, с. 680].

Необходимость дополнительной профессиональной подготовки студентов по данной программе обусловлена в первую очередь тем, что в сфере высшего образования при переходе на уровневую систему обучения для бакалавров сократился срок обучения с 5 лет до 4, а в магистратуру идут не все выпускники. В этой связи обозначились проблема качества профессиональной подготовки студентов и проблема трудоустройства, так как потенциальные работодатели повысили требования к выпускникам.

Проблема качества подготовки специалистов в вузах сегодня одна из самых острых. Анализируя психологические условия оптимизации качества профессионального образования, следует сказать, что это многогранная проблема и «качество профессионального образования, по мнению Т.И. Чирковой, – это зависящая переменная от сложной структуры многих составляющих: состояния социального запроса и заказа; уровня развития профессиональной среды, для которой готовятся специалисты; психологических особенностей обучаемых; содержания и дидактики обучения; компетентности (во всем объеме ее составляющих) тех, кто готовит специалистов и др.» [6]. Многие авторы (В.А. Иванников, Е.М. Кочнева, Т.И. Чиркова и др.) акцентируют внимание на том, что студенты сегодня переживают ситуацию неопределенности на этапе вузовской подготовки [2; 5]; выделяют противоречия современного профессионального образования, обозначают профессиональные риски и факторы, которые могут повлиять на их профессиональную успешность (Е.М. Кочнева, С.О. Мялкина, К.Е. Орлова, Т.И. Чиркова и др.) [3; 7].

Проблема трудоустройства также стоит достаточно остро, так как сегодня потенциальные работодатели считают, что, современный выпускник вуза – это не просто человек имеющий диплом о высшем образовании. Современный выпускник вуза должен быть специалистом, хорошо разбирающимся в содержании профессиональной деятельности, имеющий хорошие практические навыки в работе и стаж профессиональной деятельности. В этой связи конкурентоспособность выпускников, получивших дополнительную профессиональную подготовку, многократно повышается, так как они в процессе обучения могут освоить конкретные технологии, накопить профессиональный опыт и отточить мастерство.

Например, в процессе обучения слушатели по программе «Тренинг-менеджмент (методическая подготовка бизнес-тренеров)» знакомятся с технологиями вариативного использования средств тренинга (психогимнастики, деловой игры, ролевой игры, case-study, модерации, направляемой дискуссии и т. д.) под задачи клиента (организации-заказчика); отрабатывают навыки проведения предтренингового и посттренингового сопровождения организации-заказчика; учатся проводить оценку потребностей организации-заказчика в обучении персонала посредством тренинга, учатся создавать авторские упражнения; отрабатывают навыки владения техниками «обратной связи», «линией опыта»; знакомятся с методами оценки результативности тренинга, составления отчета для организации-

заказчика по итогам прохождения программы и консультирования представителей организации-заказчика по созданию благоприятной среды для использования участниками тренинга присвоенного опыта в профессиональной деятельности.

Проблема качества подготовки специалистов по программе «Тренинг-менеджмент (методическая подготовка бизнес-тренеров)» решается следующим образом: а) во-первых, это практико-ориентированный курс в процессе, которого слушатели овладевают профессиональными компетенциями, развивают свой личностный потенциал, вырабатывают свой индивидуальный тренерский стиль; б) во-вторых, в программе выделены часы для индивидуальных занятий со слушателями, предусмотрен контроль за качеством их подготовки; в) в-третьих, каждый слушатель имеет возможность получить супервизию на свою тренерскую работу.

Следует отметить, что по итогам каждого цикла слушатели разрабатывают программу тренинга, представляют ее и защищают, а по окончании обучения слушатели защищают дипломный проект.

Мы полагаем, что данное содержание обучающей программы, направлено на освоение студентами психологами практических навыков и умений, связанных непосредственно с профессиональным будущим, и может стать основой их профессионального самоопределения. Уверенность и переживание в практике обучения состояния технологической вооруженности в деятельности психолога профессионала может способствовать развитию их профессионально-проектировочной деятельности. Студенты, прошедшие курс обучения, могут осуществить осознанный выбор содержания своей будущей работы.

В процессе профессиональной подготовки тренинг-менеджеров, по мнению отечественных специалистов в данной области (В.А. Иванников, Н.С. Пряжников, И.Б. Гриншпун, И.В. Вачков и др.), необходимо ориентироваться еще и на то, чтобы студенты: а) повышали свой культурный уровень и у них формировалось новое понимание мира и места человека в нем; б) могли в перспективе разбираться в ряде родственных профессий, т. е. у них бы формировалось профессиональное мышление; в) овладевали ремеслом, приобретали профессиональные знания и умения, необходимые для успешной профессиональной деятельности в определенной сфере [1; 2].

Успешность профессиональной деятельности в литературе понимается как некий личностный конструкт, имеющий две взаимосвязные составляющие: объективную и субъективную. Объективная составляющая характеризуется продуктивностью профессиональной деятельности психолога и оценивается извне. Субъективная составляющая характеризуется внутренними переживаниями: самоотношением, самооценкой, саморазвитием и т. д., связана с когнитивной сферой и оценивается изнутри, кроме того, важным компонентом оценки является показатель устойчивости [3].

Таким образом, для того чтобы студенты по окончании обучения в вузе могли найти свое место на современном рынке труда, необходимо, не только вооружить их теоретическими основами психологической науки, но и научить их: оценивать свои профессиональные компетенции (уровень осознания), развивать и приобретать нужные компетенции (уровень развития), активно отрабатывать приобретенные профессиональные навыки и умения (уровень реализации) и отслеживать эмоциональные переживания (самоотношение, самооценка и т. д.) (уровень успешности).

Список литературы

1. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников; Под ред. И.Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 464 с.
2. Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов / В.А. Иванников // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С. 48–52.
3. Кочнева Е.М. Факторы, влияющие на построение студентами профессиональной перспективы на этапе вузовской подготовки / Е.М. Кочнева, К.Е. Орлова // Вестник СаГА: Серия: Психология. – 2012. – №2. – С. 47–62.
4. Словарь иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е.С. Зенович. – М.: Олимп; АСТ, 2003. – 778 с.
5. Чиркова Т.И. Фактор неопределенности в высшем образовании: контуры проблемы / Т.И. Чиркова, Е.М. Кочнева // Известия РАО. М.: МСПУ, 2011. – С. 114–125.
6. Чиркова Т.И. Целеполагание высшего профессионального образования: проблемное поле психологических исследований / Т.И. Чиркова // Нижегородское образование. – №3. – 2011. – С. 130–137.
7. Чиркова Т.И. Профессиональные риски в структуре профессиональной деятельности психолога: контекст вузовской подготовки / Т.И. Чиркова, Е.М. Кочнева, С.П. Мяскина // Концепт. – 2014. – №06 (июнь). – ART 14171 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14171.htm>. (дата обращения: 10.01.2016).

Кравченко Лариса Ивановна

заместитель директора по НМР

ГБПОУ «Невинномысский энергетический техникум»

г. Невинномысск, Ставропольский край

магистрант

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

г. Ставрополь, Ставропольский край

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье рассмотрены теоретические и эмпирические основания развития методологической культуры педагога. Приведены данные анкетирования педагогов образовательной организации среднего профессионального образования, отражающие уровень методологической культуры, предложена теоретическая модель формирования методологической культуры педагога.

Ключевые слова: методологическая культура педагога, профессионально педагогическая культура, среднее профессиональное образование.

В каждом образовательном учреждении существует потребность в преподавателях творческих, владеющих активными методами обучения, обладающих профессионально-педагогической компетентностью. К числу возможных путей реализации данной потребности принадлежит формирование методологической культуры педагога.

Традиционно методологическая культура представляется как культура научной деятельности. Именно сформированность методологической культуры обеспечивает готовность педагога эффективно осваивать новые области теории и практики, способствует тому, что педагог самостоя-

тельно приобретает новые знания в ходе постановки и решения творческих задач в профессиональной области. Соответственно, в работах ряда ученых (В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, И.М. Купчигина и др.) методологическая культура выступает компонентом профессионально-педагогической культуры и профессионального мастерства учителя.

Одновременно, исследователи указывают на неосведомленность, неготовность и неспособность основной массы педагогов проанализировать и воспринять передовой опыт, сформулировать и реализовать новую педагогическую идею, внедрить проектную разработку (В.В. Краевский, Л.Ю. Боликова, Е.Н. Васякина, А.Н. Ходусов и др.). Такая ситуация может быть объяснена отсутствием механизма формирования и совершенствования методологической культуры, что, в свою очередь, является следствием неразработанности концепции методологической культуры вообще и методологической культуры педагога в частности.

С целью эмпирического изучения сформированности методологической культуры педагогов в системе среднего профессионального образования нами было предпринято пилотажное исследование на основе метода анкетирования.

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Невинномысский энергетический техникум» г. Невинномыска Ставропольского края. В исследовании приняли участие 40 преподавателей общепрофессиональных и общеобразовательных дисциплин в возрасте от 28 до 55 лет. Из них 21 (52,5%) преподавателей высшей квалификационной категории, 9 (22,5%) и 3 (7,5%) преподавателей первой и второй категории соответственно, 2 (5%) молодых специалиста.

Анализ результатов показал, что понятие «методологическая культура» относительно редко служит предметом рефлексивного анализа для большинства педагогов: только 30% опрошенных отметили такой его признак, как владение технологиями преобразования педагогической действительности; 58% респондентов не разводят понятие «методологическая культура» и понятие «методы обучения»; 12% затруднились с ответом о его сущности.

Одновременно педагоги демонстрируют необходимую методологическую подготовленность, опираясь при моделировании процесса обучения и его реализации более или менее уверенно на системный, деятельностный и личностный методологические подходы. Преподаватели учитывают при моделировании и конструировании педагогического процесса: все компоненты педагогической системы – 15%; цели обучения – 18%; содержание образования – 20%; обучающихся – 10%; средства обучения – 22%; собственно процесс обучения, его логику – 15%.

35% преподавателей относятся к обучающимся не только как к объекту, но и как к субъекту образовательного процесса; однако 40% опрошенных формулируют цели обучения через содержание учебного материала, 25% – через организацию собственной обучающей деятельности, рассматривая обучающихся преимущественно как объект своего педагогического воздействия.

52% опрошенных опираются на качество овладения обучающимися опорными понятиями как основой сознательного изучения нового материала, 48% – учитывают владение обучающимися типичными способами учебно-познавательной деятельности, что свидетельствует о практической реализации личностного принципа при проектировании и реализации учебного процесса.

подавляющее большинство преподавателей испытывают затруднения при выборе оптимальной модели обучения, склонны оценивать свою деятельность только по качеству усвоения обучающимися соответствующих знаний и умений.

Анализ пилотажного исследования указывает на необходимость более глубокого теоретического и практического исследования данной проблемы, недостаточность ее решения, что обусловило необходимость разработки «Процессуальной модели формирования методологической культуры современного педагога» (рис. 1).

Структурно модель представлена двумя модулями. В первом модуле – методологическом – определяются цель, задачи, содержание и условия эффективности формирования методологической культуры педагогов.

Второй модуль – дидактический – содержит принципы организации учебного процесса: научность, гуманность, преемственность, непрерывность, интеграция и направленность, а также диалектические основания: применение активных методов обучения, сочетание индивидуальной и коллективной форм работы, научно-исследовательская работа преподавателя.

Предполагаемые результаты означают овладение методологическими знаниями, профессионально-педагогической компетентностью, развитие социальной перцепции, потребности в самореализации, рефлексивного мышления.



Рис. 1. Процессуальная модель формирования методологической культуры современного педагога

Представленная нами теоретическая модель позволит, на наш взгляд, структурировать и направить учебно-методическую работу профессионального образовательного учреждения на формирование методологической культуры преподавателей в целом. В целом можно утверждать, что эффективное повышение уровня методологической культуры возможно

при условии гармоничного сочетания общекультурного, общенаучного, профессионально-педагогического уровня и социально-нравственного развития личности педагога.

Список литературы

1. Боликова Л.Ю. Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике [Текст] / Л.Ю. Боликова, Е.Н. Васякина // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №28. – С. 698–704.
2. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
3. Краевский В.В. Качество педагогики и методологическая культура педагога [Текст] / В.В. Краевский // Магистр. – 1991. – №1. – С. 4–16.
4. Купчигина И.М. Формирование профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования [Текст] / И.М. Купчигина // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – №3 (46). – С. 72–75.
5. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования [Текст] / А.Н. Ходусов. – М. – Курск, 1997. – 357 с.

Кухарева Елена Владимировна

канд. филол. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Московский государственный
институт международных отношений
(университет) МИД России»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: статья посвящена вопросу формирования лингвострановедческой компетенции у будущих международных-арабистов в рамках курса лингвострановедения как одного из аспектов изучения арабского языка, который, наряду со специальными курсами, более подробно изучающими отдельные стороны жизни арабских стран (историю, экологию, политику и т. д.), решает важную задачу воспитания личности будущего работника во внешнеполитической или внешнеэкономической сферах, обладающего широким кругозором, специальными знаниями, проявляющего подлинную толерантность в межкультурном диалоге и способность отстаивать национальные интересы при полном взаимопонимании и взаимодействии с представителями другой этно-культурной общности, с уважением относясь к чужим традициям и обычаям.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвострановедческая компетенция, межкультурный диалог, толерантность, медиальное сопровождение, учебный курс, специалист-международник.

С каждым годом вопрос о формировании и развитии разнообразных компетенций у специалистов в различных областях приобретает всё большее значение и актуальность. Связано это с появлением всё новых направлений деятельности, новых отраслей науки, переплетением многих сфер трудовой и научной активности человека, что требует расширения старых и приобретения новых знаний.

Подготовка специалистов-международников не является исключением. Расширение международных связей, возможность общения с пред-

ставителями других народов и государств охватывает в настоящий момент не только традиционно связанных с международными отношениями профессионалов – дипломатов, журналистов-международников, специалистов по внешнеэкономическим связям. Потоки туристов, представителей бизнеса, артистов отправляются в различные страны на отдых, по делам, в гастрольные туры. Всем этим людям, особенно в других странах, требуется чётко осознавать, что они, с одной стороны, являются гражданами полиэтнической, многоконфессиональной великой державы, России, с её национально-культурным разнообразием, а с другой, что они находятся в других социо-культурных и исторических условиях иноязычного общества. Поэтому овладение всеми этими категориями людей лингвострановедческой компетенцией (в той или иной мере) направлено на формирование способности любого человека к межкультурной коммуникации на основе знаний, навыков, умений, способствующих эффективному взаимодействию с представителями других культур.

Вопросы формирования этно-культурной компетенции средствами иностранного языка или изучения особенностей традиций иных народов, населяющих Россию, ставился ещё в XIX веке в связи с управлением территориями государства с преимущественно мусульманским населением [7, с. VIII–IX]. Ставится он и сейчас, поскольку Россия – это страна, в которой проживает более 180 народ со своей культурой, историей, традициями и обычаями. Поэтому весьма актуальным является «реализация задач согласования общегосударственных и общенациональных интересов, мирного и добрососедского существования больших и малых этносов, взаимодействия и взаимообогащения культур этих народов, защиты национально-культурных интересов» [4, с. 93].

Однако, на наш взгляд, этот вопрос становится ещё более актуальным в рамках подготовки тех специалистов, которые на профессиональном уровне представляют наше государство на международной арене.

В нашей статье речь пойдёт, в первую очередь, о подготовке дипломатов, журналистов-международников, представителей бизнеса, которые связывают свою деятельность с арабскими странами.

Важность формирования лингвострановедческой компетенции у международных-арабистов связана с несколькими факторами. Наиболее важный из них – это то, что арабский мир, несмотря на текущую трагическую политическую и экономическую ситуацию, на протяжении веков сформировался в некую, пусть даже достаточно аморфную, общность, опирающуюся на единый язык (арабский литературный), единую культуру (в большинстве случаев мусульманскую), единую историю (арабских завоеваний и мощных государственных образований VIII–XIII веков). Это привело к появлению у различных арабских народов определённых общих черт, знание которых может облегчить взаимопонимание между представителями различных культур.

С другой стороны, требуется учитывать и тот факт, что каждая арабская страна – это неповторимое социо-культурное образование, которое несёт на себе отпечаток этнической специфики, индивидуальных черт географического положения и исторического развития. В арабских странах, наряду с общими традициями и обычаями, связанными в основном с арабо-мусульманской культурой, существуют национальные и религиозные традиции, сохранившиеся с древних времён и соблюдаемые представителями этнических или профессиональных групп населения, проживающих на территории той или иной арабской страны.

Знание этих особенностей, знание истории, культуры, традиций и обычаев народов арабских стран во многом способствует успешному решению представителями нашей страны на международной арене, в первую

очередь дипломатами, задач по налаживанию и развитию сотрудничества и взаимодействию между Россией и странами арабского мира.

Формирование лингвострановедческой компетенции у специалистов-международников – это путь к воспитанию в них истинной толерантности, под которой современное научное сообщество понимает признание многообразия культур, их равенства; отказ от доминирования и навязывания какой-то единой точки зрения; уважение и признание разнообразия верований и норм поведения [1, с. 113]. Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Это особенно важно во взаимоотношениях между государствами. В условиях, когда миропорядок подвергается воздействию дестабилизирующих факторов, таких как попытки наиболее сильных и развитых держав навязывать всем свои представления о порядке и справедливости с помощью силы, нарушение сложившихся норм международного права в угоду узко национальным или корпоративным интересам, неуважение к суверенитету и национальным интересам других стран и многое другое, все яснее становится идея о том, что «жизненное значение культуры толерантности, которая, став непрременным элементом общечеловеческой политической культуры, могла бы послужить барьером, препятствующим скатыванию человечества в пучину разрушения и хаоса» [3, с. 69].

Таким образом, формирование лингвострановедческой компетенции у специалиста-международника является важным элементом не только образовательного, но и воспитательного процесса при подготовке будущих дипломатов, журналистов, экономистов и т. д.

Для реализации этой задачи в Московском государственном институте международных отношений (университете) был разработан курс лингвострановедения арабских стран [5]. В основе этого курса лежат аутентичные материалы на арабском языке, которые охватывают наиболее важные стороны жизни арабского общества.

С методической точки зрения данное учебное пособие опирается на следующие актуальные положения, отвечающие наиболее эффективному усвоению студентами лингвострановедческого материала:

1. Сбалансированное сочетание сведений о культуре арабских стран и о родной культуре. Информация, почерпнутая из обеих культур, повышает интерес к изучаемому языку, а так же может помочь студенту адекватно проявить себя в ситуации, когда он должен уметь рассказать на иностранном языке о родной стране.

2. Основное место занимает освещение фактов и реалий арабской культуры.

3. Одна тема, как правило, включает два текста, которые отражают типичные характеристики рутинного и речевого поведения, принятого в данном языковом коллективе. При этом в комментариях, если это необходимо, даются подробные пояснения.

4. Сочетание универсальной и национальной информации.

5. Типичность используемых страноведческих фактов [2, с. 67].

В данном пособии уделяется внимание отбору экстралингвистической информации об арабских странах. В курсе лингвострановедения используется определённое количество безэквивалентной лексики и лексических единиц, которые необходимы в освещении лексического фона, а так же разработана система представления экстралингвистической и лингвистической информации в учебных заданиях, используемых при работе со студентами. В частности, в качестве дополнительного материала на занятиях используется «Лингвострановедческий словарь арабских паремий», в котором читателям предлагается достаточно обширный список пословиц,

поговорок, фразеологизмов и других выражений и оборотов, которые могут служить ментальным отражением изучаемых тем в морально-нравственном восприятии данных аспектов жизни арабами [6].

Поскольку одним из эффективных методов обучения является ознакомление студентов с документальными материалами, курс имеет мультимедийное сопровождение включающее, например, документальные фильмы «Природа Алжира. Заповедник Шриа», «Нил фараонов»; фотоматериалы и текстовые файлы и рисунки по теме «Государственная символика арабских стран», «Географическое положение и рельеф арабских стран» и др. К данным материалам прилагаются упражнения для письменного и устного выполнения.

Задачей используемых учебных фильмов, аудиоматериалов или текстов является максимально активная самостоятельная работа студентов с учебным материалом как в аудитории, так и дома. Целью является отработка и усвоение учебного материала по определенной предложенной теме в целом, а также отдельных ее элементов. Структура каждого раздела, или текста, однотипна и направлена на то, чтобы студент, постепенно и последовательно выполняя предложенные задания, усвоил не только лексический и грамматический материал, но также приобрел дополнительную интересную и нужную информацию, которой он мог бы воспользоваться при общении с представителями арабских стран.

В разделе «Госсимволика арабских стран» изучение текстовых материалов сопровождается зрительным рядом (флаги арабских государств, названия стран и их столиц), а также мультимедийными упражнениями, закрепляющими усвоение изучаемого материала.

Фильм «Нил фараонов» входит в лексико-тематический раздел «Культурно-исторические достопримечательности: памятники архитектуры». Урок сопровождается видеоряд с комментарием, печатный текст-расшифровка фонограммы на арабском и русском языках с подробным словарем и учебные упражнения на закрепление лексико-грамматических тем и лингвострановедческой информации, содержащихся в каждом уроке.

Фильм «Природа Алжира. Заповедник Шриа» отражает тему «Природа арабских стран». Он также обеспечен расшифрованной и напечатанной фонограммой на арабском языке и ее русским переводом, словарем, упражнениями, а также дополнительными текстами и фотоматериалами, связанными с тематикой фильма. Например, «Национальный заповедник Шриа», «Виляя и город Булейда», «Растения стран Магриба и других арабских стран» и т. д.

Кроме фильмов, используются также и аудиоматериалы, посвященные историческим и культурным событиям в жизни арабских народов и стран, различным традициям и обычаям.

Все материалы являются оригинальными, не адаптированными, содержат информационно сбалансированные арабские тексты средней продолжительности. Систематическая работа с подобными материалами решает весьма важную психологическую задачу - преодолевается неосознанный барьер страха перед «живой» арабской речью, с одной стороны, а с другой – полученные лингвострановедческие знания, позволяют безболезненно переносить культурологический шок, когда молодой специалист оказывается в реальной обстановке общения с представителями иноязычной культуры. Приобретая в процессе обучения необходимые навыки и умения в применении полученных знаний, студенты не только учатся слушать и слышать то, что им говорится, но становятся более внимательными, а следовательно, более восприимчивыми как к самому арабскому языку, так и к различным аспектам жизни носителей этого языка.

Таким образом, курс лингвострановедения как один из аспектов изучения арабского языка, формируя лингвострановедческую компетенцию,

наряду со специальными курсами, более подробно изучающими отдельные стороны жизни арабских стран (историю, экономику, политику и т. д.), решает важную задачу воспитания личности будущего работника во внешнеполитической или внешнеэкономической сферах, обладающего широким кругозором, специальными знаниями, проявляющего подлинную толерантность в межкультурном диалоге и способность отстаивать национальные интересы при полном взаимопонимании и взаимодействии с представителями другой этно-культурной общности, с уважением относиться к чужим традициям и обычаям.

Список литературы

1. Богданова А.И. Поликультурная образовательная среда // Успехи современного естествознания. – 2011. – №1. – С. 113–115.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. – 6-е изд. – М.: Русский язык, 2009. – 167 с.
3. Галкин А.А., Красин Ю.А. Культура толерантности перед вызовом глобализации // Социс. – 2003. – №8. – С. 64–74.
4. Комарова Ю.А. О формировании этнокультурной компетенции средствами иностранного языка в современной общеобразовательной школе [Текст] / Ю.А. Комарова // Научные исследования: от теории к практике: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 июля 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 92–93.
5. Кухарева Е.В. Лингвострановедение: Учебное пособие по арабскому языку, второе издание, исправленное и дополненное, с мультимедийным обеспечением / Е.В. Кухарева. Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России, каф. языков стран Ближнего и Среднего Востока. – М.: МГИМО-Университет, 2014. – 421 с.
6. Кухарева Е.В. Лингвострановедческий словарь арабских паремий / Е.В. Кухарева; Моск. гос. Ин-т междунар. Отношений (ун-т) МИД России, каф. Языков Ближнего и Среднего Востока. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: МГИМО-Университет, 2015. – 240 с.
7. Торнау Н.Е. Изложение начал мусульманского законовещения. – СПб.: Типография II Отделения Е.И.В. Канцелярии, 1850. – 460 с. Репропринтное издание по заказу Советского общества мусульман, 1991.

Литвинова Ольга Владимировна
старший преподаватель
Прыскина Елена Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия»
г. Самара, Самарская область

ОБРАЗ РЕБЕНКА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ КАК СРЕДСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: в данной статье авторами обобщается практический опыт художественного воспитания будущих бакалавров педагогики в процессе изучения портретов детей, выполненных известными художниками.

Ключевые слова: художественное воспитание, художественный образ, портрет, бакалавры педагогики.

Мир детства всегда являлся для художников притягательным объектом изображения, источником вдохновения. Авторы образов детей отражали культурные и нравственные каноны своего времени. Так, период до

XVIII в. особенно не баловал портретами подрастающего поколения, если и встречались картины, то заказные, и они носили преимущественно словесный характер. Художники видели детей как взрослых людей маленького роста, что находило отражение в сочетании «кукольности» лица изображаемого ребенка и его взрослой «оболочкой» (одежда, осанка и т. д.). Примером может служить известный портрет Диего Родригеса Веласкеса «Инфанта Маргарита».

В XVIII в. «детская жизнь» наконец осознается как особый период со своими возрастными ступенями: младенчество, детство, подростковый возраст, юность. Роль ребенка меняется в сторону возрастания его ответственности как наследника чести и имущества семьи, социальный статус которой он должен поддерживать и укреплять, воспитывая в себе соответствующие качества и умения. Примером отражения таких взглядов является «Портрет графини Екатерины Воронцовой в детстве» Д. Левицкого. В XIX в. детство осознается как уникальное и неповторимое явление. В живописи и графике появляются «детские» дети, с самостоятельным внутренним миром и мироощущением (И. Макаров «Портрет графини М.П. Толстой», В. Тропинин «Портрет Арсения Васильевича», А. Венецианов «Спящий пастушок», «Мальчик, надевающий лапти»). На рубеже XIX–XX вв. социум демонстрирует любовь и особое уважение к ребенку как к личности, что приводит к появлению своеобразной «детской цивилизации». Художники активно отражают на полотнах впечатления от богатства окружающего мира, и ребенок для них – это воплощение этого богатства, самой жизни (счастье отцовства в портрете сына Пабло Пикассо «Пауло в костюме Арлекина»). XXI в. продолжил линию создания образа ребенка в «детском» измерении с собственным временем и пространством. Л.А. Вацаева подчеркивает стремление художников «раскрыть влияние социально-исторической ситуации на мир ребенка» [1, с. 18].

Известно, что художественное произведение обладает определенной незавершенностью, которая выражается в его способности продлевать свою «жизнь в искусстве» за счет диалога с реципиентом (зрителем, слушателем). Для современного искусства диалог, считает Е.С. Чичканов, «становится не просто ведущей, а единственно возможной формой существования» [3, с. 47]. «Чтение» и собственная интерпретация созданного художником образа служит уникальным средством художественного воспитания студентов.

Понимание того, что педагог «дошкольного и начального образования – это «педагог-многогранник»: он и математик, и филолог, и художник, и психолог, и эколог и т. д.», уточняет содержание и формы реализации программ учебных курсов художественного цикла на факультете начального образования [4, с. 144]. В рамках реализации единства «трех видов учебно-творческой деятельности студентов: эстетическое восприятие, практическое обучение и художественно-творческая деятельность» у будущих педагогов развиваются способности «творить, умения видеть цель, выразить собственное видение проблемы» [2, с. 156]. «Расшифровка» портретов детей, понимание средств передачи их характера и отношения к ним авторов работ – эффективное средство художественного развития студентов. Получение результата обеспечивается сочетанием особого эмоционального настроения будущих педагогов и развитием художественных умений и навыков.

Рассуждения студентов подтверждают правомерность такой формы работы. Дети и детский образ в искусстве, считает Алена О. – «это особый

мир», художник должен передать в своей работе «чистоту, особую трепетность, нежность и хрупкость ребенка». Мария Ч. уверена, что готовность к созданию портретов детей определяется любовью, такой как «на портретах детей Зинаиды Серебряковой, ее дети всегда с чистыми душами, нежными личиками и ярким румянцем». Наталья К. уверена, что для художника, который пишет детей, «необходимо умение подбирать краски как Огюст Ренуар, которому удавались лучистые, нежные и удивительно живые детские портреты». Кристина С. вообще считает, что для художника лучше «всю жизнь оставаться большим ребенком», чтобы сохранить соответствующие свежие эмоции как в отношении ребенка, чей портрет пишется, так и в процессе работы – как у Б. Кустодиева, который писал портреты собственных детей. Любимой «моделью» была дочь Ирина («Портрет И.Б. Кустодиевой»). Изображения девочки переросли рамки портрета и стали портретами-картинами, в которых гармоничное «присутствие» интерьера давало дополнительные характеристики образу. Эти детали обсуждаются со студентами, выявляются соотношение художественных средств и глубина передаваемого образа, их адекватность образу. Екатерина В. внесла в список любимых художников В. Тропинина после изучения его детских портретов. «Портрет В.И. Ершовой с дочерью» – это, по ее мнению, своеобразный гимн материнской любви. Такому восприятию помогает цветовое и композиционное решение: ребенок, доверчиво прильнувший к матери, дочь в белом платье с нежно-розовым бантом, фоном служит нежный закат. Екатерина П. уверена, что «надо еще иметь что-то кроме таланта и навыка! Надо уметь видеть что-то такое, что недоступно обычному наблюдателю».

Таким образом, уникальность детского портрета – возможность отражать характерные возрастные особенности лица и характера, конкретное душевное состояние ребенка, способность «остановить мгновение» взросления, становления юной личности – дает будущим педагогам богатый опыт общения с произведением искусства. Это способствует формированию соответствующих профессиональных компетенций будущих бакалавров педагогики.

Список литературы

1. Вачаева Л.А. Образ ребенка и мир детства в изобразительном искусстве России советского периода [Текст] / Л.А. Вачаева // Культура. Духовность. Общество. – 2015. – №20. – С. 18–22.
2. Прыскина Е.А. Развитие творческой активности бакалавров педагогики в процессе изучения курса «Методика преподавания изобразительного искусства» [Текст] / Е.А. Прыскина // Теория и практика образования в современном мире: Материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство. – 2015. – С. 155–158.
3. Чичканов Е.С. Всё – средство, диалог – цель: проблема типологизации диалога в искусстве / Е.С. Чичканов // Вестник СамГУ. – 2011. – №1/2 (82). – С. 43–48.
4. Чичканова Т.А. Организация художественно-эстетического воспитания студентов направления подготовки «Педагогическое образование» [Текст] / Т.А. Чичканова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 нояб. 2015 г.): В 2 т. Т. 1 / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №4 (6). – С. 143–145.

Макаревич Зарина Борисовна
старший научный сотрудник
Медведева Инна Николаевна
научный сотрудник
ФКУ НИИ ФСИН России
г. Москва

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В ВИДЕ ПОЖИЗНЕННОГО ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация: данная статья отражает основные подходы к организации профессионального обучения осужденных, отбывающих наказание в виде пожизненного лишения свободы.

Ключевые слова: пожизненное лишение свободы, профессиональное обучение, рабочая специальность.

Профессиональное обучение осужденных на основе привлечения их к труду является одним из приоритетных направлений деятельности исправительных учреждений особого режима. В соответствии со статьей 108 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации [1] лица, отбывающие наказание в виде пожизненного лишения свободы, проходят профессиональное обучение непосредственно на производстве.

Криминогенная опасность осужденных отбывающих пожизненное лишение свободы, условия их изоляции и требования по обеспечению безопасности персонала допускают возможность организации профессионального обучения данной категории лиц только в специально оборудованных камерах на собственном производстве.

Профессиональное обучение осужденных специальности по профилю производства осуществляется мастерами центра трудовой адаптации с соблюдением мер безопасности. Не допускается вывод в одну рабочую камеру осужденных из разных жилых камер. Вывод осужденных производится в соответствии с установленным распорядком дня и организуется при постоянном надзоре администрации учреждения.

Срок обучения устанавливается в каждом конкретном случае в зависимости от степени усвоения производственных навыков. Сменные задания каждому осужденному выдаются в зависимости от квалификации и имеющихся объемов работы.

Как правило, основными профессиями, которые осваивают осужденные, являются: «швея», «швея-моторист» «раскройщик» и «подсобный рабочий».

Процесс профессионального обучения строится следующим образом: раскрой материала могут производить осужденные, находящиеся на строгом режиме содержания, затем выкройки передаются в рабочие камеры, где наглядно один из осужденных к пожизненному лишению свободы демонстрирует «обучающемуся» по профессии «швей» заключительную стадию производственного цикла готовой продукции.

На сегодняшний день организация профессионального обучения осужденных к пожизненному лишению свободы на производстве является весьма затруднительной, ввиду отсутствия в полном объеме рабочих мест с учетом камерного содержания.

Анализ состояния профессионального образования осужденных к пожизненному лишению свободы, проведенный на основе опросов осужденных (более 300 человек) показал, что из них: 30% – имеют среднее специальное образование, 27% – основное общее, 24% – среднее общее, 7% – высшее и 6% – начальное общее образование.

До ареста 48% респондентов являлись рабочими, 24% – нигде не работали, 11% – занимались предпринимательской деятельностью, 6% – были служащими, 5% – учились, а 5% осужденных являлись лицами без определенного места жительства.

Данные исследования свидетельствуют, что 62% опрошенных осужденных не проходили профессионального обучения в исправительных учреждениях и 78% осужденных имеют желание трудиться. Большая часть из тех, кто обеспечен трудом, освоили профессию «швея» и заняты на швейном производстве.

Наиболее востребованными профессиями среди осужденных к пожизненному лишению свободы являются программист, швей, повар, юрист, водитель, сварщик, электрик, токарь-фрезеровщик, каменщик, строитель и другие (рис. 1).

Несмотря на выявленные предпочтения, освоение указанных профессий не представляется возможным, так как осужденные к пожизненному лишению свободы не могут привлекаться к выполнению работ, связанных с металлообработкой, строительством, ремонтом зданий, с режущим оборудованием и т. д.

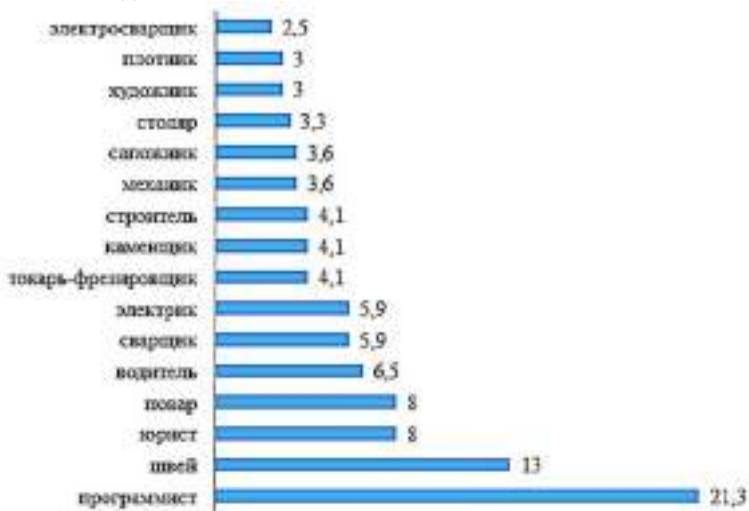


Рис. 1. Наиболее востребованные специальности осужденными, %

В связи с этим основным решением вопроса по организации профессионального обучения осужденных к пожизненному лишению свободы может стать расширение ассортимента швейного производства путем проведения маркетинговых исследований рынка спроса и предложения, что позволит создать условия для прохождения профессионального обучения непосредственно на производстве.

Список литературы

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 №1-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 13.01.1997. – №2. – Ст. 198. С изм. и доп. в ред. от 01.01.2016.
2. Закон РФ от 21.07.1993 №5473–1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» // Ведомости СНД и ВС Российской Федерации, 19.08.1993. – №33. – Ст. 1316. С изм. и доп. в ред. от 01.01.2016.
3. Приказ Минюста России от 07.05.2013 №67 «Об утверждении Порядка осуществления начального профессионального образования и профессиональной подготовки осужденных к лишению свободы» (Зарегистрировано в Минюсте России 21.05.2013 №28435) // Российская газета – 2013. – №116.

Марданов Марат Вадимович

канд. пед. наук, доцент

Марданов Рустам Шайхуллович

канд. физ.-мат. наук, профессор

Хасанова Асия Юсуфовна

канд. физ.-мат. наук, доцент

Институт управления,

экономики и финансов

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)

федеральный университет»

г. Казань, Республика Татарстан

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ

Аннотация: в статье анализируется состояние современной подготовки студентов экономических специальностей на примере математических дисциплин. На основе констатирующего эксперимента выявлены проблемы и уточнены этапы формирования математических компетенций специалистов в области экономики, сформулированы цели их математической подготовки с позиции их конкурентоспособности.

Ключевые слова: экономическое образование, эффективность подготовки, математическое образование, компетенции, межпредметные связи, конкурентоспособность, качество.

Математика в системе высшего экономического образования «переросла» статус общеобразовательной дисциплины и должна на основе межпредметных связей со специальными дисциплинами стать неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки.

Обеспечить выполнение всех рассмотренных требований, предьявляемых к студентам экономического профиля, возможно с помощью ориентации обучения математике и информатике будущих экономистов на профессионально-прикладную направленность курса «Математика» с одновременным усилением прикладного уровня рассматриваемых задач [2]. Таким образом, создать подобную образовательную модель можно с помощью включения в процесс обучения студентов-экономистов математике и информатике комплекса заданий и задач с прикладным экономическим содержанием [3; 4].

Для исследования оценки существующей системы математической подготовки студентов экономических специальностей был проведен констатирующий эксперимент. В опросах приняло участие свыше ста студентов экономических специальностей Казанского федерального университета. Опрос ставил целью выявление проблем и причин низкой мотивации студентов экономических специальностей изучению математических дисциплин [1]. Одной из основных проблем (67% опрошенных) указали на оторванность изучения математики от реальных экономических задач. 78% опрошенных отметили нехватку аудиторного времени для глубокого понимания предмета. Свыше 80% респондентов отметили отсутствие применения при изучении математических дисциплин информационных технологий (специализированных компьютерных пакетов, автоматизирующих вычисления). Отметим, что большая часть опрошенных (59%) изучали математические дисциплины у преподавателей классических математических кафедр, не владеющих спецификой экономического образования.

Опросы студентов и преподавателей Казанского федерального университета показывают, что преподавание математики и информатики у экономических специальностей должно вестись специализированной кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин в силу неготовности преподавателей классической математики к рассмотрению задач экономического содержания. Такой точкой зрения придерживаются 93% опрошенных.

Многoletний опыт преподавания математики на экономических специальностях подтверждает, что процесс обучения математике и информатике положительно влияет на уровень сформированности знаний, умений и навыков, профессиональнозначимых компетенций, необходимых экономисту при выполнении его профессиональных обязанностей, если:

- направить курс математики и информатики на решение профессионально значимых задач;
- усилить связь математики и информатики с будущей профессиональной деятельностью студентов-экономистов;
- повысить мотивацию студентов при изучении математики и информатики за счет включения в процесс обучения задач с прикладным экономическим содержанием;
- увязать глубинные математические понятия со знаниями, непосредственно применяемыми в экономических задачах;
- наполнить курс математики фундаментальными математическими понятиями, которые характерны для математической деятельности в выбранной специальности;
- интегрировать в обучение математике применение информационных технологий для оптимизации достижения целей обучения.

Список литературы

1. Mardanov M.V., Zhigljij J.V. The Effect of Index Model Rating on the Representativeness of the Indicators of the Quality of the Student's Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – Vol. 6. – №3. – P. 714–717.
2. Mardanov R, Khasanova A. Current Issues of Teaching Mathematics in Economic Faculties of Universities. *Procedia – Social and Behavioral Science*. – 2014. – Vol. 152. – P. 1062 – 1065.
3. Сборник задач по математике для экономистов: учебное пособие для экономических специальностей вузов / Р.Ш. Марданов, А.Ю. Хасанова, Р.Ш. Султанов [и др.]; под науч. ред. проф. Р.Ш. Марданова. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2009. – 576 с.
4. Сборник задач по финансовой математике: Учебное пособие для экономических специальностей вузов / Р.Ш. Марданов, А.Ю. Хасанова; под ред. Р.Ш. Марданова. – Казань: Изд-во КГФЭИ, 2001. – 74 с.

Михайловская Любовь Васильевна

доцент
ГБОУ ВПО «Пермский государственный
медицинский университет им. академика
Е.А. Вагнера» Минздрава России
г. Пермь, Пермский край

Ожгибесов Владимир Петрович

канд. геол.-минерал. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Пермь, Пермский край

НЕКОТОРЫЕ НОВЫЕ СПОСОБЫ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Аннотация: Microsoft Power Point – это наиболее распространённая и популярная программа для мультимедийных презентаций лекционного материала. Мультимедиа технологии, используемые в лекционных курсах Пермского классического университета и Пермского медицинского университета, не ограничиваются этой программой, поскольку типовая программа выстраивает консервативную последовательность слайдов, которая требует значительного времени для обновления информации. Поэтому вместе с этой программой авторы используют другие приёмы. К ним относятся, например, презентация ранжированной последовательности сканированных файлов в формате JPEG. Другой способ позволяет составить ранжированную последовательность сканированных файлов и создать эффект мультипликации, повышающий информативность презентации. Важно также усовершенствовать не только видеоряд презентации, но и его звуковое сопровождение, что особенно важно для больших аудиторий.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, лекция, методика презентации, подготовка слайдов, анимационный эффект, мультипликация, сканирование, последовательность карт, звуковое сопровождение.

Нами применяются несколько способов для подготовки и проведения презентаций [1; 2] лекционного материала, а также для презентаций на практических занятиях и консультациях.

Первый вариант составления презентаций, например, по исторической геологии основан на традиционной последовательности тектонических карт от карельского до альпийского тектогенеза. Как правило, подготовка лекций производится в программе Microsoft Power Point, которая демонстрирует последовательность разобшённых карт от первой тектонической карты континентов от позднего протерозоя – до современной карты тектоники континентов. Эта же серия карт является частью лабораторных работ и заданий для самостоятельной работы. Студенты строят карты на специальном подготовленном бланке с нанесёнными границами современных континентов и разновозрастных складчатых поясов.

Сначала на чистом бланке карты раскрашиваются в красный цвет территории древних платформ. Эта карта демонстрирует результаты саамского, беломорского и карельского тектогенезов. Потом к первой карте добавляется вторая карта с синим цветом на территориях эпибайкальской складчатости. Так, в несколько приёмов, территорию континентов окрашивают красный, синий, коричневый, серый, зелёный и жёлтый цвета. В результате студенты получают тектоническую карту современных континентов.

Результат выполнения задания может быть продемонстрирован студентам разными способами.

Описанный ранее способ показывает презентацию, выполненную в программе Microsoft Power Point. Это наиболее консервативный способ. Один раз скомпонованные программой Microsoft Power Point слайды следуют один за другим. Каждую карту сопровождает текст, который записывается на том же слайде, где расположена карта. Каждый слайд в поле заголовка справа содержит комментарий: «Слайд №1», «Слайд №2» и т. д. Это позволяет студентам легче формулировать свои вопросы лектору и причает оформлять презентации курсовых работ и научных докладов в расчёте на вопросы аудитории и дискуссию.

Второй вариант презентации использует полностью подготовленные для показа слайды с расширением JPEG. Нумерация и названия файлов задают очерёдность показа слайдов. В презентацию добавляется начальный слайд с титульной надписью о теме презентации и заключительный слайд с традиционным «Спасибо за внимание. Thanks for Your attention. Thanks for Your time». Такой способ подготовки презентации отличается тем, что для него не используется Microsoft Power Point. Слайды чередуются в соответствии с именами файлов. Такая система очень мобильная, она позволяет как сокращать информацию, так и в считанные секунды перекомпоновывать её в соответствии с новой темой или расширять новыми слайдами. Недостатком способа является необходимость вставлять текстовую часть в сканированных файлах с расширением JPEG. Однако это не всегда необходимо, так как лектор сопровождает слайды своими комментариями.

Интересно, что презентация может быть представлена файлом с расширением PDF (Adobe Acrobat Document). Такой способ позволяет снизить риски несоответствия уровней программ Microsoft Power Point, которые используются на компьютере для подготовки презентации и установлены на компьютере для показа презентации, например, на конференции в другом учреждении или городе. Эту технологию всё шире стали применять студенты. А у них тоже есть чему поучиться [4]. Этот способ составления презентации позволяет использовать её как базовую для различных по объёму презентаций, имеющих целью проведение лабораторных работ, консультаций по самоподготовке, подготовке лекций в краеведческих музеях, в школах и т. д.

Для создания слайдов с расширением JPEG используется сканер. Все рисунки и встраиваемые в презентацию тексты сканируются. Такой тип презентации обладает дополнительным преимуществом: любой фрагмент рисунка, карты, таблицы или фотографии может быть увеличен и показан значительно проще и с лучшим разрешением, чем в Microsoft Power Point.

Третий вариант подготовки презентации ориентирован на создание эффекта мультипликации. Особенно наглядно технология мультипликации используется во время демонстрации закономерного ряда тектонических карт. В этом ряду использована одна и та же картографическая основа в файле с расширением JPEG. Первым демонстрируется файл слайда чистого бланка ещё не раскрашенной карты. На втором слайде с помощью программы Paint окрашиваются красным цветом участки с саамской, беломорской и карельской складчатостью. Вторым слайдом демонстрируется граница сканируемой коры и расположение древних эпикарельских платформ на современной географической основе. Следующему слайду (файлу) присваивается номер три. Он формируется на основе слайда номер два, который открывается с помощью программы Paint. Далее с помощью этой программы раскрашиваются в синий цвет участки эпибайкальской складчатости. На основе слайда номер три создаётся слайд с номером четыре. В четвёртом слайде ко красному и синему цвету добавляется коричневый цвет на территориях эпикаледонской (раннепалеозойской) складчатости. Очередные слайды составляются по такой же технологии. На пятом слайде раскрашиваются в серый цвет области

эпигерцинской (позднепалеозойской) складчатости. На шестом слайде добавляется зелёный цвет эпимезозойских структур, а на седьмом слайде добавляется жёлтый цвет альпид. Тектоническая карта континентов на современной географической основе готова (рис. 1).

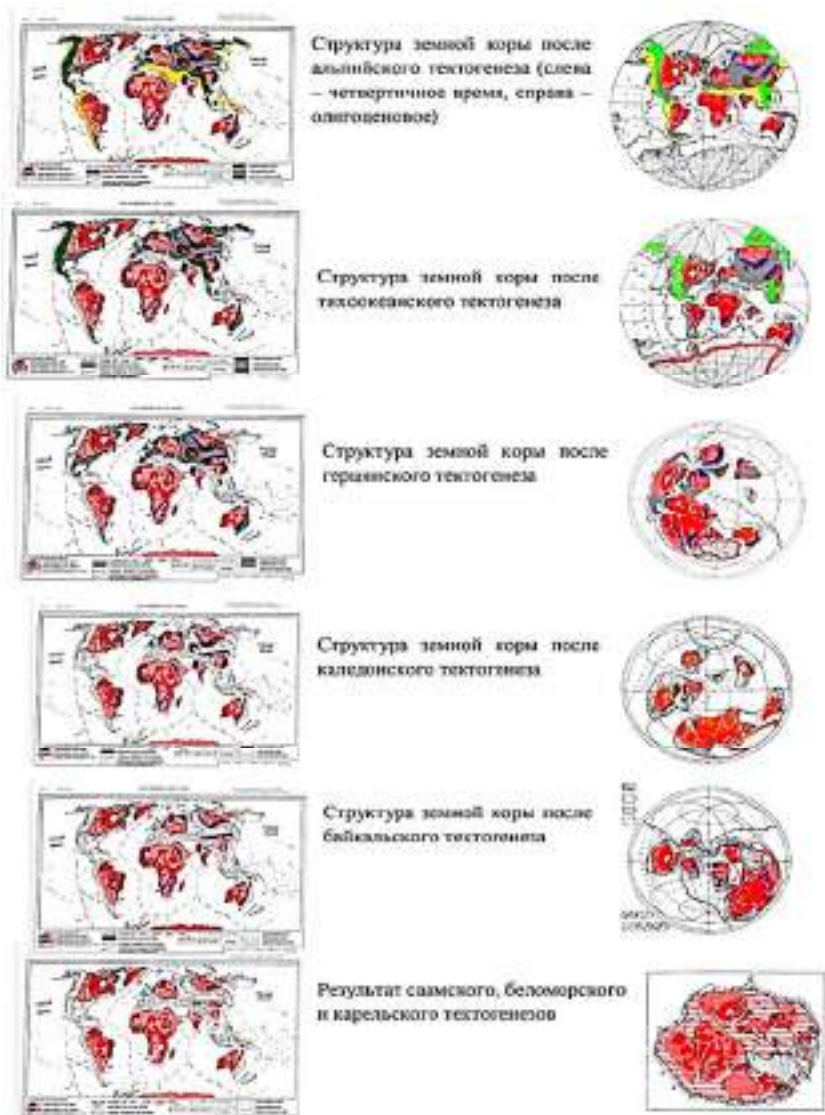


Рис. 1. Последовательность демонстрации тектонических карт; слева – на современной географической основе, справа – на палеотектонической основе [5] с изменениями

Во время презентации пронумерованных слайдов файлы JPEG демонстрируются по очереди. С каждым новым слайдом внешний вид цветной тектонической карты меняется с мультипликационным эффектом. Если во время показа переключать слайды с помощью клавиатуры по схеме «вперёд – назад – вперёд», то выбранный цвет будет мигать и участки каждой очередной области складчатости будут заметнее. Они легче запоминаются, лучше видны закономерности территориального распространения участков, окрашенных в один цвет. Анимация тектонических карт позволяет студентам легче запомнить серии карт, отражающих историю преобразования земной коры, показанную на карте с современным положением континентов. Анимационные презентации палеотектонических карт, учитывающих движение литосферных плит, готовить сложнее. Это требует дополнительной подготовки картографического материала [5].

Следует принять во внимание также то, что для студентов важно не только изображение, которое они видят на экране, но также и то, какие комментарии лектора сопровождают видеоряд. Это приходится учитывать, так как количество студентов в аудитории может колебаться от десяти до ста и более, а акустика наших аудиторий настолько же неодинакова насколько неидеальна. Например, в «Алафузовском» корпусе, одном из старых столетних университетских корпусов, в котором располагались некоторое время и аудитории госуниверситета и аудитории мединститута, есть аудитория сложной планировки и не менее проблематичной акустики. Приходилось читать лекцию, пересекая между столами всю аудиторию по диагонали, при этом спрашивая студентов, в какой точке маршрута лектора лучше слышно. Так сообщая мы находили место, с которого лектора слышали все студенты. Однако задача с акустикой в настоящее время решена применением дистанционного микрофона и переносных динамиков с усилителем низкой частоты, которые дополнили арсенал мультимедийной техники.

Таким образом, использование разнообразных приёмов и методики подготовки слайдов и способов их показа во время лекции позволяют получить дополнительный эффект [2; 3], который повышает наглядность и информативность демонстрации видеоряда мультимедийной презентации.

Список литературы

1. Галимова Э.Г. Педагогическая эффективность компьютерной презентации в условиях вузовской лекции // Совершенствование качества образовательных систем. – С. 67–71 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kpfu.ru/e-ksu/docs/F1585054951/Galimova> (дата обращения: 09.01.2016).
2. Качуровский В.И. Общетеоретический аспект компьютерных презентаций по педагогике // Национальный исследовательский университет в системе непрерывного образования (к 95-летию Пермского университета): Материалы Международной научно-методической конференции (Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет, 12–13 октября 2011 г.). – Пермь, 2011. – С. 274–275.
3. Михалев В.А., Михалева Л.Ф. Использование интерактивной доски на теоретических и практических занятиях // Национальный исследовательский университет в системе непрерывного образования (к 95-летию Пермского университета) Материалы Международной научно-методической конференции (Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет, 12–13 октября 2011 г.). – Пермь, 2011. – С. 316–318.
4. Ожгибесов В.П. Студенческая научно-практическая конференция как форма повышения качества обучения по теме «Построение карты фаций» / В.П. Ожгибесов // Научные исследования: от теории к практике: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №5 (6).
5. Хаин В.Е., Короновский Н.В., Ясаманов Н.А. Историческая геология: Учебник. – М.: МГУ, 1997. – 448 с.

Пащенко Юлия Андреевна

учитель

ГКОУ «Таганрогская специальная школа №19»

соискатель

Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный

экономический университет (РИНХ)»

г. Таганрог, Ростовская область

ВКЛАД МЭРИ РИЧМОНД В РАЗРАБОТКУ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

***Аннотация:** данная статья посвящена истории профессионального образования американских социальных работников и роли М. Ричмонд в его развитии. Уделено особое внимание вкладу М. Ричмонд в развитие теории социальной работы, который состоял в разработке диагностической модели кейс работы, а также раскрывается содержательная основа учебного процесса в первых школах социальной работы.*

***Ключевые слова:** социальная работа, кейс-метод, образование социальных работников, профессионализация социальной работы, Мэри Ричмонд.*

Сегодня во всем мире содержание профессионального образования определяется стандартами и включает обязательные компоненты, обеспечивающие требуемое высокое качество подготовки специалистов. Однако так было далеко не всегда. В начале становления социальной работы как профессии, которое в зарубежных странах относится к рубежу XIX–XX вв., проблема формирования содержания образования была дискуссионной. Порядок разработки содержания не был строго регламентирован и зависел от того учреждения, в котором осуществлялась профессиональная подготовка кадров. В результате содержание обучения социальных работников являлось крайне вариативным, а его качество небезупречным, что негативно сказывалось на развитии профессии в целом.

Наше исследование посвящено истории профессионального образования американских социальных работников и той роли, которую сыграла в его развитии М. Ричмонд, являвшаяся ключевой фигурой перевода частной благотворительности в статус интеллектуальной профессии. Актуальность избранной темы определяется тем, что в настоящий момент данная профессиональная область деятельности в России переживает сложный период, связанный с профессионализацией, которая состоит в качественной трансформации сущностных основ социальной работы/социальной педагогики, включающих совершенствование теоретических, содержательно-целевых и процессуально-технологических компонентов. Обращение к зарубежному опыту и осмысление того, как произошло формирование содержания образования специалистов может способствовать критической рефлексии и выходу за пределы уже имеющегося знания о профессиональной подготовке социальных работников/социальных педагогов.

Несомненной заслугой Мэри Ричмонд является то, что она одной из первых в США высказала идею о необходимости профессиональной подготовки работников Обществ благотворительности и детально разрабо-

тала технологию кейс метода, ставшую основой содержания профессиональной подготовки специалистов. Для М. Ричмонд вопросы о целях, содержании образования и организационных формах обучения молодых специалистов в первых профессиональных школах были принципиальными. Она последовательно выступала за практико-ориентированную подготовку социальных работников, что свидетельствовало о ее эмпирическом и прагматическом подходе, согласно которому источником и обоснованием профессионального знания является опыт. М. Ричмонд не уставала повторять, что целью образования в профессиональных школах должны являться практическая подготовка специалистов к выполнению функциональных обязанностей, связанных с ведением индивидуальных дел клиентов [12].

Не случайно в литературе изучаемого этапа, посвященной проблеме образования социальных работников, преимущественно использовались термины «training», а не «education». «Training» в переводе с английского означает – «подготовка, тренировка, обучение (на практических занятиях или в приближенных к реальным условиям)», тогда как «education» – «образование, обучение, подготовка, просвещение». Последнее подразумевает наличие фундаментальной теоретической основы в содержании обучения.

Однако в исследуемый период генезиса профессионального образования (первая треть XX века) социальная работа не располагала развитой базой научных знаний. Теоретические основы социальной работы постепенно развивались, тем не менее, технологическая база профессиональной деятельности несколько опережала ее теоретическое обоснование. Поэтому, закономерно, что соотношение между знаниями и умениями в содержании профессионального образования начального этапа было неравномерным. Преобладание в учебных планах узкоспециального содержания объективно определялось тем уровнем, которого достигла сама профессия к этому времени. В ходе исследуемого периода профессиональные школы по своему усмотрению выбирали приемлемый для своих условий вид учебного плана и его наполнение, что свидетельствовало о недостатке необходимых общих образовательных стандартов.

Зачастую благотворительные агентства предпочитали обучать на местах своих сотрудников тем функциям, которые они были призваны непосредственно выполнять. В подобном обучении преобладала направленность, не предусматривавшая овладение широким спектром умений или знаниями, обобщающего характера [2, р. 1]. И хотя во всех агентствах пользовались преимущественно индивидуальным методом работы с клиентами, т.е. кейс методом, его всеобъемлющая, комплексная природа не была очевидна.

М. Ричмонд много усилий приложила для выявления общих закономерностей, позволяющих объяснить и прогнозировать результаты профессиональной деятельности, а также для систематизации процесса сбора информации, которая лежала в основе кейс метода. Вклад М. Ричмонд в развитие теории социальной работы состоял в разработке диагностической (или медицинской) модели кейс работы (ее также называют «person in the environment», т.е. «лично-средовым» подходом). Эта технология была детально изложена М. Ричмонд в ее фундаментальном труде «Социальный диагноз» (Social Diagnosis), опубликованном в 1917 г. [13].

М. Ричмонд отмечала, что с момента основания Обществ организованной благотворительности, где зародился кейс метод, прошло более 25 лет, прежде чем путем проб и ошибок ей удалось выкристаллизовать из прак-

тики его действительно научную сущность – социальный диагноз, который следовало осваивать всем социальным работникам в профессиональных школах [9, p. 586].

В результате анализа практического опыта, М. Ричмонд сформулировала последовательность действий, составившую методику кейс работы. Весь процесс кейс работы был представлен ею в единстве 4 структурных элементов: 1) тщательное исследование; 2) точный диагноз; 3) кооперация со всеми возможными источниками социальной помощи; 4) воздействие (treatment). Как можно заметить, первые два – это собственно «социальный диагноз», вторые – процесс непосредственной работы по разрешению вскрытой проблемы.

Именно эта методика стала содержательной основой учебного процесса в первых школах социальной работы. Студенты должны были освоить знания и умения, необходимые для реализации процесса кейс работы, который, согласно Ричмонд, приводит к социальному диагнозу, а от него к разработке плана социального воздействия. Этот процесс начинается со сбора свидетельств, или расследования (investigation). Затем следует критическая оценка и сравнение свидетельств. Завершающим этапом является интерпретация и определение социальной проблемы [13, p. 51]. Детализация кейс метода в виде систематичного, логичного процесса позволила поставить профессиональное образование социальных работников на более высокий фундаментальный уровень, наполнив его адекватным теоретическим содержанием и определив конечный результат подготовки специалистов в учебном заведении: владение профессиональным методом социальной помощи.

Качество профессиональной деятельности специалиста по мнению Мэри Ричмонд должно результативаться личностным ростом клиента, который неизменно приводит к разрешению социальной проблемы, являющейся объектом социальной работы. Желание быть полезным клиенту, искренность и прямота, отсутствие формализма, умение поддержать его веру, терпение, рожденное симпатией и выработанным умением понимать и проникать в суть дела, способность вовлечь клиента в работу на его же благо – все это помогает позитивно влиять на клиента [14, p. 108]. Это та педагогическая составляющая социальной кейс работы, которая была позже внесена автором в методику кейс работы и заключалась в прямом «директивном воздействии ум на ум» (direct action of mind upon mind). Все это, как считала М. Ричмонд, должно было стать обязательным содержанием обучения студентов в школах социальной работы и использоваться профессионалами в процессе формирования позитивных черт характера своих клиентов.

М. Ричмонд писала, что внедрение метода социального диагноза в различные сферы профессиональной деятельности оказалось достаточно быстрым, следовательно, его освоение в профессиональных школах становилось все более актуальным. Особенно быстро метод распространился после выхода в свет книги «Социальный диагноз». Как отмечала М. Ричмонд, кейс метод «будучи ничьим, вдруг в одночасье стал нужен всем <> Мы видим, что он становится неотъемлемой частью работы в наших судах, школах, мастерских, магазинах, больницах, профессиональных бюро, и применяется в сотнях других мест» [9, p. 590].

М. Ричмонд надеялась, что со временем все практикующие специалисты смогут овладеть знаниями о социальном диагнозе и мастерством его применения, а также модификациями этого метода, которые непременно будут рождаться в результате развития практики.

Историки социальной работы [1; 3–7] сходятся во мнении, что именно благодаря М. Ричмонд началось реальное формирование научной базы социальной работы, применение научного метода к изучению социальных проблем клиентов и подбор методов воздействия, вытекающих из процесса диагностики. Все это и стало основой содержания образования специалистов в первых школах социальной работы.

Ф. Клейн особо подчеркивал значимость включения методики социального диагноза в содержание профессионального обучения. Именно благодаря этому методика получила широкое применение в практике работы. Этому способствовало активное сотрудничество М. Ричмонд со Школой прикладной филантропии в Нью-Йорке, ее лекции, выступления, доклады и личный контакт с огромным количеством практикующих специалистов во время ее деятельности на посту директора Отдела благотворительных организаций в фонде Рассела Сейджа с 1909 по 1929 гг. «В этой должности она стала духовным лидером и последовательным пропагандистом обучения кейс методу и его применения в работе социальных агентов с семьей в Северной Америке» [5, р. 150].

Однако освоение методики, разработанной М. Ричмонд, практикующими работниками было достаточно трудным делом. Б. Рейнольдс констатировала недостатки использования в реальной практике метода социального диагноза до того, как социальная работа стала опираться на теорию психоанализа. «Сбор данных сводился, чаще всего, к накоплению и фильтрации свидетельств как можно большего количества людей, которые знают клиента. Это иногда приводило к серьезному разрушению всяких отношений с клиентом, которые могли бы помочь узнать его. Возможно, поэтому диагностический процесс часто считали механистичным и жестоким, а социальные работники легко попадали в зависимость своей интуиции...» [8, р. 23–24].

М. Ричмонд глубоко сожалела о том, что ее модель кейс работы в отдельных случаях становилась предметом непонимания и критики. Она не предполагала, что процедура, так подробно ею описанная, будет неправильно интерпретироваться и использоваться [10, р. 484–491]. Именно поэтому она не переставала пропагандировать идею развития профессионального образования, которое поможет преодолеть недостатки практики социальной работы, а кейс работники действительно смогут стать экспертами в решении социальных проблем индивида и общества.

М. Ричмонд старалась влиять на внедрение передового опыта социальной кейс работы с помощью лекций, конференций, активизации деятельности профессиональных Ассоциаций и Советов. Помимо этого, Мэри Ричмонд сотрудничала с руководителями школ профессиональной социальной работы, выступала с лекциями о методах социальной кейс-работы в ведущих профессиональных школах Бостона, Чикаго и Нью-Йорка. Когда же она перешла на постоянную работу в фонд Рассела Сейджа, директор Нью-Йоркской школы, Эдвард Дивайн, пригласил ее в состав образовательного Совета. Это способствовало воплощению на практике концепции профессионального образования социальных работников М. Ричмонд [7].

В течение трех лет она преподавала в Нью-Йоркской школе, что позволило ей сделать следующее заключение: «...обучение кейс-методу в Школе так развилось, что требует привлечения штатных преподавателей, работающих в режиме полного рабочего дня» [11, р. 275]. Это свидетельствовало о ее неустанном энтузиазме и активности в пропаганде метода социального диагноза, выразившего сущность концепции практико-ориентированного образования социальных работников.

Анализ опыта внедрения кейс метода в качестве основы содержания обучения американских социальных работников показывает, что ценные идеи о необходимости стандартизации образования, пропагандировавшиеся М. Ричмонд, отражали область еще не созревших, но уже созревающих процессов и тенденций. В этом смысле М. Ричмонд опередила свое время. Доказательством этого служит дальнейший исторический ход развития системы образования социальных работников, когда стандартизация приняла самые широкие масштабы.

Список литературы

1. Austin, David M. A history of social work education. – Austin: School of Social Work, University of Texas at Austin, 1986. – 69 p.
2. Cannon, Mary Antoinette. Social case work: an outline for teaching, with annotated case records and sample course syllabi, by a committee of the New York school of social work / Edited by Mary Antoinette Cannon and Philip Klein. – New York: Columbia university press, 1933. – 626 p.
3. Ishibashi, Nora L. Mary Richmond and the Causal Ontological Status of Relatedness // Smith College Studies in Social Work. – 2015. – №85. – P. 90–105.
4. Kirk, Stuart A. Science and social work: a critical appraisal / Stuart A. Kirk and William J. Reid. – New York: Columbia University Press, 2002. – 269 p.
5. Klein, Philip. From philanthropy to social welfare; an American cultural perspective. – San Francisco: Jossey-Bass, 1968. – 307 p.
6. Leighninger, Leslie. Creating a new profession: the beginnings of social work education in the United States. – Alexandria, VA: Council on Social Work Education, 2000. – 87 p.
7. Lubove, Roy. The professional altruist; the emergence of social work as a career, 1880–1930. – Cambridge: Harvard University Press, 1965. – 291 p.
8. Reynolds, Bertha Capen. Learning and teaching in the practice of social work. – Silver Spring, Md.: National Association of Social Workers, 1985. – 390 p.
9. Richmond M. Possibilities of the art of helping // The Long View: papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. – New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 648 p.
10. Richmond M. Some next steps in social treatment // The Long View: papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. – New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 648 p.
11. Richmond M. The Long View: papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. – New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 648 p.
12. Richmond M. The training of Charity Workers, pp. 86–98 / The Long View: papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. – New York: Russell Sage Foundation, 1930. – 648 p.
13. Richmond, Mary Ellen. Social diagnosis. – New York: Russell Sage Foundation, 1917. – 511 p.
14. Richmond, Mary Ellen. What is social case work? An introductory description. – New York, Russell Sage Foundation, 1922. – 268 p.

Ромашина Надежда Петровна
преподаватель спецдисциплин
КГБПОУ «Красноярский политехнический техникум»
г. Красноярск, Красноярский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АФОРИЗМОВ, ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ВОСПИТАНИЯ

***Аннотация:** в данной статье автором рассматривается роль народного этноса в современных технологиях воспитания и развития. Предлагаются варианты применения этнопедагогических средств в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:** сказка, легенды, притчи, пословицы, поговорки, афоризмы.*

Еще древние римляне говорили, что «корень учения горек». Но зачем же учить с горькими и бесполезными слезами тому, чему можно научиться с улыбкой? В качестве такого материала могут быть использованы сказки, притчи, пословицы, поговорки, высказывания знаменитых философов прошлого. На одном из занятий на ФПК психолог – педагог предлагала нам слушателям интересные технологии воспитания, которые обладают хорошим эффектом воздействия, в тоже время процесс воспитания происходит мягко и ненавязчиво, конфликтные ситуации переводятся в юмористический вид [2].

Воспитательное значение народных сказок. Опыт показывает, что эффективность учебно-воспитательной работы порою немало зависит от умелого использования педагогических традиций народа, в которых, что очень важно, обучение и воспитание осуществляется в гармоническом единстве. Одной из народных форм обучения и воспитания подрастающего поколения выступает сказка. Сказки русского народа К.Д. Ушинский назвал первыми блестящими попытками народной педагогики. Ушинский детально разработал вопрос о педагогическом значении сказок и их психологическом воздействии; он решительно ставил народную сказку выше рассказов, опубликованных в образовательной литературе. Сказки являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Белинский ценил в сказках их народность, их национальный характер. Он полагал, что в сказке за фантазией и вымыслом стоит реальная жизнь, действительные социальные отношения. Мудрый педагог – народ проявил особую заботу о том, чтобы сказки были занимательными. В них, как правило, есть не только яркие живые образы, но и юмор.

Много проблем у нас возникают по причине того, что студенты не самостоятельны ни в материальном плане, ни в умственном. Пытаются вести себя так, как ведут себя взрослые люди, не слушаются родителей. Авторитетом у них пользуются такие же несамостоятельные студенты, как они сами. Самое лучшее в этом случае обратиться к сказке «Колобок». Когда спрашиваешь у студентов «Колобок, это символ чего?» Они отвечают «Солнца, чего-то круглого, еды». На самом деле колобок, это символ «молодо-зелено». Его наскоро слепили и положили на окно «дозреть». Но дозревать колобок не захотел. Первым колобку встретился заяц, заяц – символ трусости, и когда нам встречается на жизненном пути человек, ко-

торый сам нас боится, мы с ним расходимся в разные стороны благополучно. Вторым встретился волк, волк – это символ опасности, но мы тоже, когда видим опасного человека стараемся от него уйти. Третьим встретился медведь, медведь – символ непреодолимой силы, но и здесь колобок ушел. А съела колобка лиса – символ лживости и лживости. Поэтому очень важно, чтобы студент понял, что те мнимые друзья, которые говорят студенту «Посмотри, какой ты умный, самостоятельный, твои родители ничего в жизни не достигли, они не знают таких развлечений, которые ты можешь испытать», сделают с ним то же самое, что лиса с колобком [6].

Легенды и притчи являются прекрасным и эффективным средством развития, обучения и общения, которые можно и нужно использовать творческому педагогу в своей работе.

Одни из них принесут вам вдохновение, другие заставят смеяться, третьи – задуматься. Притча не делит человеческий ум на вопрос и ответ. Она просто дает людям намек на то, каким все должно быть. Притчи – это косвенные указания, намеки, которые проникают в сердца подобно семенам. В определенное время или сезон, они прорастут и дадут всходы.

Часто в учебном процессе возникает проблема, когда из вполне безобидной ситуации возникают большие разногласия из-за того, что конфликтующие говорят друг другу обидные слова. В таких случаях очень кстати рассказать притчу.

«Одному шаху приснился сон, что у него выпали все зубы, он велел позвать мудреца, который должен был растолковать сон шаху. Лицо мудреца опечалилось, и он сказал шаху, что шаха ждет череда несчастий – у него один за другим умрут все родственники. Этому мудрецу срубили голову и позвали другого мудреца, которому шах повторил свою просьбу. Лицо мудреца просияло от радости и он сказал шаху: «Тебя ждет большая радость, ты будешь жить так долго, что переживешь всю свою родню». Этого мудреца наградили богатыми подарками и отпустили домой. Когда жена мудреца спросила дома, за что его так богато наградили, он рассказал. Жена мудреца сказала: «Но ты же сказал то же самое, что и первый мудрец» [5].

Пословицы и поговорки – «народные педагогические миниатюры» могут служить прекрасным средством воспитания.

Вот они простые строки. Они сказаны и сразу всё без лишних объяснений становится понятно. Когда-то услышанная пословица отложилась в голове, запомнилась гораздо лучше всех поучительных объяснений.

Пословицы и поговорки несут ярко выраженный нравственно-поучительный характер. Такие поговорки и пословицы содержат целый комплекс продуманных рекомендаций, выражающих народное представление о человеке, о формировании личности, о нравственном, трудовом, умственном, физическом и эстетическом воспитании.

Пословицы – не старина, не прошлое, а живой голос народа: народ сохраняет в своей памяти только то, что ему необходимо сегодня и потребуется завтра. Пословица создается всем народом, поэтому выражает коллективное мнение народа. Удачный афоризм, созданный индивидуальным умом, не становится народной пословицей, если он не выражает мнение большинства. Народные пословицы имеют форму, благоприятную для запоминания, что усиливает их значение как этнопедагогических средств. Пословицы прочно ложатся в память. Их запоминание облегчается игрой слов, разными созвучиями, рифмами, ритмикой, порой весьма

искусной. В данном случае поэзия выступает как форма сохранения и распространения мудрости, опыта познавательной деятельности, моделирующей воспитание и его результат – поведение [3].

Конечной целью пословиц всегда было воспитание, они с древнейших времен выступали как педагогические средства.

О пословице хорошо сказал Я.А. Коменский: «Пословица или поговорка есть краткое и ловкое какое-нибудь высказывание, в котором одно говорится и иное подразумевается, то есть слова говорят о некотором внешнем физическом, знакомом предмете, а намекают на нечто внутреннее, духовное, менее знакомое».

Воспитательное значение пословиц в народе всемерно поддерживается: «Без пословицы не проживешь», «На пословицу ни суда, ни расправы», «Пословица правду всем говорит», «Пословица – всем делам пошница».

В.И. Даль говорил «Пословица – «цвет народного ума» но этот ум прежде всего оберегает нравственность. В пословицах главное – этическая оценка поведения человека и народной жизни в целом. Пословица – выкристаллизовавшееся веками общественное мнение народа, нравственная оценка им всех случаев жизни. И педагогические мысли народа несут на себе печать народной нравственности.

Рождения мало, родить всякий может, – важно воспитание. «Нарожать нарожала, а научить не научила» – осуждения подобного рода в адрес родителей – как отцов, так и матерей – встречаются у всех народов.

Народом определенно высказываются мысли о начале воспитания: чем раньше, тем лучше. Воспитание начинается с момента рождения, причем оно главное рождения: «Не тот отец, мать, кто родил, а тот, кто вскормил, вскормил да добру научил». Мать и отец не просто родители, рождение – только начало, мать и отец – воспитатели, только тогда они оправдывают свое имя и назначение. «Материнская школа» важнее и основательнее отцовской: «Какова матка, таковы и детки», «Что мать в голову вобьет, того и отец не выбьет».

О решающей роли родителей в воспитании очень ярко сказано в русской пословице: «Родительское слово мимо (на ветер) не молвится», т.е. о родительском слове сказано то же самое, что и о пословице [3].

Пословицы о результатах педагогической деятельности родителей. В народном мнении наследственность, наследование и результаты педагогической деятельности родителей выступают совместно, в неразрывном единстве: «У доброго батьки добры и дитятки» (рус.), «С хорошего загона – хорошие снопы, из хорошей семьи – хорошие дети» (чув.), «От хорошего мяса – суп хороший, от хорошего человека – дитя хорошее» (шорск.) и др.

Пословицы о личной ответственности за свои действия:

Но в то же время не отрицается и личная ответственность воспитуемого за свои действия: «Глупому сыну и родной отец ума не пришьет», «В глупом сыне и отец не волен».

Взаимоотношения между молодым и старшим поколением у всех народов определяются примерно одинаково: «Старшим место уступи, младшим помощь окажи».

Пословицы о родительском авторитете.

В пословицах родительский авторитет поддерживается особенно настойчиво «Нету лучшего дружка, чем родима матушка».

Пословицы как морально-педагогический кодекс народа.

Пословицы часто трактуются как *морально-педагогический кодекс* народа:

«Детей побоями не учат, добрым словом учат», «Детей наказывают стыдом, а не грозою и бичом», «Свой своему поневоле друг», «Неразумного учить – в бездонную кадку воду лить», «Повторение – мать ученья», «Общаясь с хорошим, хорошее пристанет, общаясь с дурным – дурное», «Сырое дерево гни, пока не высохло, ребенка учи в свое время», «Не учила сына, когда кормила, а тебя кормить станет, так не научишь», «Не тот глуп, кто не учился, а тот, кто не хочет учиться», «Если не варит в голове, то не сваришь и в котле», «Старому посох подпорка, молодому – наука», «Если среди смелых растешь, сам будешь смелым» [4].

Воспитание и перевоспитание дурных людей – дело не из легких: «Змея своей кривизны не сознает: выпрямлять станешь – укусит».

Воспитание не всесильно: «То, что грязно изнутри, не сделаешь чистым снаружи», «Змея меняет кожу ежегодно, да ядовитые зубы оставляет при себе».

Многие пословицы являются мотивированными и аргументированными призывами к самосовершенствованию. По содержанию пословицы мудры, по форме прекрасны, употребляются они умно, уместно, умело. Основное же назначение их все-таки в нравственном воспитании. Ум как бы оказывается между прекрасным и нравственным, контролируется ими.

Очень часто на урок приходит вполне добросовестный студент, который говорит, что он не готов к уроку потому, что дал переписать конспект студенту, который пропустил много занятий. А этот недобросовестный студент не только не вернул конспект, но и сам долгое время не появляется на занятиях. Есть пословицы, которые данную трагическую ситуацию переводят в юмористическую «Отдаешь руками, забираешь ногами». Пословицы служат превосходным дополнительным материалом к любому тематическому классному часу.

Существует такая категория сказок, в сюжете которых раскрывается вся цепочка формирования нравственных качеств: запрет – нарушение – кара.

Афоризмы предельно сжаты, лаконичны, малословны, назидательны, легко запоминаются. Т. е. сама оригинальность этого вида устного народного творчества служит эффективным средством как воспитания, так и обучения.

Положителен опыт музыкальной школы, в которой учился Хворостовский Дмитрий, там афоризмы используются как средство наглядного воспитания довольно широко. Перед местами, где дети, их родители ожидают начала урока на удобных креслицах, диванчиках висят умные афоризмы, которые заставляют задуматься. Желательно было бы применить это опыт многим учебным заведениям.

В кабинетах уместны афоризмы: «Самое трудное из усилий – удержание языка, но оно же и самое нужное», «Образование – ключ к повышению качества жизни», «Обучать – значит вдвойне учиться» (Ж. Жубер), «Учиться- все равно что плыть против течения; остановился на минуту и тебя отнесло назад», «Ученья корень горек, а плод сладок» (Леонардо да Винчи), «Кто знает все, тому еще многому надо учиться», «Учитель – тот, кто делает себя все менее и менее необходимым» (Т. Кэрразерс), «Учись так, как будто тебе предстоит жить вечно», «Живи так, как будто тебе предстоит умереть завтра» (С. Смайле).

Эффективность использования подобного рода материала многократно подтверждена практикой. И если каждый учитель по крупинкам будет сеять зерна мудрости, то значительно меньше останется на Земле зла и черствости.

Список литературы

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: Высшая школа, 1999.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Высшая школа, 1999.
3. Кравцов Н.И. Лазутин С.Г. Русское устное народное творчество. – М.: Высшая школа, 1983.
4. Детская литература / Под ред. Е.Е. Зубаревой. – М.: Просвещение, 1989.
5. Русское народное поэтическое творчество / Под ред. Н.И. Кравцова // Хрестоматия. – М.: Литература, 1971.
6. Сказки народов мира / Под ред. М.М. Сулейменова. – Алма-Ата: Жалын, 1986.
7. Образовательный портал «Слово» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru>
8. Средства народной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gov.cap.ru/home/79/portrait/mold/citsal/obrazov/etnoped/glava5.htm>

Семенов Вадим Владимирович

канд. техн. наук, доцент

Медведев Игорь Владимирович

канд. пед. наук, старший преподаватель

ФГКОУ ВПО «Барнаульский юридический институт МВД России»
г. Барнаул, Алтайский край

УНИФИКАЦИЯ ПРИЕМОВ САМОЗАЩИТЫ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД РОССИИ

***Аннотация:** в статье рассматриваются основные методические принципы, применяемые в системе физической подготовки сотрудников органов внутренних дел, в разделе изучения приемов самозащиты и способствующие повышению уровня физической подготовленности сотрудников.*

***Ключевые слова:** система физической подготовки, тренировочный процесс, двигательный алгоритм.*

В настоящее время благодаря совершенствованию различных методических подходов к профессиональной подготовке сотрудников в органах внутренних дел (ОВД) Российской Федерации сложилась и функционирует система, методологический подход которой основана на многообразии сложных приемов самозащиты и рукопашного боя, отрабатываемых путем моделирования условий в парных упражнениях без соревновательной проверки эффективности и затрат значительных энергетических и временных ресурсов.

Данная система подготовки по временному бюджету, по распределению часов, содержанию и распределению материала, набору технических действий, методике обучения и педагогического контроля не обеспечивает достаточно эффективного усвоения курса боевых приемов борьбы и не способствует формированию действительно необходимых умений и навыков в реальных боевых условиях. Эти выводы подтверждаются ежегодными обзорами о количестве погибших и травмированных сотрудников в ситуациях, связанных с применением физической силы, боевых приемов борьбы, специальных средств и огнестрельного оружия.

Анализ данных опроса специалистов свидетельствует о том, что; времени на обеспечение качественной специальной физической подготовки в подразделениях и службах МВД России недостаточно, большое количество приемов самозащиты от однотипных по тактическому смыслу приемов нападения так же не обеспечивает прочного усвоения приемов самозащиты особенно в условиях нападений с применением оружия, холодного, или огнестрельного. Реально усвоить приемы защиты от различного вида оружия затруднительно, и как говорят многие адепты этих направлений невозможно, поскольку их отработка ведется при отсутствии соревновательного стресса и как правило с макетами боевого оружия. В этом случае для повышения эффективности тренировочного процесса в методической литературе рекомендуется параллельное занятие каким-либо контактным видом единоборств и использование специального оборудования, доступного немногим, даже специализированным залам.

Рассматривая данную проблему в контексте организации профессиональной подготовки в целом, становится понятным, что простым увеличением тренировочного времени проблему не решить. Яркий пример тому курсанты и слушатели образовательных учреждений МВД. Бюджет времени, отпущенный на изучение боевых приемов борьбы данных категорий сотрудников, составляет от полугода до пяти лет, а конечный результат этой работы мало чем отличается от ситуации в целом.

Массовое паломничество сотрудников ОВД в залы единоборств конечно в какой-то мере решило бы проблему физической готовности, однако это невозможно в силу целого ряда объективных причин, организационных и методических, останавливаться на которых в данной статье мы не будем. Следовательно, решение данной проблемы нужно искать в методологии и содержании занятий в рамках установленного временного бюджета.

Наряду с традиционной системой физической подготовки, сложившейся и действующей уже длительное время в МВД, существует не менее десятка систем боевой подготовки, использование основных принципов которых, в значительной степени помогло бы повысить эффективность тренировочного процесса в части, касающейся боевых приемов борьбы. Технические приемы некоторых из них (система Кадочникова; СГБ; РОСС и др.) успешно применяются в различных подразделениях силовых структур России и зарубежных стран.

В рамках экспериментальной работы в 2010–2013гг базовые алгоритмы этих систем, адаптированные под специфику деятельности полиции, применялись при подготовке слушателей центров профессиональной подготовки ГУ МВД России по Алтайскому краю и Новосибирской области.

Результаты этой работы отличались положительной динамикой на протяжении всего периода обучения и что самое важное, навыки, полученные слушателями в процессе этой работы, были гораздо устойчивее. К примеру, средний бал успеваемости на занятиях по физической подготовке вырос с 3,5 до 4,5.

Методической основой данной модели подготовки была замена некоторой части готовых технических действий (не всех) на соответствующие алгоритмы двигательных реакций применительно к различным ситуативным моментам противоборства. Ее основными характеристиками являются:

– переход от многочисленных, дублирующих друг друга приемов нападения и защиты к унифицированным алгоритмам силового задержания, позволяющим оперировать минимумом технических действий в максимуме возможных боевых ситуаций;

– принципы формирования технико-тактических алгоритмов могут быть использованы во всем спектре самозащиты. Например, принципы защитных действий от ударов вооруженного противника вполне гармонично используются и в разделе защиты от действий противника вооруженного холодным и огнестрельным оружием. В свою очередь, принципы бросковой техники универсально переносятся на ситуации освобождения от захватов и обхватов и т. д.;

– создание соревновательных, ситуативно-стрессорных условий при организации педагогического контроля позволяет значительно повысить активность обучаемых, качество усвоения материала, помехозащищенность в условиях реальной схватки;

– отработка всех технических элементов проводится в динамическом режиме с дозируемым сопротивлением, а также в форме обусловленных спаррингов в меняющихся временных проекциях. Предпочтение отдается медленному темпу, поскольку он позволяет обучаемым контролировать и осмысливать свои действия. Это особенно важно при отсутствии готовых рецептов на все многообразие боевых ситуаций;

– комбинаторика. Незначительные динамические вариации реагирования атакующего в процессе защиты от его атаки приводят к срыву всей технической модели задержания. Формирование умения быстрого перехода от одного технического действия к другому, ключевой момент технической оснащенности сотрудника;

– использование в тренировочном процессе боевого холодного и огнестрельного оружия. Тренировки с боевым оружием – обязательное условие для формирования психологической устойчивости. Экспериментально доказано, что при работе с боевым оружием уровень травматизма на занятиях, благодаря высокому мобилизационному фону, снижается на 40%;

– обязательное планирование в учебном процессе кратких периодов соревновательных схваток по правилам единоборств и без правил с ограниченным контактом. Среди специалистов, практикующих боевые, неспортивные направления рукопашного боя нет единой точки зрения на присутствие в тренировочном процессе необусловленных спаррингов и соревнований. Противники соревновательной практики всегда ссылаются на потенциальную опасность приемов, которые в условиях спарринга якобы могут причинить обучаемым неоправданный ущерб.

На наш взгляд соревновательная практика и свободные спарринги – единственные и ничем не заменимые условия, где можно создать аналоги различных боевых ситуаций с максимумом психической и физической мобилизации. С другой стороны, только в условиях спарринга можно проверить эффективность того или иного технического действия, получить элементарные знания тактики и психологии боя, выявить и развить необходимые бойцовские качества.

Таким образом, учитывая вышеизложенное и основываясь на результатах экспериментальной работы, мы считаем, что унификация приемов самозащиты, создание индивидуального двигательного алгоритма, способствует решению поставленной задачи: повышения уровня физической подготовленности курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России.

Список литературы

1. Медведев И.В. Формирование ценностного отношения слушателей учебных центров МВД РФ к физическому самовоспитанию [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / И.В. Медведев. – Барнаул, 2009. – 200 с.

2. Носуля В.Н. Технология обучения самозащите без оружия в учебных заведениях МВД Российской Федерации [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / В.В. Носуля. – Краснодар, 1998. – 144 с.

Соколов Николай Евгеньевич

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Петербургский государственный
университет путей сообщения
Императора Александра I»
г. Санкт-Петербург

Соколова Екатерина Васильевна

ведущий специалист по УМР
ФГАОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения»
г. Санкт-Петербург

ПОДХОД К ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Аннотация: в данной статье авторами рассматриваются актуальные вопросы создания единой электронной образовательной среды вуза. Описывается подход к реализации проекта, прошедший апробацию в ряде вузов Санкт-Петербурга. В заключении работы отмечается, что создание ЕЭОС требует кардинальной перестройки базовых подходов к организации работы вуза.

Ключевые слова: Learning Management System, электронная образовательная среда, информационная система, библиотечная информационная система, управление учебным процессом, компьютерное тестирование.

Тенденции развития современного мира таковы, что необходимость использования информационных технологий в обучении уже давно является общепризнанной [1]. Однако, несмотря на существующее понимание необходимости использования информационных технологий в дидактическом процессе, до сих пор не сложилось единого мнения по ряду концептуальных вопросов их применения. Это приводит к тому, что одним из наиболее критичных рисков проектов создания информационно-образовательной среды вуза является отсутствие четкой формулировки целей, ради достижения которых предполагается инвестировать значительные финансовые, временные и административные ресурсы [2]. Попытаемся сформулировать подход, который может быть использован при создании единой электронной образовательной среды (ЕЭОС) вуза. Данные принципы были выработаны и реализованы в ряде проектов создания ЕЭОС, в которых авторы принимали активное участие [3].

Создание ЕЭОС предусматривает выполнение работ в трех направлениях:

1. Автоматизация библиотеки и включение ее информационных ресурсов в единое информационное пространство вуза путем создания электронных каталогов и предоставления читателям возможности удаленного поиска и заказа литературы.

2. Решение проблемы информационного обеспечения учебных дисциплин за счет изменения структуры книжного фонда и создания виртуальной библиотеки, содержащей в полнотекстовом виде электронные материалы.

3. Организация доступа к внешним полнотекстовым базам периодической и специальной литературы.

Проведение работ по перечисленным направлениям позволит создать в вузе следующую структуру информационных ресурсов, обеспечивающих проведение учебного процесса:

1. Фонд библиотеки на материальных носителях, который состоит из книжного и журнального фонда, видеотеки и медиатеки.

2. Виртуальная библиотека, состоящая из двух связанных систем:

- полнотекстовые электронные материалы из внешних источников;
- полнотекстовые электронные материалы, разработанные преподавателями вуза – УМК дисциплин.

При рассмотрении структуры информационных ресурсов крайне важно обеспечить единство в использовании всех подсистем, входящих в ее состав. Должна быть создана такая информационная система (ИС), которая обеспечивает своим пользователям возможность получения актуальной информации сразу по всем видам информационных ресурсов вуза и предоставляет доступ для работы с ними [4]. Анализ существующих видов ИС показал, что одним из возможных подходов к созданию ЕЭОС вуза является применение информационно-поисковой системы (ИПС), обеспечивающей поиск и доступ ко всем информационным ресурсам обеспечения учебного процесса [5]. При создании такой системы возможно обеспечение условия, когда за одну поисковую операцию пользователь получает информацию обо всех видах информационных ресурсов, удовлетворяющих его потребностям. Очевидно, что реализация таких возможностей невозможно без специализированного программного обеспечения, выбор которого представляет собой отдельную задачу, методика решения которой приведена в работе [6]. В ходе реализации проектов в четырех разных вузах, авторы статьи неоднократно проводили сравнение разных ИС и пришли к выводу о целесообразности выбора библиотечной ИС ИРБИС, которая, несмотря на ряд объективных недочетов в части архитектурных решений [7] выигрывает у основных конкурентов по критериям надежности, цены и совокупной стоимости владения.

Возможности БИС ИРБИС таковы, что полностью обеспечивают все внутренние библиотечные процессы, позволяют создавать единую информационно-поисковую систему по всем видам информационных ресурсов вуза, и реализуют концепцию единого репозитория вуза [8]. В основе режима объединенного поиска по всем информационным ресурсам лежит специфика структуры электронного каталога БИС, который построен по иерархической модели и содержит ряд связанных баз данных. В режиме электронной книговыдачи читатель получает доступ только к одной из них – базе, содержащей информацию о составе библиотечного фонда. При объединенном поиске, помимо этой базы на доступ открываются база полнотекстовых электронных ресурсов и база медиатеки, что обеспечивает работу читателя сразу со всеми информационными ресурсами вуза.

С точки зрения интерфейса, организация доступа ко всем информационным ресурсам вуза предусмотрена через информационно-библиотечный портал, состоящий из следующих подсистем:

1. Информационно-поисковая система.

В задачи этой системы входит обеспечение:

- поиска и заказа литературы из фондов традиционной библиотеки;
- поиска и доступа к источникам виртуальной библиотеки.

2. Система управления учебным процессом (LMS), которая используется для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа [9; 10] и обеспечивает проведение текущего и итогового контроля в автоматизированном режиме [11–13].

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что работы по созданию ЕЭОС представляют собой задачу уникальную по масштабу и сложности, а реализация этого проекта не может быть сведена только к разработке программно-технических решений, а потребует кардинальной перестройки базовых подходов к организации работы вуза и, прежде всего, работы преподавательского состава [14]. Именно от преподавателей будет зависеть качество наполнения виртуальной библиотеки, именно от них будет зависеть то, насколько востребованным окажется информационно-образовательный портал у студентов.

Список литературы

1. Абрамян Г.В. Таксономия, классификация и методология анализа целей обучения информатике и информационным технологиям в условиях глобализации образования / Г.В. Абрамян, Г.Р. Катаسوнова // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – №8–7. – С. 1647–1652.
2. Козлова Д.В. Проблемы управления рисками в банковской системе РФ / Д.В. Козлова, Т.С. Савичева, Н.Е. Соколов // *Вестник Брянского государственного университета*. – 2014. – №3. – С. 52–56.
3. Деревянко Ю.Д. Управление проектом создания электронного учебно-методического комплекса вуза / Ю.Д. Деревянко [и др.] // *Труды первого Санкт-Петербургского конгресса «Профессиональное образование, наука, инновации в XXI веке»*. – СПб.: Изд-во СПбГУ ИТМО, 2007. – С. 147–149.
4. Соколов Н.Е. Проектирование информационных систем / Н.Е. Соколов. – СПб.: Копи Шоп Оранж, 2013. – 143 с.
5. Соколов Н.Е. Возможности информационно-поисковых систем при организации полнотекстового доступа к элементам электронной образовательной среды вуза / Н.Е. Соколов, Е.В. Соколова // *Современные проблемы и тенденции развития экономики, управления и информатики в XXI веке: Сборник*. – СПб., 2014. – С. 129–133.
6. Калязина Д.М. Обоснование выбора платформы для обучения студентов экономических вузов основам Business Process Management / Д.М. Калязина, Н.Е. Соколов, А.Е. Федорова // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. – 2014. – №4 (32). – С. 211–218.
7. Соколов Н.Е. Архитектура предприятия / Н.Е. Соколов, В.А. Кокунов, С.В. Солоненко. – СПб.: Скифия-Принт. – 2014.
8. Бондаренко Е.Ю. О репозитории вуза / Е.Ю. Бондаренко, А.М. Махов // *Педагогика*. – 2014. – №8. – С. 31–35.
9. Абрамян Г.В. Проектирование компонентов методической системы обучения студентов информатике и информационным технологиям в экономических вузах с использованием современных методологий на основе информационных технологий управления / Г.В. Абрамян, Г.Р. Катаسوнова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – №4.
10. Соколов Н.Е. Вопросы применения процессного подхода в совершенствовании управления качеством современного вуза / Н.Е. Соколов, Е.В. Соколова // *Управление качеством в образовательных учреждениях и научных организациях: Сборник*. – СПб., 2013.
11. Соколов Н.Е. Методика компьютерного адаптивного тестового контроля знаний учащихся (в курсе информатики): Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2000.
12. Седов М.С. Исследование влияния формы проведения педагогического теста на объективность оценки / М.С. Седов, Н.Е. Соколов, Е.В. Соколова // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. – 2015. – №4.
13. Соколов Н.Е. Разработка и использование тестовых заданий: Методические рекомендации для преподавателей / Н.Е. Соколов, А.М. Махов. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2002.
14. Изранцев В.В. Опыт создания и развития единой электронной образовательной среды МБИ / В.В. Изранцев, А.С. Принцев, Н.Е. Соколов // *Банковские услуги*. – М., 2013. – №4. – С. 23–28.

Соловьева Юлия Александровна
канд. техн. наук, директор Центра
двузвовой подготовки
ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный
индустриальный университет»
г. Новокузнецк, Кемеровская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

Аннотация: в данной статье автором рассматриваются вопросы эффективного использования ресурсов системы довузвовой подготовки регионального вуза в процессе профессионального самоопределения молодежи.

Ключевые слова: довузвковая подготовка, педагогическая поддержка, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, абитуриент, выбор профессионального пути.

Одной из важнейших задач системы отечественного образования является создание оптимальных условий для профессионального самоопределения личности, способной успешно существовать в современном обществе и динамично развиваться вместе с ним, самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, позитивно самореализовываться во всех сферах деятельности, в том числе профессиональной. Решение данной задачи лежит в плоскости эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса личностного и профессионального самоопределения на всех этапах развития молодежи.

Профессиональное самоопределение – это процесс формирования ценностных установок молодого человека, личного отношения к профессиональной деятельности и способу ее реализации, моделирование своего профессионального будущего.

Мотивы, которыми руководствуется молодежь при выборе профессии, могут быть различными: у одних это поиск своего призвания; другие выбирают профессию, которая будет полезна людям; третьи выбирают хорошо оплачиваемые, интересные профессии, востребованные на рынке труда.

Е.А. Климов выделяет основы профессионального выбора и называет три главные составляющие – «три кита» профориентации: 1) учет желания работать по данной профессии («хочу»); 2) учет способностей, возможностей освоить данную профессию и способности продуктивно работать в дальнейшем («могу»); 3) учет потребностей рынка в выбираемой профессии («надо»).

Готовность к выбору профессии можно охарактеризовать как устойчивую целостную систему профессионально важных качеств личности: положительное отношение к избираемому виду деятельности, организованность, самообладание, опыт профессиональной деятельности, необходимые навыки, умения, знания.

Готовность к профессиональному выбору предполагает наличие у молодого человека обоснованной аргументации в пользу варианта, который он счел оптимальным.

Довузовская подготовка является базовым элементом системы непрерывного образования. Ресурсы системы довузовской подготовки позволяют обеспечить углубленное изучение отдельных общеобразовательных предметов путем использования лабораторной базы, профессорско-преподавательского состава высшей школы, создать условия для выбора учащимися индивидуальных траекторий образовательного и карьерного развития, предоставляя возможность осуществить профессиональную пробу, проводить научно-практическую работу со школьниками под руководством ведущих ученых вузов [1].

Действенным механизмом профессионального самоопределения личности в условиях довузовской подготовки должна выступать профессиональная ориентация как научнообоснованная система социально-экономических, психофизиологических, педагогических, идейно-нравственных, медицинских и правовых мероприятий, направленных на оказание молодежи помощи в выборе профессии [2].

Отличительной особенностью современной профориентации является то, что она представляет собой систему подготовки молодежи к свободному, сознательному и самостоятельному выбору профессии, где должны учитываться индивидуальные особенности личности, ее потребности, с одной стороны, и рынок труда – с другой. Соответственно современные методы профориентации – это различного рода интерактивные методы в профориентационной работе, которые позволяют молодым людям более подробно узнать о различных сферах профессиональной деятельности, в игровой форме познать особенности отдельных профессий. Интерактивные методы предполагают моделирование реальных жизненных ситуаций, совместное решение проблем; способствуют формированию навыков и умений, выработке ценностей, создают атмосферу сотрудничества [3].

Управление профессиональным самоопределением старшеклассников в системе довузовской подготовки будет эффективным, если педагогическое сопровождение данного процесса будет реализовано при следующих условиях: профессиональный выбор старшеклассников рассматривается в качестве одной из основных целей образовательного процесса; актуализированы ресурсные возможности педагогического процесса образовательного учреждения для моделирования старшеклассниками индивидуальной траектории карьерного развития; разработан диагностический инструментарий, способный обеспечить контроль за управлением процессом профессионального самоопределения с целью его прогнозирования и коррекции.

Список литературы

1. Соловьева Ю.А., Соловьева А.В. Социальная роль довузовской подготовки в профессиональном становлении личности: Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Дни науки – 2012». – Publishing House «Education and Science» s.r.o. (Чехия, Прага), 2012. – С. 20–24.
2. Соловьева Ю.А. К вопросу формирования профессиональных интересов учащихся в системе довузовской подготовки / Ю.А. Соловьева, А.В. Соловьева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – №6. – С. 16–21.
3. Соловьева Ю.А., Корнева А.В. Опыт использования интерактивных технологий для организации профориентационной работы на довузовском этапе // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2015. – №7 (15). – С. 302–304.

Стрельцова Маргарита Ивановна

канд. филол. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Новосибирск, Новосибирская область

Капустина Ольга Викторовна

канд. пед. наук, директор
Институт культуры
и молодежной политики
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Новосибирск, Новосибирская область

О ЗАДАЧАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: в статье дается анализ причин этнографического подхода, доминирующего при подготовке бакалавров по направлению «Народная художественная культура» в высшей школе России. Мотивируется необходимость смены координат в подготовке специалистов в данной области, учитывающей процессы возрождения общественного интереса к православной культуре в России, исторически связанной с народной культурой.

Ключевые слова: народная художественная культура, духовные ценности, нравственный идеал, современное гуманитарное образование.

Самобытная русская культура с ее уникальными в духовном и художественном отношении ценностями – соборности, каноничности, софийности, выступавшими в качестве доминант эстетического сознания и художественной практики во все времена, сформировалась именно после принятия крещения как своего рода синтез византийского религиозно-философского мышления, православного миропонимания и славянского языческого менталитета. Под влиянием мощного фольклорного начала восточнославянской культуры философско-религиозные идеи христианства, его «умнепостижимые» догматы приобрели большую теплоту, пластичность и осязаемость, экспрессивность, не утрачивая высочайшей духовности. Православная вера осветила восточным славянам новым светом все давно известные вещи и явления. Осознавая все это, а главное, осознавая себя целью и вершиной творения, образом самого Творца, человек Киевской Руси с детской непосредственностью радовался открытию не только большого географического мира и приобщался его истории, но главным открытием для него была духовная сфера жизни людей. «Радостным мироощущением наполнены вся его жизнь и творчество... Человек Древней Руси уже в этой жизни испытывал радость от всего, лишь указывавшего ему на блаженства «будущего века». А таковым для него выступала новая вера... и шире – вся сфера духовности, в которую Русь окунулась, приняв христианство» [1, с. 20]. С принятием христианства на протяжении ряда столетий система мифологем и образов, составлявшая основу мифологического сознания древних славян, существенно изменилась, в том числе и под влиянием книжного, написанного слова, открывшего славянскому миру безграничные знания и мудрость. Народное творчество Руси пережигалось в огне православия. И то, что выдержало этот огонь, стало украшать жилище, украшать словесное и музыкальное творчество, украшать православные храмы. О народных песнях П.В. Киреевский писал: «Это не церковные гимны и не стихотворения... а плоды

народной фантазии... На духовных предметах сосредотачивается коренная, задушевная любовь нашего народа; мысли его всегда обращены к предметам духовным, и потому он, воспевая святые гимны, слышанные в церкви, любит в простоте своей украшать предметы священные своими полевыми цветами...; простодушные излияния народного чувства... проникнуты чувством искреннего благочестия» [3, с. 150]. Нравственные ценности, тесно соединяясь с другими сторонами культуры, служили необходимой основой для многих и многих поколений русских, определяя их действия, представления о мире, взаимоотношения и творчество [2, с. 653]. Однако в условиях агрессивной атеистической идеологии православная культура стала катакомбной, а народная культура претерпела метаморфозы, связанные с ее профанацией. Отрицалась эстетическая и духовно-нравственная сущность художественного творчества в народной культуре. Это получило свою политическую и идеологическую окраску. Народное искусство в целом рассматривалось как культура старой России, обреченная на умирание вместе со старым миром. Этнографические подходы к изучению народного искусства только как к части материальной культуры прошлого сформировали преувеличенное внимание к языческому в его содержании, что наложило тяжелый отпечаток на изучение и теорию народной культуры, в которой слово «народный» было заменено на «самодеятельный», а само понятие народной культуры было профанировано до уровня массовой культуры. Враждебность отношения власти к народному искусству как к мирозерцанию, выражающему и религиозное чувство народа, в свою очередь, во многом определяло научные позиции высшей школы. Эти позиции имели свое отражение в программах высшей школы по устному народному творчеству, этнографии, археологии, истории, искусствоведению, истории древнерусской литературы, эстетике. Возрождение православия в России открыло новые возможности и для восстановления и развития народных традиций, их изучения.

Изучение народной художественной культуры в системе профессионального образования должно основываться на понимании, что у русской культуры и русской православной церкви – общая история. Д.С. Лихачев писал: «Нам необходимо, крайне необходимо, знать наши богатства, наши ценности, гордиться ими, чтобы лучше их сохранять, не стесняясь наших нынешних рубищ» [4, с. 83]. Русская традиционная культура должна быть понята как жизнь духовного начала в народе. Художественные ценности, созданные русским народом, проверены временем в процессе формирования традиции многими поколениями людей. Мнение, сформированное советскими исследователями о двоеверии, о некоем конфликте, существующем между народным творчеством и церковью, не соответствуют исторической действительности. У каждой культуры и каждого культурного народа есть своя миссия в истории, своя идея. Главным признаком русской культуры является ее соборность, проявление христианской склонности к духовному началу, терпимость в национальных отношениях, глубокая привязанность народа к старине. Однако высшая школа по-прежнему опирается на этнографический принцип изучения народного искусства, получивший в первое десятилетие XXI новый импульс. В то время как новый взгляд на духовные ценности народной культуры не может быть механически «пришит» к старому подходу, не учитывающему духовного идеала народного искусства, понимания его как «феномена духовного и художественного» (М.А. Некрасова). Народное искусство должно быть представлено в учебных планах профессиональной подготовки бакалавров народного художественного творчества в высшей школе как «духовная культура, живущая и строящая свое духовное пространство, определяемое религиозным, национальным этническим со-

знанием... Главным остаются люди, их вера, культурная, духовная память» [5, с. 9]. Перед современным высшим образованием в области народной художественной культуры стоит задача восстановить правду народной жизни, ее истинную историю, духовную нравственную природу и сущность народного искусства. Доминантой нашего мировоззрения является стремление к устроению человеческих отношений на ценностной основе. В его основе – вера, справедливость, единство, нравственность, достоинство, патриотизм, солидарность, милосердие, семья, культура и национальные традиции, стремление ко благу человека, трудолюбие, самоограничение и жертвенность. Именно понимание этого содержания народной художественной культуры должны вынести современные специалисты в данной области, которых ждут учреждения культуры и образования, поскольку именно на этих нравственных идеалах и духовных ценностях будут восстановлены те «духовные скрепы» нашего общества, об отсутствии которых с горечью сказал наш Президент, говоря в 2014 году об основах государственной культурной политики.

Список литературы

1. Бычков В.В. Эстетическое сознание Древней Руси / В.В. Бычков // Художественно-эстетическая культура Древней Руси XI–XVII века. – М.: Ладомир, 1996. – 560 с.
2. Громыко М.М. Мир русской деревни / М.М. Громыко. – М.: Молодая гвардия, 1991. – 269 с.
3. Киреевский П.В. Русские народные песни, собранные Петром Киреевским. Русские народные стихи / П.В. Киреевский // Православие и народное творчество. – М., 2004. – 326 с.
4. Лихачев Д.С. Русская культура / Д.С. Лихачев. – СПб., 2000. – 440 с.
5. Некрасова М.А. Народное искусство как феномен духовной жизни России. Некоторые аспекты / М.А. Некрасова // Православие и народное творчество. – М., 2004. – 326 с.

Трибунская Светлана Аркадьевна
канд. пед. наук, доцент
ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве РФ»
г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

***Аннотация:** статья посвящена проблемам педагогических технологий преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях. В данной статье автором рассматриваются вопросы накопления основной базовой и специализированной лексики по иностранному языку, которое осуществляется различными способами и влияет на формирование лингвострановедческих и социокультурных знаний студентов. Отмечается, что разные технологии используются для различных целей как для приобретения знаний, так и для развития определённых качеств личности выпускников вузов.*

***Ключевые слова:** педагогические технологии, профессионально-ориентированное преподавание, социокультурные знания, компетенция.*

Преподавание иностранного языка в высших учебных заведениях представляет собой интеграцию базовых языковых знаний со специаль-

ными дисциплинами с целью получения дополнительной профессиональной информации и формирования профессионально значимых качеств личности. При глобальных изменениях во всех сферах жизни общества к современному выпускнику предъявляются высокие требования, а именно будущий специалист должен быть подготовлен к решению как теоретических, так и практических задач, а знание иностранного языка необходимо ему уже не только на бытовом уровне, но и как средство достижения компетентности в профессиональной деятельности. В связи с этим профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признаётся в настоящее время приоритетным направлением в образовании, а для достижения целей применяется большое количество педагогических технологий.

Педагогическая технология – это системный метод создания и применения процесса преподавания, который имеет определённую последовательность и целостность, а также предполагает достижение прогнозируемого результата.

При обучении иностранному языку применяются следующие педагогические технологии:

- технология коммуникативного обучения. Данная технология направлена на формирование коммуникативной компетенции студентов и является базовой или основной при обучении иностранному языку;

- технология модульного обучения предусматривает деление содержания дисциплины на отдельные части (модули), которые интегрированы в общий курс;

- технологии использования компьютерных программ. Данные технологии дополняют процесс обучения языку на всех уровнях, часто предназначены только для самостоятельной работы;

- интернет-технологии представляют широкие возможности для поиска информации в Интернете;

- технологии тестирования используются для контроля уровня знаний студентов;

- проектные технологии – способ развития творчества личности. Они позволяют вести разнообразные исследовательские проекты.

Педагогические технологии нацелены на личностно ориентированное обучение, которое значительно влияет на компетентность студентов [2].

Компетентность – совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникационного процесса [3]. Лингвострановедческие и социокультурная компетенция – это представление о культуре изучаемого языка. Специализированная информация о стране помогает студенту логически мыслить, развивает языковую догадку и воображение, позволяет оценить разнообразие различных культурных моделей нашего мира. Для подготовки компетентного специалиста профессионально-ориентированное обучение иностранному языку направлено на решение следующих первоочередных задач:

- развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);

- формирование социокультурных знаний, умение сравнивать факты и культурные ценности родного и изучаемого языков, что в целом и способствует формированию общей культуры студентов;

- овладение определённым набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологией на иностранном языке.

Таким образом, эффективный цикл обучения профессионально-ориентированному иностранному языку независимо от специальности студента состоит из следующих компонентов:

- коммуникативная компетенция;
- межкультурная компетенция;
- профессиональная компетенция;
- профессиональная коммуникация;
- профессиональный язык.

Все эти компоненты являются предпосылками к социально-активному обучению, совместной деятельности и диалогическому общению субъектов образовательно-воспитательного процесса, использованию инновационных технологий, что полнее может способствовать подготовке конкурентоспособных специалистов.

Список литературы

1. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Уч. пособие для студентов высш. пед. заведений. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2007. – С. 26.
3. Фролова Н.А. К вопросу о методах инновационного обучения иностранному языку / Н.А. Фролова, И.В. Алещанова // Педагогические науки. – 2009. – №1 (34). – С. 16.

Усарова Гулбахар Орунбаевна
старший преподаватель
Кыргызско-Узбекский университет
г. Ош, Кыргызстан

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПО КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ В ВУЗАХ

***Аннотация:** в данной статье анализируются обязанности между преподавателями и студентами в образовательном процессе по кредитной системе. Автор отмечает возможность становления студента профессиональным специалистом при осознании им полученных знаний и умении творчески использовать их в жизнедеятельности.*

***Ключевые слова:** кредитная система, процесс, syllabus, студент, преподаватель, предмет.*

При кредитной системе обучения результат, качество учебного процесса зависит от умения студентами сознательного, глубокого восприятия материала по каждому из предметов. Для этого уровень качества учебных планов по каждому предмету, syllabusов, учебных программ для студентов, составленных министерством, вузами, школами должен быть очень высоким. Потому что, знания, которые получают студенты на основе качественно составленного syllabusa, будут глубокими и эффективными, и это вполне закономерное явление. Для этого студент должен: *во-первых*, полностью усвоить всю информацию, данную преподавателем, *во-вторых*, проявить творческую активность по отношению к указанию, направленную установку преподавателя, *в-третьих*, уметь свободно передавать полученные знания в устной, письменной форме, *в-четвертых*, для достижения вышеуказанных трех процессов творчески активное мировоззрение студента должно полностью сформироваться, бороться за качество, *в-пятых*, уметь полученную информацию, всегда, в какой бы ситуации ни был, сочетать с ритмами общественной жизни и другими предметами, в

шестых, достичь умения широкомасштабно мыслить, не навязывая другим свои результативно, качественно полученные знания, идеи другим, в *седьмых*, уметь все полученные теоретические знания свободно и содержательно использовать в индивидуальной жизни [1]. Для того чтобы студенты достигли таких успехов, преподаватель должен:

1. Дать достаточно времени для промежуточной (рубежной) или текущей проверки, чтобы каждый студент мог свободно размышлять по самостоятельно полученным знаниям.

2. Преподаватель должен принять от мыслящего студента, собранные, по полученной информации, идеи, в какой бы ни было, устной или письменной форме.

3. Студент должен, данные преподавателем, содержательные идеи творчески воспринять и в осуществлении их, тесно взаимодействовать.

4. Сформировать в сознании каждого студента, что предложенные студентом аудитории идеи важны не только для преподавателя, но и для всей аудитории.

5. В сознании каждого студента должно глубоко укрепиться мировоззрение, что ценность, высказанных студентами друг другу и преподавателем, мыслей поможет углубить полученные знания.

Для этого студент должен:

1. Верить в себя.

2. Сознать, оценивать глубину полученных знаний.

3. Должен оценить, сохранить ценность идей аудитории.

4. Должен уметь аргументированно, опираясь на теоретические, практические факты критиковать не понравившиеся идеи, вносить предложения.

5. Должен уметь выбрать необходимое, а не воспринимать, как должное всю информацию, которую преподносит преподаватель.

Претворение, во время занятий этих задач в жизнь, должно осуществляться через три, включающие в себя психологические и логические элементы в учебном процессе, компонента: вызов, осмысление, размышление. Так как при *вызове* создается, как психологические особенности обучения, проблемное обстоятельство и ситуация. Потому что, мыслительный процесс у студента начинается именно с этой ситуации. Так как, когда студент начинает думать о каких-то событиях, явлениях, конфликтах по новой теме, сталкивается с противоречиями, явление непонятного в его внутреннем психологическом состоянии и является основным компонентом вызова. Если, как начало процесса *осмысления*, деятельность для его решения, входит в его структурные компоненты, то в психологическую структуру этот процесс тоже включает в себя три компонента:

1. Новую тему, которую надо пройти и домашнее задание.

2. Деятельность студента для осмысления новой темы.

3. Переход деятельности студента в мастерство.

Педагоги Ч. Темпл, Д. Стил, К. Медерис, а также зарубежные педагоги-психологи Л.С. Выгодский, Э. Ильенкова, К. Роджерс, Б. Блум, А.М. Пятигорский, М.М. Бахтинер считая эти процессы в учебном процессе узловым, рассматривают приобретение обучающимися в этой стадии через вопросы, стратегии новых качеств. Значит, понимание, осознание того, что новую тему, которую надо пройти в учебном процессе на стадии вызова не может в полной мере разрешить на основании ранее полученных знаний мы можем назвать психологической ситуацией для выхода из различных противоречивых ситуаций, «стадией создания рефлексии» [2]. Так как данный процесс, направленный для прохождения новой темы, считается основной опорой в достижении своих целей, то преподаватель должен уделить этой стадии особое внимание. Так как внимание для студента в отношении объекта, имеющего временное или постоянное

значение, означает его направленность психической деятельности и сбалансированность внимания.

Итак, если студент осознает ценность полученных знаний, обращает внимание, принимает их, сумеет полученное творчески использовать в жизнедеятельности, то есть полное основание отметить, что он станет современным профессиональным специалистом и, что труд преподавателя не пропадет даром.

Список литературы

1. Цукерман Г.А. Групповая работа на уроке [Текст]: Метод. пособие / Г.А. Цукерман. – М., 1975.
2. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека [Текст]. – М., 1964. – С. 21, 30.
3. Интерактивдүү окутуу методу жана классты башкаруу [Текст]: Окуу куралы. – Бишкек: IFTS, 2004.
4. Бекбоев И.Б. Кесиптик компетенттүүлүк-педагогикалык эмгектин сапатынын негизи [Текст] / И.Б. Бекбоев // Жаны мектеп-жаны мугалим: Эл аралык илимий-практикалык конференциясынын материалдары. – Бишкек, 2003. – Б. 83–93.
5. Момуналиев С. Кыргыз орто мектептеринде лириканы окутуунун психологиялык-педагогикалык жана методикалык технологиялары: Докторлук диссертациясы. – 2011.
6. Муратов А. Кыргыз адабиятын окутуу: теориясы жана практикасы. – Бишкек, 2013.

Филатова Наталья Борисовна
и.о. заведующего кафедрой

Власенко Елена Николаевна
старший преподаватель

Межотраслевой институт
повышения квалификации
ФГБОУ ВПО «Московский государственный
лингвистический университет»
г. Москва

**ОБСУЖДЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ
НА ПЕРВОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ
В РАМКАХ БАЗОВОГО КУРСА
«ПОВСЕДНЕВНЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК
В СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ»**

***Аннотация:** данная статья посвящена подготовке специалистов-нелингвистов к общению на иностранном языке. Особое внимание в работе уделяется обсуждению глобальных проблем уже на первом году обучения в рамках базового курса «Повседневный иностранный язык в ситуации общения».*

***Ключевые слова:** дискуссия, специалисты-нелингвисты, актуальные темы, коммуникативная ситуация, коммуникативно-деятельностный подход.*

*Человек принадлежит тому языку,
на котором он молчит.*

Милорад Павич «Хазарский словарь»

(Введение новых лексических тем: минимум языкового материала – максимум самовыражения.)

Двадцать первый век обрушился на современное человечество невиданным доселе потоком информации. Благодаря всемирной паутине – Ин-

тернету, мы заговорили о мире без границ, о новом информационном открытом пространстве. В современном мире межкультурное общение (межкультурный диалог) осуществляется не только между реальными, но и виртуальными коммуникантами. Время сжимается, стираются границы и условности. Люди во всём мире мгновенно откликаются на волнующие их события и обмениваются мыслями по этому поводу. Общаются люди, принадлежащие к разным общественно-политическим формациям, имеющие зачастую несовпадающие, или даже диаметрально противоположные взгляды, религиозные и политические убеждения. Однако, цель их общения – прийти к взаимопониманию, преодолеть барьеры национальных стереотипов и традиций. Цель их общения – осознание глобальных процессов, происходящих в мире, являющимся нашим общим домом. Проблемы, которые волнуют жильцов этого дома, понятны всем. Это, например, природные катаклизмы и техногенные катастрофы, защита окружающей среды, терроризм, проблемы мегаполиса и многие другие.

Как же мы общаемся? Как доносим свои мысли до нашего реального или виртуального собеседника? Средством общения, как известно, выступает язык. Казалось бы, в эпоху глобализации, правомерно было бы ставить вопрос об общем для человечества языке, обеспечивающем полноценную коммуникацию. Однако попытки создать такой язык, как мы знаем, не увенчались успехом, а поэтому по-прежнему актуальным остаётся изучение иностранных языков.

Потребность в иностранных языках сегодня актуальна, как никогда. Эта потребность диктуется самой жизнью, той ситуацией, когда, меняется мировая геополитика, когда каждый человек может свободно выбирать, где ему жить, учиться, работать. Речь идёт, таким образом, о серьёзной новой языковой политике, чтобы дать возможность современному человеку (мы подчёркиваем – нелингвисту) заговорить на нескольких иностранных языках, овладеть которыми он мог бы качественно и в сжатые сроки. Эта задача актуальна для любого государства. Как же она решается? На примере нашей страны мы видим, что в последнее время появляются многочисленные курсы иностранных языков, которые растут как грибы после дождя, пишутся новые учебники, в основу которых положен якобы модный сейчас коммуникативный подход, хотя анализ этих учебников показывает, что их авторы, как правило, остаются на позициях функциональной грамматики. В центре внимания остаётся речевой акт, а не речевая деятельность, хотя сдвиги в этом направлении, бесспорно, положительны, ибо невозможно сегодня изучать иностранные языки, заучивая наборы узких речевых клише в искусственно смоделированных ситуациях.

Г.В. Колшанский ставит под сомнение использование готовых моделей при обучении иностранным языкам. «Коммуникативный подход позволяет отказаться от обращения к некоторым традиционным единицам, так как они не принимают в коммуникации прямого участия. Исходной единицей должно быть признано то, что образует коммуникацию в целях достижения взаимопонимания. Следовательно, необходимо установить, с помощью каких языковых средств достигается взаимопонимание в процессе социальной деятельности человека» [1, с. 206]. Основной единицей выдающийся лингвист видит *текст* и высказывание как его нижний предел. «Высказывание не может быть изолированным по своему характеру. Оно может возникнуть только в результате процесса обмена информацией. Поэтому можно утверждать, что единицей коммуникации в принципе является не предложение, а высказывание в его связи с другими высказываниями (текст), предполагающее объединение двух партнёров по коммуникации, независимо от того, в устной или письменной форме происходит общение. Диалог есть минимальная текстовая единица, которая организует вербальную коммуникацию» [1, с. 206].

Итак, коммуникация – это диалог, устный или письменный. Руководствуясь идеями Г.В. Колшанского, мы, преподаватели Кафедры методики обучения иностранным языкам дипломированных специалистов, основанной профессором С.И. Мельник, ставим себе задачу: поднять планку обучения иностранным языкам до уровня полноценной коммуникации, создавая коммуникативную ситуацию, максимально приближенную к условиям естественной языковой среды. При этом мы не исключаем из обучения родной язык, ибо, как было доказано, учащийся, будь он даже естественный билингв, оформляет свои мысли сначала на родном, материнском языке. Это очень важно, так как опора на родной язык при сравнении и анализе способствует лучшему пониманию и «укладыванию» пройденного материала по полочкам.

Не без основания мы гордимся тем фактом, что уже более четверти века назад в нашем университете родилось новое направление в отечественной методике обучения иностранным языкам – методика интенсивного обучения на базе коммуникативно-деятельностного подхода. В чём же его суть? Как пишет создатель методики проф. С.И. Мельник «... главная триада, которая держит всю систему, это:

- высказывание/текст как адекватная единица передачи мысли;
- мыслящий человек, воспринимающий и порождающий текст;
- коммуникативная ситуация, имеющая выраженный план содержания» [2, с. 291].

Эта триада и есть в основа учебников нового поколения для пяти основных европейских языков.

В основу нашего учебника «Повседневный иностранный язык в ситуации общения» заложены принципы коммуникативной лингвистики, одним из теоретиков которой в нашей стране был профессор.

Г.В. Колшанский. Как неоднократно подчёркивалось, основной единицей языка признаётся не предложение и не структура, а текст как вербальная реальность мысли. В центре внимания – высказывание как минимальная единица текста. Мысль – это самое быстрое, что есть на свете. Люди обмениваются мыслями на родном языке, не задумываясь, как это происходит. Свободный обмен мыслями не только на родном, но и на иностранном языке – это та желанная вершина, покорить которую мечтает каждый, начинающий восхождение. И это только начало! Ведь недаром поётся в известной песне В. Высоцкого «Лучше гор могут быть только горы, на которых ещё не бывал». Правильно оценив свои способности и возможности, своё место в социуме, человек, владеющий иностранными языками, произвольно расширяет границы своего жизненного пространства. С одной стороны, ему открывается многообразие мира, а, с другой стороны, он понимает, что мир – един. Этот мир становится таким близким, понятным и доступным! В этом и есть главная мотивационная установка нашего обучения – качественно, современно, быстро, доступно.

Учебник построен на единой коммуникативной ситуации (длительное совместное пребывание в ожидании поезда, самолёта и т.д.). Герои курса – постоянные персонажи, которые на протяжении всех уроков учебника ведут беседу. Сама ситуация позволяет им быть откровенными друг с другом, т. к. маловероятно, что они когда-нибудь встретятся снова. У них есть время, им куда-то не нужно спешить, и это позволяет им говорить обо всём, что волнует и интересует каждого из них. Так как наши обучаемые – взрослые люди, в основном дипломированные специалисты, то им всегда есть что сказать, у них есть желание обменяться опытом, пофилософствовать, обсудить разные проблемы.

Цель людей, которые приходят к нам учиться, – овладеть языком в сжатые сроки. Следовательно, задача преподавателей – научить наших учащихся даже на начальном этапе говорить на актуальные, интересующие их темы.

Люди, сделавшие свой выбор в пользу коммуникативно-деятельностного подхода, обычно не довольствуются традиционными курсами, ибо, как известно, традиционное обучение строится тематически, и на каждую тему, например, «Моя семья», «Жилище», «Гостиница», «Ресторан», «Магазин» отводится определенное количество аудиторных часов. С одной стороны, это позволяет изучить и отработать соответствующий лексико-грамматический материал, однако, с другой стороны, не учитывает социально-психологические особенности современного человека, перегруженного информацией. Отсюда мы делаем вывод, что тематическое деление учебников по иностранному языку изжило себя. Наше время диктует жёсткие условия, открытое информационное пространство побуждает овладевать иностранными языками в сжатые сроки, ибо мир глобализации жёсток, если не сказать жесток. Глобализация, с одной стороны, неизбежное зло, с другой – объективная реальность. Сегодня насущной задачей является молниеносная реакция на происходящие события, умение грамотно и быстро принимать решения. Благодаря современным коммуникационным технологиям стало возможно общение людей, находящихся в разных точках земного шара в реальном времени.

Роль иностранного языка как посредника в коммерции, политике, экономике и в межличностных отношениях неоспорима. И в отличие от традиционных курсов, для которых самоцелью всегда была структура языка, с детальным изучением его аспектов (орфография, лексикология, грамматика, стилистика, фонетика и т. д.), преподаватели кафедры методики обучения иностранному языкам дипломированных специалистов предлагают язык «для жизни», т. е. инструмент общения. Сегодня умение говорить на четырёх-пяти иностранных языках – не роскошь, а требование времени и залог успеха. Не понял собеседника и партнёра – пеняй на себя, тебя опередил твой более грамотный конкурент.

Являясь последователями коммуникативной лингвистики, мы назвали наш курс «Повседневный иностранный язык в ситуации общения». Он предназначен для широких социальных слоёв и преследует основную цель – научить людей общению, т. е. воспринимать собеседника через речь и передавать ему информацию, овладев средствами изучаемого языка.

Единообразие преподавания на нашей кафедре, независимо от изучаемого иностранного языка, обеспечивается обменом опытом, посещением занятий коллег, единством цели и задач в рамках учебного процесса. Обучение на нашей кафедре позволяет «обучаемому адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации, т. е. выполнять в той или иной степени роль действительного коммуниканта в рамках конкретного фрагмента общения» [3, с. 200]. Главная задача нашей кафедры – научить людей общаться на современном языке.

Что же отличает современную разговорную речь?

1. Коммуникативная грамматика.

Употребляются, в основном, простые временные формы, сослагательное наклонение, грамматические и лексические формулы, фразеологические обороты, вводные конструкции.

2. Сравнительно небольшой словарный запас.

Словарь А.С. Пушкина – около шести тысяч слов; но, чтобы выражать свои мысли свободно – достаточно знать около двух тысяч слов, которые и содержатся в учебниках нашего базового курса (два семестра). (Например, современные аутентичные англо-английские словари используют не более двух тысяч слов). Естественно, что ни один преподаватель не будет делать из вас Эллочку-людоедку. Цель наших занятий – научить людей общаться, снять страх перед публичными выступлениями. (Помните анекдот: «Говорите ли вы по-английски?» – «Только со словарём. С людьми пока стесня-

юсь»). Особое внимание уделяется речевому этикету, ибо нигде нет стольких неписаных правил, как в межкультурном общении. За знание обычаев и соблюдение традиций прощается многое и в фонетике, и в грамматике. Собеседник остаётся к вам лоялен – а это ли не главное в общении?

3. Преобладание разговорного пласта лексики.

Язык изучается в его подвижном и изменчивом состоянии. Отсюда и расхождение между классической и коммуникативной грамматикой, между литературным и разговорным стилями. Однако, несмотря на коммуникативный характер нашего курса, мы настоятельно рекомендуем избегать упрощённого подхода к языку. За эталон мы принимаем стиль общения образованного интеллигентного человека.

Знание иностранного языка сегодня – такая же необходимость, как умение пользоваться шариковой ручкой или работать с компьютером. Профессионал, владеющий иностранными языками, может смело рассчитывать на совершенно другой уровень заработной платы, чем коллега, лишённый возможности прямого общения с зарубежными партнёрами.

Поэтому принципиально необходимой и единственно возможной видится нам ситуация, заложенная в качестве модели коммуникации в учебниках, предложенных для обучения на нашей кафедре. *«Живая человеческая коммуникация настолько разнообразна в использовании контекста, что практически общение человека складывается не из безупречных с точки зрения грамматики фраз, свойственных, скорее, письменному языку, а из норм живой народной речи. Такие явления, как многозначность лексических и грамматических категорий, омонимия, синонимия, различного рода пресуппозиции, вплоть до пресуппозиции обратного смысла (например, риторические вопросы), авторское использование слов и словосочетаний не в нормативных границах их значений (творчество художников слова), нестандартные авторские тропы, каламбуры и т. д., – всё это составляет действительный язык, который выполняет свою цель только в условиях определённого контекста, выступающего главным фактором при взаимопонимании коммуникантов»* [1, с. 98].

Уже первые уроки курса настолько приближены к реальной ситуации общения, что это позволяет снимать языковой барьер, адекватно реагировать на высказывание собеседника, вызывает желание участвовать в дискуссии на любую животрепещущую тему. Парадокс в том, что, даже ещё не обладая достаточными языковыми знаниями, люди готовы обсуждать актуальные события, происходящие в мире. Естественно, речь их не безошибочна, но желание выражать свои мысли на иностранном языке преобладает, потому что они были подготовлены к этому на занятиях.

Наши учебные группы, состоящие в среднем из 8–10 человек – идеальная среда для общения, дискуссии, обмена мнениями. Так как современный человек обладает так называемым клиповым сознанием, т. е., в считанные доли секунды в его мозгу пронесётся обрывки информации из различных областей общественно-политической жизни, он готов быстро реагировать на вопросы «ведущего ток-шоу» – преподавателя. Он характеризуется информированностью, но не всегда начитанностью, быстротой реакции, высоким темпом поглощения информации. В офисе и дома он имеет доступ к Интернету, поэтому мир для него открыт. Он рвётся в бой, всегда готовый обсудить последние события.

Поэтому условно очерченный круг проблем, обсуждаемых уже на первом году обучения, может выглядеть примерно так:

1. Мегалополис и провинция (проблемы большого города, стресс (равнодушие, жестокость), проблемы транспорта, пробки на дорогах, безработица, преступность, жилищная проблема, цены, здоровье нации, бездомные животные в большом городе; провинция – хранительница культуры и очаг национального самосознания).

2. Экология (защита окружающей среды, утилизация промышленных отходов и бытового мусора, проблемы транспорта, поиски альтернативных источников энергии).

3. Природные катаклизмы и техногенные катастрофы (парниковый эффект и изменение климата планеты, наводнения, землетрясения, лесные пожары; обрушение зданий, аварии на промышленных объектах и т. д.).

4. Общество. Проблемы равноправия мужчины и женщины в разных странах. Роль в обществе и семье, профессиональный и карьерный рост, зарплата, участие в политической жизни страны. Феминизация в европейских странах. Гомосексуальные браки. Трагедия «золотого миллиарда».

5. Проблемы молодёжи – воспитание, образование (разрушение единой системы образования в нашей стране, коммерциализация образования, *e-learning*, возможность быстро получить второе и третье образование), трудоустройство, досуг, система ценностей: мораль, брак и семья, отношение к детям, старикам.

6. Религия и идеология (мировые религии, их сходство и различие, влияние религии на внешнюю и внутреннюю политику государства).

7. Средства массовой информации. Реклама и её влияние на формирование сознания.

8. Научные исследования. Клонирование. Генмодифицированные продукты питания. Интернациональные космические исследования, космический туризм. Новейшие теории о происхождении человека.

9. Европейский союз (проблемы). Единая Европа, экономическая и культурная интеграция. Глобализация. Межкультурная коммуникация. Взаимопроникновение культур.

10. Иностранные языки в современном мире: культура и язык. Владение несколькими иностранными языками – залог успеха во всех сферах общественной жизни. Межкультурная коммуникация. Расширение экономического и культурного пространства, упрощение пограничных и таможенных формальностей. Взаимопроникновение культур.

11. Терроризм – третья мировая война? (причины терроризма, консолидация мировых сил в борьбе с ним).

Мы уже слышим возражения наших оппонентов – приверженцев традиционной школы, что невозможно затрагивать вышеназванные темы на первом году обучения, но ведь очевидно, что, обсуждая, например, такие традиционные темы как «Семья», «Профессия», «Путешествие», «Образование» и т. д., собеседники, естественно, могут коснуться любой из вышперечисленных проблем.

Конечно, ограниченные минимальным лексико-грамматическим материалом, мы не можем на первых уроках рассуждать на эти темы так, как на продвинутых уровнях, но потребность в обсуждении этих тем возникает сама собой. Как же она реализуется в рамках нашего курса? Возьмём, например, тему «Мегаполис и провинция». У же на первом занятии мы затрагиваем эту тему, знакомясь с людьми, выясняя, откуда они родом. На базе простейшего материала наши слушатели могут выстраивать высказывания следующего типа: «Я родом из Москвы. Я люблю Москву. Мне она нравится (не нравится). Я хочу жить в Москве, в маленьком городе, в деревне». Любая высказанная мысль требует аргументации, которая провозируется вопросом собеседника «А почему?». И в таком случае высказывание приобретает следующие формы: «Я люблю Москву, потому что она красивая, современная, и т. д.»; «Мне хотелось бы жить в небольшом городе, потому что там тихо, чистый воздух, мало машин».

А вот примеры диалогов на материале первого-второго уроков:

Мини-контекст №1 [*К – коммуникант]

К-1 – Господин Смирнов, откуда Вы родом?

К-2 – Я из Санкт-Петербурга.

К-3 – О, как интересно. Вы любите Петербург?

К-2 – Да, разумеется. Мне нравится Санкт-Петербург, потому что он современный, очень красивый город.

К-1 – Я был в Петербурге. Мне кажется он очень сырой и мрачный.

К-4 – Нет-нет, вовсе нет. Мне кажется Петербург светлый, радостный, величественный город. Я хотел бы там жить. Там у меня всегда хорошее настроение. И т. д.

Мини-контекст №2.

К-1 – Вы говорите, что Вы родом из Москвы, не так ли?

К-2 – К сожалению, да.

К-1 – Почему «к сожалению», я не понимаю. Москва – это же великолепно!

К-2 – Я не люблю Москву, т.к. она шумная, грязная, суетливая. Это очень дорогой город.

К-3 – Где бы Вы хотели жить?

К-2 – Мне хотелось бы жить в небольшом городке.

К-4 – Неужели? Это так необычно. Как правило, все хотят жить в Москве.

К-2 – Но это не про меня. Я люблю маленькие города, потому что там тишина, мало машин, чистый воздух. И т. д.

Мини-контекст №3.

К-1 – Я слышал, Вы родом из Кардифа/Потсдама, а живёте и работаете в Лондоне/Берлине.

К-2 – Да, Вы правы.

К-1 – Ваш родной город далеко/близко от столицы?

К-2 – Как сказать. Если я еду к родителям на машине, то это занимает примерно два-два с половиной часа. Поездом это намного дольше.

К-3 – Чем знаменит Ваш родной город?

К-4 – Да, какие там есть достопримечательности, что там можно посмотреть, если путешествуешь в качестве туриста?

К-1 – В нашем городе много исторических мест. (Показываются фотографии исторических памятников города.)

К-6 – Вы так интересно рассказываете... Мне бы хотелось посетить Ваш родной город. Когда это лучше сделать?

К-1 – Наш город хорош в любое время года. Но больше всего я люблю его осенью. До конца октября погода стоит, как правило, солнечная. Дожди идут редко, и можно много ходить пешком. И т. д.

Приведённые здесь мини-диалоги – это лишь один из многочисленных вариантов развития коммуникативной ситуации. Наполняемость данных диалогов зависит от интереса коммуникантов, их информированности, их образования, их интересов, их потенциальных возможностей, от наличия свободного времени.

Разговорная речь коммуникантов обычно изобилует вводными словами и высказываниями, выражающими отношение говорящего к происходящим событиям (утверждение, предположение, уверенность, сомнение, надежда, и т. д.). Субъективной оценке высказывания помогает использование модальных частиц, характерных для стиля разговорной речи. Каждый преподаватель знает, как наполнить контекст данными словами-«приправами», чтобы сделать его естественным, живым, эмоциональным.

Так как наш диалог максимально приближается к естественной модели общения, то вполне закономерно возвращение к одним и тем же темам по мере продвижения вперёд в процессе освоения нового лексико-грамматического материала (цикличность). Те мини-контексты (первые попытки коммуникации на иностранном языке), которые рождались на начальном этапе обучения, постепенно превращаются в аргументированную дискуссию на всевозможные темы. Не верится, но наш обучаемый способен не

только выразить свою точку зрения, соглашаясь или не соглашаясь с собеседником, но и убедить его в своей правоте, анализируя на доступном ему языковом материале явления, их причины и следствия. Итак, логичен переход от «уютной» темы родного города к проблемам мегаполиса, в какой бы точке мира он ни находился. Оказывается, какими бы разными мы ни были, на каком бы языке ни говорили, мы, жители больших городов, сталкиваемся с одними и теми же проблемами, которые волнуют нас и вызывают беспокойство за жизнь грядущих поколений.

Один из возможных вариантов контекста:

К-1 – Я живу в центре Москвы/Лондона/Берлина, что, несомненно, имеет свои преимущества. Центр любого города – это неповторимая историческая атмосфера, здесь так много архитектурных памятников, музеев, театров, концертных и выставочных залов.

К-2 – Да, да, я как житель большого города Вас прекрасно понимаю. Не забудьте о работе. Все ведущие компании, как правило, располагаются в центре города. Мне просто повезло, я хожу на работу пешком.

К-3 – Счастличик! А вот мне приходится каждый день торчать в пробках, добираясь на работу с окраины.

К-4 – Я не представляю себе, как можно жить в центре. Там нечем дышать, ни одного дерева, толпы народа.

К-5 – И суета, суета... Все куда-то спешат, летят сломя голову, толкаются...

К-6 – А вы только подумайте о ценах! Жизнь в центре была бы мне, человеку со средним достатком, не по карману.

К-7 – А мы с семьёй живём в собственном доме на окраине города и страшно этим довольны. Я ужасно люблю работать в саду, таким образом, снимая накопившийся за неделю стресс.

К-8 – Я Вас понимаю. Что касается меня, то я бы с удовольствием переехал в какой-нибудь небольшой городок подальше от столицы, если бы смог найти там работу.

К-9 – Вот-вот. В провинции безработица, а в столице приезжие занимают наши рабочие места.

К-10 – А так как эти приезжие часто не могут найти работу, они оказываются на улице и пополняют ряды преступников.

К-11 – Совершенно верно. Я, например, после десяти часов вечера боюсь ходить по улицам.

К-1 – Не преувеличивайте. Смотрите на жизнь веселее! Нам очень повезло, что мы живём в большом городе. Здесь мы в центре событий, мы являемся свидетелями перемен в жизни нашей страны.

К-3 – Да, жизнь в большом городе, бесспорно, интересна и разнообразна, поэтому во всех странах люди стремятся туда с надеждой на лучшую жизнь. И т. д.

Мы далеки от того, чтобы думать, что предложенный выше этюд – единственно возможный вариант обсуждения темы «Мегаполис и его проблемы». Но в том и преимущество коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку, что диалог в межкультурной коммуникации, в сущности, сценарий будущего действия, даёт возможность неограниченной свободе творчества собеседников.

Ранее мы уже отмечали, что на наших занятиях делается попытка создать коммуникативную ситуацию, максимально приближенную к языковой среде. Наши коммуниканты – постоянные участники диалога – принадлежат к двум языковым культурам (русской – английской и русской – немецкой). Чтобы взять на себя смелость представлять концептуальную картину мира иного социума, преподаватель обязан обладать системной знаний о стране изучаемого языка, то есть иметь адекватное представление о социокультурной компетенции, что означает способность увидеть и

понять образ мира партнёра по коммуникации «с той стороны», ибо для нашего обучаемого преподаватель отождествляется с представителем иноязычной среды. Следовательно, преподаватель, делая ставку на успех, обязан прежде всего повышать свой профессиональный уровень постоянно находясь в курсе последних событий в мире и, естественно, в стране изучаемого языка. Это довольно непростая задача, ибо школа во все века славилась консерватизмом и отставанием от жизни.

Хотелось бы остановиться на теме «Семья», ибо она является одной из ключевых во всех учебных пособиях по иностранному языку. Мы начинаем с таких, казалось бы очевидных проблем, как 1) предпочтительный возраст для вступления в брак; 2) все виды брака: по любви, по расчёту, неравный, совместное проживание без заключения брака; 3) семейные отношения и проблемы; какими должны быть взаимоотношения, чтобы семья была дружной и счастливой, количество детей в семье, должна ли женщина работать или заниматься хозяйством и воспитанием детей и т. д.; 4) развод: почему люди разводятся, как сохранить семью, и что лучше – терпеть, страдать и выносить скандалы, чтобы у детей был отец/мать или, наоборот, развестись ради спокойствия детей. Неполная семья; 5) повторный брак.

Опираясь на материал учебника, преподаватель предлагает возможные варианты обсуждения проблемы, а учебная группа в зависимости от состава (возрастной ценз, социальная и гендерная принадлежность, профессиональные интересы, уровень образования и культуры и т. д.) выбирает приоритетные для неё темы для обсуждения. Чтобы не быть голословными, мы приводим подвижную схему-модель возможной беседы на наших занятиях. Эта схема подобна Солнечной системе, в центре которой находится базовая проблема, а все другие – вращаются вокруг неё как планеты вокруг звезды-Солнца. И все они взаимосвязаны, все оказывают влияние друг на друга.

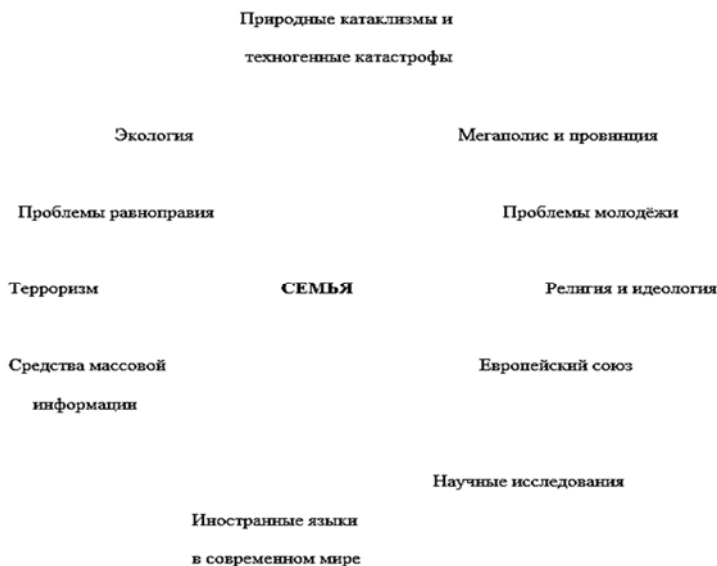


Рис. 1

Рассмотрим, как работает наша схема-модель. Подвижность данной модели обуславливается, как было сказано выше, приоритетами и интересами каждой конкретной группы обучаемых. Вполне понятно, что взрослых людей, имеющих детей, волнуют, в первую очередь, проблемы здоровья, воспитания и образования детей, молодых же участников дискуссии, не обременённых семьёй, например, больше интересует жизнь мегаполиса и провинции. Верующий человек обратит внимание на роль религии и морали в воспитании подрастающего поколения. Кто-то часто болеет и связывает свои беды с плохой экологической обстановкой в мегаполисе. Особенно неблагоприятна жизнь в большом городе для маленьких детей: бесконечные заболевания верхних дыхательных путей, авитаминоз, всевозможные аллергии. Как же помочь в этой ситуации себе и своим близким?

Жить в мегаполисе – просто опасно! Ох уж эти страхи большого города! Этот каждодневный стресс в метро и в автомобиле. Не знаешь, что день грядущий тебе готовит: то ли бомбу террориста-смертника, то ли многокилометровую пробку на дорогах. А во всём виноваты средства массовой информации, которые вечно делают из мухи слона и запугивают и без того замученного горожанина. Но стоп! Неужели всё действительно так плохо и безысходно? Конечно, нет. Лечить наши нервы и снимать накопившееся напряжение мы можем в различных уголках мира, где нам так необходимо знание иностранных языков, чтобы полноценно общаться с новыми друзьями или, если угодно, с партнёрами по бизнесу, если мы сочетаем отдых с деловой поездкой. А где ещё вас научат общаться и наслаждаться роскошью этого общения? Конечно, у нас!

Не нужно забывать, что любой дискуссии на занятиях предшествует тщательная отработка лексико-грамматического материала каждого урока (Программы для запоминания (ПЗ) (подробно о ПЗ – смотри в предисловии к учебнику «Повседневный французский в ситуации общения», С.И. Мельник, РТ-ПРЕСС, 2000), диалог, и дополнительные материалы), следовательно, дискуссия как таковая является заключительным аккордом в симфонии урока. А чтобы симфония звучала, каждый «музыкант» должен быть хорошо готов к выступлению – а это значит, что за кажущейся лёгкостью дискуссии стоит кропотливая каждодневная работа.

Например, тема «Семья», не ограничивается обсуждением в одном уроке учебного пособия, что свойственно традиционным курсам. В наших учебниках эта тема, как и все другие, обсуждается на протяжении всего курса обучения, но каждый раз обсуждение происходит на новом витке спирали.

Уже знакомство на первом занятии предполагает, что обучающийся рассказывает не только о себе, но и о своих родных и друзьях. Обсуждая фотографию как хобби, мы рассматриваем фотографии из семейного альбома (как старые пожелтевшие чёрно-белые фотографии наших бабушек и дедушек, так и современные компьютерные фотографии). Мы говорим о преемственности традиций, говорим о связи поколений и т. д. Обедая в ресторане, мы вновь возвращаемся к теме «Семья», вспоминаем традиции семейных обедов, семейные рецепты, передаваемые из поколения в поколение и т. д. А с кем же пойти на выставку, в музей или театр, обсудить понравившуюся книгу? Конечно, в первую очередь с любимыми мужем или женой, с родителями, детьми. Отпуск, каникулы, путешествие. Об этом можно говорить бесконечно. Кто как любит отдыхать – с семьёй, с друзьями, и т. д.

Как мы уже писали в нашей статье («Картинка – стимул для свободного говорения»), коммуникативные упражнения являются фрагментом дискуссии. Возвращаясь к нашей схеме-модели, мы хотели бы показать, как примерно проходит дискуссия на нашем занятии. Обогащённые запасом слов к концу курса, наши учащиеся могут говорить не только о возрасте, профессии, вкусах, интересах своих родственников, но и подняться на уровень разговора на такую непростую тему как «Что такое счастье?». Наш курс можно

сравнить с ниткой бус. Мы постепенно нанизываем бусинки и, продвигаясь вперёд из урока в урок, получаем красивое ожерелье.

Таблица 1

<i>Что нужно для того, чтобы семья была счастливой? (Аргументи-руйте свой ответ)</i>				
А К-1	Б К-2	В К-3	Г К-4	Д К-5
Я думаю, что главное в семье – любовь.	По-моему, только дети делают семью по-настоящему счастливой.	Я полагаю, что для счастья важно материальное благополучие, для того чтобы купить дом, машину, путешествовать.	Супруги должны иметь одинаковые интересы и вместе проводить свободное время.	Я считаю, что и муж, и жена должны работать, потому что только равноправие делает их интересными друг для друга.
<i>Спасибо. Конечно, все вы правы, всё, что было сказано, очень интересно, но согласны ли вы с Д К-5, что равноправие в семье – это когда оба супруга работают?</i>				
Это сложный вопрос. Если супруги любят друг друга, то неважно, кто обеспечивает семью.	С моей точки зрения, женщина не должна работать. Её задача – воспитывать детей и создавать уют в доме.	А я полностью согласен с Д К-5. Если оба супруга работают, они могут себе много позволить. Мы с женой работаем оба, и поэтому каждый год мы ездим отдыхать за границу. У нас большой дом под Москвой, пятикомнатная квартира в Москве, две машины. Теперь, когда у нас всё есть, мы подумываем о детях.	Я не уверен, что оба супруга должны работать. Это совсем не обязательно. Главное, чтобы они находили время друг для друга.	Работа – это не только деньги. Это также творческая энергия, интерес к жизни, мотивация. И не важно, кто зарабатывает больше. Contradicts himself
<i>Вы сказали, что воспитывать детей – это обязанность женщины. А где же равноправие?</i>				
Воспитание детей – это обязанность и отца, и матери. Это и есть равноправие.	Когда мать работает, она не может уделять детям достаточно времени и внимания. Отсюда в дальнейшем возникают проблемы трудных подростков и т. д.	Когда оба родителя работают, они могут нанять няню, гувернантку, учителей.	Когда родители одинаково смотрят на мир, то воспитание – гармонично. Дети и родители имеют одинаковые интересы, следовательно, счастливы.	Я считаю, что в тридцать лет рано иметь детей. В Европе многие семьи обзаводятся детьми после сорока лет, когда они уже создали хорошую материальную базу и твёрдо стоят на ногах.

<i>Только ли семья воспитывает детей? Какую роль, по вашему мнению, играют в воспитании друзья семьи, школа, улица, религия?</i>				
Несомненно, ребёнка воспитывают не только в семье, но и в школе, а в последнее время много внимания уделяется религиозному воспитанию. Религия дисциплинирует и приобщает к общечеловеческим ценностям.	Да, вера придаёт человеку силы, успокаивает, направляет. Я сам верующий человек и знаю, о чём говорю.	Не будем забывать о том, что многие международные экстремистские организации, в частности Аль-Каида, используют различные религиозные течения в своих корыстных целях. Насколько это может быть опасно показывают события последних лет.	Да-да, я слышал, терроризм – это третья мировая война. Где бы мы ни были – в Европе, в Америке – нас не покидает чувство опасности, что мы являемся потенциальной жертвой террориста.	Мне трудно судить о роли религии в воспитании, потому что сам я человек не верующий. Если сравнивать разные религии, то становится очевидным, что основные постулаты этих религий отражают общечеловеческие ценности.
<i>Как вы правильно заметили, в наши дни такое явление как терроризм является проблемой №1 в мире. Во многом этому способствуют средства массовой информации, которые постоянно подливают масла в огонь, не так ли?</i>				

В данном этюде, отталкиваясь от базовой темы «Семья», мы «побывали на пяти планетах нашей Солнечной системы» – Проблемы равноправия; Проблемы молодёжи; Религия и идеология; Терроризм; Средства массовой информации.

Заметим, что ситуация общения характеризуется не столько линейными, сколько ассоциативными связями. Это значит, что в процессе общения по мере продвижения вперёд мы постоянно возвращаемся к предмету беседы, затрагивая всё новые аспекты обсуждаемой темы. При этом учебный материал повторяется, расширяется и включается во всё новые контексты. Таким образом, подтверждается мысль о том, что наш курс цикличен, т.е. каждый цикл повторяется на новом витке, где и форма выражения, и глубина содержания всё более совершенны. И нет пределов совершенству!

В зависимости от хода дискуссии преподаватель акцентирует внимание учащихся на наиболее актуальных проблемах, которые предлагаются в учебном курсе. Это не значит, что обсуждаемые вопросы строго лимитированы, т.к. каждое высказывание порождает новую мысль и, в зависимости от интересов учащихся, дискуссия может пойти по новому руслу.

Преподаватель предлагает тему для разговора, помогает подобрать необходимые слова для грамотного и корректного построения высказывания. Одновременно преподаватель поощряет инициативу учащихся, следя за тем, чтобы в центре внимания была не только фраза, но мысль, которая, в свою очередь, порождает новую мысль и новое высказывание. Вариативность этих высказываний – бесконечна. Так как «любое высказывание получает смысл не в рамках своей структуры, а лишь в отношении этой структуры к сумме ситуаций».

Естественным следствием такой концепции было утверждение о том, что все единицы языка – слова, словосочетания, предложения и группы предложений – практически не имеют собственного значения, а каждый раз его получают в новой ситуации, которая, таким образом, становится и

сама как бы новым языковым образованием». Ситуация общения – это и есть гипертекст.

Каждая конкретная ситуация это и есть мини-контекст. Все эти ситуации складываются в единую ситуацию общения, которая представляет собой гипертекст. В XXI веке мы живём в «сетевом обществе», так называемом «e-society». Последние достижения в науке требуют от человека принципиально нового мышления и нового образования. Современные информационные и коммуникационные технологии значительно облегчают выработку навыков межкультурной коммуникации. Используя эти технологии, учащиеся общаются с носителями языка в реальном времени, что помогает им быстрее и качественнее овладеть иностранным языком. При этом очевидно, что преподаватель остаётся центральной фигурой учебного процесса, ибо он ассоциируется с носителем языка, он несёт знания о культуре страны изучаемого языка, тем самым активно способствуя созданию «вторичной языковой личности». Обучая межкультурному общению, сравнивая языки и культуры, он способствует образованию межкультурной компетенции, которая позволяет предвидеть возможные коммуникативные неудачи и избежать их.

«Обучая, старайтесь не только передавать свои знания, но также разбудить в ваших учениках чувство ответственности за происходящие события, понимание и сострадание. Учите ваших учеников, вступая в диалог искать компромиссы и разрешать конфликты мирным путём, интересоваться мнением окружающих и прислушиваться к нему. Обучая, продолжайте постоянно самосовершенствоваться, будьте во всём примером вашим ученикам, тогда ученики навсегда запомнят то, чему вы их научили». (Обращение к учителям Далай Ламы Тензин Гьятцо) [8, с. 88].

Список литературы

1. Колшанский Г.В. Вопросы обучения иностранным языкам в аспекте коммуникативной лингвистики / Г.В. Колшанский. – С. 206.
2. Колшанский Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1980.
3. Колшанский Г.В. Статьи разных лет: Сб. / Г.В. Колшанский. – М., 2006.
4. Мельник С.И. Методика обучения иностранным языкам, выстроенная по архитектурному проекту Г.В. Колшанского / С.И. Мельник.
5. Филонова Е.А. Психологические условия формирования лингвистического мышления / Е.А. Филонова. – 2006.
6. Коммуникативная лингвистика и коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам: Дис. ... – М., 2000. – 150 с.
7. Материалы Первой международной конференции Ассоциации англоведов и преподавателей английского языка. – 2003.
8. Иностранные языки и учёба за рубежом: Журнал. – 2001.
9. Смольяникова И.И. Формирование иноязычной компетенции в социокультурном пространстве диалога (на основе использования информационных и коммуникационных технологий): Дис. ... канд. пед. наук / И.И. Смольяникова. – 2003.
10. Филатова Н.Б. Сравнительный анализ первого урока в учебном пособии «Повседневный иностранный язык в ситуации общения» и в аутентичных курсах английского и немецкого языков / Н.Б. Филатова, Е.Н. Власенко.
11. Мельник С.И. Повседневный французский язык в ситуации общения / С.И. Мельник. – РТ-ПРЕСС, 2000.
12. Графова Т.А. Повседневный английский в ситуации общения / Т.А. Графова. – 2005.
13. Ячменёва Т.И. Повседневный немецкий в ситуации общения / Т.И. Ячменёва. – 1992.
14. Dalai Lama. Ratschlage des Herzens. – Zuerich, 2003.

Фомина Анастасия Юрьевна
студентка

Унюшкина Марина Валерьевна
преподаватель высшей категории

Лобанова Лариса Николаевна
преподаватель высшей категории

ГБОУ СПО «Свердловский областной
медицинский колледж»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФИОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

Аннотация: в данной статье авторами рассмотрены вопросы повышения результативности профессиональной ориентации молодёжи при формировании контингента учащихся средних специальных медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, здравоохранение, квалифицированные кадры.

Нерешенность проблем кадрового обеспечения в здравоохранении не может обеспечить повышение качества жизни граждан, реализации их прав и интересов. Основными проблемами в этой сфере выступают: низкая мотивация и несовершенная нормативно-правовая база по трудоустройству и закреплению кадров в проблемных местах; недостаточная заинтересованность и слабая ресурсная база у работодателей.

В Свердловской области нехватка врачей составляет 6000 специалистов, не смотря на принятые и уже существующие программы, обновление кадров происходит в пределах 14,4%, 30% выпускников бюджетников медицинских вузов не приходят работать в медицину. В год на обучение одного студента государство тратит около 100 000 руб., и ежегодно теряет 4,8 млрд руб. Министерство здравоохранения РФ установило для Свердловской области целевые значения показателей до 2018 г. Необходимо принять на работу дополнительно 4490 врачей, чтобы на 10000 населения приходилось 46 врачей, а не 32 врача на данный момент, среднего медицинского персонала необходимо принять 12000, чтобы на 10000 населения был 121 работник со средним медицинским образованием [4].

Поэтому основной задачей деятельности медицинских образовательных учреждений по содействию в трудоустройстве является участие в решении проблемы обеспечения квалифицированными медицинскими кадрами учреждений здравоохранения.

Таблица 1

Трудоустройство выпускников медицинских образовательных учреждений Урала

Направления Подготовки (специальности)	Численность трудоустроенных выпускников в 2014 г., чел.	Доля трудоустроенных выпускников, %	Средняя зарплатная плата выпускников, тыс. руб.
Клиническая медицина	955	83,1	32,72

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Профилактическая медицина	98	93,3	23,34
Фармация	118	90,1	29,52
Сестринское дело	43	89,6	37,4

Для решения существующих проблем в кадровом обеспечении здравоохранения необходимо реализовывать следующие основные направления и формы работы:

1. Мониторинг данных о предпочтениях, склонностях и возможностях учащихся.
2. Дополнительная поддержка учащихся из неблагополучных семей.
3. Оперативное сотрудничество школ с учреждениями дополнительного и профессионального образования.
4. Контрактное целевое обучение в медицинских образовательных учреждениях.
5. Организация системы производственной практики по месту будущей работы.
6. Усиление в образовательном процессе клинической подготовки, приобретения практических профессиональных навыков.
7. Разработка концепции кадровой политики системы здравоохранения на долгосрочную перспективу.
8. Организация обратной связи с работодателями (заказчиками), анкетирование работодателей.
9. Проведение ярмарки вакансий для выпускников с участием Министерства здравоохранения, агентства по труду и занятости, непосредственных работодателей.
10. Материальное стимулирование и социальная поддержка выпускников.

Для того чтобы выяснить насколько современная молодежь правильно профессионально ориентирована, было проведено социологическое исследование студентов Свердловского областного медицинского колледжа.

Было опрошено 100 студентов второго курса СОМК. Результаты анкетирования показали, что 49% студентов проявили интерес к будущей профессии, 13,25% – посчитали это успешным и оптимальным решением, 10% – поступили в последний момент, 6,75% – студентов пошли по родственным стопам, 4% – студентов поступили по совету родственников, 3,75% – из-за тяги к знаниям.

Из общего количества опрошенных студентов 39,25% хотят работать зубными техниками (то есть по выбранной ими специальности), 20,25% респондентов хотят иметь свой бизнес, 22,75% – просто хотят стать финансово независимыми, вне зависимости от того, где они будут работать, но 17,75% еще не определились.

Агрегируем данные в виде альтернативных признаков: «определился с будущей профессией» – вариант «да» – 59,5% ($p = 1$, событие А), «не определился с будущей профессией» – вариант «нет» – 40,5% ($q = 0$, событие В), причем $p + q = 1$. Рассчитаем вариацию альтернативного признака и энтропию (меру неопределённости состояния или поведения системы в данных условиях, обобщенная характеристика различий внутри ряда) распределения. Это необходимо для определения «на фиксированном отрезке времени вероятность состояний замкнутой системы, состоящей из очень большого числа единиц, которые могут либо увеличиваться (в случае необратимых процессов), либо оставаться неизменными (в случае обратимых процессов)» [3].

Среднее значение альтернативного признака будет равно варианту «да» – 59,5% (0,595), дисперсия (произведение весов признаков) –

0,240975, среднее квадратическое отклонение (квадратный корень из дисперсии) – 0,490892 [1].

Таблица 2

Распределение вероятности событий

Событие	Вероятность, доли единицы
А	0,595
Б	0,405

Энтропия = 0,97 бит означает высокую степень осознанной определенности не случайного выбора будущей профессии, в конечном итоге увеличивая количество квалифицированных кадров в здравоохранении. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в СОМК, в основном, обучаются студенты, которые правильно и своевременно сориентировались по своей будущей профессии. Однако проведение систематической и целенаправленной профессиональной ориентации в значительной степени может повлиять на молодежь, поскольку необратимость реальных процессов в замкнутой системе ведет к увеличению ее энтропии.

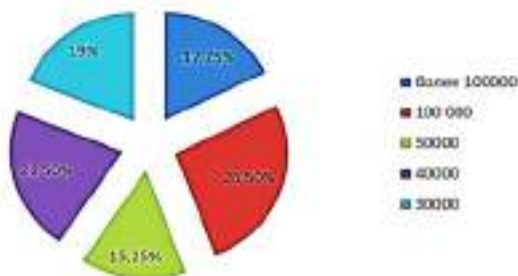


Рис. 1. Диаграмма распределение ожидаемой заработной платы, по результатам социологического исследования

На диаграмме видно, что 17,75% – хотят получать более 100000 руб., но большая часть опрошенных 40,5% ориентируется на реальную заработную плату в отрасли 30000 – 40000 руб. Анализ данных показал, что опыт работы имеют 82% студентов, в основном это 23% – официанты, 23% – мерчендайзеры, 19,25% – разнорабочие и грузчики, а 16,75% – промутеры.

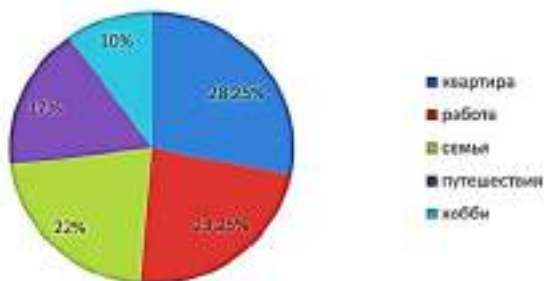


Рис. 2. Диаграмма распределение жизненных целей студентов, по результатам социологического исследования

Это свидетельствует о том, что у студентов существует потребность в покупке жилья и создании семьи. 47% опрошенных студентов надеются на помощь своей семьи в достижении поставленных целей, а 53% уверены, что хобби будет приносить им доход.

Учитывая требования рынка труда, пожелания и возможности молодых людей, чтобы они выбрали профессию по душе и имели хороший заработок для осуществления своих желаний, и для обеспечения кадрами отрасли здравоохранения профессиональную ориентацию необходимо начинать раньше, в 7–8 классе школы, для системного общественно-педагогического воздействия на молодёжь, осознанного выбора профессии [2].

Список литературы

1. Елисеева И.И. Статистика. Учебник. – М.: Проспект, 2015.
2. Прыжников Н.С., Прыжникова Е.Ю. Профорientация. Учебник. – М.: Академия, 2013. – 496 с.
3. Ландау Л.Д., Лифшиц Е.М. Теоретическая физика. В 10-ти т. Т. V. Статистическая физика: Учеб. пособие. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987.
4. Министерство здравоохранения Свердловской области. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minzdrav.midural.ru/>

Хариненкова Людмила Николаевна
преподаватель английского языка
Гуманитарно-экономический колледж
ФГБОУ ВПО «Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Новгородская область

ИГРОВАЯ ФОРМА ЗАНЯТИЙ КАК СРЕДСТВО ПОБУЖДЕНИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ К КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: автор данной статьи отмечает, что процесс обучения иностранному языку сопряжен с коммуникативными трудностями, снятие которых возможно через проведение занятий в игровой форме, поскольку способствует развитию разговорной речи учащихся.

Ключевые слова: коммуникативный подход, ролевая игра, педагогическая технология.

Сегодня обязательное знание иностранных языков стало реальным требованием времени, и круг людей, желающих овладеть иностранными языками, постоянно расширяется. И становится немаловажным изменить бытующее мнение о трудности изучения иностранного языка. Оно сформировалось из-за и благодаря традиционной методике преподавания. Но сегодня очень важно людям из разных стран понять друг друга, совместно работать, а это возможно лишь в условиях непосредственного общения и приобщения к жизни и культуре той страны, в которую ты приехал для работы или в иных целях. И поэтому знание иностранных языков зависит от того, насколько преподаватель использует новые подходы и современные педагогические методики в своей работе.

Основным требованием к преподаванию иностранного языка на современном этапе является коммуникативная направленность, приближенная

к естественным жизненным ситуациям. Игровые технологии, сравнительно недавно вошедшие в методический арсенал при изучении иностранных языков, включают достаточно обширную группу методов и приемов организации учебного процесса.

Игра используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления пройденного материала, развития творческих способностей студентов, способствует формированию творческой личности. Являясь развлечением, игра способна перерасти в модель типа человеческих взаимоотношений: например, на занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия, фирмы или ее подразделения, а также могут имитироваться события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение бизнес-плана, проведение собеседования при приеме на работу и т. д.). Для проведения игр с использованием ролей разрабатывается модель-пьеса ситуации, распределяются роли с «обязательным содержанием». Драматизация предполагает в основе определенный текст, которому точно следуют «актеры». Ролевая игра способствует развитию чувства коллективизма, воспитанию чувства взаимной ответственности, так как для ее протекания важно точное взаимодействие, взаимопомощь и поддержка друг друга. Ролевое общение позволяет более эффективно организовать учебный процесс, так как игра – это форма непосредственного общения. Студенты, в зависимости от своей личности, от степени владения изучаемым языком, от конкретной роли в данной ситуации, могут творчески реализовать свои знания, умения, свой интеллектуальный потенциал.

Постоянная смена ролей и ситуаций на занятиях способствует поддержанию мотивации речевых действий студентов при большом повторении одних и тех же языковых единиц, что является необходимым условием для формирования прочного и гибкого речевого навыка. А главная задача преподавателя состоит в том, чтобы открывать возможности для коммуникативной деятельности студентов, изнутри и незаметно руководить их речевым поведением. К ролевой игре следует привлекать как можно больше учащихся, не оставляя без внимания слабых по языку, давая им на первых порах роли «немногословные».

Пример ролевой игры

Перед студентами стоит проблема выживания в экстремальной ситуации. Самолет, исследовавший северо-африканскую пустыню, потерпел крушение, упав с небольшой высоты в песок. Исследователи остались живы, но им необходимо было добраться до ближайшей деревни, которая находилась в 100 километрах от места катастрофы.

На доске записывается лексика, обозначающая предметы, которые находились в самолете и уцелели. Желательно для большей наглядности иметь картинки этих предметов с надписью на английском языке.

Этими предметами были:

- a torch with spare batteries;
- a box of matches;
- a first-aid kit;
- a box of chocolate;
- some water;
- a penknife;
- a rope;
- a mirror;
- a tent;
- a pen and some paper;

- a pair of scissors;
- an umbrella;
- a radio;
- a plastic bowl;
- an axe;
- a spade;
- some candles.

Перед началом ролевой игры учащиеся отрабатывают лексику. Затем преподаватель спрашивает, сколько веса может пронести один человек в условиях пустыни на расстояние в 100 км. Каждый предлагает свою версию.

После обсуждения, приходим к мнению, что 20 кг веса – это тяжелый груз даже для нормальных условий. Затем идет обсуждение, сколько дней потребуется, чтобы пройти это расстояние. Здесь можно использовать структуру: *it takes us...*

После такой подготовки ставится задача: составить список вещей, которые они могли взять с собой, чтобы выжить в пустыне и дойти до ближайшей деревни.

Студенты разбиваются на пары и идет обсуждение по составлению списка необходимых вещей. Чтобы обсуждение шло на английском языке, каждой паре предлагается использовать речевые клише типа:

- I think we should take...
- I don't think we should take...
- We (don't) need...
- How much does it weigh?
- It doesn't weigh much...
- No, it's too heavy...
- We've got to keep the weigh down...
- I agree/don't agree.
- It would be better to take...

Время проведения обсуждения ограничено. Преподаватель наблюдает за работой студентов, особое внимание уделяет тому, чтобы все говорили по-английски. После составления списка пары начинают обмениваться своими идеями, объединившись в группы по 4 человека. Каждая пара называет те вещи, которые они возьмут с собой, приводя аргументы в пользу их выбора.

В группе выбирается менеджер, который руководит обсуждением. Обычно это сильный студент, который докладывает другой группе (четверке), какие были расхождения между двумя решениями. Вторая группа делает то же самое.

Цель этой игры – тренировка лексико-грамматического материала, разговорных формул согласия, несогласия, отработка модального глагола «долженствования» и т. д.

При изучении темы: «Роль периодической печати в современной жизни» я устраиваю игру пресс-конференцию. Сюжет этой игры разрабатывается после прохождения темы «Средства массовой информации в России и странах изучаемого языка». Когда студенты усвоили лексику по теме, можно приступать к отработке лексических единиц в речи, объединяя их в мини-ситуации, которые затем они объединяют в целостный сюжет.

На пресс-конференцию съезжается группа зарубежных журналистов, которые интересуются состоянием периодической печати в России. Это представители ведущих периодических изданий «*The Daily Mail*», «*The Times*», «*The Washington Post*», «*The Canadian Tribune*», etc.

Они задают вопросы российским журналистам, представителям газет «Аргументы и Факты», «Московский комсомолец» и «Московские новости».

Вопросы составляют сами студенты. Например:

Какую информацию несет своим читателям наша газета?

Много ли рекламы в наших периодических изданиях?

Принадлежат ли периодические издания, которые мы представляем, правительству или политическим партиям?

На какие категории делятся наши издания? и др.

Технология ролевой игры начинается с разработки сценария, общего описания игры, распределения ролей. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе ситуаций и проблем общения, которые интересуют учащихся. Чтобы усвоить язык, нужно изучать окружающий мир с его помощью. Желание говорить появляется у учащихся только в ситуациях, которые вызывают у них интерес.

Практика показывает, что такие проблемные задачи развивают коммуникативные навыки обучающихся и никого не оставляют равнодушным. Все принимают участие в обсуждении, все «входят» в свои роли и решают жизненно важные вопросы.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акаева Татьяна Павловна
МБОУ «СОШ №8»

учитель начальных классов
г. Астрахань, Астраханская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена особенностям формирования коммуникативных компетенций и взаимодействия младших школьников в учебно-воспитательном процессе. Освещается проблема влияния различных факторов на формирование социально-коммуникативных способностей младших школьников.

Ключевые слова: социальное развитие, младшие школьники, коммуникативные способности, социальная адаптация, эмпатия, эгоцентризм, социальная восприимчивость.

Каждый прогрессивно мыслящий педагог задумывается над тем, что ожидает его учеников. Будущее потребует от них не только огромного запаса знаний в различных областях, но и умения преодолевать трудности, реализовывать свои возможности и воплощать в жизнь свои желания. И одна из основных задач педагога состоит в том, чтобы создать условия для воспитания социально адаптированного, образованного человека.

Развитие социальной компетентности детей младшего школьного возраста неразрывно связано с современными тенденциями обновления российского начального образования и требованиями государственного стандарта.

Школа для ребёнка – это микромир общества, где ребёнок осваивает разнообразные социальные роли, готовит себя для взрослой жизни. В определённой степени успех, удовлетворение своей жизнью, счастье будет определяться у него в будущем тем, как он прошёл процесс социализации в начале школьной жизни, какие знания сумел приобрести. Учителю начальных классов неслучайно отводится главная роль в социальном развитии младшего школьника.

Определение социально-коммуникативной компетентности включает в себя два понятия – *социальная компетентность* и *коммуникативная компетентность*.

Социальная компетентность – означает способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую задачу.

Коммуникативная компетентность – означает готовность получать в диалоге необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей.

Объединение социальной и коммуникативной компетентностей в работе с младшими школьниками, на мой взгляд, оправдано, т. к. благодаря этим компетентностям у детей налаживаются контакты с разными людьми, устанавливается взаимодействие с ними, ребёнок находит своё «я» в обществе людей и учится видеть, использовать и уважать возможности других.

Проблеме формирования социально-коммуникативных способностей младших школьников посвящен ряд исследований А.Г. Антоновой, Е.А. Архиповой, О.А. Веселковой, Ю.В. Касаткиной, Р.В. Овчаровой и др.

Педагог, взявшийся за реализацию этого направления в воспитании школьников, должен в полной мере осознавать, что он будет выступать для них не только как Учитель, но и как Человек (то есть носитель определённых нравственных ценностей). Невозможно развивать у детей уверенность в себе, оставаясь невнимательным к их чувствам и переживаниям. Без собственной убеждённости в том, что каждый человек, в том числе и ребёнок, имеет право на собственное мнение, свои желания, нельзя научить детей быть доброжелательными и терпимыми друг к другу.

Для того чтобы быть успешным в делах, уметь общаться с разными людьми, каждый ребёнок должен знать, что он может, а что ему пока не удаётся. Его возможности ещё ограничены, но они совершенствуются и развиваются, и завтра он обязательно сделает то, чего не смог сегодня. Поэтому педагогу необходимо постоянно поддерживать каждого ребёнка в разных ситуациях – как в случае успеха, так и неудачи. Иными словами, в любой ситуации взрослые должны помогать ребёнку поверить в свои силы.

Таким образом, осознание своей индивидуальности, отличия от других людей должно сопровождаться пониманием того, что другой человек – тоже индивидуальность. И если у тебя есть собственные вкусы, интересы, желания, стремления, то точно так же они есть и у других. Необходимо показать ребёнку, что в некоторых случаях надо уметь ограничить себя, считаясь с другими.

Младший школьный возраст очень благоприятен для овладения коммуникативными навыками. Поэтому, формирование коммуникативной компетентности учащихся – одна из важнейших задач учебно-воспитательного процесса в школе.

С самого раннего детства ребёнок включается в систему взаимосвязей с другими людьми. Однако даже непосредственное общение людей друг с другом на самом деле является сложным и многогранным процессом. В нём осуществляется коммуникативное взаимодействие, происходит обмен информацией. Общение предполагает понимание людьми друг друга, но маленьким детям свойствен эгоцентризм. Они считают, что другие думают, чувствуют, видят ситуацию так же, как они. Поэтому им трудно войти в положение другого человека, поставить себя на его место.

Ещё сложнее детям не просто понять проблемы другого человека, представить себе его переживания, но и эмоционально откликнуться на них. Точно так же младший школьник не всегда может понять боль и обиду другого человека. Постепенно, на основе опыта общения, у детей появляется социальная восприимчивость, то есть способность учитывать чувства и желания других людей, понимать причины их поступков.

По мнению, Р.Б. Стеркиной и Е.Г. Юдиной большое значение для усвоения основных норм и правил поведения, особенностей общения между людьми в этом возрасте имеет игра. В игре дети берут на себя роли взрослых людей и, таким образом, в воображаемом плане, подчиняясь правилам ролевой игры, усваивают типичные формы их поведения и нормы взаимоотношений. Развивают умения устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций и обучаются способам их самостоятельного разрешения. Так у детей формируются представления о том, что хорошо и что плохо, что можно делать, а чего нельзя; как себя следует вести с другими людьми и как относиться к своим собственным поступкам.

Эту работу нельзя ограничить разовыми мероприятиями. Она должна носить систематический характер. Учитель должен вести целенаправленную работу по сплочению детского коллектива, привлекать детей к выработке правил взаимодействия, обсуждать с детьми различные ситуации взаимодействия и стратегии поведения в них.

Теоретический анализ специальной литературы, изучение и анализ практического опыта педагогов по исследуемой проблеме, собственные наблюдения за детьми моего класса позволят мне разработать систему взаимодействия, ориентирующую на организацию целостного воспитательно-образовательного процесса на основе партнёрства и сотрудничества. Психологический практикум (развивающие занятия), в котором будут определены задачи, продуманы условия и методические приёмы для игровой деятельности.

Нужна, без сомнения, также организация занятий, помогающих детям осознать необходимость друг в друге, значение взаимопомощи, дружбы.

Список литературы

1. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О.М. Арефьева // Начальная школа плюс до и после. – 2012. – №2. – С. 74–78.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2002.
3. Карабанова Н.А. Экология детства / Н.А. Карабанова, С.С. Курынова, И.В. Руденко [и др.]. – Тольятти, 2005.
4. Клубович О.В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС / О.В. Клубович // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №10. – С. 50–51.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
6. Пашкевич Т.Д. Социально-эмоциональное развитие детей 3–7 лет: совместная деятельность, развивающие занятия. – Волгоград: Учитель, 2012. – 123 с.
7. Рыбаков И.А. Психолого-педагогические факторы формирования социально-коммуникативных способностей младших школьников / И.А. Рыбаков, Е.А. Дрягалова // Журнал научной и педагогической информации. – 2011. – №10.

Батерина Юлия Геннадиевна
преподаватель английского языка
ФГКОУ «Кронштадтский морской
кадетский военный корпус
Минобороны России»
г. Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация: в статье предлагается технология развития критического мышления при обучении английскому языку. Раскрываются технологические этапы (стадии, фазы) предлагаемой технологии, используемые и возможные методические приемы. Проблема – развитие критического мышления на уроках английского языка при формировании коммуникативных навыков.

Ключевые слова: компетенция, критическое мышление, английский язык.

За последнее время значительно изменился статус иностранного языка в российском обществе. Современные условия жизни выдвигают новые требования к изучению иностранного языка, в центре которого стоит коммуникативная компетенция.

Современному обществу нужен человек, который сумеет самостоятельно мыслить, ставить перед собой социально значимые задачи, проектировать пути их решения, прогнозировать результаты и достигать их. В условиях модернизации образовательной системы и внедрения стандартов второго поколения основные задачи образования заключаются в том, чтобы не просто вооружить ученика фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться, работать в команде, способность к саморазвитию. Всё это привело к кардинальной перестройке учебного процесса, к пересмотру целей и задач обучения иностранному языку, к использованию современных педагогических технологий, которые бы давали возможность ввести своих воспитанников в процесс познания, нацелить на поиск знания, то есть способствовало бы развитию личности. К таким технологиям относится технология развития критического мышления.

Данная технология, значимость которой раскрывается в новых стандартах, способна развить у обучающихся важнейшие компетенции:

- познавательную;
- общенаучную;
- информационную;
- коммуникативную;
- социальную;
- стремления личностного самосовершенствования.

Это технология, которая позволяет при интеграции ее в реальный учебно-воспитательный процесс успешнее достигать поставленные государственным стандартом образования цели; Она обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим.

Так как технология развития критического мышления характеризуется высокой коммуникативностью, то одной из ее задач, является:

- развитие коммуникативных умений;
- развитие творческих возможностей учащихся;
- развитие умений самостоятельно конструировать свои знания и изменять их для решения познавательных и практических задач;
- формирование умений ориентироваться в информационном пространстве;
- формирование умений анализировать полученную информацию.

Для развития критического мышления необходимо создание и применение специальных методических инструментов. В основу технологии положен базовый цикл. Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний. Итак, технология развития критического мышления через чтение и письмо представляет собой структуру урока, состоящую из трёх этапов: стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии.

Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в парах или группах.

На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекции, материал параграфа). Работа ведется индивидуально или в парах. В групповой работе должны присутствовать два элемента – индивидуальный поиск и обмен

идеями, причем личный поиск непременно предшествует обмену мнениями.

На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или в группах.

Какова же роль и деятельность педагога и ученика на уроке?

Учитель:

- направляет усилия учеников в определенное русло;
- сталкивает различные суждения;
- создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений;
- дает учащимся возможность самостоятельно делать выводы;
- подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих.

Учащиеся же в свою очередь делает предположения и выдвигает гипотезы по уже изученному вопросу, задают вопросы, на которые хотели бы найти ответы.

Человек, обладающий критическим мышлением, отвечает всем требованиям современного общества. Он умеет видеть проблемы и перспективы, ставить четкие задачи, разрабатывать оптимальные пути к их достижению. Он обладает ясным, оригинальным, независимым мышлением, готов к самореализации и самовыражению.

Наиболее существенным достоинством работы по развитию критического мышления является то, что она позволяет сделать процесс обучения личностно-ориентированным, ставить и решать новые, нетрадиционные образовательные задачи (формирование и развитие исследовательских, информационных, коммуникативных и других умений учащихся, развитие их мышления и креативных способностей, формирование модельных представлений).

Отличительная особенность нового стандарта – его деятельностный характер. Главная цель – развитие личности. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Стандарт указывает реальные виды деятельности. В основе реализации стандарта основного общего образования лежит системно-деятельностный подход, предполагающий широкое внедрение в практику обучения проектной и исследовательской деятельности.

ФГОС побуждает учителя планировать не только урок в целом, но и вариативную деятельность ребенка, в которой учителю в большей мере приходится следовать за ходом мысли ученика, так как главная составляющая не быть передатчиком, транслятором знаний, а проектировать образовательную среду ученика, класса, учить ребёнка добывать знания, самосовершенствоваться, самореализовываться, что во много раз сложнее.

Таким образом, использование технологии критического мышления на уроках английского языка позволяют значительно увеличить время речевой практики на уроке для каждого ученика, добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи. Учитель в свою очередь становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся, у него появляются возможности для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции учащихся, целостного развития их личности.

Список литературы

1. Агейчева А.Г. Развитие критического мышления у детей младшего школьного возраста в процессе изучения романа Д. Дефо «Робинзон Крузо» // English. – 2007. – №21. – С. 5–7.
2. Душина И.В. Методика и технология обучения: Пособие для учителей и студентов пед. ин-тов и ун-тов. – М.: Астрель, 2010. – 203 с.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – СПб., 2009. – 179 с.
4. Федосенко Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка с применением технологии развития критического мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1895995-pall.html>

Богунова Виктория Владимировна
магистрант

Роцин Сергей Павлович
д-р пед. наук, профессор

Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА ЗАНЯТИЯХ ТЕМАТИЧЕСКИМ РИСОВАНИЕМ

***Аннотация:** в данной статье авторами рассматриваются актуальные вопросы формирования и развития творческого мышления у детей младших классов. Особое внимание уделено совместной работе сознания и подсознания при реализации творческих идей в тематическом рисовании.*

***Ключевые слова:** изобразительное искусство, образование, тематическая композиция, творческое мышление, интуиция, внутренний мир.*

Младший школьный и подростковый возраст имеют особое значение, как для развития творческого мышления, так и для психолого-педагогического сопровождения учащихся в целом. В своей совокупности эти два возрастных периода показывают самый мощный по динамике отрезок развития в плане творческого роста.

По мнению Ермолаевой-Томиной: «Проникнуть в «тайны творчества», как и в сущность любого скрытого явления, можно на основании знания общих, инвариантных законов его возникновения, протекания и проявления в продуктах творчества. Эти знания должны касаться, в первую очередь, понимания объективных законов творческих процессов природы, создавших человеческий мозг и заставивших его работать по своим принципам. Но эти знания законов не должны быть принятыми на веру, как говорил А. Эйнштейн, их надо продумать самому, пропустить через конкретный собственный опыт, проверить в действии, в творческих работах, и если они действительно общие, то они должны проявиться и у вас. Только в таком случае вы сможете открыть главные тайны творчества – природу его пробуждения, механизмы его протекания и рождения новых идей, замыслов и открытий» [3, с. 10].

Как писал С.П. Рошин «Занятия художественным творчеством требуют от личности мобилизации всех ее интеллектуальных возможностей, определенной склонности (таланта) к этой деятельности и целеустремленности. Рождению произведения художественного творчества сопутствует тайна, начало которой находится в сфере духовной, чувственной жизни человека. Началом, первым побудительным импульсом к творчеству служит потребность в нем. Стремление человека к творчеству заложено в нем в соответствии со смыслом его рождения. В зависимости от базовых мировоззренческих позиций (идеализм или материализм) объясняются разные начала этой потребности. Главная задача, которая стоит перед наукой о воспитании и образовании это «вытащить», разбудить и развить творческий потенциал человека.» [2, с. 10].

Младший школьный возраст отличается от всех предыдущих периодов вступлением в учебную деятельность. Психологической стороной учебной деятельности является процесс усвоения детьми знаний разного содержания и разной степени сложности, а так же сам процесс усвоения способов использования этих знаний. Процесс усвоения знаний детьми не сводится к запоминанию отдельных фактов, он связан со слиянием общественного опыта с личным, нахождением в каждом новом факте частички субъективного и практического.

В своей статье Е.А. Васильева писала: «Актуальность развития творческого мышления у детей младшего школьного возраста обусловлена интенсивными изменениями, происходящими в социально-культурной среде общества, которые задают новые ориентиры в обществе и предъявляют требования к развитию творческой личности в современных условиях. В общеобразовательной школе востребованы учащиеся с креативным складом мышления, умеющие учиться, адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способные искать пути нестандартного разрешения ситуаций и проблем. Следовательно, возникает необходимость формирования творческой личности младших школьников, развитию в них стремления к активному творчеству и реализации своих способностей, а также приобретению умений для формирования креативных навыков.

Известно, мышление, как творческий процесс, возможно только при включении рациональных и иррациональных сфер мыслительных операций. Считается, что на бессознательном уровне перерабатывается гораздо больше информации, чем на сознательном и именно на бессознательном уровне совершаются сложнейшие творческие процессы [1, с. 1].

Именно эти сложнейшие творческие процессы должны были обнаружиться во время выполнения учениками работы на тему «Город-фантазия». Задача состояла в том, чтобы написать натюрморт, предметы которого ассоциировались бы с восприятием городской среды – волшебной и фантастичной. Поставленная задача дала возможность детям на интуитивном уровне создать образ города. Это мог быть реальный, уже существующий город или фантазийный (придуманый), но и в том и в другом случае задачей было активизировать творческое воображение и мышление.

Л.Б. Ермолаева-Томина подчеркивает, что творческое мышление младших школьников отличает специфическая черта – наличие в творческом процессе механизмов эмоционального и интеллектуального предвосхищения [3]. Эмоциональное предвосхищение свойственно уже дошкольникам и с развитием ребенка оно дополняется интеллектуальным предвосхищением, что делает творческий процесс полнее. Как указывают

многие авторы, роль предвосхищения в мыслительном процессе велика, а в творческом мыслительном процессе – это определяющая роль.

По мнению Е.А. Васильевой творческое мышление в младшем школьном возрасте развивается как в качественно-содержательном, так и в процессуальном направлениях. Это развитие обусловлено, прежде всего, новой для ребенка учебной деятельностью и вызываемыми ею изменениями в психических связях. Межфункциональные связи, возрастающий контроль сознания и личности, созревание более продуктивных форм мышления – служат фундаментом для образования еще несовершенной, но достаточно полноценной и гибкой творческой деятельности, которая является в свою очередь двигателем дальнейшего развития перечисленных областей психики. Однако творческое мышление находится в сильной зависимости от несовершенства психических процессов и личности младшего школьника, и перспективы ее развития напрямую вытекают из особенностей дальнейшего обучения и дальнейшего развития всех психических структур [1, с. 3].

«Ведущим психическим образованием для творчества и креативности являются потребности. Именно такие потребности, как нужда в пище, в сохранении жизни, в психологической активности, в реализации своего «Я» для всеобщего, стремление к красоте, обновлению и совершенству, являются главным побудителями к созидательной деятельности. Поэтому именно с формирования потребностей, желания творить, создавать нечто новое, необходимое людям, должно начинаться развитие творческих способностей. Без желания творить человека практически невозможно побудить к творчеству. Наличие такой потребности в созидании является основой креативности», – пишет в своей монографии С.П. Рошин [3, с. 31].

Исходя из выше сказанного, у детей для рождения потребности в творчестве должен быть интерес, что является основной задачей педагога. Интерес пробуждается красочными методическими пособиями, документальными фильмами, докладами и т. д. Правильно подобранный методический материал и презентации, а также четко сформулированная задача способствуют образованию в сознании детей образов и конечного результата их работы.

Е.А. Васильева в своей статье отмечает, что младший школьный возраст является наиболее чувствительным периодом для развития творческого мышления. Многие ученые (Дж. Гилфорд, Б. Олмо, З.И. Калмыкова) утверждают, что творческое мышление следует развивать у ребенка уже в начальной школе с помощью методов, побуждающих учащихся к активному творческому мышлению, к гибкости суждений, быстроте и оригинальности ответов. Творческое мышление развивается только в том случае, когда учащиеся сталкиваются с учебными трудностями, для решения которых нет готовых образцов, а также продуктивность мышления зависит от создания оптимальной рабочей атмосферы, творческого климата [1, с. 1].

Все это подводит нас к выводу, что развитию творческого мышления и рождению интереса к творчеству способствуют инновационные педагогические и психологические методы, используемые педагогом в своей работе. Важным моментом здесь является личность самого учителя, его интерес к профессии и внедрение им в образовательный процесс современных информационных технологий, позволяющих в доступной и игровой форме донести до учеников знания о основах художественного творчества.

Список литературы

1. Васильева Е.А. Теоретические аспекты развития творческого мышления в младшем школьном возрасте [Текст] / Е.А. Васильева // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1717–1719.
2. Рошин С.П. Формирование профессионально-личностных потребностей художника-педагога: Монография / Отв. ред. В.В. Корешков. – М., 2012.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.

Брелавцев Максим Владимирович

учитель истории и обществознания

МБОУ – СОШ №15

г. Армавир, Краснодарский край

Коновалова Виктория Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

Беглярова Эльвира Александровна

магистрант

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация:** исследователями отмечается, что электронные учебники становятся одним из главных компонентов школьной информационной образовательной среды и основным инструментом реализации требований ФГОС нового поколения. В данной статье авторами рассматривается вопрос плюсов и минусов введения электронной формы учебника в образовательный процесс.*

***Ключевые слова:** электронная форма учебника, образовательный процесс, мультимедийные технологии.*

Чем отличается современный урок от того, что был еще 10 лет назад? Одной из отличительных особенностей становится использование электронного учебника. Модернизация образования сегодня тесно связана с электронным обучением как наиболее стремительно развивающимся направлением организации образовательной деятельности. На сегодняшний день идет активный процесс по созданию электронных учебников и их внедрению в учебный процесс.

Электронный учебник или, точнее, электронная форма учебника (ЭФУ) – это электронное издание, соответствующее по структуре, содержанию и художественному оформлению печатной форме учебника, содержащее мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника.

Электронное приложение – необязательный компонент печатного учебника. В то время как каждый учебник в печатной форме, включенный в Федеральный перечень учебников, должен иметь электронную форму.

Электронные формы учебников проходят педагогическую и общественные экспертизы (для учебников истории проводится дополнительная историко-культурная экспертиза) [1, с. 20].

Электронные учебники становятся одним из главных компонентов школьной информационной образовательной среды и основным инструментом реализации требований ФГОС нового поколения.

Электронный учебник дает огромные преимущества, как учителю, так и ученику. Прежде всего, больше нет необходимости носить огромные рюкзаки, учительские портфели, в которых лежат многочисленные учебники, тетради, методические пособия, тренажеры и многое другое. Теперь на одном планшете можно собрать всю библиотеку учебников и пособий, со своими заметками и закладками.

По мнению разработчиков электронных форм учебников, это удобно учителю, и он, конечно же, будет стараться делать так, чтобы это было удобно детям. Современные дети работают с планшетом гораздо быстрее, поэтому для них освоить работу с электронным учебником (как правильно сделать закладки и заметки, добавить материал в избранное, как пройти тренажер и проверить уровень своих знаний в разделе «Контроль»), естественно, очень просто.

Использование электронных форм существенно интенсифицирует образовательный процесс: у учителя сокращается время на необходимую и неизбежную учебную рутину (на проверку текущих заданий и итоговых контрольных работ) и высвобождается время на организацию обсуждений и дискуссий; у школьников появляется возможность систематически работать с разными источниками информации, включая мультимедийные и интерактивные; выполнять больше заданий в качестве тренировки; принимать участие в современных формах учебной деятельности (таких, как веб-конкурсы и проекты). Все это не может не привести к серьезным изменениям в качестве образования [2, с. 173].

Жизнь сегодняшних школьников отмечена огромным разрывом, который образовался между их активностью за порогом школы (где они – современные и технически грамотные люди, свободно владеющие разными способами электронной связи на разных электронных устройствах) и их пребыванием в школе (где время словно остановилось и где научно-технический прогресс – это не способ организации школьной жизни, а тема для изучения на уроках истории, физики и обществознания). Переход к электронным формам обучения позволит школе стать современным институтом, отвечающим новейшим запросам времени.

Школьники приветствуют переход к электронным формам обучения с большим энтузиазмом. Для них это «сюрприз», который поможет сократить разрыв между их авангардной и стремительной жизнью за порогом школы (а это та жизнь, которую они не представляют себе без устройств персонального доступа и электронных форм общения) и традиционной и замедленной жизнью внутри учебного заведения. Что касается учителей, то здесь нет какой-либо единой позиции. Многие видят в электронном учебнике огромный потенциал и поэтому быстро и успешно осваивают современные электронные формы обучения (и среди этой группы много немолодых людей, поскольку такая позиция совсем не зависит от возраста); другие побаиваются, что электронный учебник отнимет у них часть функционала; третьи видят в нем угрозу живому общению учителя с учащимися. Но несмотря на разницу позиций, все педагоги – это родители или родственники современных «детей», и уже в силу этого они являются заложниками детских амбиций. Сегодня в этом исторически сложившемся тандеме «учителя – ученики» («отцы и дети»), именно дети

становятся компетентными помощниками взрослых и движущей силой приобщения этих взрослых к новым формам обучения; именно ученики помогают учителям встроиться в новую образовательную реальность и обрести там свое достойное место.

Список литературы

1. Зимина О.В., Кириллов А.И. Печатные и электронные учебники в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. – М.: Изд-во МЭИ, 2013. – 115 с.
2. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – М.: Дом педагогики, 2014. – 231 с.
3. Электронная начальная школа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pnh.eokom.ru/>

Галлямова Галина Павловна
учитель начальных классов

Гиниятова Ландыш Тардукуловна
учитель начальных классов

Даутова Альбина Фериниловна
учитель начальных классов

МБОУ «СОШ №58»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

БРАТСТВО ДВУХ РЕЛИГИЙ

Аннотация: в данной статье авторами приводятся объяснения понятий «христианство», «ислам». Исследователи анализируют историю возникновения рассматриваемых религий.

Ключевые слова: христианство, ислам, религия.

*У Бога нет религий...
Махатма Ганди*

Христианства и ислам..? В чем их разногласие и в чем их сходство, попробуем разобраться.

Христианство и ислам – это две разные религии, которые существуют несколько тысяч лет. Христианство существует 2000 лет. Оно возникло на территории Аравии. Ислам возник в западной Аравии в начале VII века. Между этими двумя религиями долгое время было неприятие друг к другу.

Давайте попробуем разобраться. Почему между этими двумя религиями долгое время были разногласия и непонимания.

Православие – это одно из трех основных направлений христианства. Оно распространено главным образом в странах Восточной Европы, Ближнего Востока, на Балканах.

«Православие» – перевод с греческого «ортодоксия» впервые встречается у христианских писателей II века. Православие сформировалось в Византии, где оно было господствующей религией в IV–XI веках. Основной правоучения признано священное писание «Библия». Важное место в православии занимают обряды-таинства. Церковь признает семь таинств:

1. Крещение.
2. Миропомазание (верующему подаются дары Святого Духа).
3. Причащения, покаяние (исповедь).
4. Покаяние.
5. Священства.

6. Брак.

7. Елеосвящения.

Число православных в мире составляет, примерно, от 125 до 180 миллионов человек.

Ислам возник в Западной Аравии в начале VII века. В переводе с арабского ислам означает «покорность». Основателем исламской религии считается житель Мекки Мухаммед. Он объявил себя посланником единого Бога и Аллаха. У исламской религии изречения записаны в «Коране» – главной священной книге мусульман. Согласно «Корану» каждый мусульманин должен следовать пяти основным заповедям религии:

1. Исповедание веры.

2. Молитва (намаз).

3. Милостыня (закят).

4. Пост (ураза).

5. Путешествие в Мекку.

В настоящее время в мире насчитывается 1 млн 500 тысяч мусульман. Ислам распространен в 120 странах.

С момента своего возникновения ислам сразу резко противопоставил себя остальным религиям, в особенности христианству. Разногласия, которые возникли между двумя религиями ислам и христианство, долгое время служило к их взаимному несогласию, непониманию. Но время шло, жизнь менялась, и менялись взгляды на отношения в религиях. Прошло много времени, пока эти две религии (ислам и христианство) смогли преодолеть разногласия и противоречия. У этих двух религий существуют не только разногласия, но есть и общее, то чего нет у других религий (у религии иудаизм).

Во всех российских школах в 4–5 классах, введен новый предмет ОРКСЭ (основы религиозной культуры и светской этики). Основной задачей учебного курса ОРКСЭ является: знакомство учащихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики. Он включает в себя 6 модулей:

1 модуль – Основы православной культуры.

2 модуль – Основы исламской культуры.

3 модуль – Основы буддийской культуры.

4 модуль – Основы иудейской культуры.

5 модуль – Основы мировых религиозных культур.

6 модуль – Основы светской этики.

Особенность предмета ОРКСЭ – в насыщении духовно-нравственном направлении. Этот предмет является культурологическим, а не религиозным. Он знакомит учащихся с нравственными идеалами и ценностями. Составляющих основу религиозных и светских традиций многонациональной культуры России, понимание и их значение в жизни современного общества.

Мы живем в республике Татарстан. В республике живут люди разных национальностей и разных религиозных культур. В связи с тем, что в нашей стране участились случаи межнациональных конфликтов, важно воспитывать у детей толерантное отношение к людям с разными взглядами, идеалами, верованиями. Важно с детских лет прививать уважение к людям разных национальностей, к их вере. Этот предмет (ОРКСЭ) как никогда, вовремя включен в школьную программу. Уроки ОРКСЭ предусматривают бережное и уважительное отношение к историческому прошлому нашей республики, смысла жизни и их воплощение в житиях святых. Проведение таких уроков является в наше время очень актуальным.

У нас в школе учащиеся 4–5-х классов тоже изучают предмет ОРКСЭ. На этих уроках педагоги стараются вовлечь учащихся в формировании мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений. На занятиях учащиеся более подробно знакомятся с традициями и особенностями той или иной религии.

Уважение к нашему многонациональному народу, к их религии должно воспитываться не только в школах, но и в семье. Как написано в священных книгах «Корана» и «Библии» мы, люди, все перед Богом едины независимо от национальности и вероисповедания.

Список литературы

1. Тихомиров Л.А. Религиозно-философские основы истории. – 3-е изд. – М.: Москва, 2000.
2. Максимов Ю. Религия креста и религия полумесяца. – М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2004.
3. Протопресвитер Иоанн Мейендорф Византийские представления об исламе. – Альфа и Омега. – 1995. – №4 (7). – 1996. – №2/3 (9/10).
4. Архиепископ Тиранский и всея Албании Анастасий (Яннулатос) Диалог с исламом с православной точки зрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/cgi-bin/sykon/client/display.pl?sid=598&did=608>
5. Грундман В., Эллерт Г. Иисус из Назарета // Мухаммед – пророк Аллаха. – М.: Феникс, 1998.
6. Архиепископ Среднеазиатский Владимир. А друзей искать на востоке: Православие и ислам: противостояние или содружество? – М.: Вагриус, 2001.
7. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета Канонические. – М.: Российское Библейское Общество, 1997.

Гетманская Мария Константиновна

аспирант
ФГБОУ ВПО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация: в статье рассматривается термин «межкультурная коммуникация» и ее место в обучении иностранным языкам. Разбирается термин «медиация» применительно к процессу обучения иностранным языкам. Медиация – понятие, который чаще используется в юриспруденции, однако данный термин может быть ценным и актуальным для методики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культура, коммуникация, медиация, медиатор.

В настоящее время проблема межкультурной коммуникации занимает центральное место в обучении иностранным языкам. Межкультурная коммуникация рассмотрено в трудах А.И. Кравченко, С.Г. Гер-Минасовой, и многих других ученых. В них подчеркивается важность учета культурологических особенностей стран изучаемого языка.

Для подробного рассмотрения термина «межкультурная коммуникация» обратимся к его составным частям.

«Коммуникация – это обмен информацией, а по отношению к языку – вербальное сообщение некоторого содержания от адресанта адресату» [3, с. 138].

«Коммуникация – акт или процесс передачи информации другим людям или живым существам» [7, с. 11].

«Коммуникация – специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия» [1, с. 117].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что *коммуникация* – это передача информации от адресанта к адресату с целью достижения взаимопонимания и взаимодействия.

В последние время в условиях глобализации культурного пространства много работ посвящено «межкультурной коммуникации», которая является неоспоримо важным компонентом осуществления межкультурного общения.

Л.П. Тарнаева отмечает, что глобальной задачей на данный момент является поиск таких форм общения, которые позволят разным народам жить и общаться в глобальном мире, сохраняя свою национально-культурную идентичность [6], то есть в данном случае речь идет о межкультурном общении/коммуникации.

С.А. Химичева так же подчеркивает важность межкультурного общения. Особенности политического, экономического, социального и культурного развития в современном мире демонстрируют увеличение взаимосвязанности различных стран. Это отражается в росте количества непосредственных контактов между государственными и социальными институтами и людьми разных стран [10].

Преимущество межкультурной коммуникации неоспоримо, это подчеркивают многие вышеперечисленные специалисты. Рассмотрев термин «коммуникация», мы предлагаем сосредоточить внимание на объяснение значения «межкультурная», его второй составляющей.

И.Н. Хохлова (опираясь на исследовательский опыт Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова) раскрывает термин «межкультурная коммуникация» через термин «культура». По ее мнению, «культура», когда ее рассматривают с позиции «межкультурной коммуникации» – это общая, универсальная для общества (этноса, нации) система ценностных ориентации, стереотипов сознания и поведения, форм общения и организации совместной деятельности людей, которые передаются от поколения к поколению. Она оказывает влияние на восприятие, мышление, поведение всех членов общества и определяет их принадлежность к данному обществу. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что при встрече представителей разных культур каждый из них действует в соответствии со своими культурными нормами [11].

Следовательно, термин «культура» имеет доминирующее значение. Существует более 200 определенных термина «культура»

Культура – это гомогенное явление, присущее всем обществам. Различия в обществах зависят от развитости общества, то есть прогресс, который общество осуществило на пути от варварства к цивилизации [4].

Данное определение неполно раскрывает термин. Для извлечения его полного значения нам следует рассмотреть еще несколько определений.

«Культура – обычаи, верования, искусство, музыка и другие плоды человеческой мысли определенной группы людей в определенное время» [8, с. 13].

Культура – «совокупность духовных ценностей, способами выражения которых являются наука, литература, искусство» [1, с. 128].

Вышеприведенные определения взаимодополняют друг друга, расширяя и углубляя значение термина.

Культура представляет собой феномен, определяющий систему ценностных ориентаций общества в целом, и отдельной личности, которая является носителем определенной культуры. Каждая культура находит свое отражение в языке [2].

Из приведенных выше трактовок следует, что основной составляющей «межкультурной коммуникации» является *культура*, которая представляет собой сложный феномен, в состав которого входят ценностные ориентации представителей общества в целом и отдельных индивидов. Способы выражения духовных ценностей являются обычаи, верования, наука, литература, искусство.

Определение данное Д.В. Арустамян, включает отражение культуры в языке. Для процесса обучения иностранным языкам это актуально, потому что обучение языку важно производить через призму культуры. Для осуществления процесса успешной межкультурной коммуникации, знаний только о системе языка недостаточно. В целях подтверждения данной мысли далее будут представлены мнения разных специалистов.

Межкультурная коммуникация – общение между представителями различных культур. В современном коммуникативном пространстве необходимо учитывать все факторы при общении с носителем другой культуры, соблюдать правила и нормы поведения [13].

С.А. Химичева отмечает, что основная причина неудач при межкультурных контактах кроется в различном мироощущении [10].

Из всего вышеизложенного, мы отмечаем, что на данный момент процесс межкультурной коммуникации имеет лидирующее значение при межкультурном общении. Основные неудачи данного процесса заключаются в незнании культурных особенностей.

«*Межкультурную коммуникацию*» можно рассматривать как: общение между представителями разных культур, где процесс осуществления общения опирается на:

- систему духовных ценностей, присущих представителям той или иной культуры;

- стереотипы сознания;

- особенности общения;

- мироощущения;

- нормы поведения и т. п. представителей различных этносов и наций; иными словами на социо-культурную идентичность.

В основе успешного осуществления межкультурной коммуникации лежит способность адресанта и адресата положительно учитывать вышеприведенные социо-культурные отличия противоположной стороны.

При обучении иностранным языкам следует представлять систему языка с учетом культурных особенностей участников коммуникационного процесса.

Участники межкультурной коммуникации могут обсуждать разные вопросы: культурные, бытовые, социальные, экономические и юридические.

В последние время процедура *медиации* успешно интегрирует в нашу повседневную жизнь. 26 июля 2010, будучи Президентом России, Дмитрий Медведев подписал Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», который вводит специальную процедуру примирения при судебных спорах – медиацию. В сфере юриспруденции процедуре «медиации» отводится особое место. На данный момент термин «медиация» актуален не только для юридической сферы, но и для многих сфер, включая нашу – методику обучения иностранным языкам. Рассмотрим данный термин подробнее.

Медиация (от лат. *mediare* – посредничать) – форма внесудебного разрешения споров с помощью третьей нейтральной беспристрастной стороны – медиатора, процесс медиации является наиболее мягкой формой разрешения споров. Во время процедуры медиации стороны, участвующие в конфликте, самостоятельно приходят к взаимовыгодному решению, опираясь на опыт, знания и умения медиатора [12].

Медиация – это процесс, в котором участвует беспристрастная третья сторона, помогающая спорящим или конфликтующим сторонам разобраться в существующих между ними разногласиях, понять сущность возникших разногласий и по возможности их разрешить [5].

Медиация – это особый метод помощи на пути от конфликта к согласию. Большинство ученых считают медиацию искусством прийти к консенсусу. Медиацию так же раскрывают как способ согласования интересов людей, которые всегда потенциально конфликтны или как способ освободить конфликтное напряжение путем налаживания переговоров [6].

Г.В. Елизарова рассматривает термин «медиатор культур», который раскрывает следующим образом – это языковая личность, познавшая посредством изучения языка, как особенности разных культур, так и особенности взаимодействия культур [4].

Раскрывая термин «медиация» применительно к методике обучения иностранным языкам мы подчеркиваем, что «медиация» – это процесс урегулирования в наиболее мягкой форме конфликтных ситуаций, возникающих в процессе осуществления межкультурной коммуникации, путем использования средств иностранного языка и знаний о социально-культурной идентичности участвующих сторон. В процессе медиации стороны приходят к мирному решению, чему в немалой степени способствует сам медиатор, знания и умения, которые очень важны для успешности межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Текст]. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Арустамян Д.В. Межкультурное общение как процесс межличностного взаимодействия [Текст] / Д.В. Арустамян, Е.Д. Байкова // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 734–736.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческих концепции: Лексического фона речеповеденческих тактик и сапиентемы [Текст]. – М.: Индик, 2005. – 1040 с.
4. Елизарова Г.В. культура и обучение иностранным языкам [Текст]. – СПб.: Союз, 2001. – 291 с.
5. Медведев А.В. Медиация – это мирное решение споров и конфликтов (до суда и без суда) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zariana.ru/index.php/work/2013-06-17-21-51-08> (дата обращения 18.06.2015).
6. Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: Материалы международной научно-практической конференции (1–2 июня 2009 г., г. Пермь). Часть I / Под ред. Л.А. Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелькиной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2009. – 324 с.

7. Тарнаева Л.П. Межкультурная компетентность студента-филолога. Лингвокогнитивный аспект проблемы // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / Отв. ред. Г.А. Баева. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. – С. 86–91.

8. Тер-Минасове С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]. – М.: Слово, 2000. – 259 с.

9. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».

10. Химичева А.С. Межкультурная коммуникация в современном высшем образовании при изучении иностранного языка // Педагогическое образование в России. – 2012. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaia-kommunikatsiya-v-sovremennom-vysshem-obrazovanii-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 23.04.2015).

11. Хохлова И.Н. Межкультурная коммуникация. Понятие, уровни, стратегии [Текст] / И.Н. Хохлова // Актуальные проблемы филологии: Материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 98–101.

12. Центр медиации и права [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mediacia.com/what.htm#> (дата обращения: 24.04.15).

13. Яровой И., Чибисова О.В. Национальный характер и межкультурная коммуникация // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – №8. – С. 155.

Гильманова Гульфия Радиковна
учитель татарского языка и литературы,
заместитель директора
по воспитательной работе
МАОУ «Лицей №121»
г. Казань, Республика Татарстан

ПРИМЕНЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХ СТРУКТУР НА УРОКАХ

Аннотация: в данной статье автором рассматривается вопрос использования обучающих структур на занятиях. В работе представлены виды структур.

Ключевые слова: обучающие структуры, урок.

Современное общество ставит перед школой задачу создания условий для формирования личности нравственной, эмоциональной, эстетически развитой, творческой, активной и самостоятельной. При этом надо сохранить индивидуальность ребенка, развить его интерес к окружающему его миру и готовность сотрудничать с людьми.

Новые приоритеты в образовании побуждают учителей к поиску новых современных эффективных технологий преподавания, позволяющих достичь более высоких результатов обучения и воспитания, внедрять новые образовательные технологии в учебный процесс.

Одной из основных задач для меня является развитие у учащихся интереса к учению, творчеству, т. к. интерес и творчество в учебном процессе является мощным инструментом, побуждающим учеников к более глубокому познанию предмета и развивающим их способности. Одним из путей решения этой проблемы является применение обучающих структур из сингапурской методики обучения в учебном процессе, повышающие творческую активность учащихся.

В основе обучающих структур лежит групповая форма работы, работа в парах, где учитель слушает ответы то одного, то другого ученика в раз-

личных парных группах и соответственно оценивает их, помогает ученику, выполняющему в данный момент функцию учителя, корректировать ошибки в момент их возникновения, оценивает не только отвечающего, но и качественную работу «учителя».

Положительным моментом такой работы является то, что половина учащихся класса одновременно учатся говорить, учатся видеть, слышать, исправлять ошибки других, тем самым обогащая, закрепляя и свои знания.

Активность ученика на уроке заметно возрастает, когда он становится носителем функции учителя. Естественно, ученик не заменяет учителя на уроке, учитель в любом случае остаётся тем, кто организует и направляет детей.

Обычно на уроке большая часть учащихся являются наблюдателями или пассивными слушателями, здесь же, работая в парах или группах, общаясь с партнёром, проговаривая ему выученные формулировки, имея возможность научить кого-то тому, что знаешь сам, и получить, в случае необходимости, консультацию или разъяснение, ученики формируют и позитивное отношение к предмету, и навыки выполнения различных заданий. В этом случае качество знаний учеников становится выше, учащиеся включаются в процесс обучения и им становится интересно, а учитель получает успешный результат.

Практика показывает, что применение обучающих структур развивает в учениках жизненно необходимые в наше время качества, такие как: коммуникативность, сотрудничество, критическое мышление и креативность.

Уроки, где применяются обучающие структуры, очень отличаются от обычных уроков и больше напоминает игру, которая для учащихся увлекательна, содержательна и заставляет мыслить.

Ученики, где в классах используются обучающие структуры, сидят за столом по 4 человека, и это одна сплоченная команда, на столе вспомогательные материалы: бумага формата А4, маркеры, ручки, карандаши, Метод Мэт. Создается такая рабочая обстановка, из которой детям выйти уже невозможно, да и не хочется, так вот она притягивает.

Скучающих на таком уроке не бывает никогда, потому что ученикам не придется только сидеть и писать. По сигналу они в танце перемещаются по классу, необходимое условие – надо перемешаться, по сигналу «стоп» надо образовать пары (или четверки) для взаимодействия. Дается задание или вопрос, работая над ним, пара за 30 секунд обменивается информацией. В этом заключается обучающая структура «МИКС-ПЭА-ШЭА» – одна из самых интересных и активных для взаимодействия между учениками структура, внутри которой есть и другие структуры для того, чтобы учащиеся обменивались мнениями и ответами – «РЭЛЛИ РО-БИН» и «ТАЙМД-ПЭА-ШЭА».

В каждой обучающей структуре между учениками присутствуют позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, равное участие, одновременное взаимодействие – это принципы, на которых основаны все структуры.

Могу с уверенностью сказать, что уроки с использованием обучающих структур сингапурской методики довольно интересные и познавательные. Работа в группе по четыре человека, в паре с партнером «по плечу», «по лицу» прослеживается в большинстве структур.

Их можно применять на различных этапах урока, особенно когда идет повторение домашнего задания и закрепление темы: при общении со своими партнерами учащийся вынужден несколько раз повторить материал,

что способствует его отработке и усвоению. Многие обучающие структуры подходят и для объяснения нового материала, а также при повторении и обобщении тем на уроках.

Использование обучающих структур сингапурской методики на различных этапах урока считаю приемлемым, детям интересно. С большим удовольствием готовят они вопросы для своих одноклассников, общаются. Да и перемещение по классу во время урока, поиск партнера для сотрудничества оказывают положительное влияние на весь ход обучения.

На своих занятиях использую структуры «КУИЗ КУИЗ ТРЭИД» (Опросы, опросы, поменяйся карточкой), «СТЕ ЗЕ КЛАСС» (Собери как можно больше мнений учащихся класса), «КЛОК БАДДИС» (структура, в которой учащиеся встречаются со своими одноклассниками в «отведенное учителем» время для эффективного взаимодействия), «ДЖОТ ТОТС» (структура, в которой участники громко проговаривают придуманное слово по данной теме, записывают его на листочках и кладут в центр стола лицевой стороной вверх), «КОНЭРС» (структура, которая предусматривает разделение на группы по интересам) и т. д. В практике преподавания похожие элементы использовались учителями и ранее: это работа в парах, подготовка вопросов по тексту, опрос товарищей и многие другие. Теперь же они представлены в новой форме и имеют новые термины.

Учащиеся в результате работы с обучающимися структурами должны:

1. Быть высоко нравственными.
2. Быть мобильными и решительными.
3. Научиться делиться с другими и ставить интересы других на первое место.
4. Проявлять заботу и беспокойство о других.
5. Разумно подходить к общественной ответственности.
6. Уметь строить дружеские отношения.
7. Уметь работать в команде и ценить любую помощь.
8. Понимать, что значит воодушевлять и мотивировать других.
9. Быть предприимчивыми и инициативными.
10. Быть креативными и критически мыслящими.

Следовательно, современный урок на сегодняшний день представляется не простым классическим преподаванием, стоя у доски с единым центром внимания в виде учителя, а постоянным взаимодействием, которое позволяет ученикам чувствовать себя не пассивными приобретателями знаний, а активными участниками образовательного процесса. Для того, чтобы наши ученики действительно стали успешными и внесли вклад в развитие общества, учителю необходимо обучить их навыкам эффективной коммуникации, сотрудничества и работы в команде. Им также необходимо овладеть навыками критического и креативного мышления для генерации новых идей и нахождения решения тех задач, с которыми им придется столкнуться в новом, измененном мире, непохожем на наш.

Список литературы

1. Борисова М.А. Доклад для учителей начальных классов «Развитие интереса к предмету через применение сингапурских технологий в обучении» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98693765&subj_id=17

Голованова Вера Викторовна

учитель информатики и ИКТ

МАОУ «Лицей №128»

г. Екатеринбург, Свердловская область

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА ИНФОРМАТИКИ В 5 КЛАССЕ

Аннотация: в представленной статье автором описывается ход урока по информатике в 5 классе по теме «Компьютер – универсальный инструмент для работы с информацией». Данный урок разработан в соответствии с требованиями нового образовательного стандарта. В ходе урока формируются регулятивные УУД.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, формирование регулятивных УУД.

Тема урока: Компьютер – универсальный инструмент для работы с информацией.

Результаты урока:

Формирование регулятивных универсальных учебных действий: умения по поиску информации, планированию и самооценке своих действий, умения работать в команде.

Цель урока:

– выяснить, зачем человек придумал компьютер, что он умеет делать, из чего состоит.

Гипотеза:

– компьютер помогает человеку быстро и правильно выполнять различную работу: писать, считать, рисовать и т. п. Поэтому компьютер состоит из различных устройств, которые могут справиться с работой.

План:

– повторить тему «Информация, её виды» (проверка домашнего задания);

– разбиться на группы:

– *1 группа* составит список профессий, которые связаны с работой на компьютере;

– *2 группа* выбирает действия, которые умеет выполнять компьютер;

– *3 группа* составит список устройств из которых состоит компьютер и определит их назначение;

– посмотреть видеоролики «Компьютер – его роль в жизни человека»;

– выполнить практическую работу;

– совместно: установить взаимосвязь *профессия – действия- устройства*.

Организация урока:

– проверка домашнего задания (5 мин);

– просмотр видеороликов (8 мин);

– организация детей для работы в группах, задания по группам (2 мин);

– работа в группах: результат в совместной презентации и на доске (10 мин);

– совместная деятельность: установить соответствие, взаимосвязь между результатами работы трёх групп – итог работы (10 мин);

– оценивание (5 мин);

- подведение итогов, д/з (5 мин).
- Действие:*
 - устные ответы на вопросы №1 и №2 стр. 9 учебника, открыты рабочие тетради с заданием №4 стр. 5–6 и №7 стр. 7;
 - просмотр видеороликов, обсуждение вопроса в группе;
 - запись ответов в совместную презентацию;
 - в ходе беседы устанавливаем соответствие *профессия – действия-устройства* и делаем вывод;
 - оцениваем работу одноклассников.
- Контроль, анализ, коррекция:*
 - подтверждение гипотезы: можно ли считать, что мы подтвердили тему урока «Компьютер – универсальный инструмент для работы с информацией».

Таблица 1

Ход урока

№	Учитель	Ученики
1	– приветствие учащихся; – определение отсутствующих; – определение внешней готовности учеников к работе; – эмоциональный настрой на работу.	– учащиеся приветствуют учителя; – сообщают об отсутствующих; – демонстрируют готовность к уроку.
2	Фронтальный опрос по вопросам 1–2 к §1. Просматривание учителем выполнения домашнего задания в открытых рабочих тетрадях.	Одни учащиеся отвечают на устные вопросы. У всех открыты рабочие тетради на соответствующих страницах. Другие учащиеся зачитывают свои варианты ответов на задание №4 (стр. 5–6) и задание №7 (стр.7) в рабочей тетради.
3	Ребята, прочитайте на доске тему урока и попытайтесь ответить на вопрос: о чём мы будем говорить и что будем делать на уроке? Проблемный вопрос. Мотивация учащихся на определение целей урока.	Рассуждения учащихся о том, чем будем заниматься на уроке. Будем говорить о компьютере, что он умеет делать и т. д.
4	1. Для дальнейшей работы разобьёмся на группы по 3–5 человек. Вопросы группам: 2. составить список профессий, которые связаны с работой на компьютере 3. Составить список действий, которые умеет выполнять компьютер 4. составить список устройств из которых состоит компьютер и определить их назначение	По желанию (или учитель сам определяет группы; всё зависит от класса) учащиеся распределяются на группы и получают задания.
5	Давайте посмотрим ролики, в которых рассказывается о том, что такое компьютер, что он умеет и зачем он нужен.	Просмотр видеороликов. Каждая группа ищет ответы на свои вопросы, делает пометки в тетради.

6	Работу оформить в совместной презентации. У каждой группы есть свой слайд, на котором они размещают ответы. В презентации есть один общий слайд, на котором каждая группа должна кратко написать свой ответ.	Выполняют практическую работу в группах. <i>Совместная презентация.</i>
7	Представляем результаты и совместно устанавливаем связь между столбцами профессия – действия – устройства. Делаем вывод, что современный компьютер облегчает жизнь человека, выполняет работу быстрее и может выполнить много разной работы. Компьютер состоит из устройств, которые имеют своё назначение.	Каждая группа представляет свою работу. Участвуя в беседе, устанавливают соответствие между колонками профессия – действия – устройства.
8	Оцениваем работу	Заполняют форму.
9	Домашнее задание: рабочая тетрадь задания №14, 15 стр. 13–14	Учащиеся записывают домашнее задание.

Гучинова Ольга Алексеевна
учитель начальных классов
МОКУ «Хар-Булукская СОШ»
п. Хар-Булук, Республика Калмыкия

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ

Аннотация: в данной статье автором анализируется формирование успешной учебной деятельности, освоение анализа, интеграции, систематизации информации путем учебного исследования. Рассматривается понятие «учебное проектирование», его основы. Описано исследование генеалогического древа семьи Долдаевых как пример использования учебного проекта. Выявлены положительные тенденции в освоении учебного материала, обучении новым навыкам обработки информации, самостоятельной работе ученика.

Ключевые слова: учебный проект, навыки, анализ, информация.

Цели и задачи:

1. Развитие интеллектуального и художественного творчества учащихся, привлечение их к исследовательской и творческой деятельности.
2. Развитие системы работы по поддержке и развитию талантливых детей.

Современное общество ставит перед школой задачу подготовки школьника знающего, мыслящего, умеющего самостоятельно добывать и применять знания. В связи с решением проблем современного образования осуществляется поиск содержания, новых форм, методов, средств

обучения, обеспечивающих на практике широкие возможности самоактуализации, саморазвития и самореализации личности учащегося.

Актуальность умения учиться для современного человека подчеркивается практически во всех документах, касающихся реформирования системы образования. Для начальной школы приоритетными остаются формирование учебной деятельности как желания и умения учиться, развитие познавательных интересов и готовности к обучению в основном школьном звене. Эти показатели учебной деятельности постепенно приобретают характер важнейшей универсальной способности человека – потребности в самообразовании.

Предпосылки успешной учебной деятельности детей в основном звене общеобразовательной школы формируются в период начального обучения. Не случайно принцип преемственности рассматривается педагогической наукой как обязательный компонент педагогической практики. В случаях неудачной реализации этого принципа в 5–6 классах можно наблюдать явления дезадаптации: снижение учебной мотивации, успеваемости, рост тревожности, неуверенности в своих силах, разочарование из-за неоправданных надежд, конфликты со сверстниками и взрослыми и т. д.

Будучи учителем начальных классов, я часто слышала мнение своих коллег из основной школы, что выпускники начального звена недостаточно хорошо владеют умением пользоваться информацией. Причина в том, на мой взгляд, что в течение всего начального этапа обучения единственным носителем информации выступал учебник, преобладала устная работа с текстом описательного характера. В основной же школе заложены другие формы предъявления информации и задачи работы с ней.

Одной из точек соприкосновения между этапами начального и основного общего образования может стать умение учиться как результат овладения способами учебно-познавательной деятельности. Этот результат проявляется в готовности (способности) школьника совершать действия, то есть осознанные, целенаправленные акты, решать познавательные задачи.

Итак, проблема успешной адаптации ребенка к новым социальным условиям обучения в 5-м классе требует поиска путей ее решения.

Одним из вариантов в решении проблемы успешной адаптации выпускника начальной школы может стать обращение к методу учебных проектов как технологии развития умений учиться.

Прое́кт (в переводе с латинского *projectus*) – брошенный вперед; разработанный план сооружения; предварительный текст какого-либо документа; замысел, план.

Учебный проект – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта. Является основной формой организации познавательной деятельности учащихся в рамках метода проектов [1].

В основе учебного проекта лежат:

- развитие познавательных умений и навыков учащихся;
- умение ориентироваться в информационном пространстве;
- умение самостоятельно конструировать свои знания;
- умение интегрировать знания из различных областей наук;
- умение критически мыслить.

Учебный проект предполагает:

- наличие проблемы, требующей интегрированных знаний и исследовательского поиска ее решения;
- практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельную деятельность ученика;
- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;
- использование исследовательских методов, то есть определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; обсуждение методов исследования, сбор информации, оформление конечных результатов; презентация полученного продукта, обсуждение и выводы [2].

Вместе со своими учениками мы реализуем различные учебно-исследовательские проекты, одним из них является «Древо семьи Долдаевых». Мой ученик Бадма решил лучше узнать свою родословную, ему хотелось больше узнать о своих предках и корнях. Я заинтересовалась этой темой, мне хотелось помочь ему овладеть навыками поиска информации, а также поддержать его в стремлении познать свою историю, культуру, не смотря на сложности нехватки данных из-за сложного исторического пути калмыцкого народа.

Очень большое значение придают калмыки родственным связям. Как правило, каждый человек должен знать свою родословную, и в первую очередь по отцовской линии. Счастливым считается тот, кто досконально знает свою родословную, хотя бы до седьмого колена: сын-отец-дедушка-отец дедушки, дед дедушки-отец деда дедушки-деда дедушки (прапрапрапрадед).

Нынешние молодые люди далеко не все столь глубоко знают свою родословную. Одна из причин такого явления и, на мой взгляд, основная – репрессия калмыцкого народа. Многие в том трудном и страшном пути по дороге в Сибирь потеряли родителей, детей, не говоря уж о родственниках. Спустя тринадцать лет доброе имя народа было восстановлено, однако многое из утраченного трудно вернуть. В поисках своих корней сегодня молодёжь привлекает себе в помощь архивные документы (42–43).

На примере в нашем классе была изучена родословная семьи Долдаевых. На первом этапе сбор материала. В процессе исследования мы использовали старые фотоальбомы его семьи, документы, подтверждающие личность, собирали информацию у родителей, родственников, соседей и сторожил поселка. Вместе с Бадмой мы записывали все данные и рассказы его родных. На втором этапе выстраивали и составляли схемы генеалогического древа. На третьем этапе мы собирали портфолио, куда входит учебно-исследовательский проект. На четвёртом этапе у нас была защита проекта в школе, а затем уже на районном этапе, где мы заняли 3 место.

Заключение

Ценным в учебном проекте является не столько результат познавательной деятельности ученика, сколько обучение его умениям проектирования: проблематизации, целеполаганию, организации и планированию деятельности, самоанализу и рефлексии, презентации, коммуникативности, умению принимать решения. Эти умения формируют положительную мотивацию учения. Также учебное проектирование способствует развитию навыков педагога, таких как владение, различными методами исследования, поиска информации, умение организовать исследовательскую самостоятельную работу учащегося, умение организовывать и проводить дискуссии, не навязывая свою точку зрения, не подавляя ученика своим авторитетом. Процесс исследования решает развивающие задачи,

так как помогает ученику размышлять в контексте изучаемой темы, анализировать, сравнивать, делать собственные выводы; отбирать и систематизировать материал, реферировать его; использовать информационно-коммуникативные технологии при оформлении результатов проведенного исследования; публично представлять результаты исследования. После окончания исследования была замечена положительная динамика освоения учебного материала Бадмой, ему легче давались выступления перед классом, в частности пересказы отрывков из литературы и чтение стихов. Также учебное проектирование поддерживает любознательность и других учащихся, создавая здоровую конкуренцию среди детей. Учебный проект «Древо семьи Долдаевых» мотивировало других моих учеников на создание своих исследований, а это является показателем заинтересованности детей в получении новых знаний, навыков и информации.

Список литературы

1. Ользеева С.З. Калмыцкие народные традиции (на калмыцком и русском языках) / С.З. Ользеева. – Элиста: Джангар, 2007. – 480 с.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
3. Методический журнал для учителей начальных классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsc.1september.ru/article.php?ID=20080050>

Едисеева Людмила Анатольевна

учитель истории и обществознания

МБОУ «Булгунняхтахская СОШ им. С.П. Ефремова»
с. Булгунняхтах, Республика Саха (Якутия)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ С ПОЗИЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье описываются метапредметные результаты, умения и навыки, формируемые у учащихся на различных этапах урока, разработанного автором. Подчеркивается, что выпускники, владеющие метапредметными умениями и навыками, показывают высокую результативность при прохождении итоговой аттестации, быстро адаптируются в информационном пространстве современного общества.

Ключевые слова: уроки обществознания, формирование метапредметных результатов, основная школа.

Ориентация на результаты образования – это важнейший компонент конструкции федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Если раньше учитель учил, передавал знания, умения и навыки; то сегодня учитель должен помочь ученикам самим добывать знания, консультировать учащихся и корректировать процесс самообучения и самосовершенствования. От современного учителя требуется научить детей учиться, помочь развивать познавательные и творческие возможности учеников, воспитывать личность. Данные качества призваны обеспечить универсальные учебные действия (УУД), лежащие в основе ФГОС [1].

Предметы обществоведческого цикла, такие как история и обществознание имеют особый потенциал с точки зрения сочетания достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучающимися. Именно они напрямую связаны с формированием таких ключевых понятий ФГОС как базовые национальные ценности и основы гражданской идентичности [3].

В соответствии с концепцией образовательных стандартов второго поколения результаты образования включают:

– предметные результаты (знания и умения, опыт творческой деятельности и др.);

– метапредметные результаты (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях);

– личностные результаты (система ценностных отношений, интересов, мотивации учащихся и др.).

Оценка метапредметных результатов предполагает оценку универсальных учебных действий учащихся (регулятивных, коммуникативных, познавательных), т. е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на анализ своей познавательной деятельности и управление ею [3].

В качестве примера приведем краткий сценарий урока обществознания в 9 классе «Социальные права человека» и распишем метапредметные результаты, формируемые на данном уроке.

Цель урока – продолжение формирования целостного представления о правах граждан РФ и создание модели деятельности, которая будет использована на уроках «открытия» нового знания по другим темам раздела «Право».

Ход урока:

1. *Организационный момент, целевая установка (1–2 мин).* Метапредметные результаты: умение устанавливать контакт с целью дальнейшей совместной деятельности.

1 этап: Вызов (6–7 минут).

2. *Мотивация формулирования темы учебного занятия обучающимися.*

Слайды с фотографиями нищих, протягивающих за подающим руки, пенсионеров, перебирающих копейки, лица голодных детей. Звучит песня из К/ф «Генералы песчаных карьеров».

Метапредметные результаты: Фиксация информации: краткие записи в тетради, перевод информации в иные знаково-символические системы. Умение логически мыслить; самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель. Умение выстраивать ассоциативные связи.

3. *Подведение обучающихся к формулированию темы занятия.*

Вопросы: 1) Как вы считаете, справедливо ли такое положение, когда у одних есть всё, о чём можно только мечтать, другие не испытывают недостатка, по крайней мере, в необходимом, а третьи нуждаются в самом насущном? 2) Почему эти люди в таком положении? 3) Заслужили ли они такое социальное положение? 4) И следует ли помогать им?

Знакомство с результатами опроса, проведённого несколькими обучающимися класса (опережающее задание).

Работа в парах. Учащиеся выделяют предмет спора (постановка вопросов), определяют сущность противоречий: 1) существует/не существует социальное равенство; 2) осуществляется/не осуществляется декларируемое ООН равенство и братство; 3) помогать/не помогать.

Метапредметные результаты: Умение осознанно строить речевое высказывание, умение слушать других.

4. Формулирование темы занятия на уровне обучающихся.

Вопросы: О чём мы сегодня будем говорить с вами? Какую проблему будем обсуждать наш молодёжный парламент? Выслушиваем ответы.

Учащиеся дают собственные формулировки темы занятия.

Метапредметные результаты: Умение излагать своё мнение (в монологе, диалоге,), аргументируя его, подтверждая фактами, выдвигая контраргументы в дискуссии.

5. Коррекция формулировок.

Вопросы: 1) Считаете ли вы, что проблему этих людей возможно решить, подавая милостыню, деятельностью религиозных организаций, акциями благотворительных организаций или без вмешательства государства решить проблему нельзя?

Метапредметные результаты: Самостоятельно вычитывать подтекстовую информацию, устанавливая аналогии для понимания закономерностей.

6. Рефлексия эмоционального состояния аудитории.

Фронтальная работа с классом (у каждого по 2 символа: белый – за оказание помощи, тёмный – нет). Учащиеся демонстрируют личностное отношение к проблеме поднятием символов.

Метапредметные результаты: Аргументация собственной позиции. Умение выражать собственное мнение в форме правильно построенных предложений, умение убеждать.

7. Окончательная формулировка темы занятия.

Делаем выводы. Учащиеся соотносят свои представления с формулировкой темы.

Метапредметные результаты: Сравнение собственной формулировки с образцом.

Этап II. Самостоятельная работа (15–18 минут). Работа в группах, индивидуальная работа. Использование разнообразных источников для поиска информации. Самоанализ и самоконтроль.

Разделение класса на группы. Объяснение цели работы каждой группы. Консультация. Установление контактов в группе. Распределение ролей. Формирование самостоятельно или при помощи учителя правил работы в группе.

Метапредметные результаты: Умение логически мыслить; анализировать, сравнивать, уточнять, делать выводы.

Учитель контролирует деятельность групп, при необходимости – консультирует.

Какую же цель вашей группе надо поставить? Как бы вы предложили сформулировать цель работы для каждого участника? Что сделаем сначала? Что сделаем потом? Уточняются средства, которые нужны для проектирования.

Учащиеся составляют глоссарий и решают задачи из учебника, работают по заданиям.

Метапредметные результаты: Использование текста, предоставленного учителем. Выбор высказываний, цитат, афоризмов, выдержек из документов. Определение недостаточности информации и путей её поиска в учебнике, обращение к товарищам по группе, обращение за консультацией к учителю, поиск в интернете. Использование научной терминологии, развитие интеллектуальных способностей.

III этап: Рефлексия деятельности (10–12 минут).

Обобщение трактовки принципа социальной справедливости: равная оплата за равный труд; недопущение дискриминации на любых основаниях; поддержка слабых слоёв населения со стороны государства; ответственность должностных лиц за нарушение конституционных прав граждан; социальная ответственность бизнеса.

Итогом работы всех трёх групп будет афиширование коллажей, таблиц, схем; комментирование проделанной работы; самооценка. Кроме указанных образовательных продуктов должен быть ещё один – создание универсального алгоритма работы над проблемой. Обучающиеся совместно с учителем создают его в течении всего занятия. Этот универсальный алгоритм (универсальный маршрутный лист) они берут с собой для дальнейшего использования.

Метапредметные результаты: Формирование (развитие) умения доказывать по алгоритму: 1) проанализировать задание, уяснить, что требуется доказать; 2) сделать вывод, который следует доказать; 3) определить источник, которым пользуются для аргументации своих выводов; 4) выделить существенные факты, подтверждающие вывод систематизировать их; 5) логично построить свои доказательства, связать их с выводами; 6) выяснить, все ли аргументы исчерпаны.

Итог урока (2–5 минут)

Выставление отметок за работу на уроке (работа оценивалась по ходу выполнения заданий обучающимися, проводилась самооценка).

Метапредметные результаты: Формируют (закрепляют) представление о критериях оценки сообщений: 1) Содержательность, глубина, полнота и конкретность освещения проблемы; 2) Логичность: последовательность изложения, его пропорциональность, обоснованность теоретических положений фактами или обобщение фактов и формулирование выводов.

Домашнее задание. Учащиеся получают домашнее задание и осознанно записывают свое задание.

В заключение подчеркнем, что выпускники, владеющие метапредметными умениями и навыками, показывают высокую результативность при прохождении итоговой аттестации, быстро адаптируются в информационном пространстве высшей школы. Это говорит о том, что выпускник школы умеет быстро находить, анализировать и правильно использовать информацию, работать с базами данных, что позволяет ему социализироваться в современном обществе [2].

Список литературы

1. Медведева Е.А. Личностные УУД и способы оценки в процессе изучения раздела «Древняя Греция» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=17776>

2. Поврозюк С.Н. Особенности предметного урока [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://povrozyuk.ucoz.ru/load/osobennosti_metapredmetnogo_uroka/1-1-0-1

3. Чепурнова Н.А. К вопросу об оценке личностных, предметных и метапредметных результатов при преподавании предметов обществоведческого цикла (в рамках ФГОС ООО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru/?id=17776>

Иванов Сергей Анатольевич
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Самарский государственный
технический университет»
г. Самара, Самарская область

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Аннотация: в данной статье проведен анализ возможностей формирования диалектического и методологического мышления школьников в процессе применения физического принципа соответствия как методологического принципа. Данный принцип применяется путем последовательного уточнения некоторых физических законов в процессе изучения ряда учебных вопросов по физике непосредственно на занятиях.

Ключевые слова: идеализированный объект, методологические знания, границы применимости закона.

В современном обучении становится все более значимым выработка навыков восприятия и использования информации, повышение общей информационной компетентности учащихся. Поэтому очевидна проблема фундаментализации естественнонаучного образования и преодоления в нем узкопрагматического уклона.

Данная проблема заставляет ориентировать современную методику преподавания школьной физики на формирование научного мировоззрения и научного стиля мышления школьников: в настоящее время в научно-методических публикациях ведущих педагогов и дидактов разнообразно обсуждается концепция формирования научного мировоззрения при обучении физике. При этом нельзя не отметить единый подход к выделению ключевых позиций этой важной на современном этапе методической проблемы. Например, Г.М. Голин в свое время выделил четыре основных компонента, по которым объединяется содержание учебного материала методологического характера. Это 1) научный эксперимент и методы экспериментального познания; 2) физическая теория и методы теоретического познания; 3) стержневые методологические идеи; 4) основные закономерности развития физики [1]. Можно считать, что применение принципа соответствия в школьном курсе как методологического включается здесь в четвертый компонент, который при этом условно назовем «основные закономерности научного познания материального мира».

Усвоение основных знаний из выделенного нами компонента содержания методологических знаний учащихся способствует, как считает Г.М. Голин, «преодолению узкопрактического понимания физики как науки, а также раскрывает характер и диалектику научного познания» [1, с. 28]. Следует особо подчеркнуть важность усвоения учащимися методологических знаний. Как считает И.С. Карасова, они «могут выполнять две важные функции – быть средством усвоения знаний и средством воспитания школьников» [2, с. 35].

Ведущие исследователи в области формирования методологических знаний и научного мировоззрения учащихся сходятся на одной мысли:

включение в содержание образования основных фундаментальных физических принципов позволяет поднять научный уровень обучения школьной физике.

Однако, мы полагаем, что, например, принцип соответствия как методологический пока еще не находит широкого информационного применения в школьном курсе. В.Н. Мошанский утверждает, что физическая картина мира не может быть сформирована лишь на заключительных уроках физики, так как при таком запоздалом ее изучении она фактически не усваивается и выглядит, также как и современные физические теории, «формальным довеском к школьному курсу» [3, с. 10]. Педагогические исследования В.В. Мултановского [4], Ю.А. Саурова [5] как нельзя лучше свидетельствуют о важности воспитания у школьников научного стиля мышления в системе рассмотрения моделей физического взаимодействия, а также строения вещества и поля. Н.В. Шароновой, в свою очередь, также подчеркивается мировоззренческая значимость сделанного в [6] вывода об условности деления материи на вещество и поле, для чего она предлагает показывать их неразрывную связь при изучении строения твердых тел, жидкостей и газов, но замечает, что такая методика пока требует своей разработки. Исходя из этого, нами разработана методика последовательного изучения моделей физического взаимодействия и строения материи с помощью принципа соответствия.

Итак, принцип соответствия может быть усвоен учащимися в процессе изучения предельных переходов между различными моделями физического взаимодействия и строения материи. В этом случае обобщающая функция ФКМ будет реализована намного полнее, так как иерархия теоретических моделей взаимодействия и строения материи рассматривается учащимися на протяжении всего школьного курса физики.

При этом понятия структурного строения материи и взаимодействия «работают» на протяжении всего изучения физики, насыщаясь новыми фактами – сложный состав атома и атомного ядра, электромагнитный характер межмолекулярных взаимодействий, волновое распространение электрического притяжения и отталкивания субатомных частиц, корпускулярно-волновой дуализм и многое другое. Но при этом всякая последующая атомная модель строения материи включает предыдущую как частный случай, и в пределах стремится к ней, если пренебрегают какими-либо эффектами (например, модель волнового распространения электромагнитного взаимодействия электронов и атомных ядер в пределах стремится к модели электростатического поля). Сложность каждой атомной модели строения вещества зависит от степени точности решаемой задачи, а также отображает собой степень приближения ее к реальным объектам. Но с другой стороны, далеко не всякая информация об объекте может быть важна в конкретных задачах: можно и даже нужно пренебрегать множеством малозначимых факторов. Систематическое использование здесь принципа соответствия поможет учащимся не только понять данную мысль, но продемонстрировать им процесс теоретического моделирования, являющийся одним из методов научного познания материального мира.

Как видно из анализа педагогических исследований Н.В. Шароновой, Г.М. Голина, В.Н. Мошанского и мн. др., большой вклад в воспитание научного мировоззрения на уроках физики вносит рассмотрение границ применимости отдельных физических законов, что помимо всего прочего позволяет предотвратить их «бездумное применение в тех условиях, в которых они несправедливы» [3, с. 9]. Ими доказано, что любой физический закон представляет конкретную истину, и в этом состоит относительность

всякого научного знания, что в конечном счете сводится к формированию у школьников представлений о процессе научного познания.

Проанализированные выше позиции воспитания у школьников диалектического мышления хорошо смыкаются с нашей идеей: последовательное использование принципа соответствия в процессе изучения всего курса физики в системе иерархии физических законов, концепций взаимодействия и строения материи позволяет повысить эффективность формирования научного мировоззрения у выпускников средней школы.

Список литературы

1. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы. – М.: Просвещение, 1987. – 125 с.
2. Карасова И.С. Фундаментальные физические теории в средней школе (Содержательная и процессуальная стороны обучения). – Челябинск: Факел, 1999. – 244 с.
3. Мощанский В.Н. Формирование диалектико-материалистического мировоззрения на уроках физики. – М.: Высшая школа, 1983. – 88 с.
4. Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977. – 168 с.
5. Сауров Ю.А. Проблема формирования понятия взаимодействия в школьном курсе физики: Автореферат дис. ... уч. степ. канд. пед. наук. – Киров, 1981.
6. Шаронова Н.В. Методика формирования научного мировоззрения учащихся при обучении физике: Учебное пособие по спецкурсу для студентов педвузов. – М.: МП «МАР», 1994. – 183 с.

Лузгина Юлия Владимировна

канд. экон. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный
университет путей сообщения»
г. Новосибирск, Новосибирская область

ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК МЕРИЛО СТЕПЕНИ ГОТОВНОСТИ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ КОНКРЕТНОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: автор данной статьи отмечает, что в ФГОС используется тривиальная модель компетенций, содержащая два блока компетенций – общекультурный и профессиональный, и мало чем отличающиеся от ЗУН (знания – умения – навыки). Для более грамотной системы компетенций, основанной на описаниях стандартизованных объемов знаний, необходимо использовать специальные модули для количественной оценки компетенций-целей обучения.

Ключевые слова: ФГОС, компетенции, знания, профили, образование, направление, программа, стандарт.

Современный образовательный процесс в рамках высшей школы в условиях открытых рыночных отношений значительно трансформировался. Это касается появления новых профилей, востребованных мировой экономической практикой; и формирования национальных и международных коммерческих центров, реализующих престижные варианты обучения и переподготовки кадров; и принципиальных изменений в самой структуре учебных планов.

С одной стороны, образовательная система получила ориентир на рыночные тенденции, так как профессиональная деятельность выпускников

должна быть призвана экономически эффективной и давать прибыль. Но с другой стороны, обществу далеко не все равно – как и во имя какой цели реализуется производственный процесс, создающий реальные товары и услуги. Значит, возникает вопрос о качестве образовательной системы, которое должно быть адекватным требованиям нынешнего этапа общественного развития.

Грамотно построенная система образования всегда утверждала непревзойденные уровни интеллекта, поиска и прорыва человечества в различных сферах познания, а, соответственно, и в рамках практической деятельности людей. Развитие просвещения, образования и науки интенсифицировали углубление и массовое внедрение информации и знаний, отражающих объективный взгляд на мир и формирующих положительные модели социальных преобразований. В сегодняшних условиях на состоянии системы образования непосредственно сказывается реформа образования, социальная неопределенность и экономические трудности.

После принятия федерального закона в сфере образования представителями Министерства образования и науки РФ в документе ФГОС заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования, а к результатам освоения ОП, олицетворенные в форме компетенций. При этом в ФГОС как государственных требованиях установлены не только профессиональные, но и общекультурные качества выпускников. Если говорить об общекультурных качествах (ОК) то, действительно они определяют общекультурный статус современного человека с высшим образованием. Например: «обладать способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности» (ОК-3). Звучит красиво, и не более, если учесть при этом сокращение количество часов, относящихся к циклу Б1 (гуманитарный, социально – экономический цикл [<http://kpfu.ru/docs/F480243653/38.03.02.Menedzhment.doc>]).

Профессиональные компетенции должны основываться на содержании обучения (объем знаний) и определять уровень профессиональной подготовки выпускников. И именно по ним вузы должны разрабатывать образовательные программы (ОП), и с их помощью формировать у учащихся требуемые компетенции – результаты (ЗУНы). Возникает противоречивая ситуация, при современном темпе роста профессиональных знаний, компетенции меняются в считанные дни, тогда какие же нужно заложить практически ценные компетенции, чтобы стандарт оставался актуальным в течение как минимум 10 лет?

Востребованные рынком труда компетенции должны отличаться точностью, детальностью и быть привязанными к реальному времени. В частности, в них должен определяться состав тех технологий, языков, приложений, инструментов, которыми необходимо владеть для решения конкретных задач в конкретное время, а также обязательный уровень владения этими средствами.

Помимо некоторых технических нюансов, таких как: кредитно-модульная система оценки трудоемкости учебной работы, рейтинговая система контроля успеваемости, замена регионального и вузовского компонентов ОП только вариативной частью, ФГОС отличается от ГОС второго поколения тем, что из последнего удален самый ценный составляющий элемент, определяющий минимально необходимый уровень содержания обучения. Этот составляющий компонент заменен «декоративными» описаниями целей обучения в виде компетенций.

Становится очевидным, что большая часть «новых» законов в образовании по сути своего содержания ничем инновационным не отличаются.

Скорее наоборот, они построены на дестабилизирующих началах по отношению к существующей системе образования, что в корне неверно, учитывая огромную стоимость аккумулированного системой образования запаса (учебно-методического обеспечения, преподавательских технологий), а также большой пассивностью самой системы ВПО.

Предыдущий, «здоровыслящий» стандарт был информативным и полезным и представлял собой рабочий инструмент для вузов. Этим стандартом пользовались все, кто занимался внедрением в вузах нового направления, разработкой рабочих учебных программ на факультетах. Он служил базой при разработке совместных образовательных программ с другими университетами и был единственным мерилом при проверке степени готовности вузов к реализации конкретного направления и профиля подготовки.

Выходит, что функционально ФГОС много слабее стандартов второго поколения, и, чтобы от него была практическая польза, нужны такие нормативные документы, в которых определялось бы, типовое содержание обучения по данному ФГОС. Иначе автономно разработанные вузами ОП окажутся несовместимыми и разнесут на мелкие кусочки всякую внутреннюю устойчивость студентов даже в рамках одного направления.

Кроме того, концепция ФГОС должна принимать во внимание непрерывный процесс увеличения новых профессий и такая тенденция должна иметь отражение в ФГОС, в виде разработки механизмов профилей.

В ФГОС используется тривиальная модель компетенций, содержащая два блока компетенций – общекультурный и профессиональный, и мало чем отличающиеся от ЗУН (знания-умения-навыки). Для более грамотной системы компетенций, основанной на описаниях стандартизованных объемов знаний, необходимо использовать специальные модули для количественной оценки компетенций-целей обучения.

Поэтому, необходимо иное видение на образовательный стандарт, и оно состоит в том, что государственный образовательный стандарт – это важнейший документ, который должен четко и доступно растолковывать содержание и цели образовательной деятельности по конкретным направлениям и профилям профессиональной подготовки. Такой документ должен быть понятен всем: будущему студенту, родителю, работодателю, преподавателю. Главным элементом в таком документе должно быть краткое и понятное описание содержания подготовки. При этом, система компетенций, конечно же, должна иметь место, но компетенции должны быть привязаны к этому содержанию. Тогда компетенции получатся актуальными во времени, и наполненными смыслом. В качестве основных тонкостей стандарта может быть модель объема знаний как основа при разработке совместных образовательных программ вузов по конкретным направлениям и профилям.

Допустим, ваш ребенок решил стать бакалавром по профилю «Антикризисное управление». Открываете стандарт, соответствующий данному профилю подготовки, на странице, где описана модель объема профессиональных знаний, видите четырехкомпонентную модель с кратким описанием того, что означает каждая компонента и что должна содержать.

Каждая компонента соответствует специфической области знаний, наиболее важной, например, для бакалавра данного профиля. Допустим, первая компонента – хорошо владеть базовым категориальным аппаратом в области экономической теории, вторая экономикой кризисов и правовыми основами антикризисного управления, третья владеть аналитическим аппаратом, а четвертая – в управлении проектами.

Такая модель многое объясняет, в ней исходные области знаний конкретизированы в виде списка принципиально важных предметных областей, изучение которых позволит сформировать базовые знания.

В этой модели предметные области, как правило, упорядочены на недели, называемые модулями знаний, и занимают максимум три страницы. Они и дают ключ к пониманию сути обучения.

Список литературы

1. Сухомлин В.А. Полная победа инноваций над российским образованием / В.А. Сухомлин // Вестник Московского ун-та. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2009. – №1. – С. 16–40.

2. Сухомлин В.А. Профессиональные стандарты и образование // Перпендикулярный взгляд / ВМиК МГУ им. Ломоносова. – М.: МАКС-пресс, 2008. – 80 с.

Мустафина Раушания Радиковна
воспитатель ГПД

Мухина Наталья Владимировна
учитель начальных классов

МБОУ «Средняя общеобразовательная
русско-татарская школа №103»
г. Казань, Республика Татарстан

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЕ

***Аннотация:** в данной статье отражена работа педагогов по воспитанию поликультурной личности в рамках современного образования. Как отмечают авторы, органичным продолжением годового образовательно-воспитательного процесса являются также летние лагерные смены.*

***Ключевые слова:** поликультурная личность, история народов, семейное воспитание.*

Образование не может не реагировать на происходящие события в окружающем нас мире. И сейчас особо остро стоит проблема безопасности. Чтобы безопасно существовать в поликультурном обществе необходимо уже с детства вести постоянную образовательную и воспитательную работу. Воспитание поликультурной личности – это сложный и длительный процесс, который необходимо начинать с раннего детства. Поликультурная личность должна обладать следующими видами сознания: правовое, географическое, лингвистическое, историческое, художественно-эстетическое и религиозное. Каждому виду сознания соответствуют определенные чувства. Чтобы в будущем сформировалась поликультурная личность необходимо работать над формированием следующих чувств:

– историческое сознание – чувство долга, патриотизм, гордость за историческое прошлое, чувство Родины, чувство ответственности, чувство симпатии к другим народам;

– географическое сознание – любовь к природе, уважительное отношение к культуре местных жителей, сочувствие всему живому, гуманность, бескорыстие, доброжелательность;

– религиозное сознание – любовь к родным и близким, ответственное отношение к старшему поколению, доброта, сопереживание, сочувствие, терпимость, правдивость;

– лингвистическое – чувство удовлетворённости от понимания другого языка, умение общаться с людьми разной национальности;

– правовое сознание – чувство долга, ответственность, равноправное отношение к людям разной национальности, доброжелательность, способность сопереживать;

– художественно-эстетическое сознание – чувство прекрасного, красота родного языка, культуры разных народов, эстетические переживания.

У каждого человека в жизни есть заветная мечта, главной мечтой педагога было и остаётся желание увидеть своих воспитанников прекрасными людьми. Что нужно каждому человеку маленькому и большому? Чтобы о нём заботились, чтобы его любили. Любовь – это красивое и сильное чувство, которое объединяет нас и ведёт в течениях всей жизни. Высокое чувство любви к Родине, преклонение перед памятью о тех, кто отдал за неё жизнь, не возникают сами по себе в сердцах наших детей, эти чувства надо пробуждать. Этому способствуют различные мероприятия: беседы об истории родного края, об известных людях, внесшими вклад в историю не только своего города, но и всей страны. Ребята готовят проекты «Великие полководцы России», «История ВОВ в истории моей семьи», «Герой в моей семье», письмо ветерану, «Письмо папе на фронт». В процессе подготовки над ними идет работа совместно с библиотеками района, историческими документами семьи, проводятся беседы с разными поколениями родственников. Так же воспитанию патриотизма способствуют просмотр песни и строя, линейки, беседы и классные часы, на которых детей знакомят с подвигами и поступками их ровесников в годы Великой Отечественной войны, с дневником ленинградской девочки-блокадницы Тани Савичевой, с историей городов-героев Великой Отечественной войны. В процессе таких мероприятий обращаем внимание детей, что во время Великой Отечественной войны было неважно какой ты национальности, а было важно какой ты человек.

К Дню Победы проводятся мероприятия совместно с родителями: подарки для ветеранов, газеты к Дню Победы, открытки со словами благодарности ветеранам, подготовка концертных номеров. Неправы те, кто считает, что воспоминание о тяжёлом прошлом могут омрачить счастливое детство. В.А. Сухомлинский писал: «Пусть маленький ребёнок задумается над судьбой родной земли... Пусть события прошлого предстанут перед ним как истоки настоящего... Нельзя облагородить детское сердце, если оно не почувствовало, не пережило величайшего горя нашей Родины-горя утраты 20 млн жизней... Радость бытия не должна быть безмятежной». Истинную радость можно испытать лишь тогда, когда можешь осмыслить цену завоёванного для них счастья. Поэтому детей необходимо знакомить с историческими событиями страны через призму истории семьи. Ведь во время Великой Отечественной войны каждая семья внесла свой вклад в победу по мере своих сил и возможностей. При всём отличии и многообразии семей в поликультурном обществе в них есть и общие черты воспитания. Это прежде всего – любовь к Родине, к жизни, к своим родителям, ближнему человеку, к природе и уважение к другой нации. Одна из важнейших задач работы с детьми – расширить влияние национальной культуры на личность ребёнка. Развитие гуманных чувств происходит эффективнее, когда национальная культура естественно вплетается ещё в жизнь коллективов, в которых находится ребенок. Как здесь не вспомнить такой наш национальный праздник как Сабантуй. На этом всеобщем и многонациональном празднике наши дети являются одновременно и выступающими, и зрителями. Участвуя в национальном празднике, дети чувствуют атмосферу праздника, возникает чувство единения и дружбы. Азартные соревнования, общее стремление выиграть, радость

общения, шутки, смех. Ни у кого не возникает вопросов – кто ты по национальности? Откуда? Активное общение и общая работа всех детей по подготовке и проведению праздника способствует не только их всестороннему эстетическому развитию, но и формированию их нравственных качеств, идейных убеждений. Праздник Сабантуй является живой иллюстрацией умения жить в едином поликультурном пространстве.

Туристические поездки по России, по своей и соседним республикам оказывают неизгладимое впечатление на душу и сознание детей. Прелесть путешествий в том, что дети знакомятся напрямую с культурным наследием, историей и обычаями разных народов.

Органичным продолжением годового образовательно-воспитательного процесса являются летние лагерные смены. В течение многих лет мы с детьми выезжаем в детские оздоровительные лагеря Татарстана и Крыма. Богатая окружающая природа, чистый воздух, детская непосредственность и дружба, творчество и романтика, именно здесь в комплексе решаются воспитательные задачи (формирование организационных и коммуникативных навыков, проявление инициативы воспитанников, развитие лидерских и патриотических качеств, терпимого отношения к мнению окружающих).

Нет плохих народов, нет плохих религий, со всеми можно и нужно дружить, со всеми можно и нужно договариваться, со всеми можно и нужно мирно, по-соседски жить.

Список литературы

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад. шк, 1985. – 557 с.
2. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. – М., 2004. – 240 с.
3. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 3–10.

Перминова Анна Юрьевна

учитель

МОУ СОШ №41

г. Борзя, Забайкальский край

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация: в статье представлен пример внедрения проектной технологии на уроке изобразительного искусства в начальной школе. Автор дает подробную характеристику стадиям организации работы на уроке с младшими школьниками и акцентирует внимание на внедрении современной педагогической технологии, отмечая, что включение учащихся в проектную деятельность способствует формированию познавательной мотивации и осуществлению взаимосвязи теории и практики.

Ключевые слова: школа, урок изобразительного искусства, современные образовательные технологии.

В Национальной образовательной инициативе «Наша Новая школа» отмечается, что «...в школе должно быть обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в буду-

шем... использование современных образовательных технологий и создание образовательных программ, которые вызовут у ребенка интерес к учебе».

Использование учителем современных образовательных технологий в процессе предметной подготовки актуализируется как педагогическим прогрессом и «новым», современным школьником, так и нормативными документами, так например, в Федеральном Образовательном стандарте общего образования приведен перечень требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, среди которых мы отметим такое как освоение обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами [3].

По мнению И.В. Николаюк, информационные и коммуникационные технологии «открывают принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве учащихся. При использовании информационных и коммуникационных технологий на занятиях повышается мотивация учения и стимулируется познавательный интерес учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы» [5, с. 5].

Изучив диссертационное исследование, согласимся с мнением Г.В. Жеребятниковой, о том, что проектные технологии как метод обучения приобрели на сегодняшний день огромную популярность у педагогов, занимающихся как теоретическими исследованиями, так и их практической реализацией в различных учебных заведениях и имеют следующие существенные характеристики такие как: интеграция знаний в реальную деятельность; активная самостоятельная деятельность; выбор, обоснование и оценка эффективности выполненной работы; взаимодействие в команде; создание продукта деятельности [2, с. 76].

Так же мы согласимся с утверждением И.В. Николаюк, что преимуществами данного метода является всестороннее вовлечение в выполнение учебных заданий мыслительных способностей, возможность реальной организации, индивидуализации и дифференциации процесса обучения. При создании проектов обучение опирается на потребности практики, может учесть социальные ценности и запросы общества, т.е. осуществляется взаимосвязь теории и практики [4, с. 118].

В рамках изучения учебного предмета – изобразительное искусство, по освоению новых знаний преобразованию и применению его в учебно-проектных ситуациях, нами была выбрана – проектная технология.

Под влиянием современной тенденции к технологизации педагогической науки проектные технологии развились из метода проектов (Дж. Дьюи) и обозначались в отечественной педагогической литературе и в исследованиях по истории педагогики термином «метод проектов» [2, с. 110]. Далее представим пример внедрения проектной технологии на уроке изобразительного искусства в 4 классе.

Для учителя ИЗО главной задачей стоит не только научить рисовать, но и научить детей думать, любить, переживать, чувствовать. Для реализации таких задач я выбрала программу Б.М. Неменского.

Цель программы: духовно-нравственное развитие ребенка, формирование у него качеств, отвечающих представлениям об истинной человечности, о доброте и культурной полноценности в восприятии мира. Иными

словами, необходимо создать условия для развития творческого начала, для формирования внутренне свободного человека.

Главным предметом изучения является связь искусства с жизнью человека, роль искусства в повседневном его в жизни общества значение искусства в развитии каждого ребенка. Предусматривается привлечение жизненного опыта детей, примеров из окружающей действительности.

Задачи:

1) сформировать первоначальные представления о роли изобразительного искусства в жизни человека, его роли в духовно-нравственном развитии человека;

2) сформировать основы художественной культуры, в том числе на материале художественной культуры родного края, эстетического отношения к миру; понимание красоты как ценности; потребности в художественном творчестве и в общении с искусством;

3) овладеть практическими умениями и навыками в восприятии, анализе и оценке произведений искусства;

4) овладеть элементарными практическими умениями и навыками в различных видах художественной деятельности (рисунке, живописи, скульптуре, художественном конструировании), а также в специфических формах художественной деятельности, базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеозапись, элементы мультипликации и пр.).

Общие задачи предмета изобразительного искусства сводятся к двум основным.

Первая задача – увлечение искусством. Вне увлечения искусством, вне восторга, наслаждения его творениями не может быть сформирована потребность постоянного (на всю жизнь) общения с ним как не может вообще происходить подлинное общение с искусством. Программа придает формированию увлеченности искусством на каждом занятии принципиальное, основополагающее значение. Создание атмосферы увлеченности на уроках – вот задача педагога.

Вторая задача – приобщение к художественной культуре. Данная задача расшифровывается в трех элементах, которые в своем триединстве раскрывают ее сущность:

1) искусство как культура (содержание искусства);

2) искусство как творчество (собственная творческая деятельность);

3) искусство как язык (профессиональный опыт).

1. Содержание искусства – это, собственно, те жизненные проблемы, ради решения которых и существует искусство: из века в век формулировалось в нем свое отношение ко всем явлениям жизни (к природе, человеку и обществу). В свете этой задачи искусство рассматривается как культура отношений, как запечатленный в произведениях искусства опыт поколений в осознании добра и зла.

2. Творческий опыт искусства – также важнейший элемент триады. Здесь заложено систематическое развитие образно-творческих способностей, вариативности, гибкости и гармоничности мышления человека. Вне творчества невозможно, немыслимо сути искусства слиться с его языком и вылиться в живое произведение искусства. Развитые творческие способности необходимы и при создании произведения искусства, и при его восприятии – ребенок становится то Художником, то Зрителем. Это и есть один из путей формирования способности к творчеству.

3. Язык искусства. Вне языка вообще не существует содержания, оно не может быть выражено. Этот элемент триады предусматривает обязательное выполнение практических упражнений и заданий на уроках изобразительного искусства. Умения и навыки владения средствами языка –

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

линий, цветом, объемом, пространством, ритмом и др. помогут созданию художественного образа.

Таблица 1

Технологическая карта урока

Тема	Русский сине-голубой узор «Гжель»
Класс	4
Цель	Продолжить знакомство с гжельской росписью, ее историей и работой открытым мазком без предварительного рисунка.
Задачи	Образовательные: научиться выполнять элементы гжельской росписи. Развивающие: развивать творческое воображение, живописные умения и навыки; Воспитательные: воспитывать любовь к народному искусству, к православным традициям русского народа; воспитывать аккуратность и трудолюбие.
УУД	– личностные УУД: обсуждать и анализировать выполненные творческие работы; – регулятивные УУД: планировать действия в соответствии с поставленной задачей; принимать и сохранять учебную задачу; – коммуникативные УУД: анализировать собственную художественную деятельность и работу одноклассников; уметь участвовать в диалоге; слушать и понимать других; – познавательные УУД: осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения; устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы.
Планируемые результаты	Создавать средствами живописи эмоционально выразительные образы. Использовать художественные материалы. Продумывать и выстраивать композицию рисунка.
Межпредметные связи	Окружающий мир.
Формы работы	Фронтальная, индивидуальная, групповая.
Тип урока	Развивающий контроль.

Рассмотрим организацию работы на уроке более подробно.

Таблица 2

<i>Организация работы</i>	<i>Этапы урока</i>	<i>Ход урока</i>
Стадия вызова На доске иллюстрации с изображением народной росписи «Гжель»	1. Организационная часть урока Эмоциональный настрой на работу 2. Введение в тему: Постановка учебной задачи	Проверка готовности к уроку. «Давайте создадим бусы хорошего настроения. Нанизываем на ниточку только те бусины, которые описывают хорошее настроение». «На прошлом уроке мы с вами начали изучать технику росписи Гжель. Как вы думаете, какая цель нашего урока (ответы учащихся)? Сегодня мы продолжим знакомство с гжельской росписью, ее историей и работой открытым мазком без предварительного рисунка.»

Стадия осмысления	Решение учебной задачи. Работа в группах (создание мини-проекта) Защита	Предлагается учащимся составить групповой проект. «Вы разделены на группы для составления проекта «Что мы знаем о Гжели, каждой группе дана тема-история Гжели (1 группа) особенности Гжели (2 группа), техника выполнения росписи (3 группа), для этого у вас на столе лежит раздаточный материал. В конце работы каждая группа должна защитить свой проект».
	Актуализация знаний	При рисовании нам всегда помогает Мастер Изображения. Вот такие советы он дает вам: – как расположить лист; – правила работы кистью и гуашью нанесение мазков).
	Практическая работа	Демонстрация выполнения. Целевые обходы: – контроль правильности выполнения приемов работы; – оказание помощи учащимся, испытывающим затруднения; – контроль объема и качества выполненной работы.
Стадия рефлексии	Итог Рефлексия	Молодцы. – на партах у вас лежат цветы. Выберите себе цветок: Синий – все понравилось. Красный – не все понравилось. Зеленый – не понравилось. Приклейте цветок на работу.
	Домашнее задание	Домашнее задание указано на доске. Спасибо за урок.

Резюмируя все выше изложенное, можно сделать вывод, что использование современных педагогических технологий позволяет всестороннее вовлечение мыслительных способностей учащихся в выполнение учебных заданий по предмету изобразительное искусство, а также возможность реальной организации, индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

Список литературы

1. Жеребятникова Г.В. Формирование созидательной активности будущих педагогов в образовательном пространстве современного вуза: Дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Жеребятникова; Забайкальский государственный университет. – Чита, 2013.
2. Жеребятникова Г.В. Влияние форм организации учебного процесса на формирование созидательной активности будущих педагогов / Г.В. Жеребятникова // Путь науки. – 2015. – №10 (20). – С. 110–111.

3. Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1450> (дата обращения: 19.01.2016 г.).

4. Николаюк И.В. Опыт изучения курса «Методика выполнения творческих проектов» студентами гуманитарно-педагогического университета / И.В. Николаюк // Образование и наука. – 2009. – №3. – С. 117–124.

5. Николаюк И.В. Информационные коммуникационные технологии в образовании: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / И.В. Николаюк, Е.Е. Капанина. – Чита: Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т, 2010. – 129 с.

Петрова Евгения Валерьевна
преподаватель отдельной дисциплины
ФГКОУ «Владивостокское президентское
кадетское училище»
г. Владивосток, Приморский край

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ: ПРОБЫ СУБЪЕКТНЫХ ДЕЙСТВИЙ

***Аннотация:** в данной статье автор анализирует процесс формирования тьюторской позиции у преподавателя при реализации принципа индивидуализации в образовании. В результате анализа было выявлено, что картирование может стать современной технологией совместной работы педагога и учащегося. Такой взгляд на проблему может быть интересен специалистам в области образования.*

***Ключевые слова:** индивидуализация, стратегии индивидуализации, картирование, индивидуальный образовательный маршрут.*

Сегодня вся система образования движется от обучения, как процесса передачи знаний к образованию, как процессу становления личности. Многие педагоги проходят аналогичный путь от знаниевой парадигмы к развитию личности, что может быть достигнуто посредством индивидуализации образования.

Процесс индивидуализации – одна из сторон процесса развития личности, связанная с её обособлением, отделением и, одновременно, обретение внутренних оснований для самоопределения способов жизнедеятельности.

Принцип индивидуализации заключается в том, что каждый учащийся проходит свой путь к освоению того знания, которое именно для него является необходимым. Следовательно, задача учителя заключается в том, чтобы помочь каждому определить собственный путь к знаниям.

М.Ю. Чередилина выделяет следующие стратегии индивидуализации:

- 1) расширение ресурсного обеспечения занятий;
- 2) перестройка образовательного содержания;
- 3) предоставление образовательных выборов и поощрение проб;
- 4) организация образовательных событий.

Данные стратегии возможно соотнести с ключевыми точками роста на векторе педагогической деятельности при формировании новой тьюторской позиции у «современного» педагога.

Так, на первом этапе, как правило, преподаватель расширяет ресурсное обеспечение за счёт применения ЭОР, электронных сервисов Web 2.0, возможностей соцсетей. Для этого необходима курсовая подготовка по

работе с данными ресурсами, которую можно получить, обучаясь на дистанционных курсах. В результате такой деятельности образовательная среда приобретает признаки открытости, являющейся необходимым условием индивидуализации.

Появление данного признака влечёт за собой перестройку образовательного содержания, если не уроков, то, по крайней мере, элективных курсов. На данном этапе мной был создан и внедрен авторский курс «История Великобритании через искусство», состоящий из 12 тематических модулей, маршрут по изучению которых обучающиеся имели возможность выстраивать самостоятельно. В данном курсе были представлены различные точки зрения на ключевые исторические события, помимо этого обучающиеся предлагали и своё видение. В результате его освоения, многие из них занялись учебной исследовательской деятельностью, тем самым переходя на этап предоставления образовательных выборов и поощрения проб.

Исходя из собственных интересов, они выбирали партнеров, тему работы, имея большой выбор ресурсов. Участвуя в проектной, исследовательской деятельности, конкурсах обучающиеся создавали своё языковое портфолио. Постепенно такое портфолио со всеми своими достижениями велось каждым и наполнялось творческими работами, эссе, проектами, в нем фиксировались все достижения.

Очередным шагом на пути к индивидуализации стал первый опыт создания индивидуального образовательного маршрута, т.е. проекта движения обучающегося в определенном цикле занятий, с применением технологии картирования.

«Одним из инструментов построения индивидуальной образовательной программы может быть образовательное картирование. Картирование – это культурный процесс, который опирается на следующие три базовые характеристики (в скобках указана представленность этих характеристик в личностно-ресурсных картах):

- пространственная топика (места интересов, ресурсы, события...);
- векторность (приоритетные задачи, индивидуальные образовательные программы...);
- масштаб (приоритетные задачи, пространство и время реализации ИОП)» [1, с. 8].

Почему именно карты? Они объединяют и орудийную, и знаковую функцию, адекватны современному пониманию открытости образования, вариативности его форм.

Орудийная функция карты позволяет приспособить окружающий мир к интересам человека и помогает человеку вписаться в этот мир. Но карта может стать и личностно значимым психологическим средством, позволяющим человеку увидеть себя и своё действие по-новому: в другом масштабе и в другом контексте.

Таким образом, в данном случае карта так же, как и слово начинает выступать в качестве обобщения для человека, так как через неё он может видеть место своего действия в более широком контексте, видеть частичность относительно целого, понимать специфику своего действия в мире Общего.

Относясь к процессу построения личностно-ресурсных карт как к новой образовательной технологии, Т.М. Ковалева рассматривает в системе современного образования работу с ресурсной картой как принципиально значимый момент на всех ступенях школьного обучения.

Таким образом, картирование может стать современной технологией совместной работы педагога и учащегося, на котором изображены возможные направления индивидуального образовательного движения обучающегося, пространства его интересов, самоопределения и целей.

В своей деятельности провожу занятия, в ходе которых группы обучающихся движутся по своему индивидуальному маршруту, имея выбор ресурсов, в результате которых каждая группа получает свой продукт деятельности. Каждый ребенок приобретает опыт деятельности в ситуациях повышенной ответственности в особых условиях взаимодействия (временной дефицит, ответственность за других участников, высокая личностная значимость оценки результата), активизируются механизмы личностной активности, адаптации и социального развития.

Обучать деятельности – значит делать учение мотивированным, учить обучающихся ставить цель и находить пути её достижения помогать им формировать у себя умения самоконтроля и самооценки. На своих занятиях выстраиваю начало так, чтобы кадеты сами сформулировали цель, задачи, предоставляю возможность выбора учебного материала. Так, например, урок по теме «Пословицы» был начат с видеописьма, в котором мой друг иностранец просил меня помочь ему перевести поговорку «Don't whistle till you're out of the woods». Я предложила учащимся помочь мне. Дословно эта поговорка переводится: «Не свисти, пока не выйдешь из леса». Для подбора аналога в русском языке необходимо было понять смысл поговорки, окунуться в историю. Свистеть в средние века в лесу было нельзя, могли напасть разбойники. Они соотнесли её с русской «Не говори «Гоп», пока не перепрыгнешь». Благодаря такому введению, обучающиеся легко сформулировали тему и поставили цель: найти источник появления поговорок в языке. Обучающихся, которые работали в группах были предложены маршрутные карты с точками пути, но сам маршрут они прокладывали сами. Они могли выбрать: текст об А.В. Суворове, интерактивные упражнения, работу с презентацией, аудиоматериал, видеофрагмент, задание на разыгрывание поговорок. Каждая группа предложила свой маршрут и представила результаты своей деятельности. Каждый учащийся оценил свою деятельность с помощью опорной таблицы и предложил свой вариант оценки за урок. Домашнее задание учащиеся выбирают самостоятельно из предложенных не менее пяти вариантов, тем самым фиксируя для себя уровень освоения предмета.

В результате таких субъектных действий возникла необходимость перехода от обучения к образованию. Целью образования является формирование человека, в случае с предметом «иностранный язык», не того, который хорошо познал язык, так как мало знать культуру народа страны изучаемого языка, мало сопоставлять её со своей: овладение чужой культурой должно вносить вклад в становление обучающегося как субъекта своей родной культуры, что по сути и является принципом индивидуализации.

Список литературы

1. Ковалева Т.М. Сущность и исток тьюторского действия / Т.М. Ковалева. – 2012. – №6 (7). – С. 7–9.

Поляшова Наталья Владимировна

канд. биол. наук, доцент
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

Фролова Татьяна Олеговна

учитель начальных классов
МБОУ «Гимназия №6»
г. Архангельск, Архангельская область

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается вопрос сотрудничества с родителями с целью формирования и развития читательского интереса у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: читательский интерес, дети, младший школьный возраст, родители, сотрудничество, проект «Успешное чтение».

*Когда интересную книгу читаешь,
С писателем вместе свой мир сочиняешь.
И сказка и быль, и мгновенье и вечность...
Над книжной страницей лететь в бесконечность!
Сказала когда-то мне мама сама,
Что книги читать – это пища ума.
Твой ум развивается воображеньем,
И чтение – лучшее в мире ученье!*

Умение читать – это тяжелый труд, умение правильно выбирать репертуар для чтения, понимать задумку автора, анализировать, осмысливать – это своеобразные способности, которые требуют формирования, приобщения к правильному чтению. Сегодня дети действительно читают не так, как предыдущие поколения. Происходит коренное изменение читательских привычек. Изменился статус чтения, мотив и стимул, способы работы с печатным текстом, детский репертуар, предпочитаемые произведения, длительность чтения и источники получения информации [2; 4]. В.А. Бородина считает, что читательское самообразование – интеграция целенаправленного и стихийного влияния в самоформировании чтения как стратегии учения, образования, личностного роста. Оно является условием и продуктом развития личности. Почти невозможно отделить развитие читателя и развитие личности [1]. Сегодня очень важно направлять и контролировать чтение детей, прививать художественный вкус. В связи с этим наш класс в 2008 году включился в проект «Успешное чтение», реализуемый Фондом поддержки образования города Санкт-Петербурга [3].

Изучив предложенный перечень книг в «Портфеле читателя», каждый скажет, что ребенку-первокласснику, да еще и плохо читающему освоить материал сложно. Поэтому важно было привлечь на свою сторону родителей. А родителей этой идеей нужно было зажечь! В классе был проведен опрос «Читаем всей семьей», в результате которого выяснилось: какие книги читают в семье и читают ли, кто помогает ребенку в выборе книг или это происходит самостоятельно и хаотично, довольны ли родители чтением детей и какие книги из своего детства они посоветовали бы прочитать своим детям. На основе полученных сведений было организовано родительское собрание «Читающий ребенок – это читающий родитель», где родителям был презентован «Портфель читателя» и было предложено

поучаствовать в новом проекте вместе с детьми, в качестве помощников, слушателей, консультантов.

Уже в первом классе выяснилось, что родители настолько увлеклись, что сами с интересом перечитали детские книжки, переосмыслив прочитанное в детстве, и бурно обсуждали прочитанное между собой. Во втором – стали активно поддерживать детей при подготовке вопросов для викторин, игр, презентаций. В классе появилась идея обмениваться прочитанными книгами. В третьем – выступали в роли болельщиков детских интерактивных игр по произведениям из «Портфеля читателя». Провели акцию чтения вслух «Моя любимая книга», познакомили детей с авторами, чьи книги читали в детстве. В четвертом сами попробовали свои силы в классной игре «Папа, мама и я – читающая семья», школьном брэйн-ринге и городском творческом конкурсе «Как я приучил ребенка к чтению», где одержали победу в номинации «Самая содержательная методика».

Благодаря помощи и поддержке родителей работа по проекту «Успешное чтение» затронула не только учебную, но и внеурочную деятельность. В третьем классе был организован кружок «Проектной и исследовательской деятельности», одним из направлений работы которого стала серьезная работа с «Портфелем читателя». Дети изучали биографии писателей, создавали презентации для показа в классе, читали произведения, готовили вопросы для викторин и проводили интеллектуальные игры в классе. В четвертом классе мы пошли дальше. На базе нашего класса открылся театральный кружок, где было поставлено произведение М. Твена «Приключение Тома Сойера» (произведение из рекомендуемого списка для чтения в четвертом классе из «Портфеля читателя»), которое с успехом было показано одноклассникам, родителям и представлено на церемонии награждения победителей городских конкурсов по проекту «Успешное чтение».

Работа в проекте принесла приятные результаты:

- участие в проекте детей вместе с родителями создало условия для формирования и сохранения семейных ценностей через возрождение традиций семейного чтения;

- у большинства семей значительно увеличились домашние библиотеки;

- дети и родители приобрели новых друзей, единомышленников, класс стал ещё более сплоченным;

- ученики стали больше и качественнее читать, обрели дополнительное пространство для самореализации;

- стали более успешными в учебной деятельности;

- чтение как вид деятельности стало престижным и для родителей, и для детей;

- открылись новые возможности для формирования и поддержания способностей детей: творческих и актерских через работу театрального кружка «Золотой ключик», исследовательских – через участие в работе кружка «Проектная и исследовательская деятельность при работе с книгой».

Работа по приобщению ребенка к чтению, воспитанию способного читателя продолжается и сегодня. За восемь лет работы над проектом, восемь лет плодотворного сотрудничества с родителями была создана программа литературного кружка «Хорошее время читать» в рамках внеурочной деятельности по ФГОС, цель которой повышение престижности чтения среди младших школьников, формирование литературного вкуса.

На основе вопросов, составленных совместно с детьми на кружке «Проектная и исследовательская деятельность при работе с книгой» были созданы интерактивные игры для проведения в 1–4 классах начальной школы.

Произведения из «Портфеля читателя» стали содержательной базой для театральных постановок. В театральном кружке «Золотой ключик» ребята теперь занимаются на протяжении всех четырех лет учебы. Поставлено много интересных пьес. Завоеваны призовые места на городских и областных конкурсах. А самое главное – у нас появилась возможность увидеть творчески одаренных детей и вовремя поддержать таланты.

Чтение для многих детей стало познавательной потребностью, что, несомненно – своего рода сырье для самой значительной одаренности.

Список литературы

1. Бородина В.А. Читательское самообразование в школе: когнитивный аспект / В.А. Бородина // Школьная библиотека. – 2014. – №9–10. – С. 129–134.
2. Петров В. Что читают наши дети // Семья и школа. – 2013. – №5–6. – С. 68–71.
3. Русская Ассоциация Чтения. Проект «Успешное чтение» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusreadorg.ru/projects/reading>
4. Чудинова В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды // Дети и культура / Отв. ред. Б.Ю. Сорочкин. – М.: КомКнига, 2007. – С. 131–164.

Пшеничникова Юлия Николаевна
педагог английского языка
МБДОУ «Д/С №73 «Семицветик»
г. Чита, Забайкальский край

ПРИМЕР ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в данной статье автором приводится пример эффективной организации урока английского языка в начальной школе с использованием технологии критического мышления, информационных технологий и проектной деятельности. Отмечается, что использование современных образовательных технологий в ходе урока направлено на формирование познавательной мотивации учащихся.

Ключевые слова: школа, урок английского языка, современные образовательные технологии.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года №373, изучение иностранного языка в начальной школе преследует следующие цели [4]:

1) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3) формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» актуализированы важнейшие стратегические задачи, направленные на развитие таких личностных качеств школьников, как инициативность,

способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни [5]. Ибо все эти навыки формируются с детства, именно школа призвана стать важнейшим элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

Для решения поставленных вопросов в современной школе используется много различных методов обучения. Однако за последние годы большую популярность получили следующие:

– информационные и коммуникационные технологии «открывают принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве учащихся. При использовании информационных и коммуникационных технологий на занятиях повышается мотивация учения и стимулируется познавательный интерес учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы» [7, с. 5];

– технология проектной деятельности активизирует все стороны учебной деятельности учащихся, способствует эффективному усвоению и интеграции получаемых знаний. Преимуществами данного метода является всестороннее вовлечение в выполнение учебных заданий мыслительных способностей, возможность реальной организации, индивидуализации и дифференциации процесса обучения. При создании проектов обучение опирается на потребности практики, может учесть социальные ценности и запросы общества, т.е. осуществляется взаимосвязь теории и практики [6, с. 118];

– технология развития критического мышления (ТРКМ), по мнению Г.В. Жеребятниковой является системой стратегий и методических приемов, предназначенных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы. Она позволяет добиваться таких образовательных результатов, как умение работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; умение выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; умение вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; умение решать проблемы; умение сотрудничать и работать в группе; способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми [1].

Методика «критического мышления», включающая в себя три этапа или стадии: «Вызов – Осмысление – Рефлексия» [2].

Технология критического мышления предполагает равные партнерские отношения, как в плане общения, так и в плане конструирования знания, рождающегося в процессе обучения. Работая в режиме технологии критического мышления, учитель перестает быть главным источником информации, и, используя приемы технологии, превращает обучение в совместный и интересный поиск.

В качестве примера приведем план урока Английского языка (The English lesson), разработанный на основе программы «Уроки английского языка И.А. Мурзиновой» [3].

Раздел (тема): «Профессии» (Occupations).

Цель урока:

- 1) сформировать представление о жизни «королевской» семьи;
- 2) научиться:

– считать до десяти;

- называть членов «королевской» семьи;
- задавать вопрос «What’s this?» с указанием на предмет и отвечать на него;
- употреблять фразу «I can see...»;
- 3) развить навыки адекватно реагировать на просьбу «Smile!», команды «Stand up!», «Sit down!», «Clap your hands», «Go away!»;
- 4) запоминания и воспроизведения звуков (English sounds): [w], [u:], [ʌ], [au], [ɪ], [ʃ], [ʒ];
- 5) продолжить овладение навыками использования транскрипционных знаков на практике;
- 6) развить умение критически анализировать изученную лексику путем создания проектов.

Таблица 1

<i>Организация работы</i>	<i>Ход урока</i>
<p><i>Стадия вызова (evocation):</i> В руках у учителя находится мягкая игрушка медведь Тедди (Teddy Bear), играющая роль партнера для учителя на уроке (он периодически «общается» с детьми на определенные темы исключительно на английском языке). На магнитной доске, в левой ее части, размещены цифры в произвольном порядке от 1 до 10, справа на доске располагаются карточки со звуками. На столе перед учениками «стоят» картинки с изображенными на них представителями разных профессий.</p>	<p>1. Организационная часть «Who is absent today?» 2. Введение в тему (Introduction). Hello, children! Good to see you again. Здравствуйте ребята, рада вас видеть вновь. Teddy’s glad to see you too. How are you? Тедди также рад вас видеть. Как ваши дела? Let’s begin our English lesson. Please tell me what occupations do you know? Пожалуйста, скажите мне, какие профессии вы знаете? Let’s count to seven. Давайте сосчитаем до семи. Look at the blackboard and repeat after me these English sounds: [ou], [p], [t], [d], [ɔ], [r], [dʒ], [ɔɪ], [h], [d], [f], [eə], [θ], [g], [b], [ð], [i], [iə], [ɜ:], [æ], [ɔ:], [v], [tʃ], [eɪ], [ɔɪ] Today we’ll learn how to count to ten. Сегодня мы будем учиться считать до десяти. А также мы будем знакомиться с новыми словами по теме «Профессии». Today we will learn new words – «Occupations». Well, let’s go!</p>
<p><i>Стадия осмысления (realization of meaning):</i> 1. Просмотр фрагмента мультфильма на английском языке. В сюжет предназначенного для показа фрагмента входит: счет до 10 использование вопросительной конструкции «What’s this?» употребление фразы «I can see...» 2. Тренировка фраз «Stand up!», «Clap your hands», «Sit down!», «Smile!», «Go away!» путем проведения музыкальной паузы.</p>	<p>1. Let’s watch a cartoon. After that we’ll know some new words. Давайте посмотрим мультфильм и выучим некоторые новые слова. <i>Queen, king, princess, gardener, beautiful, fat, strong, clever and brave.</i> 2. Now let’s sing the song. «Clap your hands». Stand up! Smile and sing! Clap, clap, clap your hands, Clap your hands together, Clap, clap, clap your hands, Clap your hands together... Thank you. Sit down, please. 3. Сейчас мы будем изучать новые английские звуки. Now we’ll learn new English sounds.</p>

<p>3. Повторение за учителем новых звуков, использованных в словах просмотренного видеоматериала. 4. Изучение новых слов по теме «Профессии» (king, queen, princess, Royal gardener, postman, programmer, seller, security, policeman).</p>	<p><i>Используя ассоциации, озвучиваем транскрипционные знаки [w], [u:], [u], [au], [ŋ], [ʃ], [ʒ].</i> 4. Работа с картинками по теме «Профессии». На вопрос учителя «What's this?» дети хором повторяют за учителем слово, изображенное на картинке. Частота повторения – 3 раза.</p>
<p><i>Стадия рефлексии (reflection):</i></p>	<p>Работа в парах: отработка навыков озвучивания транскрипционных знаков; озвучивание изученных на уроке слов; Закрепление знаний о ранее изученных словах, их составление с использованием карточек звуков (<i>Hello, the, good</i>)</p>
<p><i>Проектная деятельность</i></p>	<p>Учащимся для выполнения проекта предлагаются следующие темы: – «What's this?» (Что/кто это?) – необходимо раскрасить изображенные на раздаточном листе рисунки, соотнести (соединить цветной линией) картинку и слово по теме «Профессии» – «Englishsounds» (английские звуки) – из транскрипционных знаков английского языка составить слова – <i>you, go, two, what, king, queen.</i></p>

Достаточно интересной для изучения и апробации представляется квест-технология, которая, по мнению исследователей И.В. Радецкой, И.Ю. Сороки и О.Г. Варфоломеевой способствует решению одной из ключевых проблем в педагогической практике – формированию познавательной мотивации учащихся, поскольку, именно, от качества ее сформированности зависит конечный результат всей образовательной системы [8, с. 85].

Английский язык, как и любой язык, является, прежде всего, инструментом для выражения своих мыслей, обмена идеями, суждениями, оценками. Многими педагогами на дискуссионных площадках сети интернет отмечается, что критическое мышление как раз направлено на развитие у детей таких навыков. В начальной школе дети имеют весьма ограниченный словарный запас иностранных слов для того, чтобы мыслить, тем более критически. Однако методика критического мышления полезна и на этом этапе. Изучение новых слов, транскрипционных знаков и составление из всех изученных элементов чего-то нового, применение полученных знаний в процессе перехода от аудирования к чтению – это верный путь к осмыслению, анализу и критическому взгляду. Так закладываются базисы, дабы в дальнейшем открыть путь к свободному выражению своих суждений.

Список литературы

1. Жеребятникова Г.В. Гуманитарные технологии и их значимость в формировании сознательной активности будущих педагогов в образовательном процессе современного вуза // Science XXI century Proceedings of materials the international scientific conference. – 2015. – С. 480–488.
2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

3. Интернет ресурс с методическими разработками по английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.englishhobby.ru> (дата обращения: 14.01.2016).
4. Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 15.01.2016).
5. Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/1450> (дата обращения: 17.01.2016).
6. Николаюк И.В. Опыт изучения курса «Методика выполнения творческих проектов» студентами гуманитарно-педагогического университета // Образование и наука. – 2009. – №3. – С. 117–124.
7. Николаюк И.В. Информационные коммуникационные технологии в образовании: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Авт. И.В. Николаюк, Е.Е. Капанина. Забайкал. гос. гум. – пед. ун-т. – Чита, 2010. – 129 с.
8. Радецкая И.В. Сорока И.Ю. Варфоломеева О.Г. Contemporary educational technologies in additional education of children // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – №5 (60). – С. 84–90.

Репринцева Юлия Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

г. Благовещенск, Амурская область

ПОНЯТИЕ ОБ АКСИОСФЕРЕ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Аннотация: автор данной статьи рассматривает актуальную проблему российского образования – становление личности школьника и формирование ценностных основ обучения в общеобразовательной школе. Дается характеристика пространственно-временного аксиологического пространства – аксиосферы школьной географии как сферы ценностного самоопределения школьников в процессе обучения географии.

Ключевые слова: аксиосфера школьной географии, терминальные ценности, инструментальные ценности, субъектные ценности, ценностное самоопределение.

Современная эпоха в развитии общества отмечена сменой социокультурных парадигм, ценностным кризисом, «переоценкой ценностей». Переориентация общества в ценностях, утрата ранее значимых и утверждение новых требует от педагогики и системы образования исследования теоретико-методологических основ и практики аксиологизации образования для обеспечения ценностного развития личности, формирование личностных достижений и результатов обучающихся.

Ориентация школьников на ценности, расширение понимания смысла и назначения образования как универсальной ценности, его целей, содержания и методов требуют усиления аксиологической направленности образования и воспитания личности способной к самоопределению и самореализации в системе ценностей.

Школьная география обладает большим ценностным потенциалом. Специфика нашего исследования определила рассмотрение особенностей

конструирования аксиосферы школьной географии, её потенциала как пространства ценностного самоопределения обучающихся и восхождения к ценностям.

Первые попытки формулировки понятия аксиосферы, определения её структуры и содержания появились в 60-х гг. XX века, в первую очередь в отечественной философской литературе. Одним из первых разработчиков является В.Н. Сагатовский. Он утверждал, что «аксиосфера – это совокупность ценностей, являющихся обобщенными устойчивыми представлениями о предпочитаемых благах и приемлемых способах их получения, в которых сконцентрирован предшествующий опыт субъекта и на основе которых принимаются решения о его дальнейшем поведении. При таком понимании аксиосферы система ценностей выступает фундаментальным основанием образа жизни» [3, с. 28].

Г.П. Выжлецовым был выделен один из важнейших принципов существования аксиосферы культуры – её структура всегда определяется социокультурным пространством и существует в определенном историческом времени. Но даже в этом случае в одну и ту же эпоху имеют место различные иерархии ценностей. Иерархия же ценностей зависит от внутренней структуры самой ценности. Каждый из её сущностных элементов – объект-носитель, значимость, норма, идеал могут выступать как самостоятельная ценность. По определению Г.П. Выжлецова, ценность представляет собой не просто необходимую и желаемую цель, становящуюся идеалом и участвующую тем самым в обратном нормативно-регулирующем воздействии на межсубъектные, межчеловеческие отношения, а через них и на социальную практику. Иначе говоря, ценность выступает посредником между человеком и самим бытием, а высшим смыслом последнего становятся ступени восхождения человека по иерархической лестнице ценностей [1].

М.С. Каган под *аксиосферой* рассматривает общественную систему взглядов, мировоззрений, идеологий, которая объединяет многообразные идеалы как эталоны человеческого представления и понимания функционирования культуры и природного мира и тем самым позволяет выразить ценностное отношение к предметам, вещам и явлениям [2].

В рамках нашего исследования мы рассматриваем и характеризуем аксиосферу школьной географии, учитывая сложившиеся отечественные каноны, основные моменты которых приведены выше.

Аксиосфера школьной географии – это открытая, иерархизированная, динамичная система ценностных связей и отношений к миру природы и общества, в пространстве-времени которой может быть организовано ценностное взаимодействие субъектов учебно-воспитательной деятельности, что обеспечит восхождение школьников к ценностям школьной географии (терминальным, инструментальным, субъектным) (по Ю.С. Репринцевой).

1. *Терминальные ценности* – это ценности и убеждения, которые позволяют обучающимся достичь конечного желаемого результата в процессе обучения географии. Ценности этой группы являются фундаментальными, поскольку они ориентированы на достижение конечной цели обучения, например, сдача ЕГЭ по географии или подготовка научно-исследовательской работы-проекта, которая является результатом долгосрочных исследований.

2. *Инструментальные ценности* – это альтернативные типы поведения и личностные черты, посредством которых обучающиеся стремятся достичь желаемого результата (терминальные ценности). Эти ценности – базовые, поскольку они обеспечивают успешность и качество протекающих в сознании школьников процессов и выступают основанием для восхождения к ценностям более высокого уровня.

3. *Субъектные ценности* – ценности, имеющие особое значение для становления гармоничной личности, развития её субъектных качеств. Данная группа ценностей обладает наибольшей значимостью в процессе ценностного самоопределения обучающегося в аксиосфере школьной географии, поскольку способствует обретению смыслов жизни.

Аксиосфера школьной географии, на наш взгляд, находится на пересечении сразу нескольких пространственных координат – социальных, нравственных, духовных. Её можно рассматривать, как отмечает Е.Р. Южанинова, как самостоятельный феномен благодаря такой сущностной особенности человека, как деятельность, соответственно, аксиосфера школьной географии, как результат человеческой деятельности, содержит в себе иерархию ценностей с определённым духовным опытом и идеалами [4]. Аксиосфере школьной географии можно представить как особую часть пространства содержания географии, охватывающую взаимодействие личности и ценностей, результатом которого становится восхождение личности к ценностям аксиосферы школьной географии.

Аксиосфера школьной географии может выступать пространством ценностного самоопределения личности обучающегося, если осуществляется упорядоченное взаимодействие личности школьника с открытым географическим ценностным пространством, учителем географии как координатором ценностного взаимодействия.

Список литературы

1. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 1996. – 152 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Сагатовский В.Н. Деятельность как философская категория / В.Н. Сагатовский // Философские науки. – 1978. – №2. – С. 47–55.
4. Южанинова Е.Р. Ценностное самоопределение студентов университета в аксиосфере интернета: Дис. ... д-ра пед. наук / Е.Р. Южанинова. – Оренбург, 2015. – 391 с.

Солохина Людмила Николаевна
учитель математики
МБОУ гимназия №5
г. Феодосия, Республика Крым

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ОЛИМПИАДАМ ПО МАТЕМАТИКЕ. 6–9 КЛАССЫ. ЧАСТЬ 2

Аннотация: в данной статье представлен комплекс задач, которые могут быть использованы учащимися и преподавателями для подготовки к олимпиадам различного уровня (школьного, муниципального и др.). Устойчивый интерес к математике формируется в 14–15 лет, но развивать этот интерес необходимо раньше, тогда учащиеся почувствуют, что размышления над трудными, нестандартными задачами могут доставить истинную радость.

Ключевые слова: олимпиада, математика, текстовые задачи, решение.

Цель методической разработки:

- углубление и расширение знаний учащихся по математике;
- развитие математического кругозора, логического мышления;
- развитие устойчивого интереса учащихся к математике;

– *разностороннее развитие личности.*

Задачи методической разработки:

– *развитие математических способностей и логического мышления у учащихся;*

– *развитие у учащихся умения работать со справочной и научно – популярной литературой;*

– *приобретение учащимися навыков в решении разнообразных задач из различных разделов курса математики, в том числе, требующих поиска путей и способов решения.*

Задача №21.

Чебурашка и Крокодил Гена решили поиграть в игру: «Пусть дано 5 кучек камешков: 1 кучка – 6 камешков, 2 кучка – 7 камешков, 3 кучка – 5 камешков, 4 кучка – 4 камешка, 5 кучка – 2 камешка. Необходимо брать из одной произвольной кучки любое число камешков. Выигрывает тот, кто последним возьмёт камешек». Кто выиграет, если начинать играть будет Чебурашка?

Решение.

Решение задачи основано на знании и применении двоичной системы счисления. Вот некоторые числа представлены в двоичной системы счисления (таблица 1).

Таблица 1

Десятич.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Двоичная	1	10	11	100	101	110	111	1000	1001	1010	1011	1100	1101	1110

Далее Чебурашке для выигрыша необходимо соблюдать следующую стратегию:

1. Записываем количество камешков (в двоичной системе счисления) в столбик:

$$\begin{array}{r} 110 \\ 111 \\ 11 \\ 100 \\ 10 \end{array}$$

2. В каждом столбике вычисляем единиц и отмечаем те столбики, где их нечётное число.

3. Считаем количество столбиков, с нечётным количеством единиц.

4. Если таких столбиков: 1 – (а в данном случае один – крайний слева), то надо убрать одну единицу в этом столбике. Допустим, мы хотим убрать единицу у первого числа, тогда это означает, что мы должны из первой кучки убрать 4 камешка.

5. И если Чебурашка будет придерживаться такой стратегии до конца игры, то он выиграет.

6. Если столбиков с нечётным количеством единиц чётно (два, четыре и т. д.), то Крокодил Гена может перехватить инициативу в игре и, придерживаясь изложенной стратегии, выиграть.

Итак, в данной игре можно выиграть, если будете играть так, чтобы после каждого вашего хода в любом столбце таблицы стояло чётное число единиц.

Задача №22.

Оля и Коля, изучая законы Архимеда, решили в перерыве заняться математикой и поиграть в математическую игру: надо поочерёдно называть целые положительные числа. Первый игрок (Оля) называет число не боль-

ше 20, второй игрок (Коля) называет число, превышающее число, названное первым игроком (Олей), но не более, чем на 20, и т. д. Выигрывает тот, кто назовёт число 200. Как должен играть первый игрок (Оля), чтобы выиграть?

Решение.

Первый игрок (Оля) наверняка выиграет, если она назовёт число 179, т. к. второй игрок (Коля) затем назовёт число, не меньше 180 и не больше 199, поэтому первый игрок (Оля) затем назовёт число 200. Следовательно, чтобы первый игрок (Оля) выиграл необходимо называть такую последовательность чисел: 11, 32, 53, 74, 95, 116, 137, 158, 179, 200, при этом не обращать внимание на те числа, которые называет соперник (Коля).

Задача №23.

Дан квадрат размером 10×10 . Оля и Коля по очереди закрашивают две соседние клетки. Проигрывает тот, кто не может сделать очередной ход. Кто выигрывает, если первый ход делает Оля?

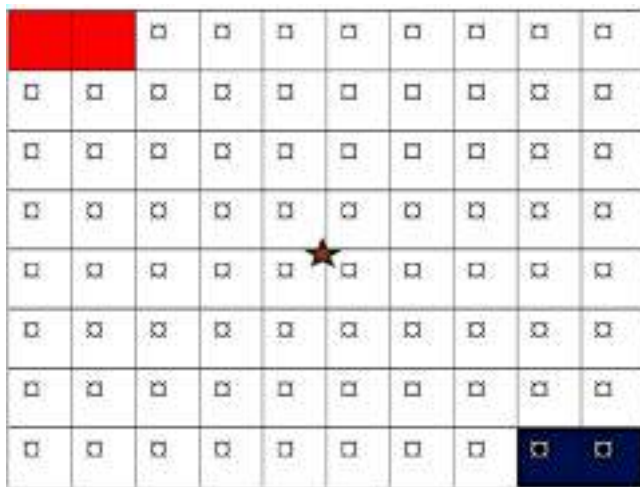


Рис. 1

Решение.

Выиграет Коля, если он будет придерживаться следующей стратегии: будет закрашивать две клеточки симметрично закрашенным Олей клеточкам относительно центра доски, как центра симметрии.

Задача №24.

Барсик может съесть молочную сосиску за 3 мин, а охотничью – за 4 мин. Мурка может съесть молочную сосиску за 7 мин, а охотничью – за 6 мин. За какое наименьшее время Барсик и Мурка могут съесть одну молочную и одну охотничью сосиски.

Решение.

Рассмотрим три возможных случая поедания сосисок Барсиком и Муркой, т. к. мы не знаем, в каком варианте получится наименьшее время.

1 вариант. Барсик начинает, есть молочную сосиску, а Мурка начинает, есть охотничью сосиску. За 3 минуты Барсик съедает молочную сосиску, а Мурка за это время съедает только половину охотничьей сосиски.

Далее с обоих концов Мурка и Барсик доедают половина охотничьей сосиски. Пусть длина каждой сосиски равна – S , тогда длина половины сосиски – $\frac{S}{2}$. Барсик будет есть со скоростью – $\frac{S}{4}$, а Мурка со скоростью $\frac{S}{6}$. Общая скорость поедания этой половины сосиски равна $\frac{S}{4} + \frac{S}{6}$. Значит, время поедания половины охотничьей сосиски Барсиком и Муркой равно $\frac{\frac{S}{2}}{\frac{S}{4} + \frac{S}{6}} = \frac{1}{2} \times \frac{24}{10} = \frac{24}{20} = 1,2$ (мин). Общее время поедания двух сосисок равно $3 + 1,2 = 4,2$ (мин).

2 вариант. Барсик и Мурка одновременно едят вначале молочную сосиску, а потом одновременно едят охотничью сосиску. Общая скорость поедания молочной сосиски равна $\frac{S}{3} + \frac{S}{7}$. Следовательно, время поедания молочной сосиски рано $\frac{S}{\frac{S}{3} + \frac{S}{7}} = \frac{21}{10} = 2,1$ (мин). Аналогично, время поедания охотничьей сосиски Барсиком и Муркой равно $\frac{S}{\frac{S}{4} + \frac{S}{6}} = \frac{24}{10} = 2,4$ (мин). А общее время поедания двух сосисок равно $2,1 + 2,4 = 4,5$ (мин).

3 вариант. Барсик начинает, есть охотничью сосиску, а Мурка начинает, есть молочную сосиску. За 4 минуты Барсик съедает охотничью сосиску, а Мурка за это время съедает $4 \times \frac{S}{7}$ молочной сосиски. Далее с обоих концов Мурка и Барсик доедают оставшуюся часть молочной сосиски $\frac{3}{7} S$. Общая скорость поедания этой части сосиски равна $\frac{S}{3} + \frac{S}{7}$. Значит, время поедания этой части молочной сосиски Барсиком и Муркой равно $\frac{\frac{3S}{7}}{\frac{S}{3} + \frac{S}{7}} = \frac{3}{7} \times \frac{21}{10} = \frac{9}{10} = 0,9$ (мин). Общее время поедания двух сосисок равно $4 + 0,9 = 4,9$ (мин).

Итак, наименьшее время поедания двух сосисок Барсиком и Муркой будет тогда, когда каждое из животных будет, сначала есть ту сосиску, которую оно может съесть за наиболее короткое время, а потом доедать ту, которая осталась, одновременно друг с другом с различных концов.

Ответ: 4,2 мин.

Задача №25, 26.

Докажите, что данное число $2^{2015} + 2$ делится на 10 (на 5).

Решение.

Таблица 2

2^1	2^2	2^3	2^4	2^5	2^6	2^7	2^8	2^9	2^{10}
2	4	8	16	2	4	8	6	2	4

Чтобы доказать, что данное число делится на 10, надо определить последнюю цифру данного числа. Цифра должна оказаться нулём. Последняя цифра степеней числа 2 повторяется, как видно из таблицы. $2015: 4 = 503$ (ост. 3), поэтому $2^{2015} + 2 = (2^{503})^4 \times 2^3 + 2 = \dots 6 \times 8 + 2 = \dots 8 +$

$2 = \dots 0$. Число $(2^{503})^4$ оканчивается, согласно таблице, на 6. $6 \times 8 = 48$; $8 + 2 = 10$. Данное число оканчивается на 0, а значит, делится на 10 (5).

Задача №27, 28.

№27. Докажите, что данное число $2^{2016} - 1$ делится на 5.

№28. Докажите, что данное число $2^{2016} - 1$ составное.

Решение.

№27. Аналогично, решению задач №2 и 3, определяем последнюю цифру числа $2^{2016} - 1$.

$2^{2016} - 1 = (2^{504})^4 - 1 = \dots 6 - 1 = \dots 5$, значит, данное число кратно 5.

№28. 1 способ. А, если число имеет более двух делителей (кратно 5), то оно составное.

2 способ. $2^{2016} - 1 = (2^{504})^4 - 1$. Воспользуемся формулой сокращённого умножения и разложим это число на два множителя, каждый из которых является целым числом и не равен 1:

$$((2^{504})^2 - 1) \times ((2^{504})^2 + 1).$$

Значит, данное число $2^{2016} - 1$ – составное число.

3 способ. Воспользуемся формулой сокращённого умножения и разложим это число на два множителя, каждый из которых является целым числом и не равен 1: $2^{2016} - 1 = (2^{672})^3 - 1 = (2^{672} - 1) \times (2^{1344} + 2^{672} + 1)$.

Значит, данное число $2^{2016} - 1$ – составное число.

Задача №29.

Докажите, что данное число $2^{2016} + 8$ составное.

Решение.

Аналогично, решению задачи №5.

Задача №30.

Из цифр 2, 0, 1, 5 составить такое четырёхзначное число со всеми разными цифрами, которое при умножении на четырёхзначное число, которое записано теми же цифрами в обратном порядке, имело наименьшее произведение.

Решение.

Понятно, что первая цифра этого числа, должна быть наименьшей. Но, это не может быть 0, т. к. четырёхзначное число не может начинаться с 0. Значит, первой цифрой искомого числа будет 1, затем 0, затем 5 и 2. Если поменять местами цифры 5 и 2, то последней цифрой окажется 5 и пятёрка окажется первой цифрой обратного числа. Это даст большее произведение. Меньшее произведение получится, если числа 5 и 2 взять в таком порядке и тогда обратное число будет начинаться с 2. Итак, искомое число – 1052 и обратное – 2501.

Ответ; 1052.

Задача №31.

Татьяна сказала, что знает решение уравнения $xy^2 + yx^2 = 2015$ в целых числах. Права она или нет?

Решение.

Число 2015 – нечётное число. $xy^2 + yx^2$ – число чётное, т.к. $xy^2 + yx^2 = xy(y + x)$:

1. Если x – чётное, y – чётное, значит, их произведение чётно, их сумма – чётна. Следовательно, $xy(y + x)$ – чётно.

2. Если x – нечётное, y – чётно (или наоборот), то их произведение чётно, сумма – нечётная. Следовательно, $xy (y + x)$ – чётно.

3. Если x – нечётно, y – нечётно, то их произведение – нечётно, их сумма – чётна. Следовательно, $xy (y + x)$ – чётно.

Татьяна не могла знать решения данного уравнения в целых числах, т. к. решения нет.

Ответ: Не права.

Задача №32.

Члены охотничьего союза – мужчины, женщины и подростки соревновались в охоте на уток. Всего охотников было – 57. Каждый мужчина убил 35 уток, каждая женщина – 28 уток, а каждый подросток – 44 утки. Всего они убили 2015 уток. Сколько мужчин, женщин и подростков участвовали в соревнованиях по ловле рыбин?

Решение.

Пусть мужчин было x , женщин – y , а подростков z . Тогда:

$$\begin{cases} x + y + z = 57, \\ 35x + 28y + 44z = 2015; \end{cases}$$

Преобразуем второе уравнение:

$$28(x + y + z) + 7x + 16z = 2015;$$

$$28 \times 57 + 7x + 16z = 2015;$$

$$1596 + 7x + 16z = 2015;$$

$$7x + 16z = 419;$$

$$x = \frac{419 - 16z}{7}.$$

1. Если $z = 3$, то $x = 53$, а $y = 1$.

2. Если $z = 10$, то $x = 37$, $y = 10$.

3. Если $z = 17$, то $x = 21$, $y = 19$.

4. Если $z = 24$, то $x = 5$, а $y = 29$.

Ответ: возможны четыре варианта ответов (таблица 3).

Таблица 3

Варианты ответов	Мужчин	Женщин	Подростков
1	53	1	3
2	37	10	10
3	21	19	17
4	5	28	24

Задача №33.

Члены рыболовецкого союза – мужчины, женщины и подростки соревновались в ловле рыбы. Всего рыболовов было – 75. Каждый мужчина поймал 33 рыбины, каждая женщина – 35 рыбин, а каждый подросток – 18 рыбин. Всего они поймали 2016 рыбин. Сколько мужчин, женщин и подростков участвовали в соревнованиях по ловле рыбин?

Решение.

Пусть мужчин было x , женщин – y , а подростков z . Тогда:

$$\begin{cases} x + y + z = 75, \\ 33x + 35y + 18z = 2016; \end{cases}$$

Преобразуем второе уравнение:

$$18(x + y + z) + 15x + 17y = 2016;$$

$$18 \times 75 + 15x + 17y = 2016;$$

$$1350 + 15x + 17y = 2016;$$

$$15x + 17y = 666;$$

$$x = \frac{666-17y}{15}$$

5. Если $y = 3$, то $x = 41$, а $z = 31$.

6. Если $y = 18$, то $x = 24$, $z = 33$.

7. Если $y = 33$, то $x = 7$, $z = 35$.

Ответ: возможны три варианта ответов (таблица 4).

Таблица 4

Варианты ответов	Мужчин	Женщин	Подростков
1	41	3	31
2	24	18	33
3	7	33	35

Задача №34.

Найти все натуральные числа m и n , которые удовлетворяют равенству $mn^2 = 2016(n + 1)$.

Решение.

Разложим число 2016 на множители: $2016 = 2^5 \times 3^2 \times 7 = 2^4 \times 3^2 \times 7 = 12^2 \times 14$.

Числа n и $n + 1$ – взаимно простые, т. к. если предположить, что они не взаимно простые, следовательно, у них был бы общий делитель $d > 1$ и тогда $n = k_1d$, $n + 1 = k_2d$, тогда $1 = (n + 1) - n = d(k_2 - k_1)$. Из равенства следует, что d является делителем единицы, что противоречит предположению. Таким образом, для заданного равенства должны выполняться следующие условия:

1) m должно делиться на $(n + 1)$;

2) 2016 должно делиться на n^2 .

Поскольку, $2016 = 144 \times 14$, то возможны два случая: $n = 1$ или $n = 12$.

Рассмотрим оба случая.

1 случай.

$n = 1$, тогда $m = 2016 \times 2 = 4032$.

2 случай.

$n = 12$, тогда $m = 14 \times 13 = 182$.

Итак, уравнение имеет два решения.

Ответ: $n = 1$, $m = 4032$; $n = 12$, $m = 182$.

Задача №35.

Василий и Варвара решили выяснить, какое из чисел имеет больше делителей.

Первое число $1000^2 \times 1001^2 \times 1002^2 \dots 9000^2$ раскладывает Василий, второе число раскладывает Варвара – $(1000^2 - 1) \times (1001^2 - 1) \times \dots \times (9000^2 - 1)$. Кто из ребят получит большее число?

Решение.

Василий имеет произведение делителей чисел от 1000 до 9000, а Варвара имеет произведение делителей этих же чисел и ещё добавляются числа 999 и 9001:

$(1000^2 - 1) \times (1001^2 - 1) \times \dots \times (9000^2 - 1) = (1000 - 1) \times (1000 + 1) \times (1001 - 1) \times (1001 + 1) \dots (9000 - 1) \times (9000 + 1) = 999 \times 1000 \times 1001 \times 1002 \times \dots \times 8999 \times 9000 \times 9001$. Далее, рассуждаем следующим образом. Число 999 имеет делители, которые есть в других множителях, т. к. $999 =$

$3 \times 3 \times 3 \times 37$, а вот число 9001 является простым числом. Поэтому, у Варвары получится делителей больше на один.

Ответ: Варвара.

Задача №36.

Василий и Варвара решили выяснить, какое из чисел имеет больше делителей.

Первое число $1000^2 \times 1001^2 \times 1002^2 \dots 2015^2$ раскладывает Василий, второе число раскладывает Варвара – $(1000^2 - 1) \times (1001^2 - 1) \times \dots \times (2015^2 - 1)$. Кто из ребят получит большее число?

Решение.

Понятно, что решение задачи, аналогично предыдущей задаче. Но, ответ будет другим, т. к. числа 999 и 2016 являются составными и их делители уже встречаются в других множителях. Вывод: ребята получают одинаковое число множителей.

Ответ: никто не получит большее число множителей.

Задача №37.

Известно, что натуральное число n в десятичной записи имеет 2015 единиц и 2015 шестёрок, остальные цифры – нули. Может ли это число, являться квадратом какого либо натурального числа?

Решение.

Сумма цифр данного натурального числа равна $2015 \times 1 + 2015 \times 6 = 2015 \times 7 = 14105$. При делении на 3 получаем: $14104 : 3 = 4701(\text{ост.}2)$. А квадрат любого натурального числа при делении на 3 никогда не даёт остаток 2. Квадрат любого натурального числа при делении на 3 даёт остаток 1 либо 0. Например, $4 = 3 + 1$, $9 = 3 \times 3 + 0$, $16 = 3 \times 5 + 1$, и т. д.

Ответ: не может.

Задача №38.

Школьник написал на доске пример на умножение двух трёхзначных чисел, а потом одинаковые цифры заменил одинаковыми буквами:

$\overline{AAB} \times \overline{CCD} = \overline{MMMNNN}$. Докажите, что он ошибся.

Решение.

$\overline{MMMNNN} = M \cdot 10^5 + M \cdot 10^4 + M \cdot 10^3 + N \cdot 10^2 + N \cdot 10^1 + N = M \cdot (10^5 + 10^4 + 10^3) + N \cdot (10^2 + 10^1 + 10^0) = M \cdot 111000 + N \cdot 111 = 111 \cdot (M \cdot 1000 + N) : 111$.

\overline{AAB} не делится на $\overline{11}$ и \overline{CCD} не делится на 11, т. к. трёхзначные числа, которые делятся на 111 записываются одинаковыми цифрами. Выражение слева не делится на 111, а выражение справа делится на 111. Такое невозможно, поэтому школьник ошибся.

Ответ: что и требовалось доказать.

P.S. Из этой задачи можно составить множество других, изменив в условии написание данных трёхзначных чисел. Например, $\overline{PKE} \cdot \overline{BPH}$.

Задача №39.

Может ли число, в десятичной записи которого используются 10 единиц, 10 двоек и несколько нулей быть точным квадратом?

Решение.

Нет, не может, т. к. сумма цифр такого числа равна: $10 \cdot 1 + 10 \cdot 2 = 10 + 20 = 30$. Значит, число делится на 3. А, если это число точный квадрат, то это число должно делиться на 9 (произведение двух троек). Но это

число не делится на 9, значит, не может являться точным квадратом некоторого числа.

Составив задачу №39, я подобрала ещё несколько чисел, и получились задачи №40 и №41, которые тоже имеют аналогичное решение. По понятным причинам не стал его приводить.

Задача №40.

Может ли число, в десятичной записи которого используются 10 четвёрток, 10 двоек и несколько нулей быть точным квадратом?

Решение.

Аналогично, задаче №39.

Задача №41.

Может ли число, в десятичной записи которого используются 10 восьмёрок, 40 единиц и несколько нулей быть точным квадратом?

Решение.

Аналогично, задаче №2.

Задача №42.

Можно ли все двух цифровые числа от 30 до 80 включительно написать в произвольном порядке одно за другим, и получить какое-либо простое число?

Решение.

В каком бы порядке не были бы записаны числа, сумма цифр, которые стоят на нечётных местах, равна $258: 10 \cdot 3 + 10 \cdot 4 + 10 \cdot 5 + 10 \cdot 6 + 10 \cdot 7 + 8 = 258$. Сумма цифр, которые стоят на чётных местах $225: (1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9) \cdot 5 = 225$. Разность между суммами равна $258 - 225 = 33$. $33 : 11$. Поэтому всегда получим число, которое кратно 11, а значит, искомое число не является простым. Понятно, что для решения задачи использовался признак делимости чисел на 11, а догадаться, что именно его надо использовать для решения задачи непросто.

Ответ: нет, нельзя.

Подобных задач можно составить множество, но придётся хорошо потрудиться. Мне удалось составить ещё одну задачу. Далее задача №43 аналогичная.

Задача №43.

Можно ли все двух цифровые числа от 30 до 91 включительно написать в произвольном порядке одно за другим, и получить какое-либо простое число?

Решение.

Аналогично, задаче №5.

Задача №44.

Сложили сумму, разность, произведение и частное от деления целых чисел и получили 882. Найдите эти числа.

Решение.

Пусть это числа x и y . Тогда

$$(x + y) + (x - y) + x \cdot y + \frac{x}{y} = 882;$$

$$2x + xy + \frac{x}{y} = 882;$$

$$\frac{2xy + xy^2 + x}{y} = 882;$$

$$\frac{x}{y}(y^2 + 2y + 1) = 882;$$

$$\frac{x}{y}(y + 1)^2 = 882 ,$$

Так как $882 = 1 \times 2 \times 3^2 \times 7^2$, то $(y + 1)^2$ может быть равно $1^2, 3^2, 7^2, 21^2$. Перебирая, все случаи, получаем следующие пары чисел. ($y \neq 0$)

1. $y + 1 = -1, y = -2, a$, значит, $x = 1764$. Отсюда, пара чисел: (1764; -2).

2. $y + 1 = 3, y = 2, x = 196$. Пара чисел: (196; 2).

3. $y + 1 = -3, y = -4, x = 392$. Пара чисел: (392; -4).

4. $y + 1 = 7, y = 6, x = 108$. Пара чисел: (108; 6).

5. $y + 1 = -7, y = -8, x = -144$. Пара чисел: (-144; -8).

6. $y + 1 = 21, y = 20, x = 40$. Пара чисел: (40; 20).

7. $y + 1 = -22, y = -22, x = -44$. Пара чисел: (-44; -22).

Ответ: (1764; -2), (196; 2), (392; -4), (108; 6), (-144; -8), (40; 20), (-44; -22).

Список литературы

1. Вороной А.М. Готовимся к олимпиадам по математике. – Харьков: Основа, 2008.
2. Галицкий М.Л., Гольдман А.М., Звавич Л.И. Сборник задач по алгебре. 8–9. – М.: Просвещение, 2001.
3. Зубелевич Г.И. Сборник задач московских математических олимпиад. – М.: Просвещение, 1967.
4. Карп А.П. Задачи по алгебре. 8–9. – СПб.: Мир и семья-95, 1997.
5. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г. Дополнительные главы к школьному учебнику. – М.: Просвещение, 2000.
6. Осинская В.Н. Допрофильная подготовка семиклассников по математике. – Луганск: Учебная книга, 2007.
7. Рублёв Б.В. Математические олимпиадные соревнования школьников. – 2010.

Турковская Нина Викторовна

канд. пед. наук, преподаватель

Чебанова Елена Ильинична

студентка

ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО – Югра

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО БЛОКА ДИСЦИПЛИН)

Аннотация: в статье рассматривается сущность понятия «дифференцированное обучение», выявляются различные подходы к данному понятию, основные виды дифференцированного обучения, типы дифференцированных программ, а также различные типологии характеристик для организации дифференцированного обучения. Особое внимание в работе уделено вопросам организации дифференцированного обучения дисциплинам математического блока.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, дифференциация обучения, дифференцированный подход, виды дифференцированного обучения, типы дифференцированных программ, организация дифференцированного обучения, математика.

Каждый год в системе образования происходят всё новые и новые изменения, обуславливающие увеличение объёма информации и усложнение требований к её восприятию в рамках учебной дисциплины. Поэтому

качество учебного процесса во многом зависит не только от количества полученной информации, но и от технологии обучения, направленной на её усвоение и дальнейшее применение.

На сегодняшний день учебная программа, организованная учителем в условиях классно-урочной системы ориентирована на весь класс, и тем самым по-разному влияет на эффективность полученного знания, определяя уровень развития учащихся.

Данная проблема играет важную роль в обучении математике, т.к. дисциплины математического блока являются одними из самых сложных и вызывают определённые затруднения у многих школьников. Так, например, ученики с развитым логическим мышлением способны лучше и быстрее освоить учебный материал на уроках математики в отличие от тех, у кого развито образное мышление. Следовательно, невозможно добиться усвоения математического материала всей группы обучающихся на одинаково высоком уровне.

Возникновение интереса школьников к обучению математике во многом зависит от того, как учитель разработает план учебной работы. Именно технология дифференцированного обучения, используемая в рамках математической дисциплины, может сыграть существенную роль в повышении качества образовательного процесса в области математики. Поэтому важной задачей, которая стоит перед учителем математики, является организация комфортных условий обучения с учётом индивидуальных особенностей каждого ученика, что позволит улучшить качество математического образования школьников.

Сопровождая урок различными формами, методами и способами подачи математического материала, учитель увеличивает интерес учеников к освоению и практическому применению учебных задач. Применение элементов дифференцированного обучения на уроках математики активизирует стремление детей к знаниям; ученики чувствуют себя ответственными, приучаются к самоорганизации. Основная задача учителя при этом – вызвать интерес учащихся к предмету, пробудить желание заниматься математикой в дальнейшем.

Таким образом, мы видим, что изучение теоретических и методических аспектов построения уроков математики, реализующих идею дифференцированного обучения, является актуальным направлением для научно-педагогических исследований.

Рассмотрим дефиницию понятия «дифференцированное обучение».

В переводе с латинского языка дифференциация означает разделение. Дифференциация обучения рассматривается как способ организации учебного процесса, ориентированного на индивидуальные способности каждого учащегося.

Целью дифференцированного обучения является создание комфортных условий образовательного процесса на основе способностей и интересов учеников для достижения максимального результата в учебной деятельности. Необходимо учесть то, что в каждой теме урока определяется необходимый нижний уровень знаний и умений, на основе которого формируется повышенный уровень усвоения материала [2].

Для достижения желаемого результата учебной деятельности необходимо учитывать индивидуально-типологические характеристики школьника (например, состояние нервной системы ученика указывает на скорость восприятия им информации и её последующей обработки). Реализация данной технологии обучения может помочь не только развить качества личности школьника, но и овладеть минимумом знаний необходи-

мым для его дальнейшего обучения. Таким образом, выявление характерных особенностей учащихся является важной задачей для учителя, реализующего дифференцированное обучение в учебно-воспитательном процессе. Одним из способов определения индивидуальных характеристик учащихся является проведение среди учащихся класса компьютерного тестирования на основе использования специально разработанного комплекса вопросов [9].

А.Н. Леонтьев определяет дифференцированное обучение с трёх позиций, к которым он относит психолого-педагогической, социальной и дидактической подходы [3].

Согласно психолого-педагогическому подходу дифференцированное обучение рассматривается как индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника.

Социальный подход предполагает целенаправленное воздействие на формирование индивидуального творческого, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена в обществе в его взаимоотношениях с социумом.

Дидактический подход предполагает разрешение назревших проблем школы путём создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе.

Средством дифференцированного обучения является разделение учителем в процессе обучения класса на уровни, с учётом характеристик, определяющих каждого ученика. К таким характеристикам можно отнести память, внимание, воображение, мышление, способности каждого учащегося.

Существуют и другие типологии особенностей, разработанные различными учёными. К примеру, Ю.К. Бабанский выделяет следующие [1]:

- уровень развития психических процессов и свойств мышления школьников (умение выделять существенное в изучаемом, самостоятельность мышления);
- сформированность умений и навыков учебного труда (умение рационально планировать учебную деятельность, осуществлять самоконтроль в учении и выполнять в должном темпе основные учебные действия);
- отношение к учению, ведущие интересы и склонности;
- работоспособность;
- идейно-нравственная воспитанность, осознание необходимости учебной дисциплины, настойчивость при выполнении учебных требований;
- образовательная подготовленность по ранее пройденному материалу.

И.Э. Унт считает, что в основе любого разделения учащихся лежат такие особенности, как обучаемость, учебные умения, обученность и познавательные интересы (на фоне общей учебной мотивации) [10].

Таким образом, важным условием успешной организации обучения является уровень интеллектуального развития школьников, составляющими которого являются обучаемость и обученность.

Дифференциация, также, как и другие подходы в обучении, имеет свою структуру, которая включает в себя классификацию, форму выражения и виды. В процессе разработки модели конкретного урока дифференциация носит определённый характер в зависимости от того, что лежит в основе учебной деятельности. То, от чего отталкивается учитель, определяет вид и форму проявления дифференциации [5].

В настоящее время выделяют следующие виды дифференцированного обучения [5]:

- по общим и специальным способностям;
- по интересам, склонностям;
- по проектируемой профессии;
- по национальному признаку и другие.

Как мы уже отмечали, основой любого вида дифференциации является специфика разделения учащихся по тем или иным признакам. По своему характеру основания дифференциации можно разделить на личностные и социальные. Что касается личностного фактора, то сюда можно отнести индивидуальные психофизические особенности учеников. Признаками дифференциации, в основе которой лежит совокупность различных социальных факторов являются национальность, религиозная принадлежность, социальное положение и др. Таким образом, вид дифференциации определяется исходя из того, какой признак является основным в данной форме дифференцированного подхода [5].

Технология дифференцированного обучения может быть применима не только при делении учащихся на малые группы, с учётом их индивидуальных особенностей и способностей в классе, но и при делении классов по различным профилям и направлениям на территории школы, следовательно, дифференцированное обучение разрабатывается в рамках двух форм: внутренней и внешней.

Каждая (из указанных) форма дифференцированного подхода имеет свое описание. Характерным признаком внутриклассовой уровневой дифференциации является возможность обучающегося выбирать тот уровень изучения дисциплины, который он считает достаточным в соответствии со своими умственными способностями и интересами. К внешней уровневой дифференциации относится организация отдельных профильных классов, школ, гимназий с целью углубленного изучения отдельных предметов, по интересам учащихся. Применение указанных форм дифференцированного обучения на одном из представленных уровней позволяет раскрывать потенциальные возможности каждого ученика.

Г.К. Селевко выделяет три типа дифференцированных программ [7]:

1. Тип «А» предполагает умение творчески применять знания. Задания данного уровня предусматривают владение учащимся материалом и приемами учебной работы. Программа данного типа позволяет ученику проявить себя в самостоятельной творческой работе, с использованием дополнительных развивающих сведений.

2. Тип «В» обеспечивает овладение учащимися теми общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение; для решения некоторых из них требуются дополнительные методы, знание которых позволит расширить первичные знания и глубже понять основной материал.

3. Тип «С» определяется как базовый стандарт. Решение заданий данного типа позволит перейти учащемуся к более сложному уровню задач. В содержании программы данного типа присутствует поэтапный алгоритм обучения.

Между представленными типами дифференцированных программ существует непрерывная связь, которая позволяет обеспечить логику изложения необходимого материала и создать целостную картину основных понятий из курса математики [7].

Проанализировав различные подходы к дифференцированному обучению, мы пришли к выводу, что можно выделить две основные формы организации учебной деятельности по математике на основе данного подхода:

1. Дифференциация по способам организации коллективной учебной деятельности обучающихся (групповая, индивидуальная, совместная работа учителя с учениками).

2. Дифференциация содержания учебных заданий (по уровню сложности и степени необходимости для образования и дальнейшего развития учащихся).

Групповая деятельность предусматривает разделение классного состава на группы по уровню интеллектуального развития учеников. Содержание заданий для каждой группы должно быть разработано в соответствии с умениями и навыками учащихся.

Способ организации учебной деятельности, ориентированный на индивидуальную работу каждого ученика предполагает то, что учитель раздаёт каждому ученику задания, различные по уровню сложности в зависимости от выявленных характеристик учащихся.

Совместная деятельность учителя с учениками подразумевает, что учебный процесс протекает под руководством учителя. Однако данный способ организации учебной деятельности предполагает, что учитель оказывает помощь в процессе решения заданий тем ученикам, которые испытывают определённые затруднения; остальные ученики работают самостоятельно.

Дифференциация содержания по уровню сложности предполагает, что задания усложняются, в зависимости от уровня освоения учащимися математического материала (по программам типа «А», «В», «С»).

Процесс обучения математике предполагает организацию уровневой дифференциации работы на уроках на всех его этапах: при изучении нового материала, а также при закреплении и повторении уже пройденного. Учитель должен предусмотреть последовательное поступление новой информации, по мере возможностей и способностей своих учеников.

Проведённое нами исследование раскрывает далеко не все вопросы, связанные с дифференцированным обучением и его использованием в дисциплинах математического блока, но оно является определённой попыткой систематизировать и структурировать имеющиеся в данной области знания и может стать базой для проведения дальнейших исследований.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977.
2. Каркошкина Т.Н. Повышение качества образовательного процесса в школе [Текст]: Учеб. пособие / Т.Н. Каркошкина, Е.В. Васильева / Педагогические советы. – Вып. 10. – Волгоград: Учитель, 2009. – 152 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. [Текст] / А.Н. Леонтьев – М.: Педагогика, 1983.
4. Математический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Ю.В. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 847 с.
5. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе [Текст] / И.М. Осмоловская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: НПО «Модэк», 2005. – 216 с.
6. Седакова В.И. Способы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики [Текст] / В.И. Седакова // Модернизация образовательной системы СурГПИ: поиски и решения: Сборник тезисов докладов седьмой отчетной научной конференции преподавателей, аспирантов и соискателей института 31 января 2003 года. – Сургут: РИО СурГПИ, 2003. – С. 43–45.

7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко – М.: Народное образование, 1988. – 14 с.

8. Суханова Н.В. О некоторых аспектах личностно-ориентированного подхода при обучении математике [Текст] / Н.В. Суханова, Г.А. Диц // Сборник научных трудов «Современные вопросы методики обучения естественно-научным дисциплинам». – Волгоград: ВГИПК РО, 2004. – С. 5–14.

9. Турковская Н.В. Теоретические особенности компьютерного тестирования как формы педагогического контроля [Текст] / Н.В. Турковская, Г.Ф. Абдрахманова // Научные исследования: от теории к практике: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2015. – №5 (6).

10. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

Шмакова Екатерина Геннадьевна
канд. пед. наук, учитель математики
ГБОУ «Школа №37»
г. Москва

«УНИВЕРСИТЕТСКИЕ СУББОТЫ» КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ РЯДА ЗАДАЧ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в данной статье автором описаны возможности просветительно-образовательного проекта для школьников «Университетские субботы» как инструмента реализации ряда задач ФГОС ООО. В работе приводятся рекомендации, позволяющие организовать результативное участие учащихся в данной программе дополнительной активности.*

***Ключевые слова:** образовательный стандарт, программа дополнительной активности, просветительно-образовательный проект, предпрофильная подготовка.*

С 2010 года Министерством образования и науки Российской Федерации утверждён Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования на основании которого осуществляется деятельность образовательных учреждений, реализующих программы основного общего образования. Ряд требований к результатам освоения основной образовательной программы может быть реализован при условии сочетания как урочной деятельности, так и различных форм дополнительной активности учащихся. Такой программой дополнительной активности учащихся являются «Университетские субботы».

Просветительно-образовательный проект для школьников, студентов и взрослых «Университетские субботы» стартовал в г. Москве в сентябре 2013 года. В рамках проекта тогда было заявлено более 300 мероприятий – лекции, семинары и мастер-классы, экскурсии, которые проходили не только по субботам, но и в будние дни. В 2015–2016 годах таких мероприятий запланировано намного больше. Мероприятия проходили на базе ведущих вузов города Москвы, музеев, историко-культурных комплексов. Направления проекта предполагали большое разнообразие и ориентировку на разную публику. Большая часть мероприятий была запланирована

вана для школьников 7–11 классов, но также были разработаны программы, рассчитанные на дошкольников и учащихся младших классов. В рамках «университетских суббот» были предусмотрены разные формы посещения: индивидуальные, групповые и семейные. Особенность проекта заключается в его общедоступном характере. Для посещения лекции, мастер-класса, экскурсии учеником, студентом колледжа или вуза города Москвы, семьёй, или классом необходимо пройти процедуру регистрации. При этом все мероприятия проекта бесплатны.

Рассмотрим связь проекта «Университетские субботы» и возможности реализации Стандарта основного образования. Одним из требований стандарта является «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учётом устойчивых познавательных интересов» [3, с. 8]. Повышение порога мотивации к обучению и познанию возможно осуществлять внутри школы, но даже при условии обеспечения образовательного учреждения высококвалифицированным кадровым составом и прекрасной материальной базой, практически невозможно продемонстрировать дальнейшие перспективы развития, без участия следующего образовательного звена. Так, вступив в проект в 2014 году, учащиеся 7-х классов, посетили ряд вузов г. Москвы, выбирая мероприятия разной направленности: гуманитарной, технической, химико-биологической. Своевременность такой программы дополнительной активности заключалась в том, что учащимся предлагались различные формы внеурочной деятельности, позволяющие выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, но выбор программы предпрофильной подготовки за них часто осуществляли родители, так как сами школьники профессионально не определились. Суть предпрофильной подготовки заключается в создании образовательного пространства, способствующего самоопределению учащихся, через организацию курсов по выбору, информационную работу, профильную и профессиональную ориентации [4]. Посещение «Университетских суббот» позволило ученикам, посетившим лекции и мастер-классы в разных вузах и по разным направлениям, сделать свой выбор программы предпрофильной подготовки осознанно.

Не менее важным вопросом остаётся профессиональное ориентирование. Э. Эриксон считал, что одна из главных задач подросткового возраста – обретение идентичности, выявление своей социальной роли, что неразрывно связано с профессиональным выбором [5]. В процессе анализа общих закономерностей и различных вариантов развития личности Э. Эриксон пришёл к выводу о том, что многие проблемы подросткового возраста связаны с трудностями построения временной перспективы. Большинство школьников плохо разбираются в мире современных профессий, им трудно расставить приоритеты в этой области. И в вопросах выбора профессиональных предпочтений «Университетские субботы» являются эффективным инструментом. Необходимо отметить, что посещение «Университетских суббот» – это не ориентирование учеников на форму высшего образования, а ознакомление с большим спектром различных профессиональных областей, где они в будущем смогут занять определённую нишу, выбирая колледж, соответствующей направленности или вуз.

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» в систему базовых национальных ценностей

включена ценность «наука», которая определяется как «ценность знания, стремление к истине, научная картина мира» [1, с. 18]. Данная ценность трансформирована в содержание ряда требований к результатам освоения образовательной программы в ФГОС ООО [3]. Спектр мероприятий, проводимых вузами города Москвы, позволяет выбрать тот уровень категории «знания», который востребован учащимися различного возраста, уровня познавательной активности, предметной готовности. Так для учеников, хорошо ориентирующихся в изучаемом предмете, существует возможность расширить свои теоретические знания, посещая лекции. Школьники, ориентированные на практическое применение знаний, полученных на уроках, посещают мастер-классы, экскурсии. Информация, представленная на сайте «Университетских суббот» позволяет выбрать мероприятие по возрастной категории, предметной области, и получить контактную информацию.

Посещение «Университетских суббот» способствует формированию коммуникативной компетентности, сотрудничеству со сверстниками, взрослыми в процессе учебно-исследовательской деятельности. О.В. Кудашкина в статье «Коммуникативная компетентность как составная часть содержания образования» подчёркивает, что «общение является одной из основных сфер жизни человека. Оно выступает как важнейшая социальная потребность, без реализации которой замедляется, а часто и вовсе прекращается развитие человеческой личности» [2, с. 148]. Общение в стенах вуза показывает готовность учеников к умению вести научный диалог с лектором, решать задачи на мастер-классах в составе группы и видеть сопровождающему учителю или классному руководителю, какие коммуникативные умения не сформированы.

Результативное участие в проекте «Университетские субботы» возможно при выполнении ряда условий:

1. Выбор тематики.
2. Выбор учебного заведения, которое предстоит посетить.
3. Формирование контингента участников, запланированных мероприятий.
4. Теоретическая и практическая подготовка к мероприятию учителем-предметником. Подготовка вопросов по теме.
5. Деятельное участие в мероприятии. Осуществление фото и видеосъёмки.
6. Составление творческого отчёта для пополнения «методической копилки» школы.
7. Ознакомление с отчётом других учеников школы посредством сайта, видеоролика, презентации.

Выбор тематики и контингента может осуществляться через организационные общества учащихся, например, через актив «научного общества учащихся».

Важнейшим вопросом является выбор вуза. Используя опыт участия в проекте необходимо учитывать соответствие выбранной тематике, транспортную доступность, опыт и уровень проведения мероприятий. Так, восьмые классы ГБОУ школы №37 постоянно посещали такие вузы как МГУ, МГИМО, МИРЭА. Опросы учащихся показали, что наиболее хорошо организованными, интересными, удовлетворяющими их познавательные потребности были лекции, экскурсии, практикумы, организованные в МИРЭА.

Подготовка к мероприятию также очень важна, так как ознакомление с основной терминологией, настрой на тему, «заинтриговывание» учащихся даёт положительную мотивацию. При правильной подготовке дети активно участвуют в мероприятии, им не приходится скучать.

Каждое мероприятие должно заканчиваться рефлексией. Составленный учениками отчёт помогает усвоению навыков оформления результатов научной деятельности.

Таким образом «Университетские субботы» позволяют реализовывать следующие задачи «Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»:

- создание условий для популяризации науки и научных достижений;
- ознакомление учащихся с различными научными направлениями и профессиями;
- создание условий для построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;
- формирование коммуникативных навыков для социализации и адаптации обучающихся к жизни в современном обществе;
- организация предпрофильного и профессионального самоопределения школьников.

Список литературы

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2014. – 23 с.
2. Кудашкина О.В. Коммуникативная компетентность как составная часть содержания образования / О.В. Кудашкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №76–2. – С. 148–149.
3. Федеральный, государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
4. Элективные, ориентационные курсы и другие средства профильной ориентации в предпрофильной подготовке школьников: Учебно-методическое пособие / Науч. ред. С.Н. Чистякова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 102 с.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ахтырская Юлия Викторовна
старший воспитатель

Заходякина Кристина Юрьевна
канд. пед. наук, заведующая
по инновационному направлению деятельности

ГБДОУ Д/С №62 Приморского района
г. Санкт-Петербург

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОРА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: авторы данной статьи отмечают, что процесс перехода на сетевую форму взаимодействия образовательных организаций должен быть обоснован готовностью участников образовательного процесса к «новой» форме реализации образовательной программы.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, социальные партнеры, образовательная программа.

В настоящее время в условиях модернизации системы образования в целом сетевая форма взаимодействия в педагогическом образовании становится необходимым механизмом инноваций. Такая новая форма работы, по мнению О.Н. Шиловой (2013), позволит не только обеспечить сохранение и укрепление традиций отечественного образования, но и увеличить его потенциал за счет взаимодействия всех участников образовательной деятельности и формирования сетевой организации научно-методического и практического обеспечения педагогического образования [4, с. 6].

В соответствии с Федеральным законом РФ №273–ФЗ «Об образовании в российской Федерации» ст. 15 п. 1 сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность. И.Б. Медведев и соавторы (2011) отмечают, что целью сетевого взаимодействия образовательных учреждений является создание действенного механизма внедрения ведущих идей о современном образовании постиндустриального (информационного) общества, соответствующего запросам инновационной экономики. То есть речь идет о повышении доступности, качества, эффективности услуг сферы образования, нацеленной на развитие человека, отвечающего требованиям того общества, в котором он живет, человека способного к самоактуализации, саморазвитию, самоуправлению, непрерывному образованию на рабочем месте, поиску и внедрению новых профессиональных знаний, ведению коллективной и самостоятельной деятельности, умеющим сочетать личные мотивы с общественными [4, с. 5; 3, с. 240]. При этом на сегодняшний день разработка теоретико-методологических основ сетевого взаимодействия в педагогическом образовании остается актуальным вопросом.

Профессор Л.В. Коломыйченко (2010) рассматривая преимущества сетевого взаимодействия образовательных организаций перед разрозненными, единичными инновациями, отмечает осознание и признание всеми партнерами основных целей инноваций по разным направлениям организации педагогической деятельности; возможность проявления собственной инициативы в управлении совместной деятельностью; широкую информированность, возможность свободного вхождения в информационные каналы по проблемам воспитания, находящихся в поле собственных интересов; коллективную выработку, поддержку, оценку образовательных инициатив, а также возможность роста профессиональной компетенции, опосредованную через изучение инновационных процессов других образовательных учреждений и передачу собственного [2, с. 182]. При этом, что немаловажно, контроль методическими структурами неформального педагогического образования осуществляется в мягкой форме в виде мониторинга [1, с. 107].

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №62 Приморского района Санкт-Петербурга является экспериментальной площадкой городского уровня по теме «Сетевое взаимодействие как фактор повышения качества образования в дошкольном образовательном учреждении в условиях реализации ФГОС дошкольного образования». На организационном этапе в рамках опытно-экспериментальной работы был проведен мониторинг готовности участников образовательного процесса (педагогов и родителей воспитанников) к реализации сетевого взаимодействия с образовательными и иными организациями, представители, которых также участвовали в анкетировании.

Анкета для педагогов включала 3 блока вопросов: первый блок – о партнерских отношениях с образовательными и иными организациями; второй – об уровне владения работой на компьютере; третий – о мотивации к участию в деятельности инновационной площадки в рамках опытно-экспериментальной работы. В анкете для родителей первые два блока были аналогичны вопросам для педагогов, а третий был направлен на оценку готовности родителей к проявлению собственной творческой инициативы в рамках инновационной деятельности детского сада. В мониторинге приняли участие 23 педагога и 140 родителей воспитанников детского сада.

Следует отметить, что ГБДОУ детский сад №62 имеет договоры и реализует совместные проекты в рамках разработанной образовательной программы (очно, и с использованием дистанционного обучения) с группой социальных партнеров, в числе которых 9 образовательных и 11 иных организаций. Анкетирование организаций, потенциально желающих участвовать в сетевой форме реализации образовательной программы, касалось вопросов актуальности, уровней взаимодействия и преимуществ сетевой формы сотрудничества.

Анализ данных полученных при анкетировании педагогов, из числа которых 19 воспитателей и 4 узких специалиста, показал, что, несмотря на то, что вопрос о распространении сетевого взаимодействия является остро актуальным на сегодняшний день и обоснован новым законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., педагоги в большинстве своем не готовы к участию в такой форме сотрудничества с социальными партнерами (17 воспитателей). Мы склонны связывать данный факт с тем, что педагоги предполагают в будущем негативные социальные последствия для себя, например, в виде увеличения нагрузки, как риска оптимизации сетей образовательных организаций, на что указывает С.В. Иванова (2014) [1, с. 109], а также не все педагоги понимают положительные эффекты сетевой формы взаимодействия. И, тем не менее, исходя из собственного опыта работы (максимальный педагогический стаж опрошенных составляет 26 лет), педагоги указали социальных партнеров, в которых нуждается наш детский сад: в большинстве своем это

школы (как общеобразовательные, так и спортивные и музыкальные школы), театры, «Дома творчества» (в этой группе объединены дома творчества, детские центры, танцевальные, вокальные, цирковые студии), музеи, зоопарки, и такие социальные партнеры как пожарная станция, полиция, скорая помощь, которые были обобщены в анкете как «Службы». Не остались без внимания «Медицинские учреждения», в состав которых вошли поликлиники, медицинские центры, стоматологии, а также заводы, санатории, детская филармония, хлебопекарня, санатории и автобусное экскурсионное обслуживание. Всего 22 вида учреждений.

По мнению педагогов, принимавших участие в анкетировании, актуальными будут разнообразные формы взаимодействия с социальными партнерами (выбирались несколько вариантов ответов). Большинство из опрошенных отдают предпочтение таким формам взаимодействия как мастер-классы и занятия для детей (21 человек), мастер-классы для родителей считают актуальным 14 педагогов, а также проведение устных и письменных консультации для родителей выбирают по 6 опрошенных; организацию экскурсий и конкурсов для воспитанников выбрали 17 и 13 человек соответственно, среди прочих ответов были совместные мероприятия с привлечением родителей, лектории для родителей, абонементы в театр, филармонию и посещение спортивных соревнований.

При этом в действительности в практике своей работы в текущем учебном году педагоги привлекали социальных партнеров при организации работы с детьми/родителями в основном редко (15 чел.), часто – 4 педагога, остальные участники анкетирования либо не привлекают партнеров, либо не дали ответ на поставленный вопрос.

Анализируя ответы по второму блоку вопросов о состоянии компьютерной грамотности и использования информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной сфере, можно констатировать, что в большинстве своем (22 человека) педагоги имеют достаточный уровень ИКТ-компетентности для работы с программами группы Microsoft Office и интернет-ресурсами.

Анализируя данные, полученные при анкетировании родителей воспитанников детского сада №62, было выяснено, что в организации сотрудничества с социальными партнерами для максимальной пользы детям в процессе освоения ими образовательной программы заинтересованы 102 родителя из 140 опрошенных, остальные либо затруднились в ответе на данный вопрос, либо отвечали «всего хватает».

По мнению родителей (выбирались несколько вариантов ответов) в качестве социальных партнеров для детского сада могут выступить: музеи (36 чел.), спортивные организации (29 чел.), зоопарк (28 чел.), «Дома творчества» (28 чел.), театры выбрали в 26 случаях, музыкальным школам отдали предпочтение 23 чел., общеобразовательные школы и библиотеки (19 чел.), такие социальные партнеры как пожарная станция, полиция, скорая помощь набрали 17 голосов, школы/студии художественные выбрали 9 родителей, и заключить договор с планетарием желают 6 человек из опрошенных. Меньшее количество голосов получили автобусное экскурсионное обслуживание (4 чел.), детская филармония (3 чел.), санаторий/оздоровительные организации (2 чел.), бассейн, детские развивающие центры (среди которых отмечены центр дошкольного образования «Эрудит», интерактивный музей занимательной науки «ЛабиринтУм»), заводы, коррекционные детские сады, логопедические центры, хлебопекарня, цирк, вузы – по одному голосу.

При этом как форму взаимодействия с социальными партнерами (выбирались несколько вариантов ответов) мастер-классы и занятия для детей выбрали 124 человека, экскурсии – 90 родителей, конкурсы – 57 чел., мастер-

классы для родителей – 40 из опрошенных письменные и устные консультации для родителей считают самыми актуальными 28 и 17 родителей соответственно. Среди прочих были отмечены организация совместных мероприятий с привлечением родителей, лектории для родителей, абонементы в театр, филармонию, информирование о наборе детей в студии и секции, а также льготные условия поступления ребенка в общеобразовательную школу, которая является социальным партнером детского сада №62.

Оценивая уровень владения компьютером можно констатировать, что все родители, принимавшие участие в анкетировании частично (59 чел.) или в совершенстве (73 чел.) владеют навыками работы на компьютере. Данная группа родителей активно использует компьютер в целях обучения и воспитания своего ребенка: производят поиск нужной информации в сети Интернет (110 чел), пользуются электронной почтой, общаясь с педагогами (75 чел.); являются активными участниками группы для родителей в социальных сетях (36 чел.); участвуют в Интернет-форумах (22 чел.); используют презентации, созданные педагогами сада для детей и родителей (15 чел.); 7 чел. консультируются с педагогами, медицинским работниками по Skype; самостоятельно создают развивающие презентации (5 чел.); один из родителей разрабатывает материалы для дистанционного обучения детей, родителей (часто болеющие, с ОВЗ и пр.). В анкете также прозвучали такие ответы, как провожу консультации, создаю обучающее видео для детского сада, разрабатываю развивающие программы, заказываю в сети-Интернет книги, игрушки, билеты в театр.

Также было выяснено, что большинству родителей (98 чел.) интересна инициатива открытия на сайте сада такой формы сетевого взаимодействия с социальными партнерами как «Дистанционное обучение», где планируется размещать материалы для родителей часто болеющих детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, консультации специалистов (педагогов и медицинских работников) и проч.

Не смотря на заинтересованность родителей в целом в инновационных проектах детского сада, готовность к личному участию в «новых» формах работы в рамках освоения детьми образовательной программы показали лишь 39 чел. из 140 принимавших участие в анкетировании, 59 родителей затруднились с ответом, остальные 42 чел. объясняют свой отказ в большой степени не хваткой временных ресурсов.

Анализ результатов анкетирования социальных партнеров на предмет перехода на сетевую форму взаимодействия показал 100%-ю готовность (15 опрошенных организаций) всех сторон к такой форме партнерства. Из них три организации предполагают свое участие в сети на уровне стратегического планирования, пять – на координационном уровне, остальные – на уровне участников сети.

На вопрос об обязательности перехода на сетевую форму взаимодействия образовательных организаций в условиях модернизации образования в нашей стране, наши партнеры отвечали не однозначно: сетевая форма обязательна, – считают двое представителей; не является таковой – четверо; большинство (девять опрошенных) придерживаются мнения о том, что сетевая форма не является обязательной и применяется образовательной организацией только в тех случаях, когда это требуется для обеспечения необходимого уровня подготовки воспитанников/обучающихся и является целесообразным.

Среди преимуществ реализации образовательной программы в сетевой форме (выбирались несколько вариантов ответов) все партнеры отметили возможность накопления и использования в своей практике лучшего опыта ведущих отечественных и зарубежных образовательных организаций, повышение качества образования (13 представителей партнеров), возможность активизации подготовки профессиональных кадров и обмен

передовым опытом между образовательными организациями (11) и создание условий для повышения уровня профессионально-педагогического мастерства педагогических кадров, а также использование в процессе обучения/работы современной материально-технической и методологической базы – 12 представителей.

Таким образом, подводя итог выше сказанному, в целом можно констатировать потенциальную готовность всех участников образовательного процесса детского сада №62, включая социальных партнеров, к переходу на сетевую форму сотрудничества, что, безусловно, будет способствовать повышению качества образования в дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС дошкольного образования.

Список литературы

1. Иванова С.В. Функционирование моделей сетевого взаимодействия в педагогическом образовании: нивелирование рисков / С.В. Иванова // Человек и образование. – 2014. – №3 (40). – С. 107–110.
2. Коломийченко Л.В. Организация сетевого взаимодействия педагогических инициатив в социальном развитии и воспитании детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 179–186.
3. Медведев И.Б. Проблемы формирования сетевого взаимодействия образовательных учреждений / И.Б. Медведев, В.И. Скрипниченко // Вестник ТГПУ. – 2011. – №13 (115). – С. 239–242.
4. Шилова О.Н. Вызовы времени и проблема сетевого взаимодействия в сфере образования / О.Н. Шилова // Человек и образование. – 2013. – №4 (37). – С. 4–9.

Бакланова Татьяна Ивановна

д-р пед. наук, профессор
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
г. Москва

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО- ОБРАЗНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** в статье представлена теоретическая модель развивающей художественно-образной среды дошкольной образовательной организации, к разработке которой был применен аксиологический подход. Содержание каждого из компонентов данной модели отражает традиционные российские духовно-нравственные ценности и идеалы как основу духовно-нравственного воспитания детей в современных социально-культурных условиях. В связи с утверждением в 2015 г. государственной «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г.», актуальность рассмотренной в статье модели возросла.*

***Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, дошкольное образование, художественный образ, музыкальный образ, народное искусство, русская культура, аксиологический подход.*

В процессе научного руководства городской экспериментальной площадкой Департамента образования города Москвы по теме «Преимущества художественно-образная система духовно-нравственного воспитания, развития и оздоровления детей в дошкольных учреждениях и начальной школе» (2010–2012 гг.) была, в частности, разработана аксиологическая модель художественно-образной среды дошкольной образовательной организации. Ее актуальность обусловлена направленностью на реализацию

«Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации» (2009 г.). В контексте «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (2015 г.) актуальность данной модели возросла.

Рассматриваемая модель направлена на воспитание таких граждан нашей страны, которые: ценят Россию и свою малую родину, семью, труд, традиции и культурное наследие русского и других народов России; ценят в себе и других людях такие качества, как доброта, честность, справедливость, милосердие, трудолюбие, любознательность, образованность, способность к состраданию, к бескорыстной помощи, художественно-эстетическая культура и др.

Теоретические и научно-методические основы рассматриваемой аксиологической модели были заложены в предшествующих исследованиях автора, а также представителей нашей научной школы «Теория, история и методика преподавания народной художественной культуры» [1; 2; 5–7; 10; 13; 15; 16; 18–22; 24; 26; 27].

В концептуальном обосновании данной аксиологической модели отмечалось, что приоритетным направлением воспитания духовно-нравственной культуры дошкольников должно стать формирование у них художественно-образной картины окружающего мира и ценностных ориентаций в нем через гармонизацию развития интеллектуальной и эмоциональной сфер личности. Для этого необходимо создавать в дошкольных образовательных организациях такую развивающую среду, которая была бы наполнена традиционными народными игрушками, образами народных сказок и былин, репродукциями пейзажей России, произведениями народного декоративно-прикладного творчества, звуками детского фольклора, русской классической музыки для детей, песнями о России. При этом необходим целенаправленный отбор педагогами дошкольных образовательных организаций тех произведений искусства, художественно-образное содержание которых соответствует современному российскому национальному воспитательному идеалу, сформулированному в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации» (2009 г.).

Надо отметить, что художественный образ часто понимается учеными только как часть или компонент произведения искусства. Но художественный образ можно трактовать и как всеобщую категорию творчества, форму осмысления и освоения мира с позиции тех или иных духовно-нравственных ценностей и идеалов. Выдающиеся ученые, педагоги (А.В. Бакушинский, К.Д. Ушинский и др.) доказали, что целенаправленный отбор художественных образов в педагогическом процессе позитивно влияет на нравственное воспитание личности.

Разработанная для городской экспериментальной площадки аксиологическая модель состоит из нескольких вариативных компонентов (модулей).

Модуль 1. Художественные образы природы России:

1.1. Предметная художественно-образная среда:

- репродукции пейзажей художников И. Левитана, И. Шишкина и др.;
- произведения народного декоративно-прикладного искусства с изображениями природы России;
- экспозиции детского музея в данной дошкольной образовательной организации;
- художественно-творческие работы детей.

1.2. Музыкальная среда:

- записи музыки с имитациями звуков природы;

– записи закличек (солнышка, дождика, весны, осени и др.), детских народных календарных песен и других образцов детского фольклора, художественно-образным содержанием которых является родная природа;

– записи русской классической музыки о природе (например, ежесезонно сменяемые «пьесы месяца» из цикла «Времена года» П.И. Чайковского);

– записи исполнения музыкальных произведений о природе России детьми в данной образовательной организации.

Модуль 2. Художественные образы российской истории, культуры и современной страны России:

2.1. Предметная художественно-образная среда:

– изображение Государственного герба Российской Федерации;

– изображения флага и герба РФ;

– художественные фотографии и картины, изображающие объекты культурного наследия России, вошедших в Список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО (Московский Кремль, исторический центр Санкт-Петербурга, Кижи, исторические памятники Великого Новгорода, культурный и исторический ансамбль Соловецкие острова, белокаменные памятники Владимира и Суздаля, церковь Вознесения в Коломенском, архитектурный ансамбль Троице-Сергиевой лавры);

– репродукции городских и сельских пейзажей;

– произведения народного декоративно-прикладного искусства, художественно-образное содержание которых отражает те или иные фрагменты российской истории, культуры и современности нашей страны;

– экспозиции детского музея в данной дошкольной образовательной организации;

– художественно-творческие работы детей.

2.2. Музыкальная среда:

– записи Государственного гимна Российской Федерации, звучащие в дни государственных праздников и других торжественных событий;

– записи песен патриотического содержания в исполнении детских хоров, фольклорных ансамблей, солистов;

– записи музыкальных произведений о России в исполнении на народных и других музыкальных инструментах;

– записи исполнения музыкальных произведений о России детьми в данной образовательной организации.

Модуль 3. Художественные образы малой родины:

3.1. Предметная художественно-образная среда:

– изображения герба республики, города РФ, в котором расположена дошкольная образовательная организация;

– образы малой родины на картинах местных и других художников;

– произведения местных народных художественных промыслов и народных мастеров;

– экспозиции детского музея в данной дошкольной образовательной организации;

– художественно-творческие работы детей.

3.2. Музыкальная среда:

– записи музыкальных произведений о родном крае;

– записи фольклора народов, проживающих в данной республике, населенном пункте;

– записи исполнения музыкальных произведений о родном крае детьми в данной образовательной организации.

Модуль 4. Художественные образы сказочных персонажей, героев и народов России:

4.1. Предметная художественно-образная среда:

– традиционные народные игрушки, в том числе матрешки, куклы в народных костюмах, глиняные дымковские игрушки, богородские деревянные игрушки и др.;

– настенные росписи или съемные панно с изображениями персонажей русских сказок в интерьере или на фоне различных видов традиционных русских жилищ (например, «Колобок» (персонажи в русской избе), «Репка» (персонажи рядом с избой, в огороде), А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке» (персонажи в крестьянской избе, боярских палатах, царском дворце);

– иллюстрации народных сказок, сказок А.С. Пушкина, былин (например, художников И. Билибина, В. Васнецова и др.);

– репродукции картин на сказочные и былинные темы (например, В. Васнецов «Богатыри», «Царевна-лягушка», Б. Кустодиев «Масленица», «Троица», И. Глазунов «Боян. Слава предкам!»);

– репродукции портретов героев Древней Руси и России, выдающихся российских поэтов, композиторов, художников, режиссеров, полководцев и т. д.);

– экспозиции детского музея в данной дошкольной образовательной организации;

– художественно-творческие работы детей.

4.2. Музыкальная среда:

– записи народных песен (колыбельных песен в спальнях, игровых – во время подвижных игр, игр-хороводов; потешек и пестушек – при играх с куклами и др., величальных – на празднованиях дней рождения детей, календарных – в дни народных календарных праздников (например, записи рождественских колядок, авсеней, таусеней, звучащие в дни Зимних святок);

– записи классических и современных музыкальных произведений о сказках, былинных богатырях и т. д.;

– записи исполнения музыкальных произведений о сказках, былинных и других героях детьми в данной образовательной организации.

Модуль 5. Художественные образы семьи:

5.1. Предметная художественно-образная среда:

– репродукции семейных портретов, семейные художественные фотографии;

– традиционные народные погремушки и игрушки, отражающие образы семьи (например, дымковские игрушки «Чаепитие»);

– экспозиции детского музея в данной дошкольной образовательной организации;

– художественно-творческие работы детей, их родителей и других членов семей.

5.2. Музыкальная среда:

– записи песен и других музыкальных произведений о семье, маме, родительском доме в исполнении известных детских и взрослых музыкальных коллективов, солистов;

– записи исполнения музыкальных произведений о семье, маме, родительском доме детьми и семейными ансамблями в данной образовательной организации.

В рассмотренной аксиологической модели предусмотрена также видеотека с записями лучших российских мультфильмов, художественных

фильмов-сказок, детских фильмов-опер и фильмов-балетов, других важных для духовно-нравственного воспитания дошкольников фильмов, игрушечные, а также наличие в группах простых народных музыкальных инструментов (балалайки, гармоники, гуслей, трещотки, бубенцов, деревянных хохломских ложек и др.).

Основные идеи эксперимента получили дальнейшее развитие в наших новых публикациях, касающихся духовно-нравственного воспитания, этнокультурного и этнохудожественного образования, подготовки педагогических кадров к реализации актуальных задач духовно-нравственного воспитания детей и подростков в современных социокультурных условиях [3; 4; 8; 9; 11; 12; 14; 16; 17; 23; 25].

Список литературы

1. Бакланова Т.И. Вклад в модернизацию этнокультурного образования // Этнодиалоги: Альманах. – М., 2011. – №1 (34) – С. 27–46.
2. Бакланова Т.И. Дошкольные учреждения и школы с этнокультурным компонентом: проблема дизайна образовательной среды / Т.И. Бакланова // Ценности традиционной культуры в образовании. – Ижевск: Удмуртский университет. – 2010. – С. 48–55.
3. Бакланова Т.И. Инновационная образовательная система «Русская культура» для начальной школы / Т.И. Бакланова // Наука и образование в современной конкурентной среде. – 2015. – №1 (2). – С. 26–30.
4. Бакланова Т.И. Концепция социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов в московских школах на основе русской культуры / Т.И. Бакланова // Фундаментальные исследования. – 2014 – №12. – С. 2212–2215.
5. Бакланова Т.И. «Кто на свете всех милее?»: Теоретические основы экспериментальной эколого-художественной педагогической системы / Т.И. Бакланова // Народная художественная культура в дошкольных учреждениях: Учебно-методическое пособие. – М.: МГУКИ, 2005. – С. 9–24.
6. Бакланова Т.И. Московские школы с русским этнокультурным компонентом / Т.И. Бакланова // Русская национальная школа. – 2008. – №1. – С. 37–50.
7. Бакланова Т.И. Научная школа теории, истории и методики преподавания народной художественной культуры: основные направления исследований, перспективы развития / Т.И. Бакланова // Наука, образование, бизнес: Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. – М.: АР-Консалт. – 2013. – Ч. 1. – С. 39–41.
8. Бакланова Т.И. О введении в научный оборот и современных определениях понятий «этнохудожественное образование» и «этнокультурное образование» / Т.И. Бакланова // Новое слово в науке: перспективы развития: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.). – Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс. – 2016. – №1 (7).
9. Бакланова Т.И. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Русские традиционные народные календарные праздники. 4 класс: Учебное пособие / Т.И. Бакланова. – М.: АСТ. Астрель, 2015. – 96 с.
10. Бакланова Т.И. Педагогический потенциал русской традиционной культуры / Т.И. Бакланова // Экспериментальная и методическая деятельность образовательных учреждений Зеленоградского учебного округа. – М., 1998. – С. 90–98.
11. Бакланова Т.И. Православная культура в экспериментальных моделях русского этнокультурного образования / Т.И. Бакланова // Сборник докладов первых Московских образовательных чтений «Преподобный Сергий. Русь. Наследие, современность, будущее». – М., 2013/14. – С. 109–113.
12. Бакланова Т.И. Педагогика народного художественного творчества как отрасль педагогической науки и учебная дисциплина / Т.И. Бакланова // Новое слово в науке: перспективы развития: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.). – Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс. – 2016. – №1 (7).

13. Бакланова Т.И. Проект инновационной педагогической системы «Московская школа с русским этнокультурным компонентом» / Т.И. Бакланова // Инновационные проекты в гражданско-патриотическом воспитании детей, подростков, молодежи. – М.: Коллаж, 2007. – С. 113–131.

14. Бакланова Т.И. Проблемы этнохудожественного образования в содержании профессиональной подготовки студентов педагогического вуза / Т.И. Бакланова // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях. – 2015. – №1. – С. 27–31.

15. Бакланова Т.И. Русская традиционная культура в «Светлице» / Т.И. Бакланова // Организация деятельности экспериментальных площадок в г. Москве. – М.: Центр информации в педагогике, 1998. – С. 122–131.

16. Бакланова Т.И. Русская традиционная культура в современном информационно-образовательном пространстве / Т.И. Бакланова // Культурология: новые подходы. – 1998. – №3–4. – С. 95–112.

17. Бакланова Т.И. Русские народные праздники в содержании инновационной образовательной системы «Русская культура» для начальной школы / Т.И. Бакланова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1. – С. 579.

18. Бакланова Т.И. Система этнокультурного образования в России: международное значение, теория, опыт и перспективы // Мир культуры и культура мира. – М.: МГУКИ, 2005. – С. 77–83.

19. Бакланова Т.И. Система этнохудожественного образования «Русская художественная культура» / Т.И. Бакланова // Начальное образование в России: Инновации и практика. – М.: Школа, 1994. – С. 169–173.

20. Бакланова Т.И. Становление и развитие в России системы этнохудожественного образования «Дошкольные учреждения – школы – вузы» / Т.И. Бакланова // Первый Международный конгресс традиционной художественной культуры: фундаментальные исследования народного искусства. – Ханты-Мансийск, 2011. – С. 40–44.

21. Бакланова Т.И. Художественная культура народов России. V–XI классы. (Гриф Министерства образования РФ) / Т.И. Бакланова // Программы общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2002. – С. 3–34.

22. Бакланова Т.И. Эксперимент на Московских окраинах / Т.И. Бакланова // Народное творчество. – 1997. – №4.

23. Бакланова Т.И. Этнохудожественная педагогика как одно из приоритетных направлений развития современной педагогической науки / Т.И. Бакланова // Наука и образование в XXI веке: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 января 2015 г. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 86–89.

24. Бакланова Т.И. Этнохудожественная педагогика как отрасль современной педагогической науки и практики / Т.И. Бакланова // Непрерывное этнохудожественное образование: Методология, проблемы, технологии. – Шуя: Весть ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. – С. 13–14.

25. Бакланова Т.И. Этнокультурная педагогика: проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования: Монография / Т.И. Бакланова. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 155 с.

26. Бакланова Т.И. Русская традиционная культура: комплекс интегрированных этнокультурных программ для дошкольных учреждений и начальных школ / Т.И. Бакланова [и др.]. – М.: МГУКИ, 1998. – 299 с.

27. Бакланова Т.И. Русская традиционная художественная культура: экспериментальная художественно-образовательная система, комплекс интегрированных программ / Т.И. Бакланова [и др.]. – М.: МГУКИ, 1997. – 168 с.

Братченко Ирина Михайловна
воспитатель

Орлова Татьяна Владимировна
воспитатель

Молчанова Светлана Евгеньевна
воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» –
Д/С №127 «Гуси-лебеди»
г. Тольятти, Самарская область

ПРАВИЛЬНОЕ ПИТАНИЕ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

***Аннотация:** в данной статье авторы поднимают актуальную проблему формирования представления о навыках правильного питания как составной части здорового образа жизни детей дошкольного возраста. Представлены результаты изучения состояния здоровья дошкольников.*

***Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, здоровое питание.*

Здоровое питание – это один из факторов, обеспечивающих нормальное развитие ребёнка и достаточно высокий уровень сопротивляемости организма к заболеваниям.

Цель нашей работы – организация индивидуально ориентированного питания с учётом характеристик состояния здоровья и выявленных его отклонений, использование инновационных здоровьесберегающих технологий.

Что же такое инновационные здоровьесберегающие технологии?

Инновационные здоровьесберегающие технологии – это изобретение нового для системы оздоровления.

Работая с часто болеющими детьми, мы заметили, что с каждым годом возрастает количество детей имеющих пищевую аллергию, у многих нарушен пищеварительный тракт. Дети принципиально отказываются от полезных продуктов, отдавая предпочтение различным вредным лакомствам, которые часто употребляют дома. Соответственно, у них нет представлений о зависимости здоровья от правильного питания. У детей своей группы мы решили сформировать представления о навыках правильного питания, как составной части здорового образа жизни.

Тема питания интегрируется со всеми другими образовательными областями, и поэтому, тему питания, мы включили во все виды детской деятельности. Например, создаём различные игровые ситуации, где дети превращаются в исследователей, поваров, продавцов, рекламщиков. Очень полюбились детям сюжетно-ролевые игры «Магазин полезных продуктов», «Ждём гостей», «Семья».

Большое внимание уделяем дидактическим играм, в которых ставятся перед детьми задачи рационально использовать имеющиеся знания о пользе правильных продуктах в мыслительных операциях: сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определённым признакам, делать правильные выводы, обобщения.

В своей работе использовали такие дидактические игры как: «Полезные и вредные продукты», «Объедини в группы», «Что изменилось?», «Кушайте на здоровье».

Вместе с родителями создали коллекцию «Полезные и вредные продукты» (по методике Н.А. Коротковой), где родители распространяли свой опыт, а дети закрепляли полученные знания.

Большой интерес произвели беседы-рассуждения по теме: «Что надо есть, чтоб стать сильнее», «Витаминная еда».

В ходе опытно-исследовательской деятельности вместе с детьми проводили опыты: «Чудеса кока-колы», «Чипсы – не еда для детей».

Необходимо отметить, что дети с пищевой аллергией ограничены в своих желаниях, скованы системой запретов. Поэтому, познакомив детей с общими рекомендациями о пользе тех или иных продуктов, мы обговариваем с каждым ребёнком его диету индивидуально с учётом его заболевания. На наглядном материале, в дидактических играх, например, игры «Молоко – вкусный и полезный продукт?», «Полезные витаминки».

Инновационная технология в нашей работе – это мультимедийный проект «Меню для сказочных героев», в котором закрепили представления детей о полезных продуктах питания, их оздоровительном влиянии на органы и системы человека.

В своей работе использовали проектную деятельность «Зачем человеку есть?». Надо заметить, что работать над этим проектом было интересно не только детям, но и взрослым. Появилось ещё одно интересное пособие «Я расту». Это пособие даёт возможность детям самим отмечать свой рост и закреплять знания о продуктах, которые необходимы для роста.

Приоритетным направлением в работе является повышение уровня здоровья детей, освоение детьми навыков правильного питания, как составной части здорового образа жизни.

В течение года проводятся досуги «Витаминный калейдоскоп», «Советы доктора Пилюлькина», КВН «Весёлые и здоровые», родительские собрания «Любимая еда вашего ребёнка», «Правильное питание».

Таким образом, из бесед с родителями мы узнали, что дети стали просить включать в свой рацион включать продукты, которые полезны для роста и развития. Именно в дошкольном возрасте в результате целенаправленного воздействия формируются здоровый образ жизни, закладываются основы крепкого здоровья, правильного питания, происходит совершенствование деятельности основных физиологических систем организма.

Список литературы

1. Сонькин В.Д. Законы правильного питания / В.Д. Сонькин. – М.: Вентана-Граф, 2004. – 40 с.
2. Гречаник Ю.В. Психологические проблемы питания у детей / Ю.В. Гречаник // Психолог в детском саду. – 2008. – №1. – С. 68–85.
3. Макарова З.С. Оздоровление и реабилитация часто болеющих детей в дошкольных учреждениях / З.С. Макарова, Л.Г. Голубева. – М.: Владос, 2004. – 270 с.
4. Савина М. Правильное питание – основа формирования здорового образа жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/pravilnoe-pitanie-osnova-formirovaniya-zdorovogo-obraza-zhizni.html>

Букина Лариса Вениаминовна

старший воспитатель

МДОБУ Д/С №42

г. Нефтекамск, Республика Башкортостан

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОУ

***Аннотация:** в данной статье раскрываются особенности использования игровых технологий в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения, положительно влияющих на качество образовательного процесса и играющих значительную роль в воспитании и развитии детей.*

***Ключевые слова:** игра, игровая технология, ведущая деятельность, педагогическая игра.*

Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Не удивительно, что проблема игры привлекала и по сей день привлекает к себе внимание исследователей: педагогов, психологов, социологов.

Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду деятельности. Она является эффективным средством формирования личности ребенка, его морально-волевых качеств, в игре реализуются потребности воздействия на мир.

Игра как феномен детской культуры обучает, развлекает, воспитывает, социализирует, развивает детей, дает им отдых. Она является, с одной стороны, моделью социальной взрослости, а с другой – источником развлечения, бодрости, радости, мажорного тона жизни. Дети повторяют в играх то, что доступно их пониманию в деятельности окружающих их людей. Поэтому игра рассматривается как форма освоения социального опыта.

Игра хранит и развивает детское в детях, она их школа жизни и «практика развития», она создает «зону ближайшего развития» и в ней ребенок становится «как бы на голову выше самого себя».

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательными, рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, воспитании. Игра для ребенка, по мнению Ю.С. Тюнникова, должна стать «не только приятным времяпрепровождением, но и господствующей технологией образования».

Поэтому все чаще встает вопрос о применении педагогических технологий в работе с детьми дошкольного возраста, а в частности внедрения игровых технологий в образовательную деятельность ДОО.

Игровые технологии – вот фундамент всего дошкольного образования. В свете ФГОС ДО личность ребенка выводится на первый план, и теперь все дошкольное детство должно быть посвящено игре.

В настоящее время игровые технологии представляют огромный интерес для педагогов. Они актуальны в связи с колоссальным значением игры для ребенка и в связи с ориентацией на гуманизацию образовательного процесса. Использование игровых технологий способствует развитию индивидуальности дошкольника. Это является своего рода фундаментом всего образовательного процесса.

Игровые технологии – это группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Педагогическая игра, в отличие от игр в целом, обладает четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Игровая технология – это игра по форме и учение по содержанию, она призвана поднять стратегию образования на качественно новую основу.

Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к образовательной деятельности. Деятельность детей должна быть построена на творческом использовании игры и игровых действий в воспитательно-образовательном процессе, наиболее удовлетворяющей возрастные потребности дошкольников.

Реализация игровых приемов и ситуаций при проведении образовательной деятельности происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед воспитанниками в форме игровой задачи; образовательная деятельность подчиняется правилам игры; в образовательную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Особенностью игровых технологий является то, что игровые моменты проникают во все виды деятельности детей: труд и игра, образовательная деятельность и игра, повседневная бытовая деятельность, связанная с выполнением режима дня и игра.

Образовательная деятельность с использованием игровых технологий проходят очень в эмоционально благоприятной психологической обстановке, в атмосфере свободы и равенства. Как показывает опыт, изученный в процессе игровой деятельности материал, забывается детьми в меньшей степени и медленнее, чем материал, при изучении которого игра не использовалась. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для дошкольников, и деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения, усвоение знаний становится более качественным и прочным.

Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов – забота каждого воспитателя. Обучение в форме игры должно быть интересным и занимательным. Для реализации такого подхода необходимо, чтобы игровые технологии, разрабатываемые для обучения дошкольников, четко обозначенную и пошагово описанную систему игровых заданий и различных игр с тем, чтобы, используя эту систему, педагог мог быть уверенным в том, что в результате он получит гарантированный уровень усвоения ребенком того или иного предметного содержания.

Игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы дошкольного учреждения и решением его основных задач. Существует аспект их использования, который направлен на повышение качества педагогического процесса через решение ситуативных проблем, возникающих в ходе его осуществления. Благодаря этому игровые технологии оказываются одним из механизмов регулирования качества образования в дошкольном учреждении.

Список литературы

1. Дыбина О.В. Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром: Практико-ориентированная монография / О.В. Дыбина. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 128 с.
2. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М.Г. Ермолаева. – 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО, 2005. – 112 с.

3. Касаткина Е.И. Игра в жизни дошкольника / Е.И. Касаткина. – М.: Дрофа, 2010. – 176 с.
4. Касаткина Е.И. Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ / Е.И. Касаткина // Управление ДОУ. – 2015. – №5.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Власова Елена Александровна
воспитатель

Клещевникова Галина Сергеевна
педагог-психолог

Тимофеева Валентина Михайловна
воспитатель

МБДОУ «Д/С КВ №40 «Колосок»
г. Набережные Челны, Республика Татарстан

СЕМЬЯ И ДЕТСКИЙ САД: ЛИЦОМ ДРУГ К ДРУГУ

Аннотация: в данной статье описывается опыт работы взаимодействия педагогов дошкольного учреждения и семьи, а также нетрадиционные формы работы с родителями. Авторы отмечают, что физическое и психологическое развитие ребенка протекает эффективней, если проводить целенаправленную и систематическую работу, согласовывать действия семьи и педагогов детского сада.

Ключевые слова: интеграция, нетрадиционные формы, работа с родителями, видеоролики, занятия, элементы тренинга.

Развитие системы дошкольного образования направлено на создание оптимальных условий для физического и психологического развития ребенка, обеспечивающих признание самоценности детства, успешный переход к обучению в школе. Этот процесс отличается личностно-ориентированным способом взаимодействия участников.

Его цель: организация нового культурно – образовательного пространства, где главной ценностью является личность ребенка и благополучная семья. Осуществление этого требует интеграции семейного воспитания и дошкольного образования, перехода к качественно – новому содержанию образования, изменения стиля и форм взаимодействия дошкольного учреждения и семьи, что в итоге будет содействовать решению следующих задач:

– выработке общей стратегии действий по развитию личности дошкольника;

– формирование общего образовательного пространства ребенка дошкольного возраста.

В связи с этим актуализируется процесс поиска новых подходов к работе дошкольного учреждения с семьей и соответствующих форм деятельности, направленных на развитие личности ребенка, успешное введение его в новый социум. В нашем дошкольном учреждении педагоги используют разнообразные нетрадиционные формы работы с родителями. К ним относятся:

– информационно-аналитические: анкетирование, опрос, «почтовый ящик»;

– наглядно-информационные: выпуск газет, паспорт здоровья, открытые занятия для родителей, мини-библиотека, дни открытых дверей;

- познавательные: практикумы, нетрадиционные родительские собрания, устные журналы, экскурсии;
- досуговые: праздники, совместные досуги, участие родителей в конкурсах, выставках.

Одна из форм информационно-аналитической работы – почтовый ящик пожеланий и предложений, в который родители могут положить записки со своими идеями и предложениями, обратиться с вопросами к специалистам, заведующей или старшему воспитателю. Заданные вопросы освещаются на родительских собраниях, становятся темой заседания родительского клуба или же ответы даются специалистами письменно. Такая форма работы позволяет родителям делиться своими мыслями с группой воспитателей, и эффективна, когда нехватка времени мешает педагогам встретиться с родителями лично.

Еще одна эффективная форма работы с родителями – наглядно-информационная. В нашем детском саду уже несколько лет действует родительский клуб «Семейный очаг». Обычно проходит четыре заседания клуба в год. Мы стараемся, чтобы встречи были интересны родителям. Не превращались в скучные лекции, поэтому всегда выбираем темы с учетом их пожеланий (руководствуясь результатами анкетирования). «Волшебный мир театра», «Как сохранить здоровье», «Взрослые глазами ребенка», «Ребенок с точки зрения астрологии» – вот некоторые темы встреч. Кроме того, стараемся, чтобы дети приняли участие в заседании, включаем практическую часть, или мастер-класс. В заключении каждый родитель получает памятку, по теме. Клуб «Семейный очаг» пользуется большой популярностью у родителей, которые с удовольствием приходят к нам в гости. С материалами работы клуба имеют возможность познакомиться и те, кто по той или иной причине не попал на встречу, – в регулярно выпускаемой газете. В газету кроме информации по теме заседания включены следующие постоянные рубрики: «Нам пишут родители», «Гость», «Говорят дети».

Также о жизни группы родителям расскажет дневник группы. В дневнике отражаются очень важные события: праздники и развлечения, дни рождения детей, походы и экскурсии, встречи гостей, интересные занятия.

У каждой группы в ДОУ есть визитная карточка. Вновь пришедшие родители могут получить информацию о детском саде, педагогах, программах, организации учебного процесса из визитки. Воспитатели делают видеоролики из жизни группы, и родители имеют возможность брать эти ролики домой для просмотра. В каждой группе детского сада педагогами оформляются информационные стенды. Где размещается информация о жизни группы, успехах отдельных детей, конкурсах. Также помещаются фотографии, сочинения детей, продукты коллективного детского творчества. При необходимости эти стенды легко превращаются в тематические: «Что такое безопасность», «Еще раз о правах ребенка».

Одной из самых эффективных и познавательных форм работы с семьями остается родительское собрание. Однако из опыта работы мы знаем, что на непосредственное проведение встреч в виде отчетов и поучающих бесед родители откликаются неохотно, что вполне. Мы нашли выход из этого положения в изменении форм и методов проведения. Попытались построить общение не на монологе, а на диалоге. Данный подход потребовал от педагогов более тщательной и длительной подготовки, но и результат стал ощутимее. Подготовка к родительскому собранию начинается задолго до его проведения. Важную роль играет анкетирование, которое позволяет в короткие сроки собрать обширный и обзорный материал по темам. К предварительной подготовке относятся также межсе-

мейные конкурсы, запись ответов детей на вопросы по темам на магнитофон, изготовление памяток, приглашение на собрание, оформление благодарностей. Собрания проводим в форме дискуссий, круглых столов, КВНов, посиделок и т. д. Часто педагоги используют видеоролики деятельности детей, фрагменты занятий, конкурсных выступлений. Именно поэтому процент посещения родительских собраний достаточно высок.

Регулярно в ДОУ проводятся занятия с элементами тренинга детско-родительских отношений в семье под руководством психолога: «Пойми меня», «Погода в доме», позволяющие родителям взглянуть на себя глазами ребенка, скорректировать взгляды некоторых родителей на воспитание собственных детей. Занятия с элементами тренинга получили высокую оценку родителей, одоббивших данную форму работы, и пользуются большой популярностью.

Продолжая тему познавательных нетрадиционных форм работы с семьей, хотелось бы подробнее остановиться на экскурсиях. Ежегодно педагогами планируется несколько масштабных экскурсий. Всегда первыми помощниками в их организации выступают родители. В течении года благодаря родителям воспитанники имеют возможность посетить музыкальную школу, Дом детского творчества, СОШ №27, СОШ №28, парк культуры и отдыха, полюбоваться рекой Камой. Во всех длительных экскурсиях нас сопровождали родители. Ничто так не сближает, как совместное интересное дело, направленное на благо детей, их развитие. Возможность самим стать участникам воспитательного процесса, организаторами, а не наблюдателями помогает установлению неформального контакта, доверия между родителями и воспитателями. По итогам всегда издается буклет с фотографиями. По возможности делается видеоролик. С помощью буклета родители, не посетившие экскурсию, могут ознакомиться с ее содержанием.

Самая популярная и любимая, как воспитателями, так и родителями форма работы – досуговая. Здесь наиболее полно раскрываются возможности для сотрудничества, проявления творчества. Из опыта работы мы знаем, что родители наиболее охотно идут на контакт, выражают желание сотрудничать с детским садом именно тогда, когда речь идет непосредственно об их ребенке. Все, что связано с конкретным ребенком вызывает неподдельный интерес. Именно этот интерес мы используем при организации выставок фотографий, поделок, рисунков.

Регулярно в ДОУ проводятся выставки детских и родительских работ по сезонам, к праздникам, экологические и т. д. Одна из проходящих ежегодно – выставка работ «Золотая осень».

Традиционно родители принимают участие в соревнованиях и развлечениях, проходящих в дни каникул. Ежегодно воспитанники ДОУ принимают активное участие в спортивных праздниках «Мама, папа, я – спортивная семья», «Веселые старты». Подобные мероприятия сплачивают семьи, дают возможность взглянуть друг на друга в новой обстановке, укрепляют сотрудничество между семьей и детским садом. По итогам таких праздников выпускаются, также выпускаются газеты, листовки, альбомы с фотографиями. С этими материалами знакомятся другие семьи на родительских собраниях, в личных беседах с воспитателями, что вызывает желание у многих принять участие в совместных мероприятиях раз. Все участники соревнований, выставок, конкурсов обязательно награждаются призами и грамотами на общих утренниках и собраниях.

В работе с родителями хорошие результаты дает организация проектной деятельности в детском саду. Как правило, любой проект, как маленький, на уровне ДОУ, так и масштабный, включает в себя блок работы с семьей. Сюда можно отнести создание выставки. Написание мини сочинений, конкурсы, родительские собрания и клубы, оформление стендов и

многое другое. При таком комплексном подходе родители становятся самыми активными помощниками и верными соратниками педагогов в любом деле.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что семья и дошкольное учреждение – два важных социальных института социализации ребенка. И хотя их воспитательные функции различны, положительные результаты достигаются только при умелом сочетании разных форм сотрудничества, при активном включении в эту работу всех членов коллектива дошкольного учреждения и членов семей воспитанников.

Главное в работе – завоевать доверие и авторитет, убедить родителей в возможности и необходимости согласованных действий семьи и дошкольного учреждения. Без родительского участия процесс воспитания невозможен или, по крайней мере, неполноценен. Поэтому особое внимание должно уделяться организации индивидуальной работы с семьей, дифференцированному подходу к семьям разного типа.

Список литературы

1. Давыдова О.И. Работа с родителями в ДОУ / О.И. Давыдова, Л.Г. Богословец, А.А. Майер. – М., 2005.
2. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М., 2005.
3. Чиркова С.В. Родительские собрания в детском саду / С.В. Чиркова. – М., 2008.
4. Зверева О.Л. Родительские собрания в ДОУ / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М., 2006.
5. Величко С.В. Внедрение нетрадиционных форм работы с родителями в практику ДОУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/563885/>

Воронова Марина Николаевна
воспитатель

Мороз Светлана Вячеславовна
воспитатель

Попова Ирина Александровна
заведующая

МБДОУ Д/С КВ №46 «Колокольчик»
г. Белгород, Белгородская область

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Аннотация: в данной статье авторами рассматриваются важные задачи современной образовательной политики. Значительное внимание уделяется проблемам создания условий для успешной социализации детей на различных этапах их возрастного развития, определенных ФГОС, отслеживания личностного прогресса обучающихся, выявления преемственности между дошкольным и начальным уровнями образования.

Ключевые слова: дошкольный период детства, социальная адаптация детей, преемственность, нравственное развитие детей, социально-личностное развитие детей.

С вступлением в силу ФЗ от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование получило статус первого самостоятельного уровня общего образования. В связи с этим стандартизация дошкольного образования приобретает особую актуальность.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС) представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Предметом регулирования стандарта являются отношения в сфере образования, возникающие при реализации образовательной программы дошкольного образования.

Создание условий для успешной социализации детей на различных этапах их возрастного развития, определенных ФГОС, отслеживание личностного прогресса обучающихся, выявление проблем преемственности между дошкольным и начальным уровнями образования являются важными задачами современной образовательной политики. Ведущими критериями оценки педагогического процесса является готовность каждого специалиста к созданию следующих условий:

- для становления личности ребёнка как субъекта социальной жизни и создания педагогически целесообразной среды;
- для реализации целей образовательного процесса;
- для соблюдения прав и обязанностей ребёнка в социуме.

В ФГОС предусматривается развитие дошкольников по усвоению норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых.

Современным дошкольникам интересен не только мир предметов и игрушек, дети хотят узнать многое о человеке, окружающем мире, природе, они живут в мире, в котором компьютеризированы многие стороны жизни человека, использование компьютера расширяет возможности интеллектуального развития ребёнка, создаёт условия для обогащения его кругозора. Современные дошкольники стали более раскованными, раскрепощёнными, открытыми, самостоятельными, инициативными, у них появляется чувство свободы и независимости.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений обеспокоены изменениями в нравственном, социально-коммуникативном развитии дошкольников, их поведении. Современные дети с трудом усваивают те или иные нравственные нормы, они стали более эгоистичными, капризными, избалованными, зачастую неуправляемыми. Как следствие, манипулирование родителями, трудности в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками, это обусловлено комплексом социально-психологических проблем (агрессивностью, застенчивостью, гиперактивностью, пассивностью ребёнка).

Анализируя проблемы современных дошкольников, можно выделить следующие типичные особенности:

- несмотря на изменения в мире, обществе и семье, дошкольники остаются детьми, они любят играть (содержание игр изменилось, наряду с сюжетно-ролевыми играми дети выбирают компьютерные игры, игры с современными головоломками, конструкторами);
- произошли существенные изменения в интеллектуальной сфере детей, они стали более информированы и любознательны, свободно ориентируются в современной технике, во взрослой жизни, чему способствует насыщенность среды в детском саду и дома;
- отмечаются изменения в нравственном, социально-личностном развитии детей, в их поведении, общении.

Главная задача государства и общества по отношению к детям – обеспечение оптимальных условий для развития их индивидуальных способностей, возможности саморегуляции, формирование у ребёнка основ уважительного отношения к окружающим, умение общаться и взаимодействовать, приобщение к общечеловеческим ценностям. В настоящее время идёт интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышение интереса к личности ребёнка дошкольного возраста, его уникальности, развитию у него потенциальных возможностей и способностей.

Задача современного дошкольного образовательного учреждения состоит в том, чтобы из его стен вышли воспитанники не только с определённым запасом знаний, умений и навыков, но и люди самостоятельные, обладающие определённым набором нравственных качеств, необходимых для дальнейшей жизни, усвоения общественных, этических норм поведения, ненасильственного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В настоящее время коренным образом перестраивается взгляд на дошкольный период детства как самоценный в развитии личности, как важный этап интеграции ребёнка в современное социокультурное пространство. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определяется в качестве ведущего ориентира развития социально-адаптивной личности, способной выстраивать взаимоотношения с окружающими людьми.

Познавательные аспекты у дошкольника направлены на расширение знаний об окружающем предметном мире, природной и социальной среде. С возрастом расширяется познавательная сфера дошкольника – мир вокруг меня, семья, родные и близкие люди, история родного края, отечества, Родины, всего мира. Формой организации опыта ребёнка так же является «проживание» различных ситуаций. Оно включает в себя не только опыт анализа действительности, но и опыт своего отношения к данной действительности. Усложняется игровая деятельность, появляются игры сюжетно-ролевые, игры с правилами, дидактические игры и игры-драматизации.

Не секрет, что благоприятные условия развития, обучения и воспитания дошкольников могут быть реализованы лишь при условии тесного партнерства двух социальных институтов – детский сад и семья. Многочисленные исследования убедительно показывают, что семья и детский сад дают ребёнку социальный опыт, но только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир. Всё это достигается следующими формами работы.

Создание в детском саду «Стены творчества», которая дает возможность выставлять семейные рисунки, поделки. «Родительская почта», которая предоставляет всем членам семьи возможность высказать замечания, предложения, поделиться радостью или сомнением, обратиться за помощью к конкретному специалисту. Совместные спортивные праздники детей и взрослых. Совместные досуги, «круглые столы», которые повышают компетентность родителей, вселяют уверенность в своих силах. В результате внедрения этих форм работы позиция как родителей, так и воспитателей становится более гибкой. Они активно участвуют в различных мероприятиях, а родители ощущают себя более компетентными в воспитании детей

Воспитание и обучение ребенка в дошкольном возрасте выступает новым шагом вхождения в окружающий мир. Важная роль в оптимизации

процессов социальной адаптации детей принадлежит дошкольным учебным заведениям в том, что именно там происходит активное формирование личности. Изучение характера процесса социальной адаптации дошкольников, анализа внешних и внутренних факторов, ее затрудняющих – это возможность ответить на основной вопрос психолого-педагогической практики: как подготовить детей к полноценной интеграции в обществе.

Список литературы

1. Голицина Н.С. Ознакомление дошкольников с социальной действительностью / Н.С. Голицина. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.
2. Собкин В.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования / В.С. Собкин, К.Н. Скобельничина, А.И. Иванова [и др.]. – Т. XVII, Вып. XXXIX. – М.: Институт социологии образования РАО, 2013.
3. Федорова Л.И. Требования ФГОС дошкольного образования к обеспечению равных возможностей для развития каждого ребенка / Л.И. Федорова – М.: Педуниверситет, 2014.
4. Федеральный закон «Об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Пр. Мин. Обр. РФ от 17 октября 2013. №1155).
6. Клековкина Т.П. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в условиях введения ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2014/231/socialnokommunikativnoe_razvitiye_detey_doshkolnogo_vozrast_a_v_usloviyah_vvedeniya_fgos/

Воронова Марина Николаевна

воспитатель

Веремеенко Юлия Евгеньевна

воспитатель

Андросова Наталия Александровна

воспитатель

МБДОУ Д/С КВ №46 «Колокольчик»

г. Белгород, Белгородская область

ОРГАНИЗАЦИЯ ТРАНСФОРМИРУЕМОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика в соответствии с требованиями дошкольного образования, описывается развивающая предметно-пространственная среда.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, полифункциональность, трансформируемость, игровые замыслы, творческая активность дошкольника.

Федеральные государственные образовательные стандарты ставят перед педагогами важную задачу – пересмотр подхода к образованию. Федеральные государственные образовательные стандарты направлены, прежде всего на перестроение всего воспитательно-образовательного

процесса в дошкольном учреждении. Изменения такого рода предполагают изменение подходов к организации воспитательно-образовательного процесса: в данном случае не через систему занятий, а через другие, адекватные формы образовательной работы с детьми дошкольного возраста. Теперь мы должны стремиться к развитию дошкольника, а не к овладению им большим багажом знаний. Кроме того, сам подход к организации воспитательного процесса должен быть пересмотрен.

Системой материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующей содержание развития его духовного и физического облика в соответствии с требованиями дошкольного образования, выступает развивающая предметно-пространственная среда.

В течение 2014–2015 учебного года мы в группе провели качественный анализ развивающей предметно-пространственной среды на соответствие ФГОС ДО. Анализ показал, что необходимо усовершенствовать центры развития. Мы выяснили, что необходимо обновлять игровое оборудование для самостоятельной игровой деятельности детей, сюжетной игры, театрализованных игр. При создании развивающей предметно-пространственной среды мы старались руководствоваться принципами:

Полифункциональности – это значит, что развивающая предметно-пространственная среда должна открывать ребёнку множество возможностей, обеспечивать все составляющие образовательного процесса, должна быть многофункциональной; трансформируемости среды: этот принцип связан с ее возможностью изменений, которые позволяют, по ситуации, вынести на первый план то или иное использование пространства (мы отказались от монофункционального зонирования, которое жестко закрепило функции за определенным пространством). С этой целью был оборудован передвижной стол-модуль на колёсах, на котором разместили материалы и оборудование для познавательно – исследовательской деятельности. Мы руководствовались принципом интеграции образовательных областей. Таким образом, материалы и оборудование из одной образовательной области дети могут более свободно использовать и в ходе реализации других областей. При создании развивающей предметно-пространственной среды, мы учитывали гендерную специфику и обеспечили среду специфичным материалом для девочек и мальчиков. Также мы опирались на принцип интеграции образовательных областей. Материалы и оборудование для одной образовательной области могут использоваться детьми в ходе реализации других областей. Обстановка в группе создается таким образом, чтобы предоставить ребенку возможность самостоятельно делать выбор.

В нашей группе большое внимание уделяется самостоятельной деятельности ребенка, во время которой он может уединиться, заняться любимым делом или игрой. Самостоятельная деятельность дошкольника не приводится к проведению игр. Во время самостоятельной деятельности ребенок должен быть предоставлен себе. Одни дети хотят уединиться, другие заниматься творчеством, третьи – спортом. Для уединения мы создали условия для уединения, релаксации и отдыха. Обращаем внимание на то, что дети с нарушениями речи могут иметь затруднения в общении и из-за этого отстраняться от других. Поэтому «насиленно» не привлекаем ребенка к общим действиям, играм, если он этого не желает. Психологическое состояние ребенка мы контролируем совместно с логопедом и психологом. Развивающая среда разнообразна по оформлению центров детской деятельности и определяется также чувствительными периодами в развитии детей. В подготовительной группе это развитие познавательных,

творческих, коммуникативных способностей дошкольников, подготовка детей к школе.

В связи с тем, что игровые замыслы детей подготовительной группы разнообразны, весь игровой материал мы разместили так, чтобы дети могли легко подбирать игрушки, комбинировать их «под замысль». Стабильные тематические зоны, которые были раньше, полностью уступают место мобильному материалу – крупным универсальным маркерам пространства и полифункциональному материалу, которые легко перемещаются с места на место. В обслуживании игровых замыслов универсальные маркеры игрового пространства и полифункциональный материал приобретают наибольшее значение. Крупные и средние игрушки-персонажи как воображаемые партнеры ребенка уходят на второй план, поскольку все большее место в детской деятельности занимает совместная игра с партнерами-сверстниками. Функция сюжетообразования принадлежит разнообразным мелким фигуркам-персонажам в сочетании с мелкими маркерами пространства – макетами. В известном смысле мелкие фигурки-персонажи начинают выполнять функцию своеобразных предметов оперирования при развертывании детьми режиссерской игры. Для этого мы оборудовали универсальную складную ширму, стойку с штурвалом, настольную ширму-театр, кукольный дом (макет, сборно-разборный, для мелких персонажей), тематические строительные наборы (для мелких персонажей). В организации развивающей предметно-пространственной среды большое участие приняли родители наших воспитанников. Они предложили создать в группе мини-музей часов. И сами приняли активное участие в пополнении музея экспонатами.

Создавая развивающую среду необходимо помнить, что она должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организованную, коммуникативную функции. Но самое главное – она должна работать на развитие самостоятельности и самостоятельности ребенка.

Важно, что предметная среда имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию. Иначе говоря, среда не только развивающая, но и развивающаяся. Практика подсказывает: полностью заменять предметную среду в группе сложно. Но все-таки при любых обстоятельствах предметный мир, окружающий ребенка, необходимо пополнять и обновлять, что мы и делаем. Только тогда среда способствует формированию познавательной, речевой, двигательной и творческой активности.

Хочется закончить словами Е.И. Тихеевой «Нет такой стороны воспитания, на которую обстановка не оказывала бы влияние, нет способности, которая находилась бы в прямой зависимости от непосредственно окружающего ребёнка конкретного мира.

Тот, кому удастся создать такую обстановку, облегчит свой труд в высшей степени. Среди неё ребёнок будет жить – развиваться собственно самодовлеющей жизнью, его духовный рост будет совершенствоваться из самого себя, от природы...».

Галаветдинова Резида Хазиевна
воспитатель
МАДОУ «Д/С №382 КВ»
г. Казань, Республика Татарстан

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в данной статье автор уделяет внимание проблеме экологического воспитания детей. Предложенный в статье материал призван помочь научить детей любить природу, познавать, беречь и множить ее и может быть полезен специалистам в области дошкольного образования.*

***Ключевые слова:** экологические игры, дети дошкольного возраста, игры для детей.*

Воспитательное значение природы трудно переоценить. Общение с природой положительно влияет на ребенка, делает его добрее, мягче, будит в нем лучшие качества. Через игру дети теснее соприкасаются с природой. Играя, дети учатся любить природу, познавать, беречь и множить ее.

Предлагаемые игры содержат интересные факты о жизни животных и растений, головоломки и замысловатые вопросы о природе и способствуют развитию любознательности.

Игры по экологии для детей дошкольного возраста могут иметь сюжет, роли, правила, а могут и содержать только задание. Есть игры, где действия играющих обусловлены текстом, определяющим их характер действий и последовательность.

В процессе *дидактических игр* дети уточняют, закрепляют, расширяют имеющиеся у них представления о предметах и явлениях природы, растениях и животных. В *дидактических предметных играх* используются различные предметы природы (листья, фрукты, овощи и др.). В таких играх уточняются, конкретизируются и обобщаются представления детей о свойствах и качествах тех или иных объектов природы.

Дидактические настольно-печатные игры помогают детям систематизировать и классифицировать знания о растениях, животных и явлениях неживой природы.

Дидактические словесные игры проводятся, как правило, для закрепления знаний детей о свойствах и признаках тех или иных предметов окружающего мира.

Подвижные игры природоведческого характера связаны с подражанием повадкам животных, их образу жизни. В некоторых отражаются явления неживой природы.

Большое значение для развития детей имеют *творческие игры*, связанные с природой. В них дошкольники отражают впечатления, полученные в процессе занятий и в повседневной жизни. А *игровые упражнения* направлены на закрепление полученных знаний. Многие упражнения имеют сюжетный характер. Это делает их интересными для детей.

Развлечения типа игры-забавы, игры-соревнования, хоромы в условиях природы родного края помогают углублять нравственное и эстетическое чувство детей. Для того чтобы дети не переутомлялись, есть мало-подвижные игры.

Игра с мячом «Я знаю...»

Цель: Формировать умение называть несколько предметов объекта одного вида. Развивать умение объединять предметы по общему признаку.

Игровые действия: Дети становятся в круг, в центре – ведущий с мячом. Ведущий бросает мяч и называет класс объектов природы (птицы, деревья, цветы, животные, растения, насекомые, рыбы). Ребёнок, поймавший мяч, говорит: «Я знаю 5 названий цветов» и перечисляет (например, ромашка, василёк, одуванчик, клевер, кашка) и возвращает мяч ведущему. Второму ребёнку ведущий бросает мяч и говорит: «Птицы» и так далее.

«Птицы, рыбы, звери»

Цель: Упражнять детей в умении называть предмет определённой группы предметов.

Игровые действия: Ведущий бросает мяч ребёнку и произносит слово «птицы». Ребёнок, поймавший мяч, должен подобрать видовое понятие, например, «воробей», и бросить мяч обратно. Следующий ребёнок должен назвать птицу, но не повториться. Аналогично проводится игра со словами «звери» и «рыбы».

«Угадай, что в руке»

Цель: Различать на ощупь овощи, фрукты и ягоды.

Игровые действия: Дети стоят в кругу, руки держат за спиной. Воспитатель раскладывает в руки детям муляжи овощей, ягод и фруктов. Дети должны отгадать. Воспитатель показывает, например, грушу и просит определить, у кого такой же предмет объекта (фрукт, овощ, ягода).

«Угадай, какая птица поёт?»

Цель: Умение определять по звуковой записи голоса птиц. Определять, какая птица поёт и как поёт (тонко, звучно, мелодично, крикливо, тихо, протяжно и так далее). Воспитывать интерес и заботливое отношение к птицам.

Игровые действия: Педагог предлагает послушать запись голосов птиц. Надо определить, какая птица поёт. Как можно определить по голосу какая птица поёт и как. Предложить детям поупражняться в произнесении звуков песенок птиц. В игре используется диск с записью голосов птиц.

«Растения леса, сада, огорода»

Цель: Расширять знания детей о растениях леса, сада и огорода.

Игровые действия: аналогично игры «Я знаю...»

«Сад – огород»

Цель: Закреплять знания детей о том, что растёт в саду или в огороде. Развивать у детей память, внимание.

Игровые действия: Воспитатель приносит корзину с овощами и фруктами. «Дети, я нечаянно перепутала овощи и фрукты. Помогите мне, пожалуйста.» В процессе игры дети обобщают предметы одним словом, определяют место произрастания овощей и фруктов.

«Что это такое?»

Цель: Упражнять детей в умении отгадывать предметы живой или неживой природы. Рассказывать признаки предметов.

Игровые действия: Воспитатель или ведущий загадывает живой или неживой природы и начинает перечислять его признаки, а дети должны отгадать заданный предмет.

«Замысловатые вопросы»

Цель: Развивать сообразительность и находчивость.

Игровые действия: Воспитатель читает загадку-задачку:

Росли четыре берёзы.

На каждой берёзе –

По четыре больших ветки,
На каждой большой ветке –
По четыре маленьких ветки,
На каждой маленькой ветке –
По четыре яблока.
Сколько всего яблок?

«Летает, плавает, бегаёт»

Цель: Изображать способ передвижения объекта.

Игровые действия: Ведущий называет или показывает детям объект живой природы и предлагает детям изобразить способ передвижения этого объекта. Например, при слове «медведь» дети начинают подражать ходьбе как медведь; «сорока» дети начинают махать руками и так далее.

«Перелёт птиц»

Цель: Узнавать и называть зимующих и перелётных птиц. Закреплять понятие «зимующие», «перелётные».

Игровые действия: На столе разложены предметные картинки птиц. Каждый участник игры берёт картинку и «превращается» в определённую птицу. Ребёнок говорит: «Я – ворона!», «Я – воробей!», «Я – журавль!», «Я – кукушка!» и так далее. По сигналу ведущего: «Раз, два, три на своё место лети!», дети, у которых картинки с изображением зимующих птиц бегут к условному изображению (зимний пейзаж), другие дети, у которых картинки с изображением перелётных птиц, бегут к другому условному знаку (весенний пейзаж). Играть можно несколько раз, дети должны брать разные картинки.

«Кто где живёт?»

Цель: Определять место среды обитания животного, правильно определять место «дома» объекта.

Игровые действия: У воспитателя картинки с изображениями животных, а у детей – с изображениями мест обитания различных животных (нора, дупло, берлога, река, гнездо и так далее).

«Времена года»

Цель: Формировать у детей понятия о временах года и о зависимости жизни живой природы от сезонных изменений, происходящих в неживой природе.

Игровые действия: Воспитатель рассказывает детям о том, что времена года постоянно сменяются. Дети называют последовательно времена года и характерные признаки. Воспитатель показывает картинки с изображением времени года и картинки объектов, у которых происходят различные изменения, например, заяц белый – зима; распустившийся подснежник – весна, созрела земляника – лето и так далее. Дети должны объяснять содержание картинки.

«Вопрос – ответ»

Цель: Развивать умения отвечать на поставленные вопросы.

Проявлять находчивость, сообразительность.

Игровые действия: Педагог задаёт вопросы, а дети отвечают.

Вопросы: 1. Почему человек назад оглядывается? (потому что у него на затылке глаз нет). 2. От чего кошка бегаёт? (не умеет летать). 3. Каким гребнем голову не причешешь? (петушиным). 4. Сколько яиц можно съесть натощак? (одно: после первого уже не будет натощак). 5. От чего гусь плавает? (от берега). 6. Чем до неба докинешь? (взглядом). 7. По чему собака бегаёт? (по земле). 8. Что можно увидеть с закрытыми глазами? (сон). 9. Без чего хлеб не испечёшь? (без корки). 10. За чем во рту язык? (за зубами). 11. У кого есть шапка без головы, нога без сапога? (у гриба).

«Цветы» (подвижная игра)

Цель: Называть и различать цветы.

Воспитывать любовь и умение любоваться их красотой.

Игровые действия: Дети вспоминают садовые и лесные цветы, сравнивают

Каждый участник игры выбирает для себя эмблему цветка. У каждого ребёнка своя картинка. Одно и тоже название не может быть у нескольких детей. По жребию выбранный цветок, например, василёк, начинает игру.

Он называет какой-нибудь цветок, например, мак или роза. Мак бежит, а василёк догоняет его. Когда маку грозит опасность быть пойманным, он называет какой-нибудь другой цветок, участвующий в игре. Убегает названный цветок. Пойманный цветок меняет своё название и снова включается в игру. Побеждает тот, кто ни разу не был пойман.

«Головоломки»

Цель: Расширять знания детей о животном и растительном мире. Способствовать умению размышлять, делать умозаключения.

Воспитывать доброжелательное отношение к животным и растениям.

Игровые действия: Воспитатель или подготовленный ребёнок загадывает задачки-головоломки: 1. На грядке сидит шесть воробьёв, к ним прилетели ещё пять. Кот подкрался и схватил одного воробья. Сколько осталось воробьёв? 2. Пара лошадей пробежала 40 км. По сколько километров пробежала каждая лошадь? 3. На поляне росли садовые цветы: ромашки, васильки, розы, клевер, фиалка. Таня сорвала все 1 розу, 2 клевера, 3 ромашки. Сколько у Тани цветов в букете? (определить садовые и лесные цветы, сосчитать только лесные цветы). 4. В вазе лежат фрукты: бананы, апельсин, яблоки, помидор, огурец, лимоны. Сколько всего фруктов лежит в вазе? 5. На грядке выросли сочные, вкусные яблоки и мандарины, спелая вишня и баклажан. Сколько овощей выросло на грядке?

«Узнай по объявлениям»

Цель: Продолжать знакомить с особенностями животных и птиц (внешний вид, поведение, среда обитания). Развивать логическое мышление.

Игровые действия: Педагог предлагает детям поиграть. Объясняет правила в игре, надо внимательно послушать объявление и отгадать о ком идёт речь (животное или птица) говорится в объявлении. Тот, кто угадал, получает фишку и в конце игры подводятся итоги. 1. Приходите ко мне в гости! Адреса не имею. Свой домик ношу всегда на себе. 2. Друзья! Кому нужны иглы, обращайтесь ко мне. 3. Надоело ползать! Хочу взлететь. Кто одолжит крылья? 4. Помогу всем, у кого сломался будильник? 5. Прошу разбудить меня весной. Приходите лучше с мёдом. 6. Хочу свить гнездо. Одолжите, подарите пух и перья. 7. Что-то очень скучно стало одному выть на луну. Кто составит мне компанию? 8. Тому, кто найдёт мой хвост! Оставьте его себе на память. Я успешно рашу новую ночь. 9. Уже 150 лет жду друга! Характер положительный. Недостаток только один – медлительность. 10. Всем, всем, всем! У кого возникла надобность в рогах. Раз в год обращайтесь ко мне. 11. Учю всем наукам! Из птенцов за короткое время делаю птиц. Прошу учесть, что занятия провожу ночью. 12. Добрым, но одиноким птицам могу помочь обрести семейное счастье! Высиживайте моих птенцов! Материнских чувств никогда не испытывала и испытывать не буду. Желаю счастья в личной жизни. Ку-ку! 13. Я самая обаятельная и привлекательная! Кого хочешь обману, вокруг пальца обведу. Учитывая всё это, настоятельно прошу называть меня по имени-отчеству. Патрикевной больше не называть!

«Где что зреет?»

Цель: Упражнять в умении использовать знания о растениях, сравнивать плод дерева с его листьями.

Игровые действия: На фланелеграф выкладываются две ветки: на одной – плод и листья одного растения (яблоня), на другой – плоды и листья растений. (Например, листья крыжовника, а плоды груши). Ведущий задаёт вопрос: «Какие плоды созревают, а какие нет?». Дети исправляют ошибки, допущенные в составлении рисунка.

«Почтальон принёс письмо»

Цель: Развивать умение описывать предметы и узнавать их по описанию.

Игровые действия: Воспитатель приносит в группу коробку и говорит, что почтальон принёс посылку. В посылке разные овощи и фрукты. Дети достают пакеты из коробки, заглядывают в них и описывают то, что им принёс почтальон. Остальные дети отгадывают.

«Птичка»

Цель: Различать деревья по листьям. Воспитывать правильно вести себя в игре: не подсказывать друг другу, не перебивать сверстников.

Игровые действия: Перед началом игры дети вспоминают различные деревья, сравнивают их по форме и величине листьев. Дети должны перед игрой подобрать для себя фант – любую мелкую вещь, игрушку. Игроки усаживаются и выбирают собирателя фантов. Он садится в середину круга и остальным игрокам даёт названия деревьев (дуб, клён, липа и так далее) и дети берут и одевают веночек из листьев. Каждый должен запомнить своё название. Собиратель фантов говорит: «Прилетела птичка и села на дуб». Дуб должен ответить: «На дубу не была, улетела на ёлку». Ёлка называет другое дерево и так далее. Кто прозевает – отдаёт фант. В конце игры фанты выкупаются.

«Снежный ком»

Цель: Расширять знания детей о перелётных птицах». Развивать внимание и наблюдательность.

Игровые действия: Ведущий показывает картинку, на которой изображена перелётная птица. Дети смотрят на картинку и рассказывают о ней по очереди: первый ребёнок – первое предложение, второй ребёнок – предыдущее предложение и своё, третий ребёнок – повторяет два предыдущих и добавляет своё. Например, «Грач – перелётная птица». – «Грач – перелётная птица. Он большой и чёрный». – «Грач – перелётная птица. Он большой и чёрный. Место их обитания называется грачевник» и так далее.

«Кого чем угостим?»

Цель: Знать, чем питаются животные и птицы.

Игровые действия: Ведущий перебрасывает мяч детям и называет объект (животное, птица), а дети отвечают и возвращают мяч ведущему. Например, воробей – крошки и семечки; синица – сало; корова – сено; кролик – морковка; кошка – мышка, молоко; белка – шишка, ягоды и так далее.

Игра «Хорошо – плохо»

Цель: Совершенствовать знания детей о явлениях живой и неживой природы, животных и растений.

Игровые действия: Воспитатель или педагог предлагает детям разные ситуации, а дети делают умозаключения, например: «Ясный солнечный день осенью – хорошо или плохо?», «В лесу пропали все волки – это хорошо или плохо?», «Каждый день идут дожди – это плохо или хорошо?», «Снежная зима – это хорошо или плохо?», «Все деревья зеленые – это хо-

рошо или плохо?», «Много цветов в нашем саду – это плохо или хорошо?», «У бабушки в деревне есть корова – это хорошо или плохо?», «Исчезли все птицы на земле – это плохо или хорошо?» и так далее.

«Кто за кем?»

Цель: Показать детям, что в природе всё связано между собой. Продолжать воспитывать у детей бережное отношение ко всем животным.

Игровые действия: Воспитатель предлагает вызванному ребёнку соединить ленточкой всех животных, которые охотятся друг за другом. Другие дети тоже помогают найти правильные картинки с животными. Можно предложить начинать игру с растения, лягушки или комара.

«Каждому своё место»

Цель: Формировать у детей умение пользоваться схематическими изображениями обобщающих понятий. Воспитывать самостоятельность, умение логически мыслить.

Игровые действия: Педагог раздаёт по одной карточке каждому ребёнку (одного типа). Затем раздаёт каждому ребёнку поочередно по одной картинке. Дети, получив картинку, должны поместить её под схематическим изображением понятия, к которому подходит изображение на этой картинке. Когда все картинки разобраны, дети проверяют правильность своих действий и действий своих сверстников. Дети должны самостоятельно проверить правильность выполнения задания и объяснить почему так выполнили.

«Сокол и лиса» (подвижная игра)

Цель: Расширять знания детей о диком животном и хищной птице. Умение быстро действовать по сигналу ведущего.

Игровые действия: Воспитатель предлагает детям поиграть в игру «Сокол и лиса». Показывает картинку сокола и рассказывает о том, где живёт эта птица, как ведёт себя. Вспомнить повадки лисы. Выбрать «сокола» и лисы по желанию детей или использовать считалки. Остальные дети – «соколята». Сокол учит своих соколят летать. Он легко бегает в разных направлениях и одновременно производит руками летательные движения. Стайка соколят бежит за соколом и точно повторяет его движения. В это время вдруг выскакивает из норы лиса. Соколята быстро приседают на корточки, чтобы лиса их не заметила. Появление лисы определяется сигналом ведущего. Лиса ловит тех, кто не успел присесть.

«Что будет, если ...?»

Цель: Знать, что надо делать для того, чтобы беречь, сохранять и приумножать природу. Развивать умения делать выводы и умозаключения.

Игровые действия: Воспитатель задаёт ситуацию для обсуждения с детьми, из которой дети приходят к выводу, что необходимо соблюдать чувство меры и беречь природу. Например, что будет, если в реку один мальчик бросит банку из-под «колы»? А два? А три? А много мальчиков? Что будет, если в выходной из леса одна семья привезёт охапку подснежников? Две семьи? Пять? Что будет, если у одного водителя машина выбрасывает много выхлопных газов? Три машины? Половина водителей города? Что будет, если в лесу один человек включит магнитофон на полную мощность? Груша туристов? Все отдыхающие в лесу? (Аналогично – о костре, о сломанной ветке, о пойманной бабочке, о разорённом гнезде и так далее).

Список литературы

1. Кондратьева Н.Н. Мы: Программа экологического образования детей / Н.Н. Кондратьева. – 2004.

2. Маханева М.Д. Экологическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста / М.Д. Маханева. – М.: Аркти, 2004.

3. Горькова Х.Г. Сценарии занятий по экологическому воспитанию дошкольников / Х.Г. Горькова, А.В. Кочергина, Л.А. Обухова. – М.: Вако, 2007.

4. Тихомирова Г.В. Экологические игры и упражнения для детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/18/ekologicheskie-igry-i-uprazhneniya-dlya-detey-doshkolnogo-vozrasta>.

Ермакова Галина Михайловна
воспитатель

Сергеева Файруза Фарисовна
воспитатель

АНО ДО «Планета детства «Лада» –
Д/С №173 «Василек»
г. Тольятти, Самарская область

ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

***Аннотация:** в статье описываются современные образовательные технологии, направленные на развитие нестандартного мышления, разнообразные формы социально-коммуникативного развития дошкольников. Материалы статьи могут быть полезны специалистам в области дошкольного образования.*

***Ключевые слова:** современные образовательные технологии, интерактивные технологии, кейс-технологии, фото-кейс.*

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют педагогов на создание условий для получения качественного дошкольного образования каждым ребенком [2]. Поэтому на этапе реформирования и модернизации системы дошкольного образования воспитатель ДОО не может обойтись без современных технологий, которые формируют у дошкольников предпосылки учебной деятельности. Дошкольное образование ориентирует на интерактивное обучение, которое предполагает специальную форму организации познавательной деятельности дошкольников. Педагог должен овладеть умением создавать для ребенка ситуацию успеха, в которой дошкольник чувствует свою интеллектуальную состоятельность, комфортные условия, способствующие развитию межличностных отношений и саморазвития личности каждого ребенка.

Активный поиск способов обучения всех педагогов образовательной организации новым педагогическим технологиям выявил наиболее эффективную и востребованную воспитателями форму – работа в творческих лабораториях под руководством научных руководителей Тольяттинского педагогического государственного университета, которые знакомят воспитателей с научным и практическим аспектом одной из современных педагогических технологий. Широкое применение в работе нашего детского сада получили такие технологии, как «Интерактивные технологии», которая рассматривается как инновационная форма трансляции педагогического опыта. Особое внимание хочется уделить следующим интерактивным технологиям, которые получили широкое применение в педагогической практике воспитателей нашей группы.

«Кейс-технология». Это интерактивная технология обучения, представляющая собой методы анализа при которых не даются конкретные ответы, их необходимо находить самостоятельно (от английского слова

«casus» – запутанный или необычный случай). В кейс-технологии выполняется анализ реальной или смоделированной ситуации, кейсы имеют несколько решений.

В работе с дошкольниками апробированы следующие методы кейс-технологий:

– метод ситуационного анализа (проблемы и перспективы взаимоотношений между главными героями литературного произведения, сказки; составление маршрута передвижения героев, составление хронологической таблицы произошедших событий с помощью придуманных символов); метод ситуационно-ролевых игр; игровое проектирование; метод дискуссии.

1. *Цель:* формировать умение самостоятельно решать реальные или смоделированные педагогом проблемные ситуации.

2. *Организация:* Дети работают в команде под руководством воспитателя и ведут диалог. Детям предлагается решить проблемную ситуацию. Совместно со взрослым определяется проблема. Педагог занимает открытую педагогическую позицию, использует стимулирующие, открытые вопросы, вопросы-провокации, высказывает странности и противоречия, предлагает интеллектуального разрывы в событиях, действиях, помогая дошкольникам выявить проблему.

Технология «Фото – кейс».

1. *Цель:* формировать умение самостоятельно решать реальные или смоделированные педагогом проблемные ситуации, представленные в форме фотографий.

2. *Организация:* детям предлагается фотосюжет, соответствующий реальным событиям, где показана смоделированная или реальная проблема, дается текст к фотосюжету, характеризующий ситуацию, правильно поставленный вопрос, мотивирующий детей проанализировать проблему и принять оптимальное решение проблемы.

На первом подготовительном этапе дети знакомятся с ситуацией (фотографией) и фиксируют внимание. Создается положительное отношение к ситуации.

На втором мотивационном этапе дети совместно со взрослым выделяют проблему, определяют целевую установку. Самостоятельно воспитанники осознают цель поиска.

На третьем этапе: «мозговой штурм», педагог активизирует детей при помощи ключевых вопросов, поддерживает эмоционально – чувственный опыт детей, осуществляет координационную работу во время поисковой деятельности воспитанников.

На четвертом этапе происходит анализ принятия решения, воспитатель совместно с детьми составления плана действий, дети демонстрируют умения логически мыслить, на пятом, оценочно – рефлексивном, этапе, дети размышляют, выдвигают аргументы, применяют полученные знания.

Таким образом, использование воспитателями современных образовательных технологий сформировали у дошкольников нестандартное мышление, способы коммуникации, адаптации в социуме.

Список литературы

1. Филиппова В.А. Интерактивные технологии в работе с дошкольниками: Учебно-методическое пособие / В.А. Филиппова [и др.]; под ред. И.В. Руденко. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 212 с.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 14.11.2013 г. «Об утверждении государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – 2013.

Железнова Светлана Владимировна

канд. пед. наук, заведующая
АНО ДО «Планета детства «Лада» –
Д/С №122 «Красное солнышко»
г. Тольятти, Самарская область

ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в данной статье автор затрагивает проблему совпадения в подходах ТРИЗ-РТВ и ФГОС ДО к решению задач познавательного развития дошкольников. Взгляд, представленный в работе, может быть интересен специалистам в области дошкольного образования.

Ключевые слова: ТРИЗ, ФГОС, познавательное развитие, познавательные интересы, познавательные действия, проблемное мышление, индивидуальный маршрут развития.

ТРИЗ-педагогика – педагогическое направление, раскрывающее сущность, цели, задачи процесса воспитания и обучения, основанное на общих законах теории решения изобретательских задач.

ТРИЗ-педагогика составляют ряд технологий:

- методики и технологии, позволяющие овладеть способами снятия психологической инерции;
- методология решения проблем, основанная на законах развития систем, общих принципах разрешения противоречий и механизмах приложения их к решению конкретных творческих задач;
- воспитательная система, построенная на теории развития творческой личности (ТРПЛ).

Поскольку основным направлением содержания ТРИЗ-РТВ является формирование «сильного мышления» и развития творческих качеств личности ребенка, это во многом совпадает с основными целями ФГОС ДО.

На современном этапе для реализации основной образовательной программы в соответствии с ФГОС ДО предлагается ряд методов:

- методы мотивации и стимулирования;
- методы, способствующие осознанию детьми первичных представлений и опыта поведения в социуме, в сложных ситуациях;
- информационно – рецептивные методы;
- репродуктивные методы;
- методы проблемного изложения;
- исследовательский метод.

Прежде всего, в основе используемых в ТРИЗ-технологии средств изначально лежит *проблемно-поисковый метод*, что сближает эту технологию с развивающим обучением, т.к. формирование у детей умений выделять проблемную ситуацию, видеть её противоречивые стороны, находить способы её разрешения – одна из главных задач в ТРИЗ для дошкольников.

Поскольку эта технология адаптирована для работы с дошкольниками, то её невозможно представить без методов *мотивации и стимулирования*. Именно поэтому, работа с любым методом ТРИЗ-РТВ имеет игровую форму, будь то знакомство с законами диалектики, или игры с типовыми приемами фантазирования.

Однако, помимо этого, здесь достаточно активно применяются *информационно-рецептивные методы*, такие как работа с картами морфтаблиц, системного оператора, Кольца Луллия, базовой модели описания объекта на интерактивной или обычной доске, флипчарте, компьютере с целью классификации и систематизации изучаемых объектов. Это позволяет ребенку собрать большой объем информации о том, что его интересует, и при этом получить достаточно полную картину всех связей, отношений изучаемого объекта с окружающим миром.

Репродуктивная функция методов ТРИЗ-РТВ в познавательном развитии реализуется в процессе самостоятельной работы детей со схемами структурного и функционального подхода, в умении находить объекты, общие по значению, содержанию, действию, каким-либо признакам, решать задачи с недостатком данных по определенному алгоритму в таких играх, как «Да – нет», «Следопыты» и др.

В исследовательской деятельности ТРИЗ – технология предполагает не только формировать у детей умение действовать по алгоритму исследования, но и работать с причинно-следственными связями изучаемого объекта, использовать прямой и обратный мозговой штурм, приемы разрешения противоречий и необходимые ресурсы при разрешении проблемных ситуаций, метод моделирования маленькими человечками в процессе изучения объектов, меняющих агрегатное состояние и т. д.

В соответствии с ФГОС ДО, важнейшей задачей педагога становится направленность на развитие познавательных интересов, познавательных действий и навыков, интеллектуальной самостоятельности и инициативности ребенка-дошкольника. Вероятно, есть необходимость разобраться с понятиями, связанными с областью познавательного развития для того, чтобы разобраться, как ТРИЗ-технология способна на них влиять.

Познавательное развитие – это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребенка. Ядром познавательного развития является развитие умственных способностей. А способности, в свою очередь, рассматриваются, как условия успешного овладения и выполнения деятельности.

Познавательные интересы – это стремление ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, и желании вникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношения. Главный критерий – устойчивость познавательного интереса к изучению какой-либо темы или направления деятельности на достаточно длительный период, личная активность в процессе освоения информации.

Познавательные действия – это активность детей, при помощи которой, он стремится получить новые знания, умения и навыки. При этом – развивается внутренняя целеустремленность и формируется постоянная потребность использовать разные способы действия для накопления, расширения знаний и кругозора.

Если сравнить основные задачи познавательного развития по ФГОС и задачи ТРИЗ-РТВ, то они, до удивительного, сходны...

Таблица 1

<i>Задачи по ФГОС ДО в познавательном развитии дошкольников</i>	<i>Задачи ТРИЗ-РТВ в познавательном развитии дошкольников</i>
<ul style="list-style-type: none"> – развитие любознательности и познавательной мотивации; – формирование представлений о целом и частях; 	<ul style="list-style-type: none"> – формирование основ системного мышления, установление взаимосвязи между частями системы, её изменениями во времени, взаимодействии с другими системами;

<ul style="list-style-type: none"> – формирование представлений о пространстве и времени, причинах и следствиях событий, движении и покое; – особое внимание уделять исследовательской и проектной деятельности; – организовывать решение познавательных задач, которые особенно хорошо просматриваются в работе с проблемами и противоречиями; – формирование познавательных интересов, действий и навыков; – ФГОС предполагает решение познавательных задач во всех образовательных областях и во всех видах детской деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – обучение детей выявлению, формулированию и разрешению простых проблем, противоречий, причинно-следственных связей событий, проявляющихся в процессе ознакомления с окружающим миром; – формирование умения пользоваться приемами «сильного мышления», способствующими быстрой систематизации и классификации, а также запоминанию большого объема информации; – обучение детей организации самостоятельной исследовательской, проектной, творческой деятельности по образцу работы со взрослым и по собственному запросу. – формирование умения определять ресурсы, основные и дополнительные функции объекта. ТРИЗ – технология нацелена на интеллектуальное, творческое развитие личности в любых видах деятельности.
---	---

Какие же методы ТРИЗ – технологии наиболее эффективны для решения вышеназванных задач ФГОС ДО в процессе реализации основной образовательной программы?

1. Методы активизации мышления:

1. *Мозговой штурм* (МШ) – (автор Алекс Осборн) – осуществляется в виде прямой и обратной «мозговой атаки». *Прямой МШ* проводится с целью поиска *положительных* факторов, способных разрешить какую-либо возникшую проблему.

Обратный мозговой штурм направлен на выявление как можно большего числа *недостатков объекта* и *поиска путей их устранения*, т.е., улучшения объекта. Каждый из видов мозгового штурма проводится по собственному алгоритму, но оба нацелены на обучение ребенка приемам работы с проблемными ситуациями.

2. *Синектика* – (объединение разнородных элементов), автор – Уильям Дж. Гордон, (США, 50-е годы XX века).

Этот метод основан на свойстве человеческого мозга устанавливать связи между словами, понятиями, чувствами, мыслями, впечатлениями, т.е. устанавливать ассоциативные связи. Это приводит к тому, что отдельное слово, наблюдение, и т.п. могут вызвать в сознании воспроизведение раннее пережитых мыслей, восприятий, и «включить» богатую информацию прошлого опыта для решения поставленной задачи. Аналогия является хорошим возбудителем ассоциаций, которые в свою очередь стимулируют творческие возможности. По Гордону – существует 2 вида механизмов творчества: *неоперативные (интуиция, озарение, вдохновение)*, которыми сложно управлять и *операционные, управляемые, к которым относятся различные виды аналогий*. Применение аналогий *повышает интерес детей к познавательному процессу, т.к. задействует их личный опыт*.

3. *Морфологический анализ* – один из методов перебора вариантов, способствующих преодолению инерционности мышления и активизации

творческих процессов. (Автор – швейцарский астрофизик Фриц Цвикки. Метод разработан в 40-х годах XX века). Этот метод решает сразу две большие задачи:

– с помощью комбинирования, объединяя предметы (или их отдельные признаки) по осям координат, *создавать новые объекты*. При этом меняется строение объекта, его функция, его среда обитания, ресурс существования или применения. В процессе такой работы главная цель – развитие воображения и творческих проявлений детей;

– вторая большая задача, которую решает метод морфализа, (в виде морфтаблицы) – *это обучение приемам систематизации большого количества информации*.

Думается, что именно *формирование навыков классификации и систематизации знаний*, как важнейших из познавательных навыков человека, позволяет быстро осваивать большие объемы информации.

Далеко не каждый взрослый способен быстро привести в систему, сгруппировать объекты по сходству и отличию, т.к. мало практикуется в *анализе признаков объекта*. (А именно поиск аналогов, похожестей является важнейшим моментом в процессах *запоминания и припоминания*, т.к. на этом построены процессы эйдетической памяти). Разновидностями морфологического анализа являются:

- морфологическая дорожка;
- морфологическая таблица;
- кольцо Луллия;
- базовая модель описания объектов (БМОО).

II. *Методы, формирующие основы диалектического мышления ребенка:*

В дошкольном детстве используются дидактические игры и упражнения, способствующие формированию представлений о причинно-следственных связях между объектами, явлениями, событиями, фактами.

При этом поиск причинно-следственных связей можно вести где угодно и в различных формах:

- играх;
- викторинах;
- в процессе обсуждения прочитанной книги;
- в ходе наблюдений за жизнью природных объектов;
- в процессе знакомства с народными приметам.

Для этих целей очень важно ежедневно играть в такие игры, как: «*Хорошо – плохо*», «*Маятник*», «*Паучок*», которые упражняют ребенка в поиске противоречивых качеств объектов, ситуаций, явлений.

III. *Системный подход в работе с дошкольниками как способ формирования системного взгляда на мир*. Наверное, каждый из нас хотел бы, чтобы дети проявляли любознательность, устойчивый интерес к изучению природы, техники, предметного мира, искусства и т. д. Но, даже если предположить, что педагог умеет достаточно полно, интересно, разносторонне и доступно рассказать об этом детям, то разве не важнее научить его самого поиску и построению системных знаний о любом изучаемом объекте? Двадцатилетний опыт работы нашего коллектива и других коллег – трезовцев убеждает – этому можно научить.

Системный подход к окружающему миру – это умение видеть, воспринимать, представлять как единое целое систему со всеми её связями, изменениями в сочетании разных подходов.

Любой предмет, любое живое существо и даже природное или общественное явление – это система, т.к. обязательно *состоит из частей*, обязательно *является частью чего-то*, и обязательно каким-то образом функционирует.

При этом, у каждой системы, будь то Земля, слон, автомобиль, ливень или дружба, – существует прошлое и будущее, (условия возникновения, причины, качества, особенности объекта в процессе первоначального этапа развития и его изменения в строении и функциях в ходе этого этапа, который будет в последствии, в будущем). Для формирования у ребенка системного взгляда на окружающий мир используется:

- работа по системному оператору;
- систематизация материала по схеме структурного и функционального подхода;
- история развития объекта по генетическому подходу.

IV. *Работа с проблемными ситуациями природного, социального, технического характера.*

Существует масса определений понятия, что же такое «проблемная ситуация»? Выберем простейшее – «Проблемная ситуация – это интеллектуальное затруднение, возникающее у человека, когда он не может достичь цели известными ему способами».

Трудность – это выполнение каких-либо действий с затруднением. ТРИЗ-РТВ своей главной задачей ставит – формирование *чувствительности* к проблемам и противоречиям, поскольку невозможно сформировать человека с *инженерным*, т.е. творческим, *создающим мышлением*, если он не научится формулировать претензию к объекту, выявлять противоречие в нем. Прежде, чем приступать к непосредственной работе с противоречиями, необходима работа с проблемными ситуациями.

Мы выделили 4 вида проблемных ситуаций:

- ситуации природного характера;
- ситуации в предметном мире;
- ситуации социального характера;
- ситуации в литературных произведениях.

Проблемные ситуации, предлагаемые детям, необходимо картировать, т. е. создать некую копилку проблемных ситуаций с помощью детей и родителей. Затем классифицировать их по разновидности их происхождения и, желательно, по разновидностям приемов их разрешения.

Работа с проблемными ситуациями обучает ребенка не только поиску рациональных или волшебных решений, она способствует формированию навыка рассуждать, видеть положительные и отрицательные стороны любого объекта, любой ситуации. Каждый раз, работая над поиском приемов разрешения противоречий, мы можем формировать тем самым определенный навык у детей, который сделает их значительно увереннее в себе в жизненных ситуациях. Наконец, это развивает начала жизненной философии ребенка, способствует созданию некоего свода жизненных правил и приоритетов.

Особенно большую чувствительность к проблемным ситуациям проявляют одаренные дети. Значительно чаще, чем обычные дети, они проявляют склонность рассуждать, спорить, приводить свои доводы в процессе разбора ситуации. Чего им при этом не хватает?.. Их рассуждения импульсивны, эмоциональны, а, значит, часто неточны, ошибочны... Задача взрослых состоит в том, чтобы подвести ребенка к решению проблемы, а это требует действия по некоторому алгоритму, например, работы с противоречием, с ресурсами, умением представить идеальный конечный результат...

Работа по индивидуальному маршруту развития – одна из важнейших форм фиксации и развития познавательного интереса ребенка. В рамках реализации *такого принципа ФГОС, как принцип индивидуализации*, в процессе построения индивидуального маршрута по любой теме, мы предлагаем одаренному ребенку провести свое исследование, найти главную проблему и решение к ней, разложить материал, что называется, по полочкам. Возможно, проиллюстрировать его рисунками, картинками... Представить свое исследование в виде путешествия в неизведанный мир, а затем рассказать об этом ребятам группы, может быть, взрослым...

Систематизация накопленных знаний ребенком осуществляется с помощью таких методов, как морфологическая таблица, схемы структурного или функционального подхода.

Продуктом интеллектуального творчества одаренного ребенка может также стать личная копилка проблемных ситуаций и способов их разрешения в виде собственной именной «Энциклопедии борьбы с проблемами», сборника загадок о природе, неизведанных интересных тем для экспериментов и др.

И в конце статьи хотелось бы сделать акцент:

– как важно, чтобы каждый ребенок в процессе такой работы почувствовал удовольствие от самостоятельного решения сложной задачи!..

Не менее важно, чтобы каждый педагог видел и стимулировал динамику развития познавательных интересов ребенка...

Также важно, чтобы каждый родитель проявлял внимание к тому, чем интересуется, к чему тяготеет его ребенок.

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск, 1994.
2. Беляков Е.А. 365 развивающих игр / Е.А. Беляков. – М.: Рольф, Айриспресс, 1998.
3. Богоявленская М.Е. Природа проблем одаренных / М.Е. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2004. – №4.
4. Железнова С.В. Программа развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста на основе ТРИЗ-РТВ / С.В. Железнова. – Обнинск, 1997.
5. Железнова С.В. Внедрение ТРИЗ-РТВ в практику обучения и воспитания дошкольников / С.В. Железнова. – Тольятти, 1998.
6. Железнова С.В. К вопросу об организации развивающей предметной среды в дошкольном учреждении (ТРИЗ-РТВ) / С.В. Железнова, Т.А. Фалькова. – Ульяновск, 2001.
7. Железнова С.В. Тризёнок в доме / С.В. Железнова. – Тольятти, 2002.
8. Железнова С.В. Методические материалы для педагогов дошкольных учреждений из опыта экспериментальной работы Д/С122 «Красное солнышко» / С.В. Железнова. – Ульяновск, 2007.
9. Железнова С.В. ТРИЗ-РТВ для реализации ФГОС и образовательной программы дошкольников / С.В. Железнова. – Тольятти, 2015.
10. Страунинг А.М. Методы активизации мышления / С.В. Железнова. – Обнинск, 1995.
11. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (утвержден Советом Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам от 28 августа 2013 года).

Жуйкова Тамара Павловна

канд. пед. наук, доцент

Богачева Алена Степановна

студентка

ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной работе обосновывается идея о том, что разнообразные виды нетрадиционных техник рисования развивают у детей ценности к прекрасному миру искусства и формируют творческий потенциал каждого ребенка. Авторы приходят к выводу, что такой подход к эстетическому воспитанию на основе ценностных приоритетов развивает не только творческую личность, но и устойчивый интерес к активной деятельности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, творческая личность, нетрадиционные техники рисования, искусство.

Развитие художественных интересов, творческой фантазии и способностей ребенка, приобретением им навыков начинается в раннем детстве.

Отечественная система воспитания детей дошкольного возраста предусматривает органическое сочетание нравственного и эстетических идеалов, взаимодействие различных видов искусства и литературы.

Б.Т. Лихачев под эстетическим воспитанием понимает целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное и создавать художественные ценности [1].

Кроме того, для развития художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать нетрадиционные техники рисования.

Нетрадиционное рисование имеет огромное значение в формировании личности ребенка, развивает интеллектуальные способности детей, память, внимание, мелкую моторику, учит ребенка думать и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать, формирует уверенность в себе [2].

Анализ теоретических положений, а также выводы, полученные на констатирующем этапе исследования, позволили нам определить педагогические условия, способствующие художественно-эстетическому развитию у детей старшего дошкольного возраста [3]. Опираясь на положение о том, что нетрадиционные техники изображения могут использоваться, как средство в обширной работе педагогов в художественно-эстетическом развитии.

Занятия по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с нетрадиционными техниками не являлись основными в сетке организационно-образовательной деятельности, а проходили, как и дополнительные (кружковая работа). В работе мы использовали новые приемы рисования, использовали новый нестандартный материал. Это все нашло отражение в тематическом планировании.

Определив направление в работе, мы приступили к их реализации. На занятиях использовались игры и игровые приемы, которые создавали непринужденную творческую атмосферу, способствовали развитию воображения. Диалоги на занятиях были направлены на совместное обсуждение.

Дети, изготавливали панно, картины и мозаику с использованием нетрадиционных техник рисования получали возможность отразить свои впечатления от окружающего мира, передать образы воображения, воплотить их с помощью разнообразных материалов в реальные формы.

В своей работе мы использовали технику торцевание.

Торцевание – один из видов бумажного рукоделия. С помощью торцевания можно создавать удивительные объемные картины, мозаики, панно, декоративные элементы интерьера, открытки. Для выполнения торцевания мы подбирали разнообразный материал и инструменты: клей, бумага гофрированная, бумажные салфетки, длинная тонкая палочка с тупым концом или карандаш и ножницы.

Вначале работы мы нарезаем квадраты из гофрированной бумаги, торец стержня ставим на бумажный квадратик. Сминаем бумагу и прокатываем стержень между пальцами. Приклеиваем трубочку-торцовочку к заготовке. Вынимаем стержень.



Рис. 1. Работа детей в технике торцевание



Рис. 2. Работа детей в технике торцевание



Рис. 3. Работы детей в технике торцевание

Особенный интерес у детей появился при ознакомлении детей с нетрадиционной техникой рисования (сухое валяние шерстью). Эта техника направлена на формирование художественно-образного и пространственного мышления, воображения и фантазию детей. На данном этапе было важно познакомить детей с художественными особенностями техники «Сухое валяние», развивать творческое воображение, воспитывать эстетическую культуру, приобщать детей к организации предметно-пространственной среды и приобретение художественных навыков и оформительского искусства.

Свою работу мы начали со знакомства детей с шерстью. Волокна шерсти мягко массируют, точки ладоней и пальцев рук при этом развивается мелкая моторика. Вместе с детьми мы выбирали эскиз для будущей работы, обсуждали его, выбирали цвет шерсти для изготовления работы, обсуждали приёмы работы, что вызывало неподдельный интерес и эмоциональный подъём. Дети научились подбирать цвет к своим работам, подбирать фон. Так же с детьми мы делали коллективные работы. Дети объединялись по 3 – 4 и более человек. В этих работах виден общий результат, который богаче по содержанию и красочнее по цветовому решению. При выполнении коллективной работы каждый ребёнок выполняет порученное ему задание индивидуально, а затем все части собираются в единую композицию. Ценность коллективных работ состоит в том, что они объединяют детей, так как всем предлагается одна тема, общая цель, и дети заинтересованы в общем результате. Детям нравится заниматься этим видом изобразительной деятельности.



Рис. 4. Работы детей в технике сухое валяние шерсти



Рис. 5. Работы детей в технике сухое валяние шерсти

В работе с детьми мы использовали технику ниткография.

Ниткография – удивительное искусство, которое можно сравнить разве что с рисованием картин с той лишь разницей, что вместо красок здесь используются нитки.

Принцип работы в технике ниткография: Дети делают набросок рисунка для будущей картины в цвете. Нанести клей на рисунок. Считается, что правильно начинать работу с контура какого-либо элемента рисунка, если он крупный и с центра для мелкого элемента и нить приклеить к рисунку.

Клеить нить можно прямыми полосками, если это крупный элемент, например, трава или небо, но можно также использовать круги, овалы, волны. Использование разных фигур придаст работе более эффектный вид. Нить приклеивают, не отрезая на повороте, а аккуратно выкладывают в нужном направлении. Заполнить нитями разных цветов соответствующие элементы рисунка.

При заполнении элементов укладывать нити нужно как можно плотнее друг к другу. Для этого удобно пользоваться зубочисткой.

Ниткография это отличный способ развить фантазию у дошкольников, привить художественные навыки и эстетический вкус. Кроме того, ниткография развивает интеллектуальные способности детей, память, внимание, мелкую моторику, учит ребенка думать и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать.



Рис. 6. Работы детей в технике ниткография

Проводя, занятие мы включали стихи, проводили пальчиковую гимнастику и различные ритмические движения, чтобы дети не испытывали статического положения тела.

Использование нетрадиционных техник рисования в непосредственной образовательной деятельности в старшей группе способствуют развитию детского творчества, художественно-эстетического развития, развитию мелкой моторики, а главное, мы смогли отметить проявление большого интереса детей к новым материалам, их разнообразию, способу изображения, возможности их использования в привычной деятельности.

Необходимо отметить, что применяя, нетрадиционные техники рисования у детей старшего дошкольного возраста появилось особое отношение к различным жанрам искусства, изобразительным материалам и различным выразительным средствам.

Итак, художественно-эстетическое развитие, пронизывает все стороны гармонического развития ребенка, способствует формированию творчески развитой личности, способной воспринимать, оценивать и создавать прекрасное в окружающей жизни.

Примечание: авторами получено согласие и разрешение на размещение фотографий.

Список литературы

1. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М., 1987.
2. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий. – СПб.: КАРО, 2008.
3. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников / Т.Г. Казакова. – М.: Педагогика, 2006.

Зебзеева Валентина Алексеевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»

г. Оренбург, Оренбургская область

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: автор данной статьи отмечает, что исследовательское поведение – универсальная характеристика человеческой деятельности, которую необходимо развивать уже в дошкольном возрасте. Для этого в группах детского сада оборудованы мини-лаборатории для экспериментирования. Важнейшими условиями повышения уровня познавательного развития детей, стимулирующими поиск и обеспечивающими удовлетворение потребности ребенка в новых впечатлениях, является свобода детского экспериментирования, использование игр-исследований, разных видов экспериментов, отражение этапов постановки опытов в виде схем, зарисовок, повышение степени самостоятельности ребенка.

Ключевые слова: исследовательское поведение, познавательное развитие, эксперимент, детское экспериментирование, самостоятельность детей.

Способность быстро ориентироваться в ситуации, творчески подходить к решению проблем, находить и анализировать информацию, стано-

вятся наиболее значимыми универсальными исследовательскими способностями, позволяющими человеку активно действовать, преобразовывать и творить.

Познавательная деятельность ребенка направлена на постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию. Эта деятельность зарождается в раннем детстве, поначалу представляя собой, простое как будто бесцельное экспериментирование с вещами и в виде вербального исследования – вопросов, задаваемых взрослому (почему, зачем, как?..). Важнейшим способом познания является исследовательское поведение – универсальная характеристика человеческой деятельности, пронизывающая все другие виды деятельности [3, с. 3]. Исследовательское поведение стимулируется неопределенностью, непонятностью объекта, явления, отношений. Факторами, «запускающими» исследовательское поведение являются: новизна объекта или явления; его сложность; информационный конфликт (противоречие друг другу частей информации) [4]. Анализ современной практики дошкольного образования показывает, что исследовательское поведение проявляется значительно реже, если педагоги в своей работе используют дисциплинарные приемы. Значительно снижается и объем познавательного опыта, самостоятельность дошкольника. Объектная позиция, в которую попадает ребенок, приводит к понижению его мотивации в познавательной деятельности. А.И. Савенков отмечает, что детей не нужно подталкивать к поиску, к проведению собственных исследований. Ребенку достаточно просто дать свободу для экспериментирования [4]. Н.Н. Поддьяков назвал ведущей деятельностью дошкольного возраста «детское экспериментирование». Не в том смысле, что оно заменяет игру, а в том, что экспериментирование входит в состав каждого вида деятельности ребенка дошкольного возраста, определяя ее своеобразие [3].

Основу экспериментирования составляет познавательное ориентирование, которое удовлетворяет потребность ребенка в новых впечатлениях. Обучение детей умениям и навыкам исследовательского поиска становится важнейшей задачей современного дошкольного образования.

Мы просили детей назвать известные им способы исследования и объяснить, что можно исследовать данным способом. Заключительная беседа была направлена на выявление знаний и умений детей самостоятельно проводить эксперимент: ставить цель, подбирать оборудование, знать последовательность проведения опытов. Ребенку предлагалось привести примеры проведения эксперимента, рассказать о полученном результате. Мы выявили невысокий уровень сформированности исследовательских умений и навыков, который составил всего 27%. У детей слабо выражен интерес к исследовательской деятельности, не сформированы умения ставить цель, выбирать необходимый материал, планировать свои действия с материалом с направленностью на результат. Мы приступили к созданию условий для экспериментирования с природным материалом, проведения систематических наблюдений за объектами живой и неживой природы для привлечения внимания ребенка к окружающим природным объектам; озеленению территории, для общения детей с природой. Мы училивали, что среда развивает ребенка только в том случае, если она представляет для него интерес, подвигает его к действиям, исследованию. Многие увлекательные игры-исследования начинались с необычных эффектов, полученных при случайных физических действиях: шлепанье по лужам, расплескивание воды, пересыпание песка) все это – это проявление первых ростков любознательности, реализации стремления к исследованию.

довательскому поиску [2]. Мы учитывали, что путь ребенка к знанию проходит через собственный творческий, исследовательский поиск ребенка. При этом доминирование исследовательского метода в обучении не означало полного исключения иных методов, оно предполагало лишь его преобладание. Мы поощряли экспериментирование с предметами, и формировали у детей представления о значимости исследовательской деятельности, открытий, посредством чтения детских книг об известных изобретателях, обсуждения средств, материалов, представленных в центре экспериментирования, совместного с детьми, составления правил «исследователей», схематичного отражения этапов постановки опытов, вариантов экспериментов в виде схем, зарисовок [2]. Создание «Клуба исследователей», способствовало активизации познавательной деятельности ребенка (включению в практику работы с детьми естественно-научных опытов, наблюдений, наглядного моделирования). В старших группах были оборудованы мини-лаборатории для детского экспериментирования. Большое внимание мы уделяли организации прогулок, а именно, созданию проблемных ситуаций во время прогулок, наблюдений, которые стимулируют поисковую деятельность детей. Нами использовались приемы, ориентированные на формирование у детей умения замечать проблемы, задавать вопросы: рассматривание детских иллюстрированных энциклопедий, книг познавательной направленности, медиасредств (компьютерных игр, видеозаписей), в которых представлены интересные истории великих открытий, путешествий; приемы «Чего не хватает?» (определение отсутствующей, недостающей части объекта); «Я не знаю» (прослушивание песен, литературных фрагментов, рассматривание фотографий; выделение неизвестных слов, образов; поиск информации в книгах, в процессе экскурсии); приемы обмена интересными фактами («Я сегодня узнала что-то интересное», «Я хочу знать о...») (выбрать предмет из нескольких предложенных, внимательно рассмотреть и сказать, что хотелось бы о нем узнать) или варианты приема «Исследователи» (заметить что-либо необычное (красивое, неизвестное). Образовательную деятельность в процессе экологического образования мы выстраивали так, чтобы степень самостоятельности ребенка в процессе учебно-исследовательского поиска постепенно возрастала.

По результатам проделанной работы мы провели повторную диагностику, которая показала, что произошло улучшение показателей сформированности способов познания. Мы увидели, что знания детей об исследовательской деятельности, способах исследования приобрели обобщенный, системный характер. Дети научились самостоятельно проводить эксперименты в исследовательском уголке, возросла познавательная активность детей, что говорит об эффективности проделанной нами работы.

Список литературы

1. Емельянова Е.С. Исследование как метод обучения старших дошкольников [Текст] / Е.С. Емельянова // Дошкольное воспитание. – 2009. – №3.
2. Короткова Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников [Текст] / Н.А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2003. – №5.
3. Подъяков Н.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействия, конфликт [Текст] / Н.Н. Подъяков. – М., 2000.
4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Учебная литература, 2010.

Ильина Мария Дмитриевна
воспитатель

Кузнецова Людмила Михайловна
воспитатель

МБОУ «Тишковская СОШ»
им. П.П. Мурыгина
с. Тишково, Астраханская область

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ ЗАДАЧ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

***Аннотация:** в данной статье авторы уделяют внимание проблеме художественно-эстетического развития детей. В работе рассмотрены основные задачи формирования духовной культуры дошкольников, а также особые условия, необходимые для приобщения детей к музыкальной культуре.*

***Ключевые слова:** музыкально-эстетическое образование, художественно-эстетическое развитие детей, духовные ценности.*

То, что упущено в детстве, никогда не возместить в годы юности. Это правило касается всех сфер духовности жизни ребёнка и особенно эстетического воспитания.

В.А. Сухомлинский

Умение чувствовать, понимать и ценить прекрасное не приходит само, его надо систематически развивать с ранних лет. Стремиться к этой цели – это и значит осуществлять эстетическое воспитание, которое способствует развитию гармоничной личности. Формирование творческой личности невозможно без тесного контакта с родителями. «Два берега одной реки» – главный принцип, по которому строится взаимодействие ДООУ и семьи по всем вопросам, в том числе и по художественно-эстетическому развитию детей.

Искусство является незаменимым средством формирования духовного мира детей. Оно пробуждает у детей дошкольного возраста эмоционально-творческое начало. Оно также тесно связано с нравственным воспитанием, так как красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений.

Ведущая педагогическая идея художественного-эстетического воспитания – создание образовательной системы, ориентированной на развитие личности через приобщение к духовным ценностям, через вовлечение в творческую деятельность.

Одними из важнейших задач формирования духовной культуры дошкольников является разработка и внедрение в педагогический процесс системы музыкально-эстетического образования. Освоение музыкального искусства активизирует фантазию, воображение, артистичность, интеллект, формирует универсальные способности, важные для любых сфер деятельности.

Для приобщения детей к музыкальной культуре нужны особые условия. В детском учреждении и в каждой группе создаётся музыкальная среда. Музыка органично включается в различные виды деятельности (на

физкультурных занятиях, на занятиях изобразительной деятельности, при проведении подвижных игр и пр.) При организации режимных моментов используется соответствующее музыкальное сопровождение: весёлая музыка при встрече детей, на прогулке, при проведении зарядки. Колыбельная перед сном.

Музыкальные занятия в дошкольном образовательном учреждении, как правило, проводятся два раза в неделю с каждой возрастной группой. На занятии важно создать радостную, приятную атмосферу, в которой ребёнок чувствовал бы себя психологически комфортно, был уверен в своих силах и возможностях. Когда ребёнок ошибается, нужно избежать назидательных замечаний, стремиться найти решение поставленной задачи, используя возможности игры, в которой нет учителя и ученика, а есть равные партнёры.

Игра делает обучение интересным и увлекательным, раскрывает способности детей, активизирует их творческие наклонности. С помощью игры каждый извлекаемый звук, каждое упражнение, каждая песня, любая музыкальная деятельность приобретают эмоционально-образное содержание.

Занятия проводятся как с группой, так и индивидуально. Фальшиво поющий ребёнок стесняется, боится петь на групповых занятиях, а всё потому, что раньше ему приходилось слышать в свой адрес лишь одни критические замечания, что и породило у него определенный комплекс.

В таком случае необходимо помочь ребёнку поверить в свой потенциал, в свои силы и возможности. У дошкольника чрезвычайно развито подражание; именно через подражание развиваются важнейшие механизмы поведения. Сравнивая себя с любимыми героями, ребёнок учится позитивно воспринимать себя, справляться со страхами и трудностями, уважительно относиться к другим.

Например, если ребёнок поет низким голосом. Можно принести на занятие игрушечную мышку или котёнка; если поёт высоко и есть необходимость в развитии нижнего диапазона – медвежонка. Устроить кукольный театр, предлагая детям спеть за мышку, показать, какой тонкий у неё голосок. Если ребёнок продолжает петь в нижнем регистре, важно похвалить его: «Ты поёшь очень хорошо, но своим голосом, а надо попробовать петь голосом мышки. Я тоже могу петь своим голосом, а могу тоненько, как мышенок». После такого объяснения ребёнок будет знать, что поёт хорошо, осталось лишь спеть голосом мышки. И дальше все замечания относятся только к игрушке. Ведь это игра. В игру вводятся другие игрушки с разными голосами. В дальнейшем можно перейти к более разнообразным мелодиям, тем самым развивая у детей импровизированные наклонности.

Таким образом, легче исправить интонационно-выразительные недостатки в пении. При этом, не делая ни одного замечания в адрес ребёнка.

В детском учреждении должен быть зал. Оснащённый музыкальными инструментами (пианино, аккордеон и др.). В групповом помещении оборудован музыкальный уголок, в котором имеются детские музыкальные инструменты, такие как бубен, барабан, трещётки, ложки, колокольчики, дудочки, металлофон и музыкальные игрушки.

Педагог предоставляет малышам возможность прослушать звучание разнообразных инструментов, музыкальных игрушек и исполняемых на них мелодий, акцентирует внимание детей на характеристики их звучания: громкость, высота, темп и др. при этом нужно использовать различные эпитеты, отражающие настроение, передаваемые музыкальными средствами (сердитый барабан, весёлый бубен, звонкий колокольчик,

грустная дудочка, озорная погремушка и т. п.); побуждать малышей ассоциировать характер музыки с теми или иными образами (распускаются цветочки, прыгают зайчики, поют птички, пробирается сквозь чашу медведь и т. д.).

Важнейшая роль в художественно-эстетическом развитии ребёнка принадлежит взрослым.

Музыкальному развитию детей способствуют праздники, которые организуются вместе с родителями и старшими детьми. Малыши могут не только показывать своё мастерства, но и смотреть, как поют и танцуют взрослые.

На формирование эстетического развития влияет умение видеть и чувствовать красоту в искусстве понимать прекрасное.

Эстетическое воспитание неразрывно связано с чувствами, переживаниями. Особенностью эстетических чувств является бескорыстная радость, светлое душевное волнение.

Итак, художественно-эстетическое развитие имеет деятельную и созидательную направленность, которое не должно ограничиваться только созерцательной задачей, оно должно также формировать способность создавать прекрасное в искусстве и жизни. Общаясь с эстетическими явлениями жизни и искусства, ребёнок, так или иначе, эстетически и художественно развивается.

Список литературы

1. Данилов Б. История образования, воспитания и педагогических учений: Программное пособие / Б. Данилов. – Краснодар, 2001.
2. Дмитриев Л. Основы вокальной методики / Л. Дмитриев. – М., 1995.
3. Морева Н. Музыкальные занятия и развлечения в дошкольном учреждении / Н. Морева. – М., 2004.

Копнина Оксана Васильевна
воспитатель

Попова Ирина Александровна
заведующая

Недовес Марина Александровна
воспитатель

МБДОУ Д/С КВ №46 «Колокольчик»
г. Белгород, Белгородская область

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ПАМЯТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье раскрывается содержание понятия «память» по отношению к ребенку дошкольного возраста. Авторами утверждается, что все виды памяти в процессе жизни человека обогащаются и взаимодействуют между собой.

Ключевые слова: память ребенка, виды памяти, ассоциации, образы.

Ни одна психическая функция не может быть осуществлена без участия памяти. И сама память немаловажна вне других психических процессов. Запоминание каких-либо образов, слов, чувств, движений всегда происходит в определенной связи их друг с другом. В этом на помощь приходят ассоциации.

Артур Роббер определяет память как «психическую функцию сохранения информации о стимулах, событиях, образах, идеях и т. д. после того, как оригинальные стимулы больше не представлены». В психологическом словаре под реакцией П.С. Гуревича одно из определений памяти – это «одно из основных свойств нервной системы, которое выражается в способности долго хранить информацию о событиях внешнего мира, делать ее достоянием сознания и руководить повторением». По мнению И.В. Дубровиной и др. психологов, память – это «запоминание, сохранение и последующее воспроизведение того, что мы раньше воспринимали, переживали или делали. Это удивительное свойство человеческого сознания, это возобновление в нашем сознании прошлого, образов того, что когда-то произвело на нас впечатление».

Запоминание каких-либо образов, мыслей, слов, чувств, движений всегда происходит в определенной связи их друг с другом. Без установления тех или других связей невозможно ни запоминание, ни узнавание, ни воспроизведение. Связи, которые лежат в основе деятельности памяти, называются ассоциациями. И.В. Дубровина, так и определяет ассоциации, как связь между отдельными представлениями, при которой одно из этих представлений вызывает другое.

Психологи выделяют несколько видов ассоциаций:

– по смежности: восприятие или мысль об одном предмете или явлении влечет за собой припоминание других предметов и явлений, смежных с первыми в пространстве или во времени (так запоминается, например, последовательность действий);

– по сходству: образы предметов, явлений или мысли о них вызывают воспоминание о чем-либо сходном с ними. Эти ассоциации лежат в основе поэтических метафор, например, шум волн уподобляется говору людей;

– по контрасту: ассоциируются резко различные явления – шум и тишина, высокое и низкое, доброе и злое, белое и черное и т. д.

В процессах запоминания и воспроизведения исключительно важную роль играют смысловые связи: причина – следствие, целое – его часть, общее – частное.

Одним из основных проявлений памяти является воспроизведение образов. Образы, которые в данный момент не воспринимаются, называются представлениями. Источником представлений являются ощущения и восприятия – зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные, кинестические. Представление – это обобщенное отражение окружающего мира, более высокая ступень познания, чем восприятие.

Психологи выделяют различные типы памяти в зависимости от того, что человек запоминает успешнее и как он предпочитает запомнить:

- 1) двигательная, или моторная память;
- 2) эмоциональная;
- 3) словесно-логическая;
- 4) образная (зрительная, слуховая и пр.).

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память делится на произвольную и непроизвольную. Память может быть кратковременной и долговременной. Эти два вида памяти отличаются длительностью сохранения того, что человек запоминает.

Психологи выделяют также оперативную память, под которой понимается «запоминание каких-то сведений на время, необходимое для выполнения операции, отдельного акта деятельности».

Все виды памяти необходимы, в процессе жизни человека они не исчезают, а обогащаются и взаимодействуют между собой. Наибольшее развитие у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются.

По мнению Л.Д. Столяренко, основными процессами памяти являются: запоминание, сохранение, воспроизведение, узнавание и забывание. Запоминание, по утверждению И.В. Дубровиной, – это «процесс, обеспечивающий сохранение в памяти материала как важнейшее условие его последующего воспроизведения».

Список литературы

1. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М.В. Матюхина [и др.]; под ред. М.В. Гамезо [и др.]. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
2. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
3. Закономерности памяти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uroki.net
4. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Т.П. Зинченко. – СПб.: Питер, 2002. – 320 с.
5. Индивидуальные особенности памяти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.erudition.ru
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

Коршикова Светлана Юрьевна

воспитатель

Михайлова Марина Владимировна

заведующий

МАДОУ «Д/С КВ №2 «Сказка»

п. Троицкий, Белгородская область

РОЛЬ МИНИ-МУЗЕЯ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ МАДОУ №2 «СКАЗКА» ПОСЕЛКА ТРОИЦКОГО

***Аннотация:** в данной статье рассмотрены основные требования ФГОС ДО, согласно которым ребенок должен стать активным, самостоятельным, социокультурно развитым участником образовательного процесса. Особое внимание в работе уделено музейной педагогике, являющейся одним из помощников в достижении этой цели.*

***Ключевые слова:** мини-музей, оберег, духовно-нравственное воспитание, социальное развитие, требования ФГОС ДО.*

*Меня зовут хранитель сказок,
Я этот берегу народ.*

*И каждого здесь ждёт подарок,
Пусть будет добрым каждый год.*

А.С. Пушкин

Понятие «музейная педагогика» было введено в научный обиход в конце XIX века в Германии и первоначально понималось как направление музейной работ с учащимися. Далее, о необходимости приобщения к музейной культуре детей младшего возраста писали С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмидт. Основной целью музейной педагогики является приобщение к музеям подрастающего поколения, творческое развитие личности.

В настоящее время проявляется всё больший интерес к традициям, истории, культуре своей малой родины. В ДОУ решаются задачи по раннему приобщению детей к народной культуре, познанию прошлого. Одна из форм ознакомления детей с родным краем – организация в детских садах

этнографических комнат, мини-музеев. Музей – это особое, специальное организованное пространство ДОУ, способствующее расширению кругозора и ребёнка, и взрослого, повышению образованности, воспитанности, приобщению к вечным ценностям. Создание мини-музеев способствует сохранению народных традиций, воспитанию чувства патриотизма и духовности. Знакомство с музеем позволяет развивать у дошкольников способности к эстетическому созерцанию и сопереживанию, формировать уважение к другим культурам, потребность и способность самостоятельно осваивать окружающий мир.

Важная особенность мини-музеев в ДОУ – участие в их создании детей и родителей. Дошкольники чувствуют свою причастность к общему делу. В настоящих музеях трогать ничего нельзя, а в мини-музеях не только можно, но и нужно. Их удобно посещать каждый день, можно самостоятельно менять, переставлять экспонаты, брать их в руки и рассматривать. В обычном музее ребенок – лишь пассивный созерцатель, а здесь он – соавтор, творец экспозиции. Причем не только он сам, но и его папа, мама, бабушка и дедушка.

В 2015 году в МАДОУ №2 «Сказка» поселка Троицкого был создан мини-музей «Оберег сказки».

Основная цель его создания: приобщение к национальной культуре, обогащение представлений детей о разнообразии оберегов, их назначении, особенностях. При этом задачами создания данного мини-музея стали:

1. Участие в реализации образовательного процесса, компоненте педагогического опыта МАДОУ.
2. Развитие интереса детей к национальной культуре, сохранение традиций и обычаев русского народа.
3. Организация досуга дошкольников и родителей при организации праздников, вечеров, встреч.
4. Выявление, собиране, хранение, создание музейной коллекции «Самодельные домовята», «Современные обереги».
5. Организация экскурсионно-массовой работы с детьми, родителями, населением.

При создании мини-музея соблюдались следующие *этапы работы*:

1. Постановка целей и задач перед родителями воспитанников детского сада. Этот этап включает в себя проведение таких мероприятий, как родительские собрания, консультации, индивидуальная работа.
2. Выбор помещения. Необходимо учитывать количество посетителей и экспонатов.
3. Сбор экспонатов и регистрация их в каталоге.
4. Оформление мини-музея, которое требует соблюдения ряда условий: оформление комнаты (уголка) с учётом эстетических норм; наличие детской мебели для проведения игр, занятий; соблюдение правил безопасности, гигиенических норм.
5. Разработка тематики и содержания экскурсий и занятий для ознакомления детей с экспонатами.
6. Разработка перспективно-тематического плана работы, в котором предусматривались не только занятия с детьми, но и мероприятия для родителей, а также конкурсы и выставки. Также материалы для проведения анкетирования, диагностики.
7. Выбор экскурсоводов. Ими могут быть педагоги, старшие дошкольники или родители.
8. Открытие мини-музея с приглашением детей и их родителей.

Кроме того, учитывались некоторые *принципы создания* мини-музеев:

– *принцип интеграции* – мини-музей должен учитывать содержание образовательной программы ДОУ и помогать в реализации ее общих задач и задач отдельных образовательных областей;

– *принцип деятельности и интерактивности* – мини-музей должен предоставлять воспитанникам возможность реализовать себя в разных видах детской деятельности (использовать экспонаты в сюжетно-ролевых играх, создавать поделки и включать их в общую экспозицию и т. д.);

– *принцип природосообразности* – мини-музей должен быть создан с учетом психофизиологических особенностей детей и предусматривать условия для раскрытия творческого потенциала каждого ребенка;

– *принцип культуросообразности* – мини-музей должен быть ориентирован на приобщение детей к культуре, общечеловеческим ценностям через освоение ценностей и норм национальной культуры в ходе непосредственно образовательной деятельности в музейном пространстве;

– *принцип динамичности и вариативности* – экспозиции мини-музея должны постоянно дополняться и обновляться с учетом возрастных особенностей детей группы;

– *принцип регионального компонента* – мини-музей должен предусматривать организацию работы с детьми по ознакомлению их с культурным наследием региона, а также культурой других народов, что способствует развитию толерантности и формированию чувства патриотизма.

Идея создания мини-музея «Оберег сказки» возникла из самого названия детского сада «Сказка». В нашей «Сказке» 10 групп и каждая имеет название сказки: «Колобок», «Теремок», «Золушка», «Золотая рыбка», «Белоснежка», «Цветик-семицветик», «Жар-птица», «Солнышко», «Аленький цветочек». У каждой сказки должен быть свой хранитель. Излюбленным персонажем-хранителем сказок детей дошкольного возраста стал милый Домовёнок Кузя с сундучком со сказками.

Но отношение к различным видам оберега в народе не однозначное. Приписывание домовому сверхчеловеческой, мистической силы, элементов магии – усложнили задачу создания музея, так как мировоззрение и культура людей разная. Была изучена литература, отношение православной религии к данному оберегу, в ходе бесед со священнослужителями и работниками церкви. Выяснили, что этот персонаж настоящий хозяин в доме, он всегда поможет дружной семье, он выступает хранителем домашнего очага, но изредка позволяет себе маленькие шалости. Изображения этого персонажа, как правило, ассоциируются с обликом маленького старичка с добрым лицом. Нрав у этого дедушки довольно импульсивный: вечный хлопотун, заботливый и ворчливый, но всегда добрый. Домовой вовсе не темная сущность – это дух помощник человека по дому и прислан от Бога. *По крайней мере изначально – это всегда светлый дух, так же, как и ангелы.* В большинстве случаев это очень старательные и самоотверженные защитники дома от темных сил.

Мы собрали достаточное количество информации для того, чтобы смело утверждать о положительном воздействии оберега-игрушки домового на эмоциональное состояние личности, создание благоприятных условий в том месте, где он находится. В нашем случае – это групповые помещения детского сада.

Так появилась мысль оснащения каждого помещения в ДОУ соответствующим оберегом-игрушкой или картинкой с его изображением – Кузей. Именно игрушка Кузя – любимый персонаж из известного взрослым и детям мультфильма. По сюжету девочка Наташа выступала активным участником взаимоотношений с игрушкой: общалась, играла, ухаживала. Поэтому мы в своей деятельности, опираясь на ФГОС ДО, решили «взять» Кузю в нашу Сказку. Дети с удовольствием активно с ним взаимодействуют, тем самым набираются жизненного опыта, осваивают социальные нормы и правила. Так для пищеблока появился Кузя с ложкой, для дворника – это Кузя с метлой, для групповых – Кузя с пожеланиями

добра, здоровья, благополучия, для инструктора по физкультуре – Кузя с пожеланием здоровья с мячом или скакалкой и др.

В нашем детском саду добрый персонаж, хранитель сказок и блага Кузя, сопровождает гостей, вошедших в здание повсюду, начиная уже с порога. Таким образом, он стал главным и основным сопроводителем, хозяином «Сказки». А раз так, то как не уделить внимание столь важной персоне? Вот и появилась идея создания специально отведенного места для хозяина сказок, где собрались различные обереги в виде милых игрушек – домовят. Каждый из них несет посыл добра, счастья, здоровья, благополучия и др.

Таким образом, мини-музеи, созданные руками педагогов, воспитанников и их родителей, становятся близкими и понятными каждому ребенку. Все это позволяет воспитывать в дошкольниках чувство гордости за общее дело, свою группу, детский сад, семью и малую Родину.

Список литературы

1. Малюшова Н. Здравствуй, музей / Н. Малюшова // Дошкольное воспитание. – 2009. – №11. – С. 24–29.
2. Рыжова Н. Мини-музей в детском саду / Н. Рыжова, Л. Логинова, А. Данюкова. – М: Линка-Пресс, 2008.
3. Трунова М. Секреты музейной педагогики: из опыта работы / М. Трунова // Дошкольное воспитание. – 2006. – №4. – С. 38–42.
4. Чумалова Т. Основные принципы музейной педагогики: путешествие на машине времени / Т. Чумалова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №3. – С. 58–63.

Маракушина Ирина Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент,
заведующая кафедрой

ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

Сухоницкая Татьяна Александровна

магистрант

Институт педагогики и психологии
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в данной статье авторами раскрываются прогрессивные изменения развития эмоциональной сферы ребенка, актуализируется проблема эмоционального развития дошкольников.

Ключевые слова: эмоциональное развитие дошкольников, развитие важных компонентов, проблематика эмоционального процесса.

В последние годы происходит активное реформирование системы дошкольного воспитания, растет сеть альтернативных дошкольных учреждений, появляются новые программы дошкольного воспитания, разрабатываются оригинальные методические материалы.

На фоне этих прогрессивных изменений развитию эмоциональной сферы ребенка не всегда уделяется достаточное внимание в отличие от

его интеллектуального развития. Однако, как справедливо указывал А.В. Запорожец, только согласованное функционирование этих двух систем в их единстве может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности [2, с. 89]. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Поэтому работа, направленная на развитие эмоциональной сферы, очень актуальна и важна.

Сегодня проблемы эмоционального развития дошкольников оказались в фокусе всеобщего внимания. Но вопрос об эмоциональном развитии ставился в методике дошкольного воспитания и раньше. На занятиях воспитатели и прежде использовали произведения художественной литературы. Однако художественная литература словно утратила свой потенциал, перестала быть действенным орудием воспитания личности. Причины сложившегося положения кроются во множестве проблем эмоционального развития дошкольников. Это и недостатки существующих подготовительных программ художественно-гуманитарного цикла, и недостаточная разработка методик, и низкий уровень подготовки воспитателей, и слабая оснащенность подготовительного процесса. Немаловажна роль родителей и семьи в эмоциональном воспитании ребенка, отмечается недостаточное информирование родителей о современных характеристиках ребенка дошкольного возраста.

В свете этих устойчивых проблем встает и проблема эмоционального развития дошкольников в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы и она приобретает особую актуальность. Нам видится особенно актуальной задача формирование эмоциональной потребности, которую можно определить как потребность в красоте и деятельности по законам эмоционального процесса. Надо обращать внимание на два важных компонента: широту эмоциональной потребности, то есть способность личности эмоционально относиться к возможно большему кругу явлений действительности и качеств эмоциональной потребности, которое выявляется на уровне художественного вкуса и идеала [1, с. 9].

Мы предполагаем, что перечисленные признаки можно считать критериями эмоциональной воспитанности личности. Значение эмоционального развития в становлении личности огромно. Эмоциональное развитие средствами художественной литературы – это лишь подсистема реализации принципов целостной системы [3, с. 64]. Нужно пользоваться тем богатым потенциалом, который дан всем нам. Ребенок вместе с духовной сущностью литературы постигает и ее художественную сущность, что неопределимо для эмоционального развития. Особенно важно это для современного родителя. Поглощенного профессиональной деятельностью и, увы, часто социальными сетями и интерактивным общением. Литература становится очень эффективным средством общения поколений, передачи опыта, понимания друг друга.

Таким образом, проблема эмоционального развития детей посредством произведений художественной литературы очень актуальна и дает возможность для психолого-педагогического взаимодействия ребенка и родителя. Теоретически эта проблема разработана многими исследователями, но с практической точки зрения эмоциональному развитию в детских учреждениях будет, эффективна, если будет больше уделяться внимания духовной сущности литературы, а так же в работе с детьми исполь-

зоваться оптимальный комплекс диагностических методик и специальных программ к изучению, методик привлечения родителей современных дошкольников к общению с детьми посредством литературных произведений детских писателей.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С. 23–25.
2. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка: Избр. психол. труды в 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1986.
3. Кошелева А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка // Психолог в детском саду. – 2000. – №2–3. – С. 34–39.
4. Эмоциональное развитие дошкольников в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://text.tr200.biz/referat_pedagogika/?referat=581201&page=1

Плотникова Татьяна Николаевна
воспитатель
АНО ДО «Планета детства «Лада» –
Д/С №201 «Волшебница»
г. Толятти, Самарская область

ДИАЛОГ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в данной статье автором рассматривается диалог как объект исследования в современной науке у детей дошкольного возраста. Материалы статьи могут быть полезны при разработке методики обучения дошкольников навыкам диалогической речи.*

***Ключевые слова:** навыки диалогической речи, диалог, обучение дошкольников.*

Диалог для ребёнка является первой школой овладения речью, школой общения, он сопровождает и пронизывает всю его жизнь, все отношения, он, по существу, является основой развития личности [6, с. 46].

Определение диалога дал известный русский лингвист Л.П. Якубинский: Диалог – не только форма речи, он ещё «разновидность человеческого поведения». Как форма речевого взаимодействия с другими людьми он требует от ребёнка особых социально-речевых умений, освоение которых происходит постепенно» [1, с. 53]. Для диалога характерны: «сравнительно быстрый обмен речью, когда каждый компонент обмена является репликой и одна реплика в высшей степени обусловлена другой. Обмен происходит вне какого-нибудь предварительного обдумывания; компоненты не имеют особой заданности; в построении реплик нет никакой прдумшленной связности, и они в высшей степени кратки».

Однако это определение не вполне исчерпывающее. Существенными характеристиками диалогической речи можно считать «... ситуативность и реактивный характер – ответ собеседника в большом числе случаев представляет собой перефразировку, а то и повторение вопроса или замечания...» (А.А. Леонтьев).

Диалогическую речь отличает краткость высказываний с преобладанием простых предложений, широкое использование внеречевых средств (жестов, мимики).

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Учёные называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чём идёт речь, и не нуждаются в развёртывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нём может быть не полной, сокращённой, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология, краткость, недоговорённость, обрывистость, простые и сложные бессюжетные предложения, кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками [14, с. 76].

Характеризуя диалогическую речь, исследователи указывают на различные её особенности. Так, ряд авторов отмечают, что диалогическая речь ситуативна (связана с обстановкой, в которой происходит разговор, и отношениями коммуникантов), контекстуальна (каждое очередное высказывание в ней в значительной мере обусловлено предыдущими), свёрнута (в ней многое подразумевается, благодаря общности ситуации для собеседников и их осведомлённости в ней), реактивна (реплика является речевой реакцией на речевой и неречевой стимулы), малоорганизована (реплика обычно не произвольна, заранее не обдуманна, незапрограммирована). Наконец, диалогическая речь характеризуется краткостью высказываний и простотой их синтаксического построения.

Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикреплённых к определённым бытовым положениям и темам разговора (Л.П. Я кубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога.

В педагогической литературе чаще подчеркивается особая роль связанной монологической речи. Но не менее важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения... все отношения и проявления человеческой жизни».

Диалог как вид общения предполагает знание языка и умение им пользоваться при построении связанного высказывания и налаживания речевого взаимодействия с партнёром. Исследования показали, что многие старшие дошкольники овладевают лишь самыми простыми формами диалога со сверстниками: они мало рассуждают, не аргументируют свои высказывания, не умеют поддерживать разговор, недостаточно инициативны.

Исследования психологов и педагогов доказывают, что у детей диалог предшествует монологу (С.А. Рубинштейн, А.И. Леушина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и др.)

Через диалог дети усваивают грамматику родного языка, его словарь, фонетику; черпают полезную информацию. Как форма речевого взаимодействия с другими людьми диалог требует от ребёнка особых социально-речевых умений, освоение которых происходит постепенно [5, с. 39].

Итак, мы осветили интересующие нас научные понимания диалога, что необходимо для разработки методики обучения дошкольников навыкам диалогической речи.

Список литературы

1. Богуш А.М. Обучение правильной речи в детском саду [Текст]: Монография / А.М. Богуш. – Киев: Рад. шк., 2010. – С. 47–49.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. – М.: Учебно-методический центр «Психология», 2011. – Выпуск III. – С. 65–82.
3. Детство[Текст]: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова [и др.]; под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. – СПб.: Акцидент, 2004. – 224 с.

Смолева Марина Степановна
воспитатель
МАДОУ «Д/С №382 КВ»
г. Казань, Республика Татарстан

АЛГОРИТМЫ ОПЫТОВ ПОИСКОВО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЫ

Аннотация: данная статья посвящена проблеме развития представлений о живой и неживой природе детей подготовительной группы детских образовательных учреждений. Автор рассматривает алгоритмы различных опытов поисково-познавательной деятельности и подчёркивает важность получения знаний в процессе выдвижения гипотез, их подтверждения или опровержения путём эксперимента.

Ключевые слова: эксперимент, живая природа, неживая природа, поисково-познавательная деятельность, песок, глина, воздух, теплота, звук, свойство материалов, вода, притяжение, приспособляемость живых организмов, окружающая среда, экологические сообщества, экологические задачи, космос, планета, солнечная система.

*Самое лучшее открытие то,
которое ребёнок открывает сам.*
Ральф У. Эмерсон

Таблица 1

Куда тянутся корни?	Взрослый предлагает поливать два растения по-разному: циперус – в поддон, герань – под горшок. Через некоторое время дети обращают внимание, что в поддоне появились корешки циперуса. В поддоне герани корешков нет.
Запасливые стебли	В разные ёмкости наливают одинаковое количество воды; опускают в первую ёмкость бруски, во вторую – губки (бруски и губки представляют собой стебли с маленькими и с большими отверстиями). Проверяют через 5–10 минут, наличие воды в ёмкости.

Теория и методика дошкольного образования

Бережливые растения.	<p>1. Надевают пакетик на листья, закрепляют и наблюдают в течении суток; сравнивают количество испаряемой жидкости. Результаты оформляются в виде модели зависимости растений от факторов внешней среды.</p> <p>2. Наливают одинаковое количество воды в колбы, помещают туда растения, отмечают уровень воды; через 2, 3 дня отмечают изменения уровня воды. Составляют модель зависимости количества испаряемой жидкости от величины листьев.</p>
Влажное дыхание	<p>Дети делают выдох на зеркальную поверхность, отмечают, что зеркало запотело, на нём появилась влага.</p>
Почему у тушканчика шерстка светлая?	<p>Предложить детям одеть на одну руку светлую рукавицу, а на другую тёмную (одинаковой плотности) драповые и подставить руки солнышку или под настольную лампу. Определить где рука нагрелась сильнее. Каких тонов должна быть одежда в тёплой, летнее время, а каких тонов в холодное время.</p>
Растения без корней?	<p>Расположить мох между рамами на влажную вату. Наблюдать за ростом мха.</p>
Как появился мировой океан?	<p>Дети наблюдают за появлением конденсата, когда педагог держит крышку со снегом над ёмкостью с горячей водой.</p>
Как появилась суша?	<p>Создают макет: в ёмкость, заполненную почвой, и камешками, осторожно вливают воду, подогревают её с помощью взрослого, наблюдают, что вода испаряется. Дети зарисовывают наблюдения.</p>
Размножающиеся крошки	<p>1. Дети ищут место (холодное и тёплое) в которых ставят молоко в закрытых ёмкостях. Наблюдают в течении 2–3 дней; зарисовывают последнее звено алгоритма (в тепле организмы развиваются быстро).</p> <p>2. Помещают хлеб в разные условия: А) в тёплое тёмное место, в полиэтиленовом пакете; Б) в холодное место; В) в тёплое сухое место, без полиэтиленового пакета. Проводят наблюдения в течении нескольких дней, рассматривают результаты через лупу, зарисовывают.</p>

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

<p>Как удержаться на морском дне?</p>	<p>Педагог демонстрирует действие присоски. Дети пробуют сами прикрепить сухую присоску, затем влажную.</p>
<p>Есть ли нос у червяка?</p>	<p>Дети рассматривают червяка через лупу, выясняют особенности его строения (гибкое членистое тело, оболочка, отростки, с помощью которых он передвигается) определяют есть ли у него обоняние. Смачивают тампон пахучей жидкостью и подносят к разным частям тела</p>
<p>Почему динозавры были такие большие?</p>	<p>Рассматривают лягушку её приспособление к холодному периоду. Лягушки впадают в спячку, зарываются в ил. Ёмкости с горячей водой – это динозавры (ёмкости разного размера). Через некоторое время дети снова проверяют на ощупь, и делают выводы. Большая банка осталась горячей, а маленькая уже остыла.</p>
<p>Какая жидкость замерзнет быстрее?</p>	<p>Готовят раствор солёной воды, заливают в формочку и ставят на холод. Так же заливают в формы пресную воду, растительное масло и бензин. Затем вносят формочки и делают выводы, какая жидкость замёрзла, а какая нет.</p>
<p>Как сделать дно у бутылки гладким?</p>	<p>Дети заливают пустые бутылки водойб одну доверху, другую – нет, закрывают их крышками, отмечают уровень воды и выносят на мороз. После полного замерзания вносят бутылки в помещение и выясняют, как изменились бутылки, почему дно у одной бутылки стало выпуклым, округлилось?</p>
<p>Круговорот воды в природе</p>	<p>Дети кладут в ёмкость кусочек льда или снега, закрывают её целлофановым пакетом и закрепляют герметично резинкой, ставят в тепло. Длительное время наблюдают таяние и конденсацию воды.</p>
<p>Шарик-ракета</p>	<p>Дети надувают шар, отпускают его и обращают внимание на траекторию и длительность его полёта. Выясняют, что для того, чтобы шарик дольше летел, надо его больше надуть.</p>

Теория и методика дошкольного образования

Самолёт	<p>Дети изготавливают самолёт. Взрослый предлагает опустить игрушку на самолётике и без него. Выясняют, что на самолёте игрушка приземлилась тихо. Воздушное давление сдерживает падение.</p>
Как потушить пожар?	<p>Как можно погасить свечу (пламя) не прикасаясь ни к свече, ни к пламени и не задувая её. Опыт: зажигают свечу, накрывают её банкой, наблюдают до тех пор, пока свеча не погаснет. Для горения необходим кислород. Этот метод используют пожарные.</p>
Сухим из воды	<p>Надо достать монету из воды (поднять её со дна) не намочив пальцы. Опыт: Зажечь внутри стакана бумажку или хорошо прогреть его кипятком и, когда воздух нагреется, опрокинуть стакан на тарелку рядом с монетой, через некоторое время бумага под стаканом погаснет, воздух начнёт остывать, а вода постепенно втянется стаканом, обнажив дно тарелки. Когда монета обсохнет её можно взять, не намочив пальцы. Как можно охлаждать? (льдом): класть на него или под него (холодное вещество плотнее тёплого и, следовательно, находится на дне, поэтому внизу сосуда содержимое всегда холодное).</p>
Подари солнечного зайчика	<p>Как появляются солнечные зайчики (отражение света от зеркала)? Выясняют, что произойдёт, если в том месте на стене, куда попал солнечный «зайчик» поместить ещё одно зеркало (он отразится ещё один раз).</p>
Почему цветы разного цвета?	<p>Дети проводят опыт в ясный солнечный день. Наполняют противень водой. кладут так., что бы на нём отражался утренний свет солнца. Помещают зеркало внутри противня, положив его верхней стороной на край противня, а нижней в воду под таким углом, чтобы оно ловило солнечный свет. Одной рукой держат перед зеркалом лист бумаги, другой – слегка приближают зеркало. Регулируют положение листа бумаги и зеркала, пока на ней не появится радуга. Производят лёгкие вибрирующие движения зеркалом. Наблюдают разноцветные, искрящиеся огоньки. (Вода от верхнего слоя до зеркала выполняла функцию призмы, преломляла свет).</p>
Цветовой волчок.	<p>Дети изготавливают цветовой волчок (круг, разукрашенный в цвета спектра.) выясняют, что произойдёт, если его вращать (образуется новый цвет). Образуется белый цвет.</p>
Молния	<p>Сложенные друг на друга кусочки ткани дети натирают воздушным шаром (или пластмассовым предметом). Поднося к ним рупор (для усиления звука) и медленно разъединяют ткань. Выясняют, что произошло с тканью при натирании (она наэлектризовалась), появился треск – проявление электричества. (проводить этот опыт в тёмное время суток, можно наблюдать блеск от «молний».</p>

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Планета Земля большой магнит.	<p>Что будет с булавкой, если поднести к ней магнит (она притянется, так как металлическая). Проверяют действие магнита на булавку, поднося его различными полюсами, объясняют увиденное.</p> <p>Как будет вести себя иголка вблизи магнита? Опыт: смазывают иголку растительным маслом, осторожно опускают на поверхность воды. Издалека, медленно на уровне поверхности воды подносят магнит: игла разворачивается концом к магниту.</p> <p>Замечают направление иголки, осторожно вращают стакан, иголка возвращается в исходное положение. Действие магнитных сил земли.</p>
Необычная картина.	<p>Дети рассматривают картину, выполненную с использованием магнитов и металлических опилок на парафиновой пластине. Взрослый предлагает детям выяснить, как она создана. Проверяют действие на опилки магнитов разной формы, высыпая их на бумагу, под которой помещают магниты. Покрывают парафином стеклянную пластину, устанавливают её на магниты, через сито высыпают опилки; поджигают, нагревают пластину над свечой, накрывают второй пластиной, делают рамку.</p>
Как увидеть притяжение?	<p>Предметы из разных материалов подвешены на ниточках. Дети рассматривают предметы, выясняют, притягиваются ли они к Земле (да), почему не падают (их держит нить). Взрослый предлагает узнать, не бросая предмет, какой из них притягивается сильнее (по силе натяжения). Дети, поочерёдно, взвешивают предметы на весах, замечают показания.</p>
Невесомость.	<p>Дети под руководством взрослого подвешивают к весам груз, фиксируют показания с помощью хомутика. Затем резко опускают весы вместе с грузом в воду (имитируют падение). Определяют, что показание весов восстановились. Выясняют, почему хомутик оказался на нулевой отметке (потому что показания весов изменились при падении). Взрослый спрашивает детей, когда предмет стал «невесомым» (при падении), когда человек может почувствовать невесомость (в лифте, при прыжке, на качелях).</p>
Передаём звук.	<p>Дети с помощью взрослого отмеряют длинную бечёвку (не менее 60 см), один конец прикрепляют к столу, а за другой – натягивают бечёвку и отпускают. Дети наблюдают, как она дрожит, колеблется, издавая негромкий звук, который по воздуху доходит до слуха. Наматывают на палец бечёвку, закрывают одно ухо ватным тампоном, в другое вставляют палец с намотанной бечёвкой. Вновь оттягивают бечёвку и отпускают. Выясняют, что звук от колебания бечёвки становится громче, попадает сразу в ухо.</p>
Звук в воде.	<p>Бросают камешек в ёмкость, и слушать звук его удара о дно ёмкости. Затем приложить ухо к ёмкости и бросить камень; если звук передаётся в воде, то его можно услышать. Дети выполняют оба варианта опыта и сравнивают результаты.</p>

Теория и методика дошкольного образования

<p>Почему комар пищит, а шмель жужжит?</p>	<p>Взрослый предлагает детям провести пластмассовой пластиной по зубьям разных расчёсок, определить одинаковый ли звук и от чего зависит частота звука. Дети обращают внимание на частоту зубьев и размер расчёсок. Выясняют, что у расчёсок с крупными редкими зубьями звук низкий, грубый, громкий; у расчёсок с частыми мелкими зубьями – звук тонкий, высокий. Рассматривают иллюстрацию комара и шмеля. Рассказывают, что комар маленькими крыльями машет очень быстро, часто, поэтому звук получается высокий; шмель машет крыльями медленно, летит тяжело, поэтому звук получается низкий.</p>
<p>Почему мышончок не услышал шуку?</p>	<p>Вспоминают «Сказку о глупом мышонке», (встречу со шукой). Выясняют, почему мышончок не услышал ни звука? Вспоминают какая часть уха помогает услышать звук (мембрана – барабанная перепонка, которая находится внутри уха). У разных животных барабанная перепонка устроена по – разному. Взрослый предлагает детям представить, что она может быть разной по толщине (как бумага). Дети при помощи специальных действий выясняют, какую по толщине мембрану легче заставить колебаться: подносят разные по толщине листочки бумаги ко рту «гудят», определяют, что тонкая бумага дрожит сильнее. Значит, тонкая мембрана быстрее улавливает звуковые колебания. Педагог рассказывает об очень высоких и об очень низких колебаниях, которые человек не слышит, а кошка слышит мышь, узнаёт шаги хозяина. Некоторые животные могут предсказывать землетрясение.</p>
<p>Чем видят летучие мыши?</p>	<p>Рассматривают иллюстрации летучих мышей, рассказывают, что летучие мыши плохо видят, ведут ночной образ жизни. Что помогает мышам не наталкиваться ночью на предметы? Берём ёмкость с водой, у одного края ёмкости изображают волны; наблюдают, как волны доходят до противоположного края и идут в обратном направлении («как звуки»). Затем, берут мячи, отбивают с далёкого расстояния и с близкого. Взрослый обращает внимание, что похожее явление происходит и со звуками: долетая до твёрдых предметов, они возвращаются обратно, как бы отталкиваются от них. Мыши издают ультразвук, который помогает им определять далеко предмет или близко. Так же устроен и эхолот.</p>
<p>Огливаем украшение</p>	<p>Дети рассматривают украшения из металла, пластмассы, стекла. Из каких структурных частиц они состоят (из твёрдых, так как они близко расположены друг к другу); Могут ли они превращаться в жидкие, что для этого нужно (тепло). Для этих веществ необходимо много тепла, это делают на заводах. Какие вещества не требуют много тепла, и могут стать жидкими при небольшой температуре (снег, парафин, пластилин). Рассматривают свечи из парафина. Какими структурными частицами представлены (свечи сделаны из парафина, представлены твёрдыми частицами). Зажигаем свечу, смотрим, как она плавится. Как можно сделать фигурки из парафиновой свечи? Надо разогреть свечу и, когда она расплавится, залить её в формы и затем остудить – опять превратится в твёрдое вещество. Дети самостоятельно подбирают материал для работы, объясняют, что для чего нужно. (Смазать форму, поместить её на подставку, опустить конец нитки или тесьмы в форму; зажечь свечу поднеся её уже к зажженной). Во время работы со свечой не наклоняться над ней, не подносить очень близко к форме. Медленно поворачивать свечу, чтобы её края плавилась равномерно. Залив форму на половину, поставить свечу и потушить её, закрыв свечку банкой. Дать форме застыть, осторожно вынуть поделки из формы. Делают вывод.</p>

Не обожгись	<p>1. В ёмкости с горячей водой на одну треть её высоты помещают металлическую ложку, через 2–3 минуты им предлагают вынуть ложку из горячей воды. Выясняют, что верхняя часть ложки горячая. Объясняют, что та часть ложки, которая находилась в воде, нагрелась, и тепло пошло по всей ложке.</p> <p>2. Дети помещают в горячую воду ложки из разных материалов так, чтобы в воде была половина ложки. У верхней части ложки закрепляют с помощью парафина скрепки. Дети отмечают, что ложки нагреваются, парафин течёт, скрепки падают. Выясняют, что с верхней части алюминиевой ложки скрепка упала быстрее (алюминиевая ложка нагревается быстрее, передаёт тепло скрепке и парафину).</p>
Чем дальше, тем холоднее.	<p>Дети зажигают лампу, представляют, что это Солнце, помещают 2 термометра на расстоянии 10 и 1000 см. (вдоль метра) от лампы. Определяют где будет температура выше (от лампы идут лучи света – тепло, и термометр расположенный ближе, получит больше энергии и больше нагреется). Рассматривают модель солнечной системы; определяют удалённость разных планет от Солнца; отмечают, на какой из планет теплее всего (которая ближе всего расположена к Солнцу – Меркурий).</p>
Кто быстрее крутится?	<p>Педагог предлагает детям определить, на всех ли планетах, как Земля, год длится 365 дней (за это время Земля совершает оборот вокруг Солнца). Дети лепят 2 шарика размером с грецкий орех; помещают один на конец линейки, а другой – на конец более длинной рейки; ставят линейку и рейку на конец так, чтобы пластилиновые шарики были наверху. Затем одновременно отпускают рейку и линейку. Отмечают, что шарик, прикреплённый к линейке, упал быстрее. Рассматривая модель солнечной системы, отмечают, что эти действия напоминают движение планет, которые не прерывно вращаются вокруг Солнца. (Меркурий – 88 земных дней, Плутон – 250,6 земных дней).</p>
Самоделкин.	<p>Дети рассматривают предлагаемый материал. Определяют, из чего он сделан. Вспоминают основные, общие свойства металлов (металлический блеск, ковкость, теплопроводность, твердость). Определяют, чем отличаются представленные металлы. Далее действуют по алгоритму: оценивают степень проявления металлического блеска; оценивают степень теплопроводности; определяют твердость металлов; ковкость (способ металлов приобретать заданную форму под воздействием высокой температуры и без неё); делают вывод о сходстве и различии металлов. Обсуждают, что из каких металлов можно сделать.</p>
Мир пластмасс	<p>Дети рассматривают разные виды пластмасс, изделия из них. Обращают внимание на общие свойства (плотность, горение, непрозрачность, твёрдость). Педагог предлагает детям высказать предположения, какой вид пластмасс будет более твёрдым, плотным, горячим, прозрачным и т. д. Дети работают по алгоритму: оценивают прозрачность – выявляют плотность – определяют твёрдость – наблюдают за реакцией горения, сравнивают скорость сгорания. Делают выводы о различиях разного вида пластмасс. Замечают, что от свойства пластмасс зависит его использование.</p>

Список литературы

1. Дыбина О.В. Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, В.В. Щетинина. – М.: Сфера, 2004.
2. Филонова А. Научные эксперименты. 1001 прикол / Пер. с англ. – М.: Эгмонт Россия Лтд.
3. Ноздреватых Е.В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2014/12/27/kartoteka-opytov-v-podgotovitelnoy-gruppe>.

Фомичева Наталья Анатольевна
учитель-логопед
МБДОУ «Д/С №9 КВ»
г. Казань, Республика Татарстан

КОНСПЕКТ НОД «ВСТРЕЧА НОВОГО ГОДА»

Аннотация: в данной статье затрагивается тема непосредственно-образовательной деятельности детей 6–7 лет с ОНР 3 уровня, которая проводится в игровой форме. Работа преследует коррекционно-образовательные, коррекционно-развивающие, коррекционно-воспитательные цели. Материалы представленного конспекта могут быть полезны специалистам в области дошкольного образования.

Ключевые слова: рассказ детей, новогодний праздник, расширение кругозора детей, мнемотехника, графический диктант, творческое задание, кроссворд.

Цели занятия:

Коррекционно-образовательные:

- закреплять знания детей о характерных признаках зимы, о новогоднем празднике;
- формировать и расширять «семантическое поле» слов-признаков;
- активизировать словарь детей родственными словами.

Коррекционно-развивающие:

- развивать связную речь детей: умение составлять творческие рассказы самостоятельно, без помощи логопеда;
- развивать выразительность речи;
- развивать внимание, память, мышление, воображение;
- развивать зрительно-пространственное восприятие;
- развивать наглядно-образное мышление;
- развивать фонематические процессы.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать у детей познавательный интерес к окружающему миру.

Оборудование: картины с изображением зимы, Новогоднего праздника, игрушка Дед Мороз, кроссворд «Снежные слова», графическая схема-пособие «Елка», листы в клетку и карандаши по количеству детей, листы с домашним заданием по количеству детей.

1. Организационный момент.

(Логопед выставляет картины зимней тематики.)

– Какое время года изображено на картинах? Почему вы так решили? Что происходит в природе зимой? *(Ответы детей.)*

2. Игра «Какой? Какая? Какие?»

Логопед называет слова-предметы. А дети подбирают к ним слова-признаки.

– Зима, какая? (Снежная, холодная, морозная, веселая, злая, суровая, длинная, вьюжная, белая, красивая, сказочная.)

– Снежинки, какие (Белые, красивые, резные, легкие, мохнатые, пушистые, узорчатые, прозрачные, холодные.)

– Снег, какой? (Белый, мягкий, легкий, пушистый, липкий, холодный. Блестящий, серебристый, сверкающий, падающий.)

3. Кроссворд «Снежные слова»

(Кроссворд может быть записан на доске или выставляется картинка.)

Логопед предлагает подобрать однокоренные слова к слову «Снег» и написать их в кроссворд (приложение 1).

(Ответы: Снег, снежок, снежинка, снеговик, Снегурка.)

– Какие еще родственные слова к слову снег можно назвать? (Снежки, снежный, заснеженный, снегопад, Снегурочка, подснежник, снегирь.)

– Какой самый красивый, чудесный, волшебный праздник бывает зимой? (*Новый год.*)

– Новый год! Новый год! У дверей, у ворот! Он придет к тебе, ко мне. И ко всей большой стране!

4. Рассматривание картины «Новогодний праздник» (приложение 2). (Дети отвечают полными предложениями.)

– Как дети готовились к Новому году? Костюмы, каких героев надели дети на праздник? Опишите красавицу елку, назовите, какие игрушки вы видите на ней? Кто пришел к детям на праздник? Что принес Дед Мороз детям? Какое настроение было у детей? Дети, про кого эта новогодняя загадка?

Он в колодец заглянул, льдом колодец затянул.

А на речку поглядел – в ледяной тулуп одел.

Он с седою бородой, шуба, посох со звездой,

Он подарки нам принес, добрый... (Дедушка Мороз)

(Выставляется игрушка Дед Мороз.)

5. «Сказка про Деда Мороза».

– Где живет Дед Мороз? Дед Мороз – волшебник, значит, его дорога в наш детский сад обязательно была с приключениями. Давайте вместе придумаем сказку о том, как Дед Мороз пришел к нам на Новогоднюю елку.

– Как начинаются все сказки? Какими словами? (Жил-был... В некотором царстве...)

– Итак, начнем. Жил-был Дед Мороз. Где он жил? (В лесу, в тереме, в ледяном домике, в снежном замке и т. д.) Пригласили его дети к себе на праздник в детский сад. Как ему сообщили? (Написали письмо, послали телеграмму, послали почтового голубя, Снеговика, написали по интернету, позвонили по телефону, отправили СМС-сообщение и т. д.)

– Прочитал Дед Мороз приглашение и стал в дорогу собираться. Что же он с собой взял? (Волшебный посох, мешок с игрушками, конфеты, апельсины и т. д.)

– Сел дед Мороз в сани, запряженные тройкой лошадей. И отправился в дальний путь. Что же случилось дороге с Дедом Морозом? Кого он встретил? Как добрался до нашего детского сада? (Рассказы детей.)

– Вот и добрался Дед Мороз до нашего детского сада. Что вам хотелось бы получить в подарок от Деда мороза? (*Высказывания детей.*)

– Вспомним стихотворение Корнея Чуковского «Елка», выразительно расскажем его и покажем Деду Морозу.

(Выставляется графическая схема – пособие «Елка».)

6. Физкультминутка «Елка».

(приложение 3). Выполнение движений по тексту.

– Теперь мы с вами нарисуем елочки.

7. Графический диктант Елка.

(Дети сажаются за столы, логопед диктует.) (приложение 4).

– Есть еще игра для вас: я начну стихи сейчас.

Я начну, а вы кончайте, хором, дружно отвечайте!

8. Игра «Подскажи словечко».

На дворе снежок идет, скоро праздник (Новый год)

Мягко светятся иголки, хвойный дух идет ... (от елки)

Ветви слабо шелестят, бусы яркие (блестят)
И качаются игрушки – флаги, звездочки, ... (хлопушки)
Нити пестрой мишуры, колокольчики, ... (шары)
Рыбок, хрупкие фигурки, птицы, лыжницы, ... (Снегурки)
Белоус и краснонос, под ветвями ... (Дед Мороз)
И верхушку украшая, там сияет как всегда,
Очень яркая, большая, пятикрылая... (звезда)
9. Подводятся итоги.
Приложение 1



Рис. 1

Приложение 2



Рис. 2

Приложение 3

К. Чуковский «Елка»

Были бы у елочки
 Нани,
 Побегала бы она
 По дорожке.
 Запыхала бы она
 Вместе с нами,
 Застучала бы она
 Мобилками.
 Закружились бы на елке
 Игрушки —
 Разноцветные фонарики,
 Хлопушки.
 Завертелись бы на елке
 Флаги
 Из пунцовый, из серебряной
 Бумаги.
 Засмеялись бы на елке
 Матрешки
 И захопали б от радости
 В ладошки,
 Потому что нынче ночью
 У ворот
 Постучался развеселый
 Новый год!
 Новый, новый,
 Младодоб,
 С золотой бородой!



Рис. 3

Приложение 4

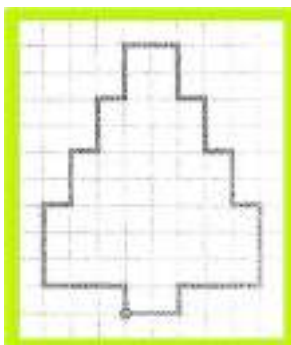


Рис. 4

*Домашнее творчество.
Дорогие родители и дети! Поздравляю с наступающим годом обезьяны!*

*Пусть вам мартишка в этот год
Мешок здоровья принесет!
Добра, веселья, смеха,
Богатства и успеха!
Желаний исполненья,
Во всех делах везенья,
Погоды чудной за окном,
Чтобы пришло к вам счастье в дом!*



Рис. 5

Предлагаю написать графический диктант «Обезьяна»:

*1 клетка по диагонали влево вниз; 1 клетка по диагонали влево вверх;
1 клетка влево; 1 клетка по диагонали влево вверх; 1 клетка по диагонали
вправо вверх; 1 клетка по диагонали вправо вниз; 1 клетка по диагонали
влево вниз; 1 клетка влево; 1 клетка по диагонали влево вниз; 1 клетка по
диагонали влево вверх; 1 клетка вниз; 1 клетка по диагонали вправо вниз;
1 клетка по диагонали вправо вверх; 1 клетка вниз; 1 клетка по диагонали
влево вниз; 1 клетка вниз; 1 клетка по диагонали влево вниз; 1 клетка
вправо; 2 клетки по диагонали вправо вверх; 2 клетки по диагонали вправо
вниз; 1 клетка вправо; 1 клетка по диагонали влево вверх; 1 клетка вверх;
1 клетка по диагонали влево вверх; 1 клетка вверх; 1 клетка по диагонали
право вниз; 1 клетка по диагонали вправо вверх; 1 клетка вверх.*

Дорисуй уши, глаза, нос, рот. Раскрась свою обезьянку.



Рис. 6

Список литературы

1. Воробьева Т.А. Уроки логопеда / Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2007.
2. Ткаченко Т.А. Логопедические упражнения / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2013.
3. Ткаченко Т.А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2005.
4. Чуковский К.И. Все сказки, стихи и песенки. 500 любимых страниц. – М.: АСТ, 2014.

Чехова Юлия Александровна
воспитатель, педагог-психолог

Зуева Вера Ивановна
воспитатель

Раевская Нина Георгиевна
воспитатель

МДОУ Д/С КВ №8 «Теремок»
г. Подольск, Московская область

ПСИХОЛОГИЯ ПЕРЕЖИВАНИЙ ПОТЕРИ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в данной статье авторы дают обобщенную характеристику психологии развода как утраты семьи. В работе представлены основные пики разводов, стадии переживания, последствие развода, а также основные фазы процесса адаптации детей на развод и типы их реакции.

Ключевые слова: семья, развод, кризис, стадии переживаний, фазы адаптации.

Семья, как и человек, рождается, развивается, взрослеет, и иногда развитие семьи заканчивается ее смертью – разводом. Как утверждал великий классик отечественной литературы Лев Николаевич Толстой, «все

счастливые семьи одинаковы, все несчастные семьи несчастливы по-своему».

Тем не менее выделяют основные пики разводов:

1. Время, когда *ребенок начинает посещать детский сад или школу*. К этому времени материнская стирка пеленок отходит на второй план, и ребенка все чаще и чаще требуется отцовское влияние, а многие отцы оказываются к этому не готовы или отстраняются от воспитательной роли, ограничивая свою функцию только финансовым обеспечением семьи. В семьях возникают трения по проблемам воспитания детей, отношениям к ценностям, материальным, духовным и так далее.

Совпадение по времени двух кризисов: *это подростковый кризис у детей и кризис 40-летних у их родителей*. В этом возрасте родители переоценивают свои ценности, а дети бунтуют, требуя предоставления больших полномочий, оспаривают родительскую власть. Наложение двух кризисов приводит к тому, что семья начинает разрываться изнутри, раздираемая противоречиями.

2. Пик разводов приходится именно на возраст 40–45 лет. Это как раз происходит после 10–15 лет совместной жизни. Это *второй переломный кризисный период* в жизни семьи.

Далее – критический период, связанный с профессиональным самоопределением подростков. В нынешних условиях экономического спада, возрастающей конкуренции, увеличения сложности получения образования многие родители опасаются за будущее своих детей, вкладывают в них большие финансовые и моральные вклады, пытаются обеспечить их профессиональное будущее. При этом очень часто интересы детей учитываются родителями очень своеобразно. И многие трения возникают именно на этой почве.

3. Следующий кризисный период в развитии семьи – это *выход одного или обоих супругов на пенсию*. Этот период оказывается тяжелым для людей с лидерскими наклонностями, привыкшими проявлять себя в профессиональной деятельности. И если они не находят для себя адекватного замещающего занятия, то у них возникает ощущение неудовлетворенности жизнью, собственной бес полезности. У некоторых мужчин этот этап сопровождается таким явлением, как гонка за молодостью, когда человек пытается в новых социальных и сексуальных отношениях реализовать себя и доказать всем, что он «еще ого-го». Именно на этот период приходится третий пик разводов и второй пик суицидальных попыток в пожилом возрасте. Именно в этот период взрослые дети отделяются от родительской семьи, уходят жить собственной жизнью, в собственные семьи, и супруги остаются как бы глаза в глаза. Многие оказываются не готовы к такому тесному эмоциональному и физическому общению, и именно в этот период чаще всего встречаются разводы в пожилом возрасте.

Развод, представляя собой ситуацию утраты, порождает такие же переживания, которые характерны для людей, потерявшие близкого человека в результате смерти.

Стадия отрицания. Человек на создание отношений с другим человеком тратит очень много психической энергии, чувств, времени, денег, поэтому ему трудно примириться с мыслью о разводе.

На этой стадии человек пытается отодвинуть от себя случившееся: «У нас все хорошо, это временные трудности. Ничего особенного не случилось, изменяют тысячи и ничего, живут, и мы проживем как-нибудь».

Стадия озлобленности. Душевная боль от осознания измены нарастает и люди защищаются озлобленностью по отношению к предавшему их человеку. Начинаются мстительные отношения. В эти отношения втягиваются дети, близкие родственники, друзья семьи. Партнер обвиняется во всех мыслимых и немыслимых грехах.

Стадия переговоров (самая сложная). В этот период предпринимаются попытки восстановления брака, утраченных отношений. Используется давление. Женщины иногда прибегают в попытке спасти брак к такому средству, как беременность и рождение еще одного ребенка.

Стадия депрессии (наступает, если эти попытки не удаются). Когда человек чувствует себя неудачником, у него резко уменьшается уровень самооценки, он перестает доверять другим людям, начинает избегать людей, опускается. Человек боится заводить новые глубокие личные контакты, чтобы опять не быть преданным, «обжегшись на молоке» человек «дует на воду».

Стадия адаптации. Наступает, когда человек понимает, что в случае развода все равно останется хоть неполная, но семья. Детям нужна поддержка, жизнь продолжается, необходимо научиться жить в новых условиях: заводить новых друзей, потому что с разводом очень часто теряются

У людей, живущих в состоянии стресса 2–3 года после развода, выше уровень алкоголизма, физических заболеваний и депрессии, что является прямым результатом резкого изменения жизни. Большинство разведенных справляется со своими проблемами через 2–3 года, после которых у них вновь появляется ощущение благополучия и контроля над своей жизнью. При этом женщины быстрее справляются с эмоциональными проблемами, а мужчины быстрее повторно женятся. По данным ряда американских исследований, разведенные мужчины вступают в повторный брак в 3–3,5 раза чаще, чем разведенные женщины. Большинство разведенных мужчин в возрасте старше 40 лет женятся снова в течение года-двух после развода. В то время как лишь только треть разведенных женщин этого возраста снова вообще выходят замуж. Многие мужчины среднего возраста, вступая в повторный брак, женятся на женщинах моложе себя и снова заводят детей. Мужчины и женщины, которые до развода вели активную социальную жизнь, имеют большую вероятность успешно наладить свою жизнь, из-за того, что больше времени могут вкладывать в новые социальные отношения, встретить партнера и выстроить новую модель семейной жизни.

Определенная часть разведенных людей испытывает последствия развода в течение 10 лет после развода. И хотя развод очень болезненное состояние, тем не менее хотя бы одному из супругов он приносит значительное облегчение, а в дальнейшем может наладиться жизнь обоих.

Последствия развода сказываются не только на супругах, но и на детях. Реакции детей на развод родителей сильно различаются в зависимости от возраста. Основные фазы процесса адаптации детей после развода:

1. Первая фаза (самая острая) длится примерно около 2-х лет. Это время эмоциональной и физической разлуки одного из супругов с детьми.

2. Вторая фаза – фаза перехода. Взрослые налаживают жизнь друг друга, испытывая подъемы и спады в этой жизни. Дети постепенно привыкают к «воскресному» папе или к тому, что в жизни мамы появляются новые друзья-мужчины.

3. Третья фаза – постразводная, каждый из родителей определяет свой новый жизненный стиль. Один или оба заводят новые семьи. При этом последствия замужества и повторного брака для детей различны. Повторное замужество матери, появление отчима обычно улучшает ситуацию для мальчика в семье, присутствие мужчины способствует их лучшей половой идентификации, а вот в отношениях отчим-падчерица могут возникнуть серьезные сложности.

Три типа реакций детей на развод:

- победители;
- проигравшие;
- уцелевшие.

Победители получают от развода родителей определенные выгоды: воскресные папы балуют их, они шантажируют матерей тем, что уйдут к папе жить, и развод приносит им усиление внимания со стороны близких.

Проигравшие. Это дети, которые в зависимости от обстоятельств продолжают страдать. Отношение оставшегося члена семьи к ребенку резко ухудшается, особенно если ребенок внешне похож на ушедшего супруга.

Уцелевшие – это те дети, которые смогли активно справиться с переживаниями, и при этом они становятся более внимательными, более чувствительными не только к близким, но и к остальным людям. Из травматического опыта дети выносят понимание важности близких эмоциональных отношений.

Депрессия, которая переживается человеком после развода, может быть и зачастую бывает более тяжелой и долгой, чем депрессия после смерти супруга.

Список литературы

1. Глушко Т. Как пережить развод? / Т. Глушко. – СПб., 2002.
2. Наричын Н.Н. Свадьба, развод и наоборот / Н.Н. Наричын. – М., 2002.
3. Нартова-Бочавер К.С. Чей я – мамин или папин? / К.С. Нартова-Бочавер. – М., 1995.
4. Тийт Э. Факторы риска, вызывающие расторжение брака // Психология семьи: Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2002.
5. Целуйко В.М. Психология современной семьи / В.М. Целуйко. – М., 2004 (2006).
6. Семейные кризисы и развода как утрата семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bib.social/psihiatriya-psihologiya_915/semeynyie-krizisyi-razvoa-kak-utrata-82735.html

Чумакова Ирина Владимировна

канд. пед. наук, доцент

Свиштунова Елена Григорьевна

доцент

ГОУ ДПО ТО «Институт повышения
квалификации и профессиональной переподготовки
педагогических работников»
г. Тула, Тульская область

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются возможности некоторых современных педагогических технологий, реализующих требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, обозначены целевые ориентиры развития дошкольников как возможный результат взаимодействия педагога с воспитанниками по принципу «активный взрослый – активный ребенок».

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, педагогические технологии, проектная технология, ТРИЗ, ИКТ-технологии, технологии проблемного обучения.

ФГОС ДО делает основной упор на поддержку разнообразия, собственной активности и инициативы детей, ставит акцент на создании условий, благоприятствующих позитивной социализации и развитию; обеспечивает интеграцию международного опыта в отечественном дошкольном образовании; особое внимание уделяется поддержке детской

исследовательской активности и игры; большое значение придается концепциям пространства и образовательной среды.

Позиция социального конструктивизма, заявленная в современном дошкольном образовании, утверждает, что главным фактором образования дошкольника является качество отношений «ребенок – взрослый» [4]. В настоящее время образование – это социальный процесс, в котором ребенок и взрослый одинаково активны и образование происходит в определенном социальном и культурном контексте, где в центре находится чуткий и внимательный взрослый, понимающий потребности ребенка в развитии, умеющий создать условия для наилучшего развития каждого [2].

На современном этапе развития дошкольного образования использование современных образовательных технологий, обеспечивающих личностное развитие ребенка можно рассматривать как ключевое условие повышения качества обучения. Федеральный государственный стандарт подразумевает создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными способностями, развития творческого потенциала каждого ребенка. Использование современных образовательных технологий должно носить развивающий, проблемный характер; подталкивать дошкольника к решению проблемных ситуаций, поиску оптимальных способов действий.

В теории и практике работы детских садов сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут решать задачу формирования «компетентной личности», в соответствии с обозначенными в Стандарте целевыми ориентирами.

Основная задача педагогов дошкольных организаций – выбрать методы и формы работы с детьми, инновационные педагогические технологии, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности. По сущностным и инструментально значимым свойствам (например, целевой ориентации, характеру взаимодействия воспитателя и ребенка, организации обучения) выделяются педагогические технологии, направленные на решение задач овладения ребенком основными культурными способами деятельности, умения планировать и организовывать свою деятельность, прогнозировать и преодолевать трудности; развития у детей инициативности, рефлексивности и самостоятельности в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; использовать различные источники получения информации, способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности [3].

Примером такого рода технологий является проектная. При проектном обучении метод рассматривается как способ достижения поставленной дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным способом.

Использование метода проектов в дошкольном образовании как одного из методов интегрированного обучения дошкольников, позволяет значительно повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности.

Спецификой использования проектных технологий является то, что взрослым необходимо создавать условия для возникновения идеи проекта, помогать обнаруживать проблему, возможно, даже провоцировать ее появление, вызывать к ней интерес и привлекать детей в совместный проект, учитывая интересы и желания самих воспитанников. Например, при организации детской деятельности, можно предложить к реализации разнообразные проекты:

1. «Мое имя». *(Проект раскрывает многообразие и вариативность имен в русском языке и продолжает знакомство детей друг с другом. Дети составляют большое количество вариантов своего имени и создают свою именную ромашку. На каждом лепестке – вариант имени.)*

2. «Скороговорки». *(Этот проект продолжает линию детского фольклора. В нем происходит собирание скороговорок. Дети учатся произносить скороговорки, фиксируя свои пробы с помощью веб-камеры. Лучшие варианты сохраняются.)*

3. «Моя семья». *(В ходе работы над проектом дошкольники составляют и записывают голосовое сообщение о своей семье, рисуют ее членов и демонстрируют семейные фотографии. К этому проекту можно возвращаться ежегодно, расширяя информацию и затрагивая разные темы: семейные увлечения, домашние рецепты, спорт и отдых и т. д.)*

4. «Создание мини-музея «Русская изба». *(Проект предусматривает изучение русского быта, народных традиций и развитие этнокультурной компетентности детей дошкольного возраста через быт, традиции, обряды; позволяет лучше узнать воспитанников, проникнуть во внутренний мир ребенка).*

Педагогическая технология «Творческая мастерская» представляет неограниченные возможности для развития у ребенка креативного творческого мышления и деятельности. Это технология свободного воспитания, основанная на предоставлении ребенку свободы выбора (темы изображения, техники, материалов), самостоятельности [3].

Каждая работа, выполняемая по методу творческой мастерской, по сути – проект, а законченное изделие – продукт, который ребенок представляет на конкурсы, олимпиады или выставки. За один учебный год, в зависимости от способностей, навыков и динамики дошкольник может изготовить или сделать от четырех до пятнадцати творческих работ в разных видах и жанрах изобразительного искусства.

Многие годы в системе дошкольного образования используется технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), которая позволяет развивать воображение, творческое мышление дошкольников. ТРИЗ представляет собой обобщенный опыт изобретательства и изучения законов развития науки и техники, ломки стереотипов, что так необходимо современному человеку. Именно творчество, умение придумывать, создавать новое наилучшим образом формирует личность ребенка, развивает его самостоятельность и познавательный интерес. Ум дошкольника не ограничен «глубоким опытом жизни» и традиционными представлениями о том, как должно быть. Это позволяет им изобретать, быть непосредственными и непредсказуемыми, замечать то, на что взрослые уже давно не обращают внимание. На любых занятиях, в разных формах взаимодействия с помощью технологии ТРИЗ дети учатся решать противоречия и три основополагающих правила: в жизни бывает все, нет безвыходных ситуаций, все в твоих руках – способствуют достижению успеха каждым ребенком. При выполнении творческого задания по конструированию «Город будущего», «Домик для сказочного героя» детям предлагается использовать метод фокального объекта, позволяющего детям создать оригинальное из готовых форм и объектов в необычном сочетании.

Нельзя обойти вниманием информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), применяемые в педагогическом процессе [1, с. 28]. Использование ИКТ является одним из эффективных способов повышения мотивации к познанию окружающего мира и индивидуализации, развития у детей творческих способностей, создания благоприятного эмоционального фона, а также позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к активным формам, при которых ребенок принимает активное участие в познавательной-исследовательской деятельности. Широкие возможности представляют программы компьютерной графики, которые позволяют детям выполнять рисунки пейзажа, натюрморта, портрета, даже не владеющим изобразительными умениями [4].

Особое место в развитии творческого потенциала дошкольников принадлежит музейной педагогике. Современная музейная педагогика направлена на решение задач активизации творческих способностей и воспитание нравственно гармоничной личности. С этой целью разрабатываются разнообразные методики работы с детьми, изменяющие их роль и позиции в музейно-педагогическом процессе.

Занятия в музее формируют художественное восприятие действительности, способность к воссозданию образа соответствующей эпохи на основе общения с культурным наследием, развивают способность к эстетическому созерцанию, пониманию, сопереживанию, учат уважать другие культуры. Занятия на базе музеев могут иметь разную форму: экскурсии, мастер-классы, выставки, встречи с художниками, игры, практические занятия. Одна из особых задач занятий для малышей – развитие эмпатии, т. е. способности к сопереживанию. Ребенок попадает в различные жизненные ситуации, исполняет разные социальные и профессиональные «роли», сопоставляет себя с другими, в том числе, с теми, кто жил до него, постигает их взгляды, идеалы, сопоставляет их с сегодняшним днем.

Использование в образовательном процессе инновационных педагогических технологий предполагает развитие дошкольников творческого потенциала, что в дальнейшем будет гарантировать их успешное обучение в школе.

Применение инновационных педагогических технологий способствует повышению качества образования; повышению квалификации воспитателей и их творческого потенциала; распространению педагогического опыта и его систематизации. Для педагога, научившегося применять в образовательном процессе инновационные педагогические технологии, всегда будет главным ориентиром стремление к совершенствованию педагогической деятельности.

Список литературы

1. Баракина Т.В. Использование сенсорной интерактивной доски в процессе формирования математических представлений у дошкольников [Текст] / Т.В. Баракина // Детский сад: теория и практика. – 2011. – №3. – С. 28.
2. Белухин Д.А. Основы личносно ориентированной педагогики [Текст] / Д.А. Белухин. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 317 с.
3. Вербенец А.М. Теории и технологии художественного развития детей дошкольного возраста. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
4. Горвицин Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. – М.: Линка – Пресс, 1998.
5. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей [Текст] / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.
6. Петровский В.А. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя дет. сада [Текст] / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина [и др.]. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.

Шашерина Регина Владимировна
педагог-психолог
МБДОУ Д/С КВ №50
г. Мурманск, Мурманская область

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация: в данной статье автором представлен опыт работы по психолого-педагогическому сопровождению дошкольников с дефектами в развитии, а именно – задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоциональная сфера, психолого-педагогическое сопровождение.

Важнейшим направлением при изучении нарушений развития выступает определение специфичных для разных вариантов дизонтогенеза (нарушения психики) характеристик психической деятельности. Большое значение при этом имеет выявление особенностей эмоциональной сферы детей с отклонениями, поскольку это дает возможность создать оптимальные условия для их личностного становления и успешной социальной адаптации. Что, в соответствии с ФГОС ДО, является основным.

С 2011 года в нашем дошкольном учреждении функционирует группа коррекционной направленности, которую посещают ребята с разными диагнозами, в том числе и с задержкой психического развития. К сожалению, сегодня в медицинской карте ребенка нередко можно встретить такой диагноз.

В психологии под термином «ЗПР» понимается синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций – моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых. ЗПР относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией.

В настоящее время особую актуальность приобрела проблема изучения эмоционального развития при тех вариантах нарушения психики, где недостатки эмоциональной сферы занимают особое место в структуре общего нарушения (в частности, при задержанном, искаженном или дисгармоническом типе развития).

Любой дефект в развитии ребёнка сопровождается изменениями эмоционального состояния ребёнка. Умение различать, дифференцировать, адекватно проявлять эмоции в разных ситуациях, повышает степень адаптивности детей в социуме.

Чувства, как стабилизирующиеся переживания отношения к окружающим и к самому себе, начинают выполнять функции регулятора поведения, становятся мотивами действий и поступков ребенка. Нереализованные возрастные возможности в становлении эмоциональной сферы ребенка, безусловно, не могут не задержать его личностного формирования, формирования направленности на других.

Именно поэтому, осуществляя психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР, моя работа строится на развитии и коррекции психоэмоциональной сферы ребёнка.

Нужно также отметить, что у каждого отдельно взятого ребенка ЗПР может проявляться по-разному и отличаться и по времени, и по степени проявления.

Специфика эмоционально-волевой регуляции деятельности и поведения у детей с задержкой психического развития в значительной мере выражает собой существенную характеристику специфики ЗПР как аномальной формы развития психики. Отмечается недостаточность этой сферы, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости,

нестабильности эмоциональных проявлений и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения. Эти особенности связаны с незрелостью мозга ребенка, спецификой его дефекта.

При различных вариантах задержки психического развития у детей *выраженными остаются инфантильные черты психики*, обуславливая имеющееся разнообразие эмоциональных и поведенческих реакций ребенка. Сохраняющийся инфантилизм объясняется замедленным созреванием лобных и лобно-диэнцефальных структур головного мозга.

Причины задержек психического развития могут быть самыми разными, поэтому и проявляться они могут по-разному.

Неблагоприятное течение беременности:

- болезни матери во время беременности (краснуха, паротит, грипп);
- хронические заболевания матери (порок сердца, диабет, заболевания щитовидной железы);
- токсикозы, особенно второй половины беременности;
- токсоплазмоз;
- интоксикации организма матери вследствие употребления алкоголя, никотина, наркотиков, химических и лекарственных препаратов, гормонов;
- несовместимость крови матери и младенца по резус-фактору.

Патология родов:

- травмы вследствие механического повреждения плода при использовании различных средств родовспоможения (например, наложении щипцов);
- асфиксия новорожденных и ее угроза.

Социальные факторы:

- педагогическая запущенность в результате ограниченного эмоционального контакта с ребенком как на ранних этапах развития (до трех лет), так и в более поздние возрастные этапы.

Задержка психического развития характеризуется следующими основными особенностями эмоциональной сферы:

- недостаточность эмоциональной сферы, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения; нестойкость, нестабильность, нескоординированность эмоциональных проявлений;
- недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, неадекватность и непропорциональность реакций на воздействия окружающей среды. В результате – нереализованность возрастного потенциала в формировании эмоциональной коррекции поведения.

Занятия детьми провожу как группами, так индивидуально и систематически, придерживаясь определенной схемы.

Сначала провожу гимнастику, с целью создания хорошего настроения у детей, кроме того, способствует улучшению мозгового кровообращения, повышает активность ребенка. Особенно важно при работе с такими ребятами развивать мелкую моторику. В своей работе я использую массажер «Су-Джок», который способствует развитию мелкой моторики рук.

Затем следует основная часть, которая включает упражнения и задания, направленные преимущественно на развитие одного какого-либо психического процесса (3–4 задания), и 1–2 упражнения, направленных на другие психические функции.

Заключительная часть – продуктивная деятельность ребенка: рисование, аппликация, конструирование из бумаги и т. д.

Также занимаюсь с детьми, используя методику «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова), целью которой является выявление:

- особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей дошкольного возраста;

- индивидуальных особенностей эмоционального развития;
- возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

У детей с ЗПР отмечаются повышенная агрессивность, неадекватная чувствительность к изменениям условий общения, трудности усвоения эмоционального опыта, нарушения преобладающего тона настроения, сложности интерпретации эмоциональных состояний, высокая лабильность переживаний, недостаточность вербальных средств обозначения эмоций и бедность содержательной стороны их изображения.

Таким образом, во время проведения работы с детьми, имеющими задержку психического развития необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку, обязательно предотвращать наступление утомления, используя для этого разнообразные средства. Во время работы с такими детьми необходимо проявлять особый педагогический такт. Очень важно постоянно подмечать и поощрять малейшие успехи детей, своевременно и тактично помогать каждому ребенку, развивать в нем веру в собственные силы и возможности.

Список литературы

1. Виноградова О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №2. – С. 53–54.
2. Зайцев Д.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье // Вестник психосоциальной и коррекционно – реабилитационной работы. – 2006. – №1. – С. 62–65.
3. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. – М.: Владос, 2004. – 126 с.
4. Задержка психического развития // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org

Шумская Лидия Андреевна

старший преподаватель

Галич Татьяна Николаевна

канд. психол. наук, доцент,

старший преподаватель

НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ»
г. Казань, Республика Татарстан

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме, определяющей становление личности ребёнка дошкольного возраста, развитию его творческого потенциала. Раскрывается взаимосвязь понятий «креативность» и «одарённость». Выявляется специфика диагностики творческих способностей. Даны несколько конкретных способов развития креативности.

Ключевые слова: креативность, способности, мотивация, культурно-историческая теория Выгодского, одарённые дети, саморазвитие, креативное поле, рисуночные игры, театрализованные игры.

В связи с реализацией ФГОС в образовательном пространстве ДОУ намечились значимые тенденции в психолого-педагогическом сопровож-

дение одарённых детей. Креативность является основной характеристикой одарённости. Специалисту, занимающемуся развитием креативности дошкольников должно быть ясно: едва ли обозримы все проблемы и трудности, возникающие на пути осуществления этой кратко намеченной цели. Для того, чтобы применение мер поощрительного характера принесло определенный эффект, необходимо тщательно разработать стратегию развития способностей.

Особенно осторожно следует подходить к диагностике креативности ребенка. Так как креативность является ключевой позицией одарённости и требуют особой профессиональной компетенции как психолога, так и воспитателя. Незнание специфики работы по сопровождению одарённости может привести к негативным личностным изменениям вплоть до деформации личности.

В методике работы с одарёнными детьми хорошо себя зарекомендовал метод, который условно назван Д.Б. Богоявленской «Креативное поле». Однако и эта методика, обладающая высокой валидностью и прогностичностью, имеет свою оборотную сторону: сложность и трудоемкость самой процедуры; оба варианта методики креативного поля применимы для работы с детьми школьного возраста.

На наш взгляд следует остановиться на игровых методиках Н.В. Хазратовой «Употребление предметов-заместителей» и «Модификации сюжета». Данные методики позволяют, как выявлять креативность, так и проводить прогностичную работу по её развитию, обладающую долговременным эффектом. Для оценки креативности в предложениях по использованию предметов-заместителей существует шкала семантической удаленности ассоциации от явных признаков предмета. При оценке модификаций игрового сюжета используется критерий креативной значимости (например, креативны оригинальные модификации сюжета, позволяющие выйти из сложившейся тупиковой ситуации и т. д.).

Есть множество оригинальных техник по развитию креативности, частично связанных с арттерапией.

Остановимся на некоторых из них. Как мы указывали выше, развитию творческого воображения способствует употребление предметов-заместителей. Например, можно использовать футляры от магнитофонных кассет, на которые дети произвольно наносят гуашь предпочтительного на момент работы ими цвета. При этом краска на кисть или пальчик набирается в объеме, который выбирает сам ребенок.

Таким образом, поддерживается самостоятельность и произвольность работы ребенка. Затем кассета переворачивается, и на лист бумаги наносятся оттиски – один или несколько (все зависит от желания ребенка). Причем оттиски делаются в любом варианте: прижимание, сдвигание, комбинирование того и другого. Интерпретация рисунка зависит от яркости, густоты и цвета рисунка. Затем к оттиску на бумаге добавляются карандашами, фломастерами или ручкой детали, которые уточняют образовавшийся сюжет. Картине придумывается название. Следует заметить, что у картин может быть несколько названий, что так же способствует развитию творческого мышления. Эта работа проходит в одну серию. Умение ребенка рассмотреть в сумбурно созданной композиции сюжет формируется постепенно. Каждый раз создается новое полотно, отличное от предыдущего, что исключает формирование штампов мышления, сюжетов, композиций, цвета.

В практике работы с детьми дошкольного возраста по развитию их творческого потенциала можно использовать совместное рисование картины с заранее неоговоренным сюжетом. На начальном этапе ребёнку

предлагается внимательно послушать сказку и затем изобразить персонажей из этой сказки цветом. Пока ребенок рисует, взрослый наблюдает, затем продолжает чтение сказки. После рисования желательнее обсудить полученный сюжет.

На следующем этапе процедура выполнения совместной работы меняется. Педагог и ребенок договариваются, кто начинает рисовать первым. Затем рисование идет по очереди: каждый из партнеров дорисовывает по одной детали. Деталь может быть как целостной, так и выразиться одной линией, добавлением цветового пятна и т. д. Цель такого приема: предугадать сюжет, предложенный партнером и развить его, предложив свою сюжетную линию. По окончании рисования также придумываются несколько названий сюжета.

Разновидность такой работы может быть использование геометрических фигур, к которым нужно дорисовать детали для получения известного (на первом этапе) предмета или фантазийного (на следующем этапе), к которому в последующем будет придумано свое название. Создавая такие композиции, ребенку предлагаются на начальном этапе определенные техники рисования, либо создается проблемная ситуация, при которой ребенок из подручных средств начинает создавать картину. Это могут быть и лоскутки (приклеиваем), и просеянный песок (насыпаем) и т. д. – все то, что сам ребенок найдет в помещении.

Особо надо остановиться на театрализованных играх. Занятия театрализованными играми предполагает развернутый во времени процесс, так как для создания определенного сюжета требуется взаимодействие нескольких участников. Данная театрализованная деятельность предполагает некоторую спонтанность, так как она проходит не всегда в тот момент, когда этого захочет ребенок. Поэтому для включения в эту деятельность ребенок должен обладать умением соподчинять мотивы, высокой переключаемостью внимания и деятельности. Такие занятия театрализованной деятельностью в плане развития креативности эффективнее всего начинать проводить с детьми 6 лет, когда у ребенка эти навыки достаточно развиты.

Для театрализованной деятельности желательнее выбирать сказочные сюжеты. Проведение занятий по сказкам требует определенной подготовки. Настрой группы детей не всегда обеспечивает сказке благожелательный прием и это требует какой-либо игры, которая может быть определенным мостиком к сказочному материалу. Из предлагаемых игр могут быть применены, например, пластические этюды, основанные на рассказывании стихов, потешек, просто сюжетов и т. д. После игры необходимо представить какую-нибудь известную сказку с последующим обсуждением, возможно, для этического анализа. Изначально детям предлагается программа разыгрывания знакомых сказочных сюжетов, сказки «Колобок», «Теремок» и т. д. Затем предлагается переиграть сказки, придумать другие окончания, новые сюжетные линии, введение новых персонажей, придание персонажам несвойственных им функций и характеров. Данная деятельность требует от детей включения воображения, фантазии. В нашей практике с этими задачами успешно справлялись дети, имеющие творческое воображение. Для включения большинства детей требуется значительно более длительное время (до 12 занятий). Есть дети, которым нужна очень длительная работа, чтобы придумать для своего персонажа новых, отличных от стандарта образов, движений и характеров. У каждого ребенка развитие творческого потенциала зависит от множества факторов, как от морфогенетических особенностей, так и от воздействия сре-

довых характеристик. Мы представили лишь некоторые аспекты воздействия обогащенной среды на развитие креативности детей в условиях ДОУ.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 2006.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М., 1999.
3. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 2011.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 2006. – №6.
5. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996.
6. Рабочая концепция одаренности. – М., 2008.
7. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М., 2000.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Батагова Татьяна Эльбрусовна
д-р искусствоведения, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный
институт культуры»
г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО И МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: занятия музыкально-теоретическими предметами в УДОД с их установками на повышение качества музыкального образования обусловили использование инновационных педагогических технологий. Одним из значимых инновационных методов является использование игровых форм обучения и воспитания. Музыкально-дидактические игры, игровые формы занятий на уроках музыкально-теоретического цикла способствуют повышению эффективности обучения, являются действенным средством развития познавательных способностей ребенка.

Ключевые слова: дополнительное образование, инновационные технологии, музыкально-теоретические предметы, игровые формы обучения.

В последние десятилетия особое значение приобретает развитие художественно-эстетического образования и воспитания, ставящего перед собой задачи формирования творческой и ценностно-ориентированной личности, отвечающей высоким запросам современности. Дополнительное гуманитарно-художественное образование развивает душу ребенка, делая её отзывчивой, ценящей прекрасное, доброе, светлое. На сегодняшний день именно в системе учреждений дополнительного образования возможно достойно и профессионально поддерживать и развивать музыкально-художественное обучение и воспитание детей. Школа с ее чрезмерными нагрузками, агрессивно-соревновательным психологическим климатом зачастую предъявляет к ученикам высокие (а иногда и завышенные) требования. Некомфортными для учащихся становятся и доминирование авторитарного стиля преподавания, акцент на развитие абстрактно-логического мышления, прагматический подход к личности. Учреждения дополнительного образования детей напротив нацелены на работу, основанную на принципах увлекательности, творчества, сотрудничества, эмоционального благополучия, индивидуального подхода. В Центры детского творчества школьники, как правило, приходят по собственному желанию, со своими устремлениями и надеждами. У детей есть мотивация, они искренне хотят научиться играть, петь, заниматься даже такими «абстрактными» и «сложными» музыкально-теоретическими

предметами, как сольфеджио и музыкальная литература. Педагоги дополнительного образования не скованы стандартами, вольны выбирать для себя и детей лучшее из мирового педагогического опыта.

Конечно, педагоги внешкольных учреждений тоже сталкиваются с трудностями. Школьники перегружены, их захлестывает информационный поток, стремительный темп жизни. Изначальная досуговая ориентация УДОД, отсутствие обязательных воспитательных-педагогических требований сказывается на таких составляющих образовательного процесса, как регулярность посещений занятий, работоспособность на уроках, концентрация внимания и т. п. Именно поэтому педагогу, ставящему серьёзные воспитательно-образовательные задачи, необходимо стремиться к повышению эффективности своей работы, использовать инновационные технологии обучения и воспитания.

Опыт автора статьи, много лет ведущей музыкально-теоретические занятия в УДОД (Центре детского творчества «Ново-Переделкино» г. Москвы) доказывает, что использование *игровых форм работы* на уроках помогает педагогу-музыканту добиться впечатляющих результатов в развитии художественных способностей детей. Включение *игр и игровых элементов* в обучение музыкально-теоретическим дисциплинам позволяет лучше развить художественные способности ребенка, интенсифицировать работу его памяти, выявить познавательный интерес, раскрыть творческий потенциал. В свою очередь педагогу в радостно-доброжелательной, игровой атмосфере легче демонстрировать детям личную заинтересованность, коммуникабельность и демократизм. Как утверждал Л. Выготский, «ребенок всегда играет, он есть существо играющее, но игра его имеет большой смысл. Она точно соответствует его возрасту и интересам. И включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений» [1, с. 109]. Немаловажным в наше сложное время является здоровьесберегающий фактор обучения. Музыкально-теоретические занятия, проводимые в игровой форме, являются лучшей деятельностью, воздействующей на сохранение физического и психического здоровья, развитие творческой активности, улучшение эмоционального состояния.

Уроки становятся занимательными и продуктивными, если ребенок все упражнения и задания делает с удовольствием, выполняя их в игровой форме. Игровой элемент можно и следует вносить в каждую из традиционных форм работы и обязательных разделов сольфеджио, слушания музыки, музыкальной литературы. Превращая познавательную деятельность в увлекательный процесс, игра активизирует внимание ребенка, захватывает его чувства, восприятие и воображение. В игре ученик инициативен, проявляет природный артистизм, смекалку, живость характера. По мнению Г. Овсянкиной «через игру воспитываются нравственные и творческие возможности ребенка. В игре через репрезентацию ребенок осознает себя как личность» [3, с. 199].

Использование *песенок-правил, вокально-интонационных упражнений*, приносит большую пользу для развития интонационного слуха и музыкальной памяти. Правила, музыкально-теоретический материал, изложенные в песенной и игровой форме (их можно найти в ряде сборников «занимательного» сольфеджио, таких как «Музыкальная азбука», «Ритмическая азбука» Т. Сиротиной, «Учиться интересно!» Л. Ефремовой, «Давайте поиграем» Н. Мининой, «Музыкальные игры для детей» Т. Образцовой, «Неправильное сольфеджио» О. Камозиной, «Игровые каноны на уроках музыки», «А мы на уроке играем» Е. Попляновой), просты, легко запоминаются, нравятся детям.

В работе над *развитием чувства ритма* рационально использовать систему ритмослогов (ТА – четверть, ТИ – восьмая, СЕ – пауза и т. д.), выполнять игровые ритмические упражнения, называя ритмослоги и сопровождая их ритмическое проговаривание определенными хлопками (ТИ – ладошками, ТА – по столу, ТИ-РИ – пальчиками по ладошке и т. д.). Ритмический рисунок мелодий дети не только проговаривают и хлопают, но и выкладывают ритмические карточки, играя в музыкально-ритмическое «Лото».

Большой интерес и удовольствие вызывает у детей игра на инструментах шумового оркестра, исполнение различных ритмических рисунков, канонов, партитур. Особенно энтузиазм вызывает игра «Дирижер и оркестр», где дети «самостоятельно» ведут репетицию, дают концерт, выступая в качестве дирижера и оркестрантов. Подобные игры развивают внимание, память, координацию, чувство ритма.

Присущее стремление учащихся к играм и физической активности целесообразно использовать, давая детям задания на *слуховой анализ музыкальных произведений*. Полученные знания сочетаются с импровизацией в играх «Назови сказочного героя», «Угадай, кто танцует?», «Ганцплошадка». Дети отгадывают «танцующих» и «поющих» героев, отмечают пульс/долю, определяют музыкальный размер, начала фраз, смену регистров, динамики, темпа, настроения, ритмического рисунка не сидя за столами, а шагая, двигаясь, танцуя, хлопая в ладоши. Учащиеся с удовольствием играют в названные игры, при этом импровизируют, выполняют характерные движения, подражая куклам, зверюшкам, сказочным персонажам. В разделе «Подбор по слуху» разнообразие в работу с младшими школьниками вносят игры «Обезьянка», «Эхо», когда учащиеся повторяют за педагогом услышанную мелодию или попевку на фортепиано, пропевают ее, сольфеджируют. Работа над развитием слуха и усвоением приемов элементарного музицирования оживляется игрой «Концертмейстер», в которой один из учеников подбирает бас/аккорды и аккомпанирует сольфеджирующим детям.

Игровые занятия музыкой, искусством и физическими упражнениями положительно влияют на физиологию ребёнка дошкольного и школьного возраста. Использование игр на уроках сольфеджио и музыкальной литературы пробуждает творческую активность детей, развивает воображение, реализует потребность ребенка в активном восприятии музыкальных образов, в художественном осознании собственной личности, собственных эстетических и эмоциональных переживаний. По словам педагога-новатора Б.П. Никитина, «игру принято называть основным видом деятельности ребенка. Именно в игре проявляются и развиваются разные стороны его личности, удовлетворяются многие интеллектуальные и эмоциональные потребности, складывается характер» [2, с. 18]. Овладевая знаниями и умениями в процессе музыкальной игры, ребенок не только совершенствует свои музыкальные способности, но и развивает такие качества как воля, реакция, внимание, находчивость. В коллективных играх воспитывается товарищество, ответственность, устраняется дифференциация на «хорошо – плохо» сольфеджирующих и т. д.

Музыкальная игра является прекрасной формой воспитания художественной культуры учащегося, интегративным средством развития его творческого потенциала. Участие в музыкально-дидактических и музыкально-развивающих играх способствует формированию у учащегося адекватной самооценки, ощущения личной успешности, сопровождается творческим и эмоциональным подъемом, интеллектуальным удовлетворением. Использование игр на уроках сольфеджио и музыкальной литературы позволяет объединить различные элементы музыки в единый

учебно-воспитательный процесс. Благодаря естественному вхождению в жизнь ребенка навыки и умения, полученные в процессе музыкальных игр, остаются с учащимся надолго, быть может навсегда.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Литрес, 2005. – 672 с.
2. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или Развивающие игры. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
3. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология. – СПб.: Союз художников, 2007. – 240 с.

Ванюшина Надежда Сергеевна

педагог дополнительного образования
МБОУ ДОД «Детский оздоровительно-образовательный
центр детско-юношеского туризма и краеведения»
г. Чита, Забайкальского край

Осколькова Людмила Александровна

учитель биологии
МБОУ «СОШ №25»
г. Чита, Забайкальского край

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в статье анализируются результаты проведённого исследования по выявлению отношения подростков к социально значимой деятельности и их ценностных ориентаций на базе МБОУ СОШ №25 г. Читы, где создано детское объединение – школьное лесничество «Лесная страна».*

***Ключевые слова:** социально значимая деятельность, ценности, детское объединение.*

Организация социально значимой деятельности подростков – одно из направлений в государственной политике Российской Федерации. Особое внимание ей уделено в современных нормативных документах: Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [2] и Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утв. Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 №295) [1]. Одним из ключевых принципов является максимальная реализация потенциала каждого ребенка: «В Российской Федерации должны создаваться условия для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования, воспитания, социализации и осуществляться привлечение подростков к различным видам общественной полезной и лично значимой деятельности» [4].

Нам импонирует точка зрения Н.Ю. Слеповой, изучавшей проблему развития социально значимой деятельности старшеклассников в современном социокультурном пространстве. По её мнению, социально-значимая деятельность – это деятельность, направленная на личностно-ценностное восприятие, понимание и преобразование окружающей действительности с учетом социокультурных стратегий развития общества, способствующая социализации личности, развитию социальной активности, межличностному социальному взаимодействию и творческой самореализации [3].

Нами в течение двух лет проводится исследование организации социальных практик как средства социализации подростков. Частью этого исследования является выявление отношения подростков к социально зна-

чимой деятельности. Опытнo-экспериментальную базу исследования составилo МБОУ «СОШ №25» г. Читы. Для проведения исследования была разработана анкета, включающая 10 вопросов. Школьникам предлагалось ответить на вопросы, выбрав предложенные варианты ответов, либо требующих развёрнутой вариант ответа. В анкетировании приняло участие 67 школьников 5 «А», 5 «Б» и 5 «В» классов, среди которых часть детей посещает детское объединение школьное лесничество «Лесная страна» (30 детей), а вторая часть детей – не посещают (37 детей). Такая дифференцировка в респондентах была не случайна с целью выявления эффективности деятельности школьного лесничества «Лесная страна».

Учащимся был предложен вопрос «Что такое социально значимая деятельность?». Дать какое-либо определение этого понятия смогли 49% респондентов, включающих детей как из школьного лесничества, так и детей, не посещающих данный кружок. При этом дети из школьного лесничества дали более верные ответы, по сравнению с остальными детьми. 40% детей из школьного лесничества считают, что социально значимая деятельность – это важная работа: «деятельность на благо чего-либо», «деятельность, которая много значит для общества», «помощь природе и разным сообществам», «деятельность, занимающаяся решением какой-то общей проблемы, защита чего-либо». Такое же мнение выразили лишь 11% детей, которые не являются членами школьного лесничества. 51% всех подростков не смогли дать какой-либо вариант ответа, что говорит о том, что вероятно, школьники ранее не задумывались о социально значимой деятельности, не участвовали в ней и не знают данного понятия.

32% детей, не посещающих кружок школьного лесничества, ответили, что социально значимая деятельность – это общение: «общение с друзьями и близкими», «общение в социальных сетях и в реальной жизни», что является не верным ответом. Таким же образом ответили 10% детей из школьного лесничества.

Большой процент подростков обеих групп выражают важность в участии в природоохранных мероприятиях – 84%, и лишь 16% решили, что это не является значимым (таблица 1).

Таблица 1

Вопрос анкеты	Группа детей	Кол-во участников (чел. %)	Варианты ответов	
			Да	Нет
«Важно ли участвовать в природоохранных мероприятиях?»	Дети, посещающие кружок школьного лесничества	30 чел. – 100%	97%	3%
	Дети, не посещающие кружок	37 чел. – 100%	76%	24%

Данные ответы, вероятнее всего, связаны с тем, что уделяется достаточно внимания развитию экологической культуры природоохранной направленности подростков в процессе их обучения и воспитания школе, что порождает не безразличное отношение к природе и окружающей среде.

На вопрос «Принимал ли ты участие в природоохранных или других делах?» 57% всех школьников ответили «да», 22% всех подростков ответили «нет» и 21% затруднились ответить (таблица 2). Это говорит о том, что возможно, дети не участвовали в мероприятиях такого рода, не было такой возможности или такая деятельность их не интересует.

Из ответивших «да» соотношение ответов детей демонстрирует следующее: дети из школьного лесничества – 33%, а дети, не состоящие в кружке – 24%. Таким образом можно сделать вывод о том, что подростки из школьного лесничества активно включаются в социальную деятельность и принимают участие в различных мероприятиях, акциях и др.

Таблица 2

Вопрос анкеты	Группа детей	Кол-во участников (чел. %)	Варианты ответов		
			Да	Нет	Затрудняюсь ответить
«Принимал ли ты участие в природоохранных или других делах?»	Дети, посещающие кружок школьного лесничества	30 чел. – 100%	73%	7%	20%
	Дети, не посещающие кружок	37 чел. – 100%	43%	35%	22%

На вопрос «В каких природоохранных мероприятиях ты хотел бы участвовать?» большинство всех опрошенных школьников предпочли «озеленение города» – 54%; значительно меньше выбрали вариант «экологическая акция по охране окружающей среды» – 25% и «субботник по уборке города» – 21% школьников (таблица 3).

Таблица 3

Вопрос анкеты	Группа детей	Кол-во участников (чел. %)	Варианты ответов		
			В экологической акции по охране окружающей среды	В субботнике по уборке города	В озеленении города
«В каких природоохранных мероприятиях ты хотел бы участвовать?»	Дети, посещающие кружок школьного лесничества	30 чел. – 100%	16%	20%	54%
	Дети, не посещающие кружок	37 чел. – 100%	30%	24%	46%

На вопрос «Посещаете ли вы какие-нибудь кружки и секции?» 82% ответили «да» и 18% не посещают ничего (таблица 4). Такая ситуация, вероятно, сложилась потому, что в настоящее время родители отдают детей в различные кружки, считая, что они являются хорошим вариантом времяпровождения, благодаря которому ребенок расширяет круг общения, получает эстетическое удовольствие, проникается атмосферой успеха.

Таблица 4

Вопрос анкеты	Группа детей	Кол-во участников (чел. %)	Варианты ответов	
			Да	Нет
«Посещаете ли вы какие-нибудь кружки и секции?»	Дети, посещающие кружок школьного лесничества	30 чел. – 100%	100%	
	Дети, не посещающие кружок	37 чел. – 100%	68%	32%

На вопрос «Есть ли у тебя желание состоять в каком-либо кружке?» 72% опрошенных подростков выразили свое желание состоять в каком-либо детском объединении, 28% такого желания не изъявили (таблица 5).

Таблица 5

Вопрос анкеты	Группа детей	Кол-во участников (чел. %)	Варианты ответов	
			Да	Нет
«Есть ли у тебя желание состоять в каком-либо кружке?»	Дети, посещающие кружок школьного лесничества	30 чел. – 100%	73%	27%
	Дети, не посещающие кружок	37 чел. – 100%	65%	35%

Можем предположить, что большой процент детей, желающих состоять в кружках, таким образом, хотят самореализоваться, т.к. в детском объединении предоставляется уникальная возможность проявить инициативу, самостоятельность.

Следующий вопрос предполагал выявление основных видов деятельности подростков в свободное время. Большая часть опрошенных подростков досуг посвящают общению с друзьями (дети из школьного лесничества – 60%, дети второй группы – 51%); 42% всех подростков предпочитают гулять на улице (дети из школьного лесничества – 50%, дети второй группы – 35%) и 34% подростков занимаются спортом (дети из школьного лесничества – 30%, дети второй группы – 38%). Значительно меньше предпочтений было отдано чтению книг (25%). Помогают людям и животным лишь незначительная часть респондентов (4% – помощь людям и 14% – помощь животным, большую часть из которых составили ответы детей из школьного лесничества (таблица 6).

Таблица 6

Вопрос анкеты	Группа детей	Кол-во участников (чел. %)	Варианты ответов					
			Общаясь с друзьями	Помогаю людям	Гуляю на улице	Читаю книги	Занимаюсь спортом	Помогаю животным
«Как ты проводишь свой досуг?»	Дети, посещающие кружок школьного лесничества	30 чел. – 100%	60%	3%	50%	30%	30%	20%

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Дети, не посещающие кружок	37 чел. – 100%	51%	5%	35%	22%	38%	8%
----------------------------	----------------	-----	----	-----	-----	-----	----

Итак, данные ответы, вероятнее всего, связаны с тем, что в подростковом возрасте для полноценного развития и становления их личности необходима социальная среда и *общение* со сверстниками, друзьями, поэтому эти варианты ответа приобретают исключительную значимость.

На вопрос «Если тебя попросят выступить перед младшим классом с докладом, ты...», подростки ответили следующим образом: 55% ответили, что будут выступать, для них это не составит никакого труда; 10% ответили «нет» и 35% затруднились ответить (таблица 7).

Таблица 7

Вопрос анкеты	Группа детей	Кол-во участников (чел. %)	Варианты ответов		
			Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Если тебя попросят выступить перед младшим классом с докладом, ты...»	Дети, посещающие кружок школьного лесничества	30 чел. – 100%	63%	3%	33%
	Дети, не посещающие кружок	37 чел. – 100%	49%	16%	35%

Нужно отметить, что больше положительных ответов дали дети, которые посещают кружок (63% по сравнению со второй группой – 49%). Что касается отказа в выступлении перед младшими классами во второй группе больше ответов – 16% не желают выступать.

Возможно, данные результаты связаны с тем, что ребята, состоящие в детском объединении, взаимодействуя со средой, постепенно усваивают общественный опыт, приобретают навыки, знания и способность общения с людьми, поэтому выступление перед школьниками для них будет шансом реализации определенной социальной роли, актуализации своих возможностей или развития лидерских качеств.

На вопрос «Если тебя пригласят на посадку деревьев на участке школы, ты...» положительно ответили 82%, отрицательно – 5% и 13% затруднились ответить (таблица 8).

Таблица 8

Вопрос анкеты	Группа детей	Кол-во участников (чел. %)	Варианты ответов		
			Да	Нет	Затрудняюсь ответить
«Если тебя пригласят на посадку деревьев на участке школы, ты...»	Дети, посещающие кружок школьного лесничества	30 чел. – 100%	87%		13%
	Дети, не посещающие кружок	37 чел. – 100%	78%	6%	16%

Нужно отметить, что положительные ответы детей, состоящих в школьном лесничестве, преобладают над ответами детей второй группы. Таким образом, ответы большинства подростков продемонстрировали важность посадки саженцев, деревьев, сохранения леса – как источника кислорода и чистоты воздуха. Школьники понимают, что будущее всей окружающей нас природы в наших руках.

Результаты исследования ценностных ориентаций показаны в диаграмме 1. Данная диаграмма показывает, какие ценности предпочитают опрошенные группы подростков. Расчёты были проведены как внутри каждой группы, так и исходя из общего количества респондентов.

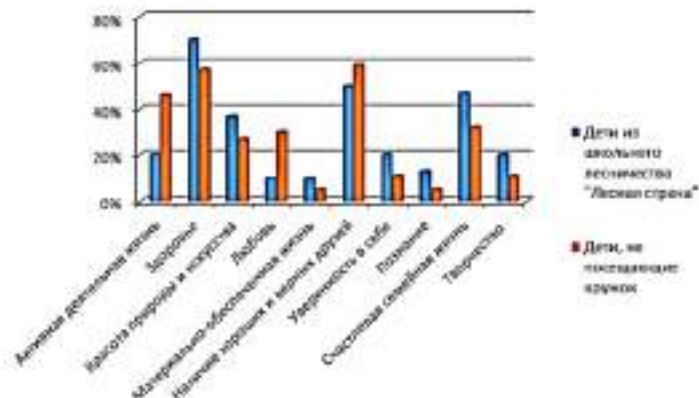


Рис. 1. Диаграмма 1. «Выбери 3 наиболее важных для тебя ценности...»

Исследование показало, что наиболее значимыми ценностями для подростков из школьного лесничества являются: здоровье (физическое и психическое) – 70%, наличие хороших и верных друзей – 50% и счастливая семейная жизнь – 47%.

Во второй группе первые три позиции в рейтинге занимают следующие ценности: наличие хороших и верных друзей – 59%, здоровье – 57% и активная, деятельная жизнь – 46%.

Результаты опроса можно интерпретировать следующим образом: большая часть респондентов выбрали в качестве жизненной ценности «здоровье», т.к. для любого человека понятие «здоровье» неотрывно связано с понятием «жизнь». Здоровье представляет собой условие для активной жизнедеятельности, общения с другими людьми.

Чуть меньшее количество опрошенных в качестве определяющей ценностной ориентации выбрали «наличие хороших и верных друзей». Это означает, что подростки считают не менее важным отношения с окружающими его людьми, общение, поддержку, признание и уважение со стороны друзей и знакомых.

Такие ценностные ориентации, как «активная деятельная жизнь» и «счастливая семейная жизнь» оказались практически на равных позициях. Из этого следует, что большинство опрошенных считают нужным вести активную жизнь и проводить её с пользой, задумываются о своём будущем, о создании семьи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что часть подростков, участвующих в анкетировании, недостаточно владеют информацией о социально значимой деятельности, путях её реализации; многие из них не

участвовали в деятельности, способствующей благоприятному изменению общества.

Мы выяснили, что подростки, посещающие кружок школьного лесничества «Лесная страна», более проинформированы о понятии «социально значимая деятельность», они активно включаются в практическую работу, принимают участие в мероприятиях по защите окружающей среды, природоохранных акциях и помощи животным. Члены школьного лесничества обладают определённым опытом общения с людьми, имеют знания и навыки взаимодействия с обществом. Это можно объяснить тем, что в школе проводится достаточная деятельность по развитию воспитательной работы, направленной на включение подростков в активную социальную деятельность.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cdnimg.rg.ru/>
2. Проект Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2009. – С. 22.
3. Слепова Н.Ю. Развитие социально значимой деятельности старшеклассников в современном социокультурном пространстве: Автореферат дис. канд. пед. наук / Н.Ю. Слепова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com>
4. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. №761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru>

Кравченко Валентина Васильевна
методист

Елена Сергеевна Козлова
методист

МБУДО «Белгородский Дворец детского творчества»
г. Белгород, Белгородская область

МОЙ БЕЛЫЙ ГОРОД

Аннотация: в данной статье авторами представлен конспект занятия из цикла занятий по краеведению для учащихся Белгородского Дворца детского творчества. Возраст детей 7–8 лет.

Ключевые слова: город, меловые горы, город-крепость.

Задачи: формирование уважения к историческому наследию русского народа, знакомство с историей названия города Белгорода.

Материалы и оборудование: карта Белгородской области, кусок мела (для показа и исследования), карандаши, фломастеры, бумага, ПК, проектор, экран.

Ход занятия. Звенит колокольчик. Педагог и все дети встают в круг. Педагог приветствует детей, желает им успехов на занятии.

– (Рассказ педагога сопровождается показом слайдов.) Дорогие ребята, мы продолжаем изучать историю нашего региона. Сегодня наше занятие посвящено названию городов. Что отвечают люди на вопрос «Где вы живёте?» (ответы детей) Обычно каждый называет конкретное место, где он живёт. Названия населённых пунктов очень разнообразны. Многие города получили своё имя от названия реки, у которой они были основаны. Вы знаете такие города? (ответы детей). Например, город

Вятка – расположен на реке Вятка, город Волгоград – на реке Волга. Некоторые города в древности получали название от имени князей, их основавших. Вы знаете такие города? *(ответы детей)* Князь Ярославль – основал город ... *(дети заканчивают предложение)* Князь Владимир – основал город...

Позже стали называть города по именам членов царской семьи: город Павловск – по имени царя Павла, город Екатеринбург – по имени царицы Екатерины, город Петербург – по имени царя Петра.

А сейчас, предлагает вам поиграть в игру «Я был в гостях...». *(Проводится игра. Дети продолжают предложение – например, я был в гостях у своей бабушки Варвары в городе Старый Оскол.)*

Педагог. Ребята, кто знает, как появилось название нашего города «Белгород»? *(ответы детей)* Белгород – сокращённо от «Белый город». Несколько веков назад на высокой меловой горе был основан город-крепость. Меловые горы и дали название городу. В нашем крае мела очень много, он выходит на поверхность, а толщи его уходят на глубину от 30 до 150 метров. *(Педагог демонстрирует большой кусок мела – проводится беседа, как образовался мел, демонстрируется фотография кусочка мела, увеличенного в 40 раз, на фотографии видны остатки различных организмов, когда-то обитавших в море.)*

В далёком прошлом территорию нашего края покрывало тёплое море, в котором обитало много разнообразных живых организмов. Они умирали, а из их остатков за миллионы лет образовался мел. Мел используется для изготовления цемента, красок, стекла, замазки, бумаги. Залежи мела в Белгородской области громадны и встречаются повсеместно. Об этом свидетельствуют названия многих населённых пунктов. А какие населённые пункты вы знаете? *(ответы детей)* Белгород, Беломестное, Беленихино, Беловское, Белянка, Белый Колодезь, Меловое. В нашем городе есть микрорайон «Крейда» – в переводе с украинского языка это слово обозначает «мел».

Ребята, о том, что наш город был военной крепостью, говорят названия некоторых местностей (пригородов) Белгорода. Эти названия содержат информацию о том, что здесь жили военные люди и защищали границы российского государства: Пушкарное – здесь жили пушкари, Стрелецкое – стрельцы, Казацкое – казаки, Драгунское – драгуны.

Ребята, вы уже знакомы с картой Белгородской области. Посмотрите на карту и назовите другие города, которые находятся в нашей области. *(Дети находят города на карте, называют и отмечают их флажками. А педагог кратко говорит о происхождении каждого названного города.)* Старый Оскол, Новый Оскол – эти города основаны на реке Оскол. Как вы думаете, какой город основан раньше? *(ответы детей)*, Старый Оскол основан раньше) Шебекино – по имени первого владельца этих земель, полковника Шибeko, Губкин – по имени учёного И.М. Губкина, Валуйки – основан на реке Валуй, Грайворон – располагается на реке Грайворонка, Алексеевка – по имени первого владельца князя Алексея Михайловича Черкасского, Короча – по-татарски «грязь», Строитель – назван в честь строителей этого города, Бирюч – основан на Бирючевой горе.

Ребята, давайте нарисуем наш Белый город. Интересно, каким он будет? *(Дети рисуют, затем на большом стенде крепятся рисунки, «формируется» город, дети рассматривают рисунки, отмечают особенности города.)*

Список литературы

1. Белгородоведение: Учебник для общеобразовательных учреждений / Под ред. В.А. Шаповалова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. – 410 с.
2. Белгородская энциклопедия / Гл. ред. В.В. Овчинников. – Белгород: Областная типография, 1998. – 375 с.
3. Белгородский алфавит: Крат. краевед. справ. / Б. Осыков. – Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1990. – 207 с.

Махова Анна Игоревна

аспирант

ФГБОУ ВО «Российская академия

музыки им. Гнесиных»

г. Москва

ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА ДУХОВОМ ИНСТРУМЕНТЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

***Аннотация:** автором в данной статье рассматривается проблема влияния игры на духовом инструменте на психологическое и физиологическое состояние ребенка. В работе анализируются элементы, комплексно воздействующие на него: активная работа над дыханием с определенными группами мышц; развитие координации движений в цепочке «пальцы – язык – выдох»; выработка выносливости; развитие математических и логических способностей ребенка; формирование осознанной игры на инструменте.*

***Ключевые слова:** духовые инструменты, здоровье ребенка, деятельность, традиции, развитие математического мышления, развитие логического мышления, коммуникативное развитие ребенка, ориентация, координация, стойкость, осознанное исполнение, пальцы – язык – выдох, игра на инструменте, единство, количество, качества.*

Духовые инструменты являются самыми древними музыкальными инструментами и первыми, которые стал использовать человек в своей деятельности. Инструменты использовались как средство для сигналов опасности у древних людей, как сигнал атаки в военных действиях. С развитием истории развивались и инструменты, с каждым разом становясь все совершеннее. Духовыми инструментами, в отличие от остальных музыкальных инструментов, пройдет самый большой путь развития, начиная с камыша и тростника, заканчивая металлическими сплавами [1].

В последние годы можно встретить немало родителей, которые предпочитают отдавать своих детей обучаться игре именно на духовых инструментах. Причиной этому является не только популярность данных инструментов, но и желание родителей поспособствовать устранению проблем со здоровьем, часто связанных с дыхательной системой. Нередки случаи, когда у детей, болеющих астмой или другими хроническими заболеваниями легких, происходило улучшение состояния здоровья и проблемы с дыханием переставали беспокоить ребенка.

Занятия на духовом инструменте не только приносят пользу здоровью, дарят новые впечатления и знания, но комплексно воздействуют на всю деятельность ребенка. Они включают в себя несколько элементов.

В первую очередь, это влияние на физическое развитие ребенка. Игра на духовом инструменте представляет собой активную работу целых групп мышц и систем органов. Для формирования каждого компонента необходимо задействовать фактически весь комплекс средств организма одновременно: губы, язык, легкие, диафрагму, брюшной пресс, межреберные мышцы – это помимо работы пальцев, памяти и построения музыкальной мысли.

Обязательным и необходимым для исполнителя на духовом инструменте является создание звукоизобразительности. В этот комплекс входят такие важные составляющие как – работа над артикуляцией (интонация, динамика, штрих, вибрато) и работа над дыханием и его развитием [2].

Следующий элемент – развитие математических и логических способностей. Еще с Древности известно, что музыка и математика всегда шли рядом, хоть и может показаться, что между этими направлениями нет ничего общего. Ведь в математике всегда используется только логика и четкость, а в музыке главенствуют эмоции и вдохновение. Одним из первых, кто установил связь между музыкой и математикой стал Пифагор, который изучал математическую сторону музыки, а также искал в ней связь с астрономией. Пифагором также была открыта целительная сила музыки. По его мнению, определенное сочетание музыкальных звуков и аккордов может избавить человека от пороков, например, от гордыни, зависти, ревности или других недугов [3].

При игре на духовом инструменте ребенок должен разрабатывать пространственную ориентацию, чтобы верно попадать на клапана, манипулировать пальцами, запоминать нотный текст, состоящий из строгих ритмических фигур, которые необходимо четко выполнять, и, таким образом, формировать музыкальную линию.

Занятия на духовых инструментах воспитывают в ребенке стойкость и выносливость. Для совершенствования и роста профессионализма одного желания родителя или ребенка недостаточно, необходимы упорные и регулярные занятия. Обучение игре на духовом инструменте справедливо можно сравнить с подготовкой спортсменов к соревнованиям. Правда не каждый задумывается о том, сколько усилий необходимо предпринять для достижения видимого результата.

Выдержка и стойкость – важные элементы не только в жизни, но и в музыке. Публичные концерты и выступления – самый лучший «тренажерный зал» для нервов и психологической выдержки, вдобавок ребенок получает приятный бонус – яркую харизму и красивую манеру поведения в обществе. Таким образом, занятия музыкой помогают выработать в обучающемся стрессоустойчивость, терпеливость и решительность.

На результате проделанной работы сказывается единство количества и качества. Два часа занятий без осознанности или «без головы» дадут пустой результат, а ребенку – лишь разочарование и замечания преподавателя. При этом тридцать минут занятий на инструменте в виде нескольких упражнений принесут гораздо больше пользы, чем несколько упорных часов бездумной игры. Бессмысленную практику можно сравнить с неосторожностью в спорте – когда, не продумав весь порядок действий, человек встает перед опасностью получить серьезную травму. В музыкальной практике все действует таким же образом: потеря внимания влечет за собой необходимость выучивать в два раза больше и, соответственно, потратить значительно больше времени. Также потеря сосредоточенности может негативно сказаться на оценке ребенка или оценке его исполнения во время сдачи экзамена или концертного выступления.

Занятия музыкой создают условия для коммуникативного развития ребенка. Этому способствует знакомство с музыкальными шедеврами таких великих авторов, как И.С. Бах, В.А. Моцарт, Л.В. Бетховен, С. Рахманинов, С. Прокофьев, А. Арениский, П.И. Чайковский. Для осознанного исполнения музыки этих и других композиторов необходимо «пропустить через себя» их музыку и понять ее замысел. Ребенку необходимо детально познакомиться с эпохой, в которой сочинял композитор, с его жизнью и творчеством, включающим знакомство не с одним – исполняемым – сочинением автора, а с несколькими произведениями. При таком отношении к своему репертуару, исполнение маленького музыканта обретает многие краски и смысловые линии, которые слышал сам творец музыки.

Занятия на духовом инструменте дают возможность развить в ребенке способность контролировать сразу несколько действий. Деятельность исполнителей на духовых инструментах также включает в себя работу и контроль над несколькими составляющими. И в первую очередь, контроль за основополагающим элементом – дыханием, поскольку процесс дыхания у духовиков не имеет ничего общего с естественным дыханием человека.

Исполнителями на духовых инструментах используется смешанный или грудно-брюшной тип дыхания. Данный тип дыхания представляет собой активную работу межрёберных мышц, которым необходимо максимально раздвигаться для осуществления полноценного вдоха, в этот момент опускается диафрагма, помогая наполниться легким воздухом. Образовавшийся воздушный столб контролируется работой пресса и губ [2].

Следующий сложный элемент – это исполнение цепочки «пальцы – язык – выдох», которая представляет собой единство правильно нажатых клавиш инструмента (координация), атаки языка и вовремя сделанного выдоха. По этой причине, в соединении таких непростых компонентов, духовые инструменты по праву можно назвать одними из самых сложных инструментов.

Процесс работы исполнителя на духовом инструменте включает контроль за звуковедением и движением мелодии, в которые входит регулирование динамических оттенков, исполняемых штрихов, контролируемые работы диафрагмы и других компонентов.

К вышеперечисленному следует добавить авторское соблюдение нотного текста и адекватную передачу композиторского замысла.

Еще одним важным аспектом является общекультурный контекст, т.к. музыке обучали всегда и всюду, и владение музыкальным инструментом являлось выражением светских манер и воспитания.

Таким образом, игра на духовом музыкальном инструменте комплексно воздействует на психофизиологическое развитие ребенка, развивая в нем коммуникативные, математические, логические способности, способность контролировать одновременно несколько действий, вырабатывая в нем стрессоустойчивость, а также способствуя его более тесному знакомству с мировой музыкальной культурой.

Список литературы

1. Борисова Е.Н. Становление флейтового исполнительства в России и за рубежом: историко-педагогический аспект / Е.Н. Борисова, А.И. Махова // Мир науки, культуры и образования. – М., 2015. – №3 (52). – С. 28–30.

2. Махова А.И. Исполнительское дыхание как компонент формирования звукоизобразительности музыканта-духовика / А.И. Махова // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: Сборник материалов к 9-й международной научно-практической конференции., 22 ноября 2015 г. – Махачкала: Апробация, 2015. – С. 77–80.

3. Кирнарская Д.К. Десять причин отдать ребенка в музыкальную школу / Д.К. Кирнарская [Текст] // Музыкальная психология и психотерапия. – 2009. – №6. – С. 75–78.

Спирягина Ирина Михайловна
педагог дополнительного образования
МБОУ ДОД «Центр детского творчества «Азино»
г. Казань, Республика Татарстан

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

***Аннотация:** статья раскрывает основные методы и приёмы, используемые в образовательном процессе в учреждениях дополнительного образования детей. Работа содержит анализ теоретических знаний, а также основные этапы обучения в системе дополнительного образования. Статья адресована педагогам дополнительного образования детей.*

***Ключевые слова:** методика, приёмы, активность, самостоятельность, инициативность, творчество, результат, личность, развитие, процесс, знания.*

Анализ современных тенденций развития отечественной системы образования свидетельствует о значительном расширении возможностей использования в образовательном процессе различных форм внеурочной деятельности. В содержании внеурочной деятельности включены различные формы дополнительного образования детей – кружки, секции, школьные научные общества, соревнования, поисковые и научные исследования, дополнительные образовательные программы самого образовательного учреждения. Одной из четырех организационных моделей внеурочной деятельности является модель дополнительного образования муниципальной системы дополнительного образования детей, которая опирается на преимущественное использование потенциала внутришкольного дополнительного образования. При этом направленность внеурочной деятельности акцентируется на достижении планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Дополнительное образование рассматривается также обязательной составляющей всех типов организационных моделей внеурочной деятельности. Названная тенденция предопределена усилением в настоящее время внимания к дополнительному образованию детей со стороны государства и общества как к системе разностороннего развития личности ребенка через активные формы деятельности, к сфере реализации его потенциальных возможностей и интересов. Опираясь на научно-методическую литературу и собственный опыт, мы выделяем формы, методы и приёмы нашей работы: Организационные формы занятий: – учебное занятие (урок); – занятие-импровизация; – репетиция; – творческие поездки и выступления; – концерты, фестивали.

Методы и приёмы, используемые в образовательном процессе. – объяснительно-иллюстративный (показ, объяснение, рассказ, беседа, диалог, демонстрация видеоматериалов, прослушивание музыкального материала (аудиозаписи)); *репродуктивный метод* (воспроизведение упражнений под музыку и под счёт, многократное повторение танцевальных элементов, проговаривание специальной терминологии); – *проблемный метод* (нахождение образов путём совместного обсуждения эмоциональной идеи композиции, сочинение в соответствии с найденным образом отдельных танцевальных движений, включение в занятие элементов анализа и самоанализа деятельности); – *частично-поисковый метод* (само-

стоятельное сочинение учащимися этюдов в соответствии с определённым для них образом, характером и манерой исполнения, импровизация на заданную педагогом тему). Метод обучения представляет собой способ организации совместной деятельности педагога и учащихся, направленной на решение образовательных задач.

Классифицировать методы обучения можно по различным критериям – по источнику знаний, по характеру познавательной деятельности, по дидактической цели и т. д. Для удобства пользования выделим методы обучения, традиционно используемые в системе дополнительного образования детей, и рассмотрим их в соответствии с основными этапами обучения.

На этапе изучения нового материала в основном используются объяснение, рассказ, показ, иллюстрация, демонстрация, режиссура – лекции.

На этапе закрепления изученного материала в основном используются беседа, дискуссия, упражнение, лабораторная и практическая работа, дидактическая или педагогическая игра.

На этапе повторения изученного – наблюдение, устный контроль (опрос, работа с карточками, игры), (проверочная работа).

На этапе проверки полученных знаний – зачет, экзамен, выполнение этюдов (по карточкам), защита творческих работ, спектакль.

Сочетание методов образует *методику*. Рассмотрим наиболее распространенные методики обучения, используемые в сфере дополнительного образования детей.

Методика дифференцированного обучения: при такой организации учебно-воспитательного процесса педагог излагает новый материал всем учащимся одинаково, а для практической деятельности предлагает работу разного уровня сложности (в зависимости от возраста, способностей и уровня подготовки каждого).

Методика индивидуального обучения (в условиях учебной группы): при такой организации учебного процесса для каждого ребенка (а лучше с его участием) составляется индивидуальный творческий план, который реализуется в оптимальном для него темпе.

Методика проблемного обучения: при такой организации учебного процесса педагог не дает детям готовых знаний и умений, а ставит перед ними проблему (лучше всего реальную и максимально связанную с повседневной жизнью детей); и вся учебная деятельность строится как поиск решения данной проблемы, в ходе чего дети сами получают необходимые теоретические знания и практические умения и навыки.

Активность, самостоятельность, инициативность, творчество являются ведущими в определении направленности развития личности в современных условиях. Проблема развития познавательной активности младшего школьника является актуальной, поскольку данное качество играет большую роль в развитии личности ребенка. Познавательная активность необходима человеку, чтобы он смог познать себя, раскрыть заложенные в себе способности, найти свое место в жизни.

Основными характеристиками познавательной активности являются:

1. Естественное стремление школьников к познанию.
2. Положительное отношение к учебе.
3. Активная познавательная деятельность, направленная на осознание предмета деятельности и достижение значимого для ребенка результата.
4. Проявление воли в процессе овладения знаниями.

Наше исследование убеждает в том, что не всегда общеобразовательные учреждения в состоянии создать необходимые условия для развития всех этих компонентов в должной степени, тогда как УДО, имеющие в своей основе принципы добровольности, выбор условий обучения, возможность более активного взаимодействия с педагогами и сверстниками

обладают дополнительными резервами для развития всех основных характеристик познавательной активности практически любого ребенка.

Развивая познавательную активность, воспитывая стремление к знаниям, мы развиваем личность маленького человека, умеющего мыслить, сопереживать, творить. Вопросы развития познавательной активности младшего школьника актуальны, важны для каждого педагога, которому небезразлична судьба своих учеников.

Проведенное исследование показало, что учебно-творческая работа в детском театральном самодеятельном коллективе является многофункциональным художественно-воспитательным процессом, позволяющим при обучении участника основам театрального искусства решать как предметно-образовательные задачи, так и оказывать многоаспектное воспитательное воздействие на участника коллектива, то есть является активным средством воспитания.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – №9. – С. 6–8.
2. Бруднов А.К. О становлении и развитии системы дополнительного образования детей // От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей / А.К. Бруднов. – М., 2000. – 187 с.
3. Интеграция общего и дополнительного образования: Практическое пособие / Под редакцией Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. – М.: АРКТИ, 20 с.
4. Бурлакова И.В. Использование новых педагогических технологий при организации педагогического процесса в учреждениях дополнительного образования // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М.: Первое сент, 2003–2010.
5. Калиш И.В. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: Сборник нормативных и методических материалов для дополнительного образования детей / Под ред. А.К. Бруднова. – М.: Владос, 2000. – С. 11.

Тума Ирина Александровна
педагог дополнительного образования
Верейкина Ирина Викторовна
старший воспитатель
МБДОУ «Д/С №62 «Золотой улей»
г. Старый Оскол, Белгородская область

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в данной статье авторами рассматривается проблема раннего обучения детей иностранным языкам. В заключении работы отмечается, что изучение иностранного языка вносит конкретный вклад в формирование всесторонне развитой, гармоничной личности. Такой взгляд может быть интересен специалистам в области дошкольного образования.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, иностранный язык, успешность, раннее обучение.*

В современном мире в связи с глобальными геополитическими, экономическими и социокультурными изменениями к человеку предъявляются все новые и новые требования. Так, возрастает потребность свободно общаться на иностранном языке, а иногда даже на нескольких. Изменилась

жизнь, изменился способ восприятия информации и изменился ее объем, отсюда и подходы к обучению должны измениться. Так теперь уже практически никто не сомневается в целесообразности раннего обучения детей иностранным языкам. Уже доказано, что это не только ускоряет процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и в свою очередь положительно влияет на общее развитие ребенка, кроме того, это более естественно и целесообразно.

Изучение иностранного языка полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей (единственное – у ребенка не должно быть проблем с родным языком), поскольку оно оказывает бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребенка и стимулирующее влияние на общие речевые способности.

Дошкольный возраст особенно благоприятен для начала изучения иностранного языка: дети этого возраста отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, «секретов» языка. Они легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят. С возрастом эти благоприятные факторы теряют свою силу.

Есть еще одна причина, по которой ранний возраст предпочтителен для занятий иностранным языком. Чем младше ребенок, тем меньше его словарный запас в родном языке. Но при этом меньше и его речевые потребности: сфера общения у маленького ребенка меньше, чем у старшего, ему еще не приходится решать сложные коммуникативные задачи. А значит, овладевая иностранным языком, он не ощущает такого огромного разрыва между возможностями в родном и иностранном языке, и чувство успеха у него будет более ярким, чем у детей старшего возраста.

Обучение малышей – это очень непростое дело, которое требует совсем иного методического подхода, чем обучение школьников и взрослых. Если взрослый владеет иностранным языком, то это совсем не означает, что он может обучать детей. Ребенок, столкнувшись с педагогом, не владеющим методами поддержания и активизации познавательного интереса дошкольников, может надолго приобрести отвращение к иностранному языку, разувериться в своих возможностях.

В связи с постановкой произношения у меня возникла, так называемая, «проблема логопеда». Как известно, нет такого физически и психически нормального человека, который был бы не в состоянии овладеть родным языком, значит, и иностранный язык, в принципе, доступен каждому. Люди же с дефектами речи встречаются в любой стране. Когда же речь идет об обучении иностранному языку в раннем возрасте, то вполне естественно, что половина детей не выговаривает те или иные звуки родного языка, но нельзя считать это серьезным препятствием для обучения иностранному языку.

Во-первых, нарушения звукопроизношения в родной речи почти не отражаются на произнесении английских звуков, так как те существенно отличаются от русских. Проблемы здесь могут быть исключительно психологические, когда ребенок закомплексован, запрограммирован на дефект родственного звука, что чаще случается в старшем возрасте. Необходимо убедить ребенка в том, что это совсем другой звук, и все становится на свои места.

Во-вторых, если нарушение звукопроизношения речи и отражается на произношении английских звуков (например, упорное [mo:liŋ]) вместо [mo:niŋ], связанное с заменой «р» на «л» в русском языке), то этот недостаток почти автоматически исчезает после исправления русского дефекта.

В своей работе необходимым условием обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте я считаю организацию игровой деятельности, которая позволяет сделать интересными и осмысленными даже самые элементарные высказывания. В игре дети получают возможность прочно усвоить изученное и приобрести новые знания, так как стремление выиграть заставляет их думать, вспоминать пройденное и запоминать новое. Игра развивает внимание, мышление, творческие способности; освобождает детей от боязни говорить на иностранном языке, оставляет яркое впечатление о занятии. Игра в обучении иностранному языку не противостоит учебной деятельности, а органически связана с ней.

Обучение иностранному языку вносит конкретный вклад в формирование всесторонне развитой, гармоничной личности. Это, прежде всего, развитие у детей творческой самостоятельности, формирование осознанного, конструктивно-преобладающего характера их активности, умения трудиться в коллективе, воспитание положительного отношения к выполняемой деятельности. Нужно стараться поддерживать в детях чувство успеха. Даже самая маленькая победа должна быть замечена и оценена.

Список литературы

1. Уланова О.Б. Английский для дошкольников: играем и учим [Текст] / О.Б. Уланова. – М.: Академия, 1998.
2. Горлова Н.А. Состояние методики раннего обучения иностранным языкам на пороге третьего тысячелетия [Текст] / Н.А. Горлова // Иностранный язык в школе. – М., 1999. – №2.
3. Витоль А.Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? [Текст] / А.Б. Витоль // Иностранный язык в школе. – М., 2000. – №6.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Агафонова Лариса Николаевна

учитель-логопед
МКОУ «СОШ №11»

г. Михайловка, Волгоградская область

ДИАГНОСТИКА ЗРЕЛОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК ПРОЦЕССА ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗАДАНИЙ ПРОСТРАНСТВЕННО- ОРИЕНТИРОВАННОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в данной статье рассматривается вариант использования заданий пространственно-ориентированного спектра как средства диагностики зрелости предпосылок, определяющих процесс письма. Автор предполагает, что дисграфические ошибки могут формироваться не только на почве незрелости устной речи, но и на почве недостатка зрительно-моторной координации. В качестве ключевого доказательства автор приводит результаты выполнения заданий диагностической карты учащимися из группы «норма» и группы «логопаты».*

***Ключевые слова:** письмо, дисграфия, слуховое внимание, зрительное внимание, мелкомоторная координация.*

Процесс письма – сложный, многоуровневый акт, состоящий из целого ряда операций и зависящий от множества факторов.

Традиционно принято считать, что именно незрелость компонентов устной речи младших школьников является препятствием на пути благополучного освоения ими процесса письма. Но в практике всё чаще наблюдаются случаи, когда первоклассники демонстрируют высокий процент зрелости устной речи в рамках оценки состояния устной речи младших школьников по методике Т.А. Фотековой – больше 80%, а процесс формирования письма протекает с трудом. К концу второго полугодия первого класса в письменных работах учащихся могут наблюдаться ошибки моторного характера, зрительно-моторного, зрительно-пространственного.

Чтобы ответить на вопрос: подлежит ли ребёнок зачислению на школьный логопункт, нужна ли ему помощь в рамках программы коррекционного курса по устранению недостатков формирования процесса письма, мы предлагаем методику выявления уровня зрелости предпосылок прогнозирующих, как нам кажется, степень успешности освоения процесса письма первоклассниками.

Известно, что процесс письма протекает на основе умений и навыков пространственного ориентирования. Значимость этого умения, для успешного освоения процесса письма, показана в методическом решении вопроса коррекции письма у младших школьников И.Н. Садовниковой в книге «Нарушения письменной речи и их преодоления». Т.А. Павлова высказывает мысль о связи причин возникновения нарушений письма у младших школьников с оптико-пространственным ориентированием. В сборнике игровых упражнений и альбоме автор предлагает систему работы, направленную на коррекцию письма и развитие умений и навыков

пространственного ориентирования. Интересен опыт И.О. Крушельницкой и А.Н. Третьяковой, изложенный в сборнике упражнений на развитие пространственного восприятия у детей 6–8 лет. Авторы пособия попытались очертить основные направления деятельности, которыми, по их мнению, должна быть представлена работа по развитию умений и навыков восприятия пространства. Интегративную тетрадь «Азбука письма» автор, М.М. Безруких, наполнила специальными упражнениями, которые развивают зрительное восприятие, зрительную память, тонкокоординированные движения рук. Формируют зрительно-моторную координацию.

Исходя из сказанного, цель нашего исследования мы определили следующим образом: понаблюдать, зависят ли трудности формирования процесса письма у учащихся первых классов от уровня сформированности слухового, зрительного сосредоточения и их моторной реализации, как основных предпосылок, определяющих успех формирования данного вида деятельности. Реализуя поставленную цель, мы разработали диагностическую карту для выявления зрелости предпосылок слухового и зрительного сосредоточения с возможностью моторной реализации данных навыков; изучили состояние этих процессов у учащихся первых классов; выявили особенности состояния данных навыков у детей с нормальным речевым развитием и недостатками устной речи; разработали некоторые рекомендации относительно того, какого рода упражнения могут восполнить дефицит зрительного и слухового сосредоточения, и моторной зрелости.

Исследование проводилось на параллели первых классов в средней общеобразовательной школе во втором полугодии.

В рамках методики исследования мы разработали диагностическую карту, в которой предлагается два блока заданий. Задания первого блока направлены на выявление состояния слухового сосредоточения и координации «ухо – рука». Задания второго блока призваны выявить состояние зрительного сосредоточения и координации «глаз – рука». В каждом блоке предлагается по два задания.

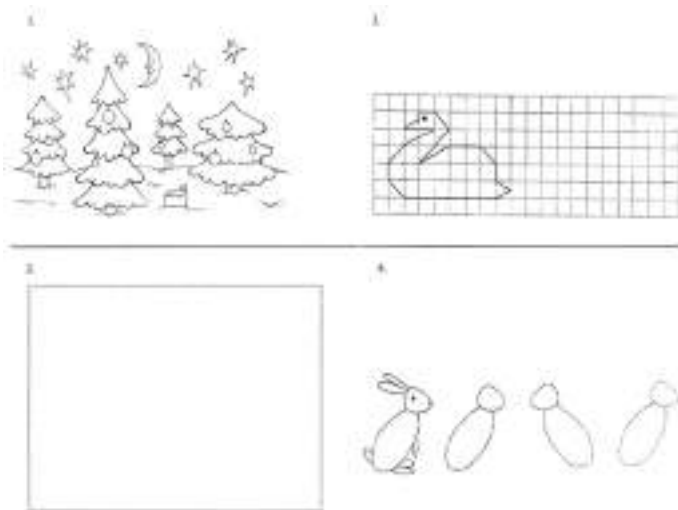


Рис. 1. Диагностическая карта

Задания *первого блока* на координацию «ухо – рука» выполняются цветными карандашами.

Первое задание

Содержание:

В зимнем лесу растут ёлки. Раскрасить красным карандашом шары на самой высокой из них. Раскрасить две самые низкие ёлки и шары на них: жёлтым карандашом – на самой широкой, оранжевым – на самой узкой. Таким же цветом раскрасить звёзды справа от месяца.

Цель: выявить способность учащихся слушать, запоминать и выполнять многоступенчатые инструкции, оперировать понятиями пространственного значения, ориентироваться в собственном теле и в теле стоящего напротив.

Система оценки: задание предполагает выполнение пяти посылов-инструкций, поэтому максимальная оценка – 5 баллов. По одному баллу за каждую инструкцию. Если инструкция выполнена неверно – это 0 баллов. Данное задание взято из альбома Т.А. Павловой «Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников».

Второе задание

Содержание:

- в верхнем левом углу нарисовать синий круг и красный квадрат;
- в верхнем правом углу нарисовать два зелёных треугольника и синий;
- в нижнем левом углу нарисовать красный круг и два квадрата;
- в нижнем правом углу нарисовать красный, синий и зелёный квадрат.

Цель: выявить способность учащихся ориентироваться на листе бумаги, оперировать понятиями сенсорного плана, слушать, анализировать информацию, запоминать и выполнять многоступенчатые инструкции.

Система оценки: при выполнении задания оценивается два момента. Во-первых, способность расположить группу предметов в чётко указанном месте на листе бумаги. Во-вторых, способность правильно понять инструкцию и отобразить строго указанное количество предметов нужного цвета. Максимальное количество баллов за задание – 8. По 2 балла за каждую правильно выполненную инструкцию. Если правильно выбрано направление, но ошибка в отображении предметов или наоборот – 1 балл. Если не понято направление, ошибка в указании предметов – 0 баллов. Данное задание в таком варианте предложено нами.

Задания *второго блока* на координацию «глаз – рука» выполняются простым карандашом.

Первое задание

Содержание: скопировать предмет с опорой на клетку.

Цель: выявить состояние зрительного восприятия, способность моторной реализации воспринятого.

Система оценки:

- 2 балла – точная копия;
- 1 балл – неточность в пределах нескольких клеток, но с преобладанием точной линии копирования;
- 0 баллов – другие варианты.

Второе задание

Содержание: дорисовать необходимые части тела зайчикам, опираясь на образец, учитывая смену положения тела зверька; раскрасить простым карандашом ушки зайчика, находящегося крайним слева.

Цель: выявить состояние зрительного восприятия, степень моторной инертности при реализации воспринятого.

Система оценки:

3 балла – все элементы правильно прорисованы, создавая гармоничный образ в соответствии с образцом; все элементы правильно прорисованы, учитывая смену положения тела зайчика; верно определено положение «крайний слева»;

2 балл – две правильно выполненные инструкции;

1 балл – одна правильно выполненная инструкция;

0 баллов – ошибки в понимании и отражении всех трёх инструкций.

Задания для второго блока взяты из пособия О.И. Крушельницкой и А.Н. Третьяковой «Вправо – влево, вверх – вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6–8 лет».

Максимальное количество баллов за выполнение заданий диагностической карты – 18 баллов.

В результате применения заданий диагностической карты, определились следующие уровни зрелости предпосылок, определяющих успех формирования письма у учащихся первых классов.

Уровни зрелости предпосылок

Высокий уровень – от 16 до 18 баллов – 18% учащихся.

Средний уровень – от 13 до 15 баллов – 43% учащихся.

Низкий уровень – от 10 до 12 баллов – 24% учащихся.

Критический уровень – от 0 до 9 баллов – 15% учащихся.

Анализируя результаты работы детей в диагностической карте, выявились следующие особенности освоения ими заданий в предложенном испытании. При выполнении первого задания первого блока, требующего слухового сосредоточения, для учащихся представляли сложность инструкции со словами пространственного значения, типа: раскрасить шары на самой высокой ёлке. Выделилась группа детей – 21%, которые, выполнив это задание, раскрашивали шары верхнего яруса на каждой ёлке. Такие ошибки допустили учащиеся с общим низким баллом за работу. 41% учащихся не справились с инструкцией, где требовалось раскрасить звёзды справа от месяца. У месяца прорисовано личико, а соответственно понимание правого и левого меняется относительно стоящего напротив. Подобный результат говорит о том, что у учащихся слабо сформировано умение ориентироваться в своём теле и в теле стоящего напротив. Выполняя инструкции второго задания, некоторые учащиеся испытывали затруднения в первой части инструкции, которая касается определения места расположения указанных фигур, например, верхний левый угол и т. д. Вторая часть инструкции вызвала затруднение только в одном случае, где требовалось нарисовать красный круг и два квадрата. Такого рода инструкции формулировались с целью выявить понимание учащимися сложных логико-грамматических конструкций, ориентация в которых определена Т.А. Фотековой, как владение одним из компонентов, характеризующих устную речь. С такой инструкцией не справились учащиеся с низким общим баллом за работу, преимущественно из группы «логопаты». В заданиях второго блока для большинства учащихся составило задание на умение копировать предмет с опорой на клетку. Из общей массы участников исследования справилось с заданием 28% учащихся. При выполнении второго задания второго блока затруднялись многие учащиеся по нескольким инструкциям, инструкции в задании просты, но показательно. Причина низкого балла за первую инструкцию заключается в нечёткости, неаккуратности выполнения. Дорисовать части тела зайчиков нужно было в соответствии с образцом. Важно не только наличие необходимых частей тела, но и точное их расположение. Очень показательно вторая инструкция. Важно было увидеть, как учащиеся могут контролировать моторную программу, смогут ли они перепрограммировать свои

действия в соответствии с изменившимися условиями – фигурка зайца изменила положение с правой стороны на левую. Часть учащихся подвержена зрительно-моторной инертности, поэтому ушки оказались у зайчика на лбу, а лапки на спинке. Выполняя третью инструкцию в этом задании учащиеся, вероятно, не поняли выражения «крайний слева», поэтому прочтение её было разным, включая правильное.

Поскольку наша задача была представить проблему незрелости предпосылок письма у учащихся, как проблему общую для первоклассников, мы проанализировали результаты диагностической карты детей с нормальным речевым развитием и детей с речевым недоразвитием разной степени выраженности: от общего недоразвития речи до изолированного фонетического дефекта.

Таблица 1
Особенности освоения заданий диагностической карты учащимися с нормальной речью и с недостатками речевого развития

<i>Критерии оценки</i>	<i>Норма</i>	<i>Логопаты</i>
1. Не перешли барьер 9-ти баллов	12%	28%
2. Макс. балл за работу	9%	–
3. Макс. балл за I блок	58%	34%
4. Макс. балл за II блок	45%	–
5. Мин. балл за I блок	–	–
6. Мин. балл за II блок	–	28%
7. Макс. балл за I бл. I зад.	45%	24%
8. Макс. балл за I бл. II зад.	51%	20%
9. Мин. балл за I бл. I зад.	6%	20%
10. Мин. балл за I бл. II зад.	12%	16%
11. Макс. балл за II бл. I зад.	27%	–
12. Макс. балл за II бл. II зад.	39%	16%
13. Мин. балл за II бл. I зад.	39%	64%
14. Мин. балл за II бл. II зад.	18%	32%

В результате анализа определились следующие выводы.

Все первоклассники имеют трудности слухового и зрительного сосредоточения, а также моторной координации, требующей применения этих навыков в предложенных вариантах заданий. Ещё более выражены эти проблемы у детей-логопатов. Барьер 9-ти баллов – нижней границы нормы – из группы «норма» не перешли 12% учащихся, из группы «логопаты» 28%.

Низкий результат при выполнении заданий диагностической карты могут показывать учащиеся с высоким процентом успешности устной речи при обследовании по методике Т.А. Фотековой.

Задания первого блока, требующие слухового сосредоточения и координации «ухо – рука», выполнены учащимися более успешно, чем задания второго блока.

Минимальный балл за второй блок заданий из группы «логопаты» получили 28% учащихся. Это 0 баллов за первое задание и 0 баллов за второе задание. В группе «норма» таких результатов нет. Но в группе учащихся с нормальным речевым развитием присутствуют результаты «0» баллов за первое задание второго блока – 39% и 18% за выполнение второго задания второго блока.

Зрительно-моторная незрелость учащихся из группы «логопаты» объяснима. Речевая симптоматика речевого недоразвития предполагает некоторую общую, мелкую и артикуляционную моторную незрелость, а также недостаточность концентрации внимания. Незрелость зрительно-моторной координации у учащихся с нормальным речевым развитием говорит, вероятнее всего, о школьной неготовности.

Чтобы выявить зависимость наличия моторных ошибок в письменных работах первоклассников от степени зрелости зрительно-моторной координации, мы сопоставили результаты работы учащихся в диагностических картах за выполнение заданий второго блока и присутствие видов ошибок, обусловленных недостатком зрительно-моторной координации, в письменных работах тех же первоклассников.

Анализ работ учащихся первых классов позволяет выявить некоторые закономерности: первоклассники с результатом «0» баллов или «1» балл в оценке заданий второго блока имеют характерные особенности почерка и допускают определённую группу часто встречающихся специфических ошибок, пока без утверждения «стойких».

При визуальной оценке почерка мы наблюдаем крупные, угловатые буквы, которые в поисках опоры стремятся дотянуться до верхнего предела строки; неаккуратность прописываемых элементов, случаи, когда у соседних букв прописывается один общий элемент, дублирование написания некоторых букв, слогов, намеренная обводка букв, исправление строчной буквы на прописную в начале предложения и т. д.

Кроме того, в письменных работах первоклассников встречаются ошибки из разряда тех, которые характеризуют, как правило, недостаток сформированности навыков языкового анализа. К их числу относятся пропуски буквы в слове или её недописывание на конце слов, перестановка и вставка букв.

Некоторые специалисты объединяют ошибки, вызванные незрелостью зрительно-моторной координации, и ошибки на почве недостатка языкового анализа, видя у них общую природу, придерживаясь нейропсихологического подхода в изучении дисграфии, который опирается на теорию зрительного дефицита. К их числу относятся Г. Гельмгольц, П. Раншбург, М.М. Безруких, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев.

Таким образом, следуя поставленной цели, мы установили следующее.

Учащиеся, поступающие в первый класс, имеют разной степени выраженности недостаток зрелости слухового сосредоточения и координации «ухо – рука» и зрительного сосредоточения и координации «глаз – рука».

Состояние зрительно-моторной координации у учащихся первых классов менее благополучно, чем состояние координации «ухо – рука».

Недостаток зрелости зрительно-моторной координации испытывают как учащиеся с недостатком речевого развития, так и учащиеся с нормальной речью.

Состояние предпосылок, определяющих готовность к освоению процесса письма, действительно влияют на степень качества письма. А соответственно, диагностируя степень зрелости предпосылок, можно своевременно выявлять учащихся, для которых существует риск развития дисграфии на почве недостатка зрительного сосредоточения и координации «глаз-рука», с целью организации профилактической работы.

Дефицит зрелости предпосылок, определяющих успех формирования процесса письма у первоклассников и дошколят, готовящихся к школе, можно восполнить, выполняя в системе следующие виды заданий:

- графические диктанты;
- многоступенчатые словесные инструкции;
- разные виды копирования;
- работа с бумагой в технике «Оригами»;
- лепка из пластилина;
- выполнение мелкомоторных упражнений;
- задания в печатных тетрадях и т. д.

Данное исследование может быть интересно школьным логопедам. Чем больше информации о возможностях ребёнка мы имеем, тем более точным будет заключение о состоянии его речевого развития, которое мы сделаем, и максимально полезной помощью, которую окажем.

Список литературы

1. Безруких М.М. Ступеньки к школе. Азбука письма: Пособ. по обуч. детей ст. дошк. возраста / М.М. Безруких. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2002. – 64 с.
2. Иншакова О.Б. Особенности зрительно-пространственных представлений у школьников 8–12 лет с экспрессивной алалией / О.Б. Иншакова, А.М. Колесникова // Логопедия. – 2004. – №2 (4). – С. 35–41.
3. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 1997.
4. Крушельницкая О.И. Вправо – влево, вверх – вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6–8 лет / О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 80 с.
5. Павлова Т.А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т.А. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала. – М.: Школьная Пресса. – 2004. – Вып. 10. – 64 с.
6. Павлова Т.А. Альбом по развитию пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников / Т.А. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала. – М.: Школьная Пресса, 2004. – Вып. 11. – 40 с.
7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997.
8. Тараканова А.А. Особенности операций мышления и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма: Учебное пособие / А.А. Тараканова. – М.: Форум: Инфра-М, 2016. – 176 с.
9. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова. – М.: Аркти, 2002. – 136 с.

Боброва Валентина Владимировна

канд. пед. наук, доцент
Карагандинский государственный университет
им. академика Е.А. Букетова
г. Караганда, Республика Казахстан

Сюй-фу-шун Наталья Валентиновна

психолог
КГУ «Психоневрологическое медико-социальное
учреждение для детей»
г. Караганда, Республика Казахстан

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация:** в данной статье приведены обоснование и структура «Вариативной программы формирования социальных навыков у детей младшего школьного возраста с тяжелой степенью нарушения интеллекта», сформулированы рекомендации в помощь педагогам.*

***Ключевые слова:** тяжелая степень, нарушение интеллекта, социальные навыки, программа развития.*

Начиная с 90-х гг. XX в. в Республике Казахстан вследствие общественно-политических перемен, реформ специального образования, ратификации ряда международных конвенций и деклараций в области прав человека, создания собственной законодательной базы в соответствующей области, произошли большие изменения в системе социальной помощи лицам с тяжелой степенью нарушения интеллекта. В настоящее время целью системы специального образования является создание таких коррекционно-образовательных условий, при которых любой ребенок в наиболее полной мере может реализовать свой потенциал, в том числе интеллектуальный. Дети с тяжелыми нарушениями интеллекта являются одной из самых сложных в коррекционном отношении группой учащихся вследствие тяжелого психофизического дефекта и наблюдающихся в большинстве случаев выраженных органических нарушений [2, с. 7]

Нарушения познавательной сферы и личности ребенка [4, с. 150; 5, с. 25; 10, с. 49], наличие соматических и неврологических патологий [8, с. 54; 10, с. 42], грубого недоразвития двигательной сферы [4, с. 150] приводят к выраженным нарушениям при формировании всех видов деятельности [1, с. 76; 3, с. 61; 7, с. 231] и общения [6, с. 20; 9, с. 7; 10, с. 117], что негативно влияет на формирование социальных навыков у данной категории детей. Однако, в связи с тем, что дети данной категории не так давно считались «необучаемыми» педагоги, работающие с ними, испытывают острый недостаток научной и методической литературы, что снижает эффективность коррекционно-развивающего процесса.

Исходя из вышесказанного, мы разработали «Вариативную программу формирования социальных навыков у детей младшего школьного возраста с тяжелой степенью нарушения интеллекта», структура которой представлена на рисунке 1.

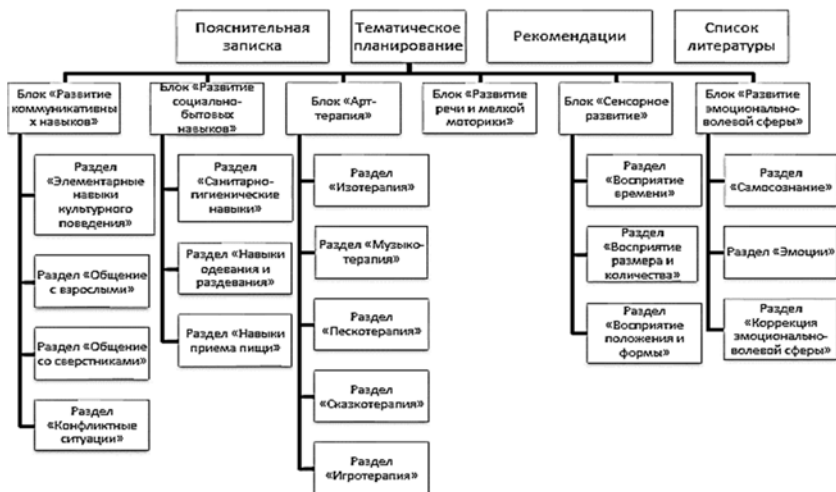


Рис. 1. Структура вариативной программы по формированию социальных навыков у детей младшего школьного возраста с тяжелой степенью нарушения интеллекта

Внедрение вариативной программы проводилось на базе КГУ «Психоневрологическое медико-социальное учреждение для детей Карагандинской области», г. Караганда. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о том, что, в среднем, уровень сформированности социальных навыков в экспериментальной группе возраст на 11,1% по сравнению с контрольной, что позволяет подтвердить ее эффективность.

В процессе апробации и внедрения вариативной программы, мы сформировали следующие рекомендации в помощь педагогам:

1. У большинства детей с тяжелой степенью нарушения интеллекта отмечаются те или иные соматические расстройства, нарушения внимания, двигательная расторможенность. Поэтому во время занятий следует учитывать периоды работоспособности, которые следует восстанавливать посредством наблюдения за каждой конкретной группой воспитанников.

2. При просмотре мультфильмов и прослушивании сказок педагогу следует сначала проговорить цель просмотра/прослушивания, так как в результате недостатков познавательной сферы детей с тяжелыми нарушениями интеллекта их восприятие носит неосмысленный, поверхностный и беспорядочный характер, а затем провести групповое обсуждение мультфильма или сказки.

3. После беседы и группового обсуждения педагогу следует подвести итог с проговариванием правильного ответа или кратким резюмированием итогов обсуждения. Так как речь детей с тяжелой степенью нарушения интеллекта развита на низком уровне, детям трудно выразить свою мысль, а вследствие нарушений восприятия и мышления им трудно выделить основную мысль самостоятельно.

4. Итог занятия проводится в форме рефлексии, в течение которой дети проговаривают основное содержание занятия. Рефлексия направлена на осознание воспитанниками изученного материала, способствует более успешному его запоминанию, а также дает дополнительную информацию

педагогу об успешности усвоения воспитанниками учебного материала. По окончании рефлексии педагог должен подвести итог, как и после группового обсуждения.

Список литературы

1. Гоголева Г.С. Практические действия и познание мира детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Г.С. Гоголева // Специальное образование. – 2007. – №8. – С. 74–77.
2. Забрамная С.Д. Изучаем обучая. Рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью / С.Д. Забрамная, Т.Н. Исаева. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 64 с.
3. Зак Г.Г. Формы социально-бытовой реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях детского дома / Г.Г. Зак // Специальное образование. – 2013. – №3. – С. 56–62.
4. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
5. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
6. Михайлова Е.В. Исследование социальной реабилитации лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Автореф. дис. ... канд. псих. наук / Е.В. Михайлова. – СПб., 2005. – 25 с.
7. Самарина Э.В. Факторы успешности социально-трудовой абилитации детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в условиях школы-интерната / Э.В. Самарина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 14. – №3. – С. 226–233.
8. Тиганов А.С. Патология психического развития / А.С. Тиганов. – М.: Школа-Пресс, 2004. – С. 276.
9. Филиппова М.В. Повышение обучаемости детей с тяжелыми нарушениями интеллекта: Автореф. дис. ... канд. псих. наук / М.В. Филиппова. – Ярославль, 2005. – 24 с.
10. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

Гимадиева Лилия Ильдаровна

учитель-логопед
МАДОУ «Д/С КВ №131 «Стрекоза»
г. Казань, Республика Татарстан

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ЗАНЯТИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста посредством музыкального воспитания, на которых, помимо общих задач музыкального воспитания, работа направлена на решение коррекционных задач.

Ключевые слова: музыкальный-руководитель, коррекция речи, дети, речевые нарушения.

С каждым годом в детских садах увеличивается количество детей с нарушением речи. Речевая патология даёт о себе знать при поступлении в школу. Речевые нарушения сами по себе не исчезают, и при отсутствии специально организованной коррекционной работы могут отрицательно сказаться на дальнейшем развитии ребенка.

Одним из средств развития детей является музыка. Музыкальное развитие очень важно для любого ребенка, особенно важна для воспитанников с нарушениями в развитии речи.

Цель музыкального воспитания детей в логопедической группе.

Цель: музыкальное развитие детей и коррекция недостатков, свойственных детям с речевыми нарушениями.

Помимо общих задач музыкального воспитания, работа направлена на решение коррекционных задач.

Коррекционные задачи:

1. Развитие качеств личности ребенка: воспитание уверенности в своих силах, выдержки, волевых черт характера. Помочь каждому ребенку почувствовать свой успех, самореализоваться в каком-либо виде музыкальной деятельности, развиваться более гармонично.

2. Развитие психических процессов и свойств: памяти, внимания, мышления, регуляции процессов возбуждения и торможения. Контакты с музыкой способствуют развитию внимания, обеспечивают тренировку органов слуха. Большое внимание следует уделить развитию слухового внимания и памяти. Первый помощник в этом – хорошо развитое музыкальное восприятие.

3. Укрепление, тренировка двигательного аппарата: развитие равновесия, свободы движений, снятие излишнего мышечного напряжения, улучшение ориентировки в пространстве, координации движений; развитие дыхания; воспитание правильной осанки и походки; формирование двигательных навыков и умений; развитие ловкости, силы, выносливости.

Для организации музыкальных занятий предлагаются пособия:

«Ритм» Жака Далькроза, основанная на принципе интереса и доступности.

Требования к проведению музыкальных занятий с детьми с нарушениями речи. обозначены в пособии для музыкальных руководителей Боромяковой Ольги Сергеевны. «Коррекция речи и движения».

Для обогащения опыта предлагаем обратить внимание на пособия: Л.Н. Комиссарова, Е.А. Медведева «Методика музыкального воспитания для детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика»

Нищева Наталья Валентиновна Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работе в д/с» и т. д.

Работа по музыкальному воспитанию детей в логопедических группах осуществляется по следующим направлениям: слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения (музыкально-ритмические упражнения, танцы, хороводы, музыкальные игры) игра на детских музыкальных инструментах. Помимо этого в занятия включаются речевые игры и упражнения на развитие дыхания.

Занятия проводят с учетом индивидуальных возможностей детей, т. к. не всегда удается использовать программу по музыкальному воспитанию в полном объеме. Часто требования занижаются: с детьми старшей группы занимаются по материалу средней группы.

Занятия строятся с учетом речевого расстройства детей.

Так, для детей с ОНР, занятия строятся особенно эмоционально, с быстрой сменой деятельности, чтобы они не уставали. Одна и та же тема повторяется по 2–4 раза, пока она не будет усвоена. Особое место уделяется пропеванию гласных звуков, т. к. именно гласные придают нашей речи четкость и разборчивость.

На музыкальных занятиях с детьми с ФФН большая работа проводится по развитию слухового и зрительного восприятия, по совершенствованию двигательных навыков.

Для детей с заиканием основной задачей является развитие темпа и ритма движений и речи, плавности и координации.

На музыкальных занятиях речь, музыка и движение тесно взаимосвязаны. В результате педагог добивается не только чистоты интонирования, но и выразительности в пении.

Основным принципом в работе является принцип «от простого к сложному». Сначала надо научить ребенка основным видам движений под музыку. Это различные виды ходьбы, бега, подскоков, упражнения с заданиями на все виды мышц, танцы, хороводы, игры с пением. При этом обязательно вводится речевой материал в самых разнообразных формах – тексты песен, хороводов, драматизации с пением, инсценировки.

При слушании музыки рекомендуется использовать прозу и стихи. Речевой материал поможет ребенку понять содержание музыкального произведения. Яркие и выразительные стихотворные образы позволяют выразить эмоции в действиях.

Музыкально-ритмические игры с пением позволяют тренировать различные группы мышц и развивают координацию движений. Музыкальное сопровождение влияет на качество исполнения: улучшает пластичность движений, придает им мягкость и выразительность. Создание определенного образа развивает фантазию и слуховое внимание детей. Логопедической задачей является выработка темпа и ритма движений, точное сочетание речи и движения, закрепление гласных звуков в свободной речи. Музыкальной задачей является выполнение движений в ритме музыки.

Инсценировки и игры с пением способствуют развитию координации речи с движением, формируют умение двигаться в пространстве и в коллективе, развивают эмоциональную выразительность движений и речи, творчество и фантазию.

Работа музыкального руководителя в разделе «Пение» делится на несколько этапов. Первый этап – пропевание гласных. Уделяется особое внимание на дыхание во время пения, постановку голоса, темпа и ритма речи. Задачей данного этапа является развитие мышц речевого аппарата, выделение гласных на слух.

Второй этап – чистоговорки с пением на закрепление свистящих и шипящих звуков, третий – на закрепление сонорных звуков, четвертый – закрепление всех звуков в свободной речи.

Работа по пению не ограничивается чисто звуковой работой. Она должна отличаться таким важным аспектом, как развитие эмоциональной сферы ребенка. Для достижения положительного эффекта, песни подбираются разного характера, чтобы дети могли почувствовать разницу в настроении и выразить его своими движениями.

Так же эффективной формой в работе с детьми – является логоритмика.

Логоритмика – форма активной терапии, в которой преодоление речевых нарушений идет путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой.

Задачи логопедической ритмики:

– оздоровительные (общеразвивающие упражнения, гимнастика для глаз, развитие певческого голоса и дыхания, массаж, дыхательная гимнастика).

В результате решения оздоровительных задач – укрепляется костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений;

– образовательные (познавательные), знакомство с разнообразием движений, формирование двигательных навыков и умений, понятия о пространственной организации тела. В результате – усваиваются теоретические знания в области метроритмики, музыкальной культуры, музыкального восприятия и впечатлительности;

– воспитательные (воспитание и развитие чувства ритма музыкального произведения и собственного ритма движения, воспитание способности ритмично двигаться под музыку и критически относиться к своим движениям и речи);

– коррекционные: Воспитание и развитие темпа и ритма дыхания, развитие орального праксиса, развитие просодии речи, совершенствования фонематических процессов, автоматизация звуков.

Эффективность коррекционной работы с детьми, с речевыми нарушениями, определяются четкой организацией и степенью слаженной работы учителя – логопеда и музыкального руководителя, преемственностью в работе с другими специалистами.

Список литературы

1. Шашкина Г.Р. Музыкальные и логоритмические занятия для детей с заиканием, обучающихся в логопедических группах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://logonetwork.ru/materials/stati-o-logo/stati-o-logo_23.html

Кашицкая Виктория Яковлевна

учитель-логопед

МБДОУ «Д/С №6»

г. Мценск, Орловская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

***Аннотация:** в данной статье автором представлены результаты его работы с родителями детей с речевыми дефектами, в которой были использованы такие формы работы, как семинары-практикумы, мастер-классы, открытые занятия, беседы и родительские пятиминутки. Представлены результаты взаимодействия родителей с учителем-логопедом.*

***Ключевые слова:** семинар-практикум, фронтальное занятие, сенсорное развитие, родительская пятиминутка, домашняя игротека.*

В настоящее время одной из актуальных проблем работы учителя логопеда является работа с родителями ребенка с речевыми нарушениями. Дети с нарушениями речи – это дети, которые имеют отклонения в развитии речи, при сохранном интеллекте и нормальном слухе. Нарушения речи могут проявляться в неправильном или не четком произношении, бедном словарном запасе, грамматическом построении речи, а также в нарушении темпа и ритма речи.

С каждым годом число детей с дефектами речи увеличивается, и этот рост обусловлен не только медицинскими показателями, но и социально-культурными условиями в которых растут дети. Одной из причин отставания в развитии речи ребенка является недостаточное общение ребенка со своими родителями. Многие родители из-за занятости или усталости не могут или не желают общаться со своим ребенком и тогда главным источником информации для него становится телевизор. Молчаливое состояние родителей и постоянный просмотр телевизора плачевно сказываются на развитии речи ребенка.

Важным направлением логопедической работы с дошкольниками является ранняя диагностика, исправление нарушений речи, а также профилактика речевых нарушений. Успех коррекционной работы зависит от активного включения в учебный процесс родителей и закрепление в кругу семьи новых речевых навыков.

Не редко логопеды испытывают трудности с установлением контактов с родителями воспитанников, и в этих случаях приходится искать те формы общения, которые будут наиболее эффективны.

Существуют устойчивые информационно-просветительские формы работы логопеда с семьей, которые в дошкольной педагогике считаются традиционными.

К ним относятся: анкетирование. Оно играет немалую роль в совместной, комплексной работе логопеда и семьи. В начале учебного года проводится анкетирование родителей. С помощью анкет узнаем сведения о детях, которые могут помочь их адаптации, и более успешно взаимодействовать с ними.

Беседы. В ходе беседы с родителями выявляются особенности воспитания в семье, уточняются знания, и умение родителей справляться с проблемами, которые существуют у их детей. Основная ее задача в том, чтобы помочь семье в воспитании ребенка. В начале года, после обследования детей, логопед знакомит родителей с результатами. Родные ребенка узнают о пробелах в его развитии, получают советы, рекомендации. Как правило от того как проходят первые встречи учителя-логопеда с родителями, зависит их дальнейшее сотрудничество.

Семинары-практикумы, на которых родителей знакомят не только с теоретическими, но и практическими навыками, которые необходимы в работе с детьми. Так, на семинаре-практикуме «Сенсорное развитие ребенка через нетрадиционные игры» родителям была предоставлена возможность понаблюдать за детьми в процессе игры, рассмотреть нетрадиционный материал для развития внимания, памяти, творческого воображения, мелкой моторики рук, поделиться своим опытом, представить изготовленные оригинальные пособия для обучения или закрепления знаний детей о величине, форме и цвете.

Открытые фронтальные занятия. Как показал опыт, родители посещают их с большей заинтересованностью. Родители смотрят, записывают игры, упражнения, видят пробелы в знаниях своих детей, учатся методам и приемам работы.

Родительские собрания. Родителей знакомят с задачами и содержанием коррекционной работы, оговаривается совместная работа детского сада и родителей по подготовке ребенка к обучению в школе, разъясняется родителям важность развития мелкой моторики в подготовке руки к письму, подводятся итоги коррекционной работы за год.

Родительские пятиминутки, проводятся ежедневно, учитель-логопед сообщает родителям об успехах ребенка, дает рекомендации по дальнейшей работе. Родители могут задать логопеду вопросы, которые их волнуют.

Домашние игротеки. Эта форма сотрудничества, знакомит родителей с простыми, интересными, а самое главное полезными играми для детей, которые способствуют развитию речи ребенка. В эти игры родители могут играть в любое время и в любом месте: по дороге в детский сад в машине, на прогулке, дома на кухне во время приготовления пищи.

Праздники и развлечения. Для участия в празднике привлекаются как дети, так и их родители. В конце года устраивается итоговое занятие, где дети могут показать все свои знания и умения, которые приобрели за год.

Выпуск газет для родителей «В нашем царстве». Освещаются события группы, даются практические советы и рекомендации родителям.

Организация выставок «Умелые ручки». Представляются только те экспонаты, которые дети сделали дома вместе с родителями: рамки для картин из бросового материала, мягкие игрушки, поделки из природного материала.

Все эти методы, несомненно, завоевали свое место коррекционной работе логопеда, так как решают главную задачу – повышение педагогической компетенции родителей через рассмотрение волнующих проблем, а также обеспечивают решение проблемы каждого ребенка и семьи индивидуально.

В работе по повышению педагогической культуры родителей среди всех форм работы, мной был, сделан акцент на обучении родителей практическим приемам работы, которые очень важны для достижения результатов в коррекционном процессе. В любой форме работы с родителями можно найти и выделить ту «изюминку», на которой строится обучение родителей практическим приемам.

Взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников, так как наилучшие результаты отмечаются там, где учителя-логопеды и родители действуют вместе и согласованно.

Список литературы

1. Бабина Е.И. Организационные формы сотрудничества логопеда и родителей / Е.И. Бабина // Инновации в логопедическую практику: Сборник статей. – Линка-пресс, 2008.
2. Бачина О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. – М.: ТЦ «Сфера», 2008.
3. Степанова М.А. Индивидуально-практические занятия с родителями – эффективная форма обучения родителей элементарным методам коррекционно-развивающей работы с ребенком / М.А. Степанова // Сфера: Сборник статей. – М., 2008.

Коростелева Наталья Александровна
канд. пед. наук, старший преподаватель

Смолькина Татьяна Петровна
канд. пед. наук, профессор,
проректор по научной работе
и международному сотрудничеству

Академия «Болашак»
г. Караганда, Республика Казахстан

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ДЕЗАДАПТАЦИОННОМ СОСТОЯНИИ

Аннотация: в данной статье авторами рассмотрены проблемы школьной дезадаптации детей и подростков. В работе представлены основные аспекты ее проявления, модель психолого-педагогической поддержки учащихся, склонных к дезадаптации.

Ключевые слова: дезадаптация, психолого-педагогическая поддержка, дезадаптационные состояния.

Сегодня к одной из наиболее острых социальных проблем в Республике Казахстан относят проблемы, связанные с возникновением у современных детей и подростков отклонений в поведении и присутствием негативных психических состояний, в основе которых лежат дезадаптационные процессы. В связи с этим в условиях образовательного учреждения, как в одном из значимых социальных институтов, необходимо вести це-

ленаправленную и систематическую работу по предотвращению у учащихся различных дезадаптационных состояний и их педагогической коррекции.

Возникающие трудности в учебной деятельности детей, находящихся в дезадаптационном состоянии, как правило, способствуют снижению их учебно-познавательной мотивации в целом, поэтому сложности воспитания таких детей связаны со слабой сформированностью организационных умений и навыков самоконтроля в деятельности и поведении [1].

Воспитательная работа педагогов с детьми с признаками дезадаптации так же предусматривает организацию межведомственного и междисциплинарного взаимодействия (активного привлечения психологов, социологов, врачей-суицидологов, психиатров и др.).

Школьная дезадаптация детей и подростков проявляется в двух основных аспектах – в деятельности и в сфере межличностных отношений (со сверстниками, родителями, педагогами), что в свою очередь приводит к постоянным неудачам в учебной деятельности и проблемам в отношениях с лично-значимыми людьми и негативно сказывается на социально-психологическом благополучии личности в целом.

Проблема социальной дезадаптации детей и подростков имеет свои специфические внутренние, личностные и внешние аспекты, поэтому психолого-педагогическая работа, проводимая в образовательном учреждении для ее успешного разрешения, должна включать три основных направления:

- непосредственная (индивидуальная и фронтальная) работа с детьми, предполагающая психолого-педагогическую поддержку обучаемых и содержащая элементы психодиагностики и последующего консультирования;

- работа с педагогическим коллективом, заключающаяся в повышении психологической грамотности и культуры педагогов по проблеме дезадаптации в разных возрастных группах учащихся;

- работа с родителями школьников, направленная на развитие психологической компетентности родителей, строящаяся с использованием приемов индивидуального консультирования по вопросам учебных и социально-коммуникативных проблем детей, детско-родительских отношений.

Одним из эффективных приемов при проведении целенаправленного воспитательно-коррекционного воздействия на детей и подростков с высоким уровнем дезадаптации может оказаться проведение индивидуальных и групповых консультаций с информационно-рекомендательного характера с основными субъектами образовательного процесса в школе, т.е. с детьми, родителями, учителями-предметниками.

Риск возникновения дезадаптационных состояний у детей и подростков значительно увеличивается в переходные периоды обучения в школе, к которым можно отнести: период адаптации первоклассников к школе; период адаптации к обучению в среднем звене школы; период адаптации на этапе перехода к профильному обучению (8–9 классы).

Адаптационный период у первоклассников представляет собой достаточно длительный процесс, который обусловлен сильным напряжением всех интеллектуальных и физических сил детей, так как с началом обучения в школе перед ними ставится целый ряд задач, не связанных с их жизненным опытом.

Второй кризисный период связан с переходом детей из начальной школы в среднюю, где заметно возрастает учебная нагрузка, так в пятом классе происходит резкое изменение самих условий обучения [4].

Следующий период риска возникновения дезадапционного состояния связан с формированием профильных классов, где старшеклассники оказываются в новой для себя социально-образовательной ситуации. В данные кризисные периоды необходима организация систематической помощи всем детям и подросткам, а особенно тем из них, кто имеет предрасположенность к проявлению дезадаптационных состояний.

Одним из вариантов такой помощи может стать педагогическая поддержка, оказываемая школьникам со стороны педагогов и родителей, который представляет собой особый вид помощи воспитанникам, обеспечивающий возможность влияния на учащихся с целью поддержания их психологического и эмоционального здоровья [3].

Работа с детьми и подростками должна быть планомерной, последовательной, систематической и всесторонней (таблица 1).

Кроме этого, следует отметить, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, находящихся в дезадапционном состоянии в рамках воспитательной работы является многоуровневым, так как определяется социальной структурой самого образовательного учреждения на базе возрастного, гендерного, психобиографического и индивидуального подходов [2].

Только такой комплексный подход обеспечивает необходимую эффективность психолого-педагогической работы по предотвращению дезадаптационных состояний у детей и подростков и их коррекцию.

Таблица 1

Модель психолого-педагогической поддержки детей и подростков, склонных к дезадаптации

Целевой блок	<i>Цель:</i> организация педагогической поддержки детей и подростков, склонных к состоянию дезадаптации		
	<i>Задачи:</i>	<ul style="list-style-type: none"> – выявление признаков дезадаптации у детей и подростков; – изучение влияния школьной дезадаптации на когнитивную, поведенческую, мотивационную сферу детей и подростков; – осуществление педагогической поддержки учащихся, склонных к состоянию дезадаптации в условиях обучения. 	
	<i>Принципы</i> организации педагогической поддержки детей подростков, склонных к дезадаптации		
Содержательно-процессуальный блок	<i>Этапы педагогической поддержки</i> детей и подростков, находящихся в состоянии дезадаптации или склонных к нему		
	Диагностический	Организационно-подготовительный	Корректирующий
	<i>Содержание и организация</i> социально-ориентированной деятельности с детьми и подростками с признаками дезадаптации		
	Методы	Формы	Механизмы
	<i>Направления организации</i> педагогической поддержки подростков, склонных к дезадаптации		
	<i>Работа с детьми и подростками</i> , находящимися в состоянии дезадаптации или склонных к нему	<i>Работа с педагогами</i> , работающими с детьми и подростками, находящимися в состоянии дезадаптации или склонных к нему	<i>Работа с родителями</i> детей и подростков, находящихся в состоянии дезадаптации или склонных к нему
	<i>Педагогические условия</i> реализации поддержки подростков, находящихся в состоянии дезадаптации или склонных к нему		
	Социально-средовые	Содержательно-организационные	Субъектно-личностные

Оценочно-результативный	<i>Критерии и показатели результативности педагогической поддержки детей и подростков, находящихся в состоянии дезадаптации или склонных к нему</i>		
	<i>Когнитивный</i>	<i>Эмоционально-личностный</i>	<i>Поведенческий</i>
	<i>Результат</i>	Личность ребенка, свободная от негативного воздействия дезадаптации, способная к саморазвитию и самореализации, с устойчивыми социально-приемлемыми стереотипами поведения и ориентированная на социально-значимые виды деятельности.	

Список литературы

1. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. – СПб.: Речь, 2008. – 336 с.
2. Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми «группы риска»: Методическое пособие. – СПб., 2006.
3. Круглова Н.Ф., Панов В.И. Психодиагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. – М.: Изд-во МПСИ, 2004.
4. Крылова Т.А. Психологическая поддержка учащихся при переходе в среднюю школу: Справочник заместителя директора школы. – 2010.

Лыба Анна Геннадиевна

учитель-логопед
МБДОУ «Д/С №1»

рп Александро-Невский, Рязанская область

**КОНСПЕКТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ
ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ
ПО ТЕМЕ «РАННЯЯ ВЕСНА» (СТАРШАЯ ГРУППА,
ОНР III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)**

Аннотация: в данной статье представлен практический материал для логопедических занятий. Автором предложены дидактические игры, призванные решить образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи.

Ключевые слова: интерактивная доска, офтальмотренаж, ранняя весна.

Цель: знакомство детей с признаками ранней весны.

Задачи:

Образовательные: закреплять употребление существительных в П.п.; тренировать навык словообразования; закреплять употребление предлогов в короткой фразе; упражнять в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; учить подбирать слова с противоположным значением; учить понимать и выполнять простые инструкции.

Коррекционно-развивающие: развивать зрительные функции; развивать мелкую моторику; развивать пространственные представления.

Воспитательные: воспитывать умение работать в коллективе.

Оборудование: интерактивная доска; конверт, украшенный травами-камами и цветочками; листки зеленые, 15 шт.; картинки по 12 шт. (подснежник, лес, воробей, солнце); картинки: улица, сосулька, ручей, солнце, ветка с почками, листья, лужа, кораблик, гнездо, птицы; картинки: медведь-медвежонок, волк-волчонок, лиса-лисенок, еж-ежонок, белка-белчонок, галка-галчонок, заяц-зайчонок, сова-совенок; музыка «Червячки» Железновых.

Ход занятия

I. Организационный момент.

Логопед: Здравствуйте, ребята. Сегодня я пришла на работу, и на своем столе нашла необычный конверт с письмом (*демонстрация конверта*). Это письмо прислала нам Весна. На улице пока что ещё очень холодно, вчера даже шел снег. Это происходит, потому что Зима загостилась и никак не хочет уступать место Весне. В конверте содержатся задания, которые могут помочь Весне наконец-то вступить в свои права. Вместе с письмом были вот эти необычные листочки. Все они содержат в себе задания. Если вы справитесь с ними, Весна обещает вам награду. Итак, начнем выполнять весенние задания.

II. Основная часть

1. Введение в тему.

Логопед: Чтобы помочь Весне, нужно знать, как она выглядит (*на интерактивную доску выводится изображение улицы с подобранными картинками по бокам*). Я попрошу выйти каждого ребенка по очереди и добавить на картину какой-нибудь признак весны (*дети выходят по очереди, рукой передвигают выбранную картинку в центр и озвучивают действие: на дорогах текут ручья; на крышах тают сосульки и пр.*).

2. Офтальмотренаж.

Логопед: Молодцы. Весна вам дарит первых птичек. Теперь немного отдохнём и сделаем зарядку для глаз.

Солнце светит нам с утра, (*круговые движения глазами*)

И сосулька потекла

Кап-кап, кап-кап (*вверх – вниз*)

Кап-кап, кап-кап.

Я смотрю: и вдруг из почек

Тут листочек, там листочек (*в стороны*)

Тут листочек, там листочек.

3. Дидактическая игра «Назови ласково» с мячом.

Логопед: Вот и второй листок – загадка. Я вам буду называть «весенние слова», а вы мне произнесете эти слова ласково.

Материал: пальто, трава, воробей, сапоги, ручей, корабль, ветер, дерево (*каждому «весенний подарок» – картинка с изображением солнышка*).

4. Дидактическая игра «Найди детеныша».

Логопед: Весной у многих животных и птиц появляются детеныши. Помогите разобраться, у кого какие детеныши появляются (*на интерактивной доске в два столбика выведены животные и их детеныши; каждый ребенок подбирает пару и произносит: «у ежа ежонок», и др.; логопед помогает и соотносит пары*). Всем по «весеннему подарку» – картинке с подснежником.

5. Физкультминутка.

Логопед: Ребята, чтобы помочь Весне скорее наступить, давайте найдем все листочки, которые есть у нас в кабинете! (*каждому ребенку дается инструкция, где искать: на подоконнике, за дверью, в шкафу, на*

полу, под стулом, за доской, на пианино, под столом, за цветком и пр.).
Позже логопед спрашивает: «Где ты нашел листок?»

6. Дидактическая игра «Скажи наоборот».

Логопед: Летим на помощь Весне! На следующем листочке она просит нас сказать словосочетания наоборот, так, чтобы они стали весенними.

Материал: пасмурная погода – солнечная погода; длинный день – короткий день; тусклое солнце – яркое солнце; теплая куртка – легкая куртка; толстая сосулька – тонкая сосулька; ледяной ветер – теплый ветер (*самым активным – кружочки с изображением весеннего леса*).

7. Пальчиковая гимнастика.

Логопед: А теперь разомнем пальчики («Червячки»).

III. Итог занятия.

Логопед: Мы много разговаривали про Весну. Напоследок она попросила меня показать вам её фотографию (на грифельную доску вывешивается картина «Грачи прилетели»). Посмотрите на нее и ответьте на вопросы с последнего листка: какая весна? снега в марте уже меньше, чем зимой, какой он сейчас? что делает снег в марте? что делает солнышко весной? какие деревья? какие птички? какая погода весной? что делает ветер? какие первые цветы появляются весной? что происходит с реками в начале весны? Вы большие- пребольшие умницы, чтобы Весна наступила как можно скорее, давайте все набранные значки подарим ей (*все выигранные значки дети вывешивают на доску*). Смотрите, солнышко вышло из-за туч. Это вы помогли Весне! Спасибо большое!

Лысенко Людмила Викторовна

учитель-логопед

Строгова Светлана Юрьевна

учитель-логопед

МБДОУ «Д/С №342»

г. Челябинск, Челябинская область

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В КОМПЛЕКСНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье рассматриваются методы, направленные на нормализацию мышечного тонуса, коррекцию речевых нарушений и улучшение психоэмоционального состояния детей. В работе представлены примеры, повышающие эффективность коррекционно-образовательного процесса. Материалы работы могут быть полезны специалистам в области коррекционной педагогики.

Ключевые слова: логопедическая ритмика, речевые нарушения, координационно-регулирующая функция, моторные возможности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на решение многих педагогических задач, одна из них – охрана и укрепление физического и психического здоровья детей.

Необходимость преодоления узкоспециализированных подходов к сохранению и укреплению здоровья детей является одной из важнейших задач на современном этапе модернизации дошкольного образования.

Логопедическая ритмика как метод неспецифической терапевтической коррекции обладает большим оздоровительным потенциалом и мультисенсорными возможностями воздействия, необходимыми для успешного обучения и воспитания детей с речевой патологией (Г.А. Волкова, В.А. Гринер, Е.А. Медведева, Н.А. Рычкова, Ю.А. Флоренская, Г.Р. Шашкина).

На сегодняшний день методов нетрадиционного воздействия известно достаточно много (игро-, музыка-, сказко-, смехо-, аромо-, хромо-, глина-, воско-, кристаллотерапия, логопедическая ритмика).

Включение инновационной модели логопедической ритмики в комплексную систему преодоления общего недоразвития речи различного генеза у детей младшего дошкольного возраста будет способствовать более успешной компенсации нарушенных сенсорных, психомоторных и речевых функций, повышению уровня коммуникативной компетентности этой категории воспитанников.

Модель логопедической ритмики для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представлена 3-мя разделами: речедвигательные игры и упражнения, танцевально-ритмические игры и упражнения, эмоционально-коммуникативный тренинг [1].

Все эти методы направлены на нормализацию мышечного тонуса, для коррекции речевых нарушений и улучшение психоэмоционального состояния детей.

1. *Речедвигательные игры и упражнения* нацелены на развитие координационно-регулирующих функций речи и движения. Богатейший алфавит жестов, используемый в рамках этого раздела, способствует конкретизации вербальных слуховых образов, продуктивности вербального запоминания, развитию всех компонентов речевой системы.

В качестве примера представлено (таблица 1).

Таблица 1

Упражнение «Песня кота Леопольда»

Слова	Движения
«Песня кота Леопольда» (музыка из мультфильма «Кот Леопольд») 1. Целый день сижу. 2. На крутом берегу. 3. Высоко плывут в небе облака. 4. Весело жмурится солнце золотое. 5. Весело плещется быстрая река.	1 строка. Ладочки складываем ладошкой. 2 строка. Ладочки волнообразно покачивать 3 строка. Покачиваем ладошками над головой 4 строка. Пальчики сжимаем и разжимаем 5 строка. Слева направо нарисовать в воздухе волну, прямую линию в обратную сторону (Упражнение выполняется 3 раза с ускорением)

2. *Танцевально-ритмические упражнения* позволяют расширить представления занимающихся о ритмической и пространственной организации движений, о пластических возможностях своего тела. Каждая танцевально-ритмическая композиция имеет целевую направленность, сюжетный характер и завершенность. При исполнении ритмических комплексов используются звуковые жесты тела (хлопки, притопывания). Временная

организация игр и упражнений поддерживается счетом, музыкой, стихотворными текстами.

В качестве примера представлено (таблица 2).

Таблица 2

Упражнение «Манекен»

Движения	Действия
Под музыку из мультфильма «Барбара-рики». Поставить детей в шахматном порядке. Под музыку произвольные движения. 1. По команде «замерла правая нога». 2. По команде «замерла левая нога». 3. По команде «замерла правая рука». 4. По команде «замерла левая рука». 5. По команде «замерла голова». 6. Двигаются только глазки. 7. «Превращение в манекен». В обратном порядке по команде привести части тела в движение.	1. Замирает правая нога (все остальные части тела двигаются). 2. «Замерла левая нога» (остальные части тела двигаются). 3. «Замерла правая рука» (остальные части тела двигаются). 4. «Замерла левая рука» (двигается только голова). 5. Не двигается голова (двигаются только глазки). 6. «Всё тело замирает».

3. *Эмоционально-коммуникативный тренинг* представляет собой игровые упражнения, имеющие своей целью осознание и выражение невербальными и вербальными средствами основных эмоций (страха, радости, печали, гнева, злости, интереса, спокойствия). Для детей создаются условия, в которых они сами, через игры и упражнения, открывают закономерности и особенности взаимоотношений, общения и поведения в мире людей, а также развивают важные для этого качества и умения.

В качестве примера представлено:

Упражнение «Зеркало»

Дети делятся на пары, первый в паре – зеркало, второй – смотрится в зеркало. Задача того, кто смотрится в зеркало, показывать любые движения под музыку, задача зеркала точно повторять движения. Далее дети меняются ролями.

Систематическое использование логоритмических упражнений, нацеленных на компенсацию отклонений в сенсорном, психомоторном и коммуникативно-речевом развитии в комплексе мероприятий по преодолению речевых нарушений у детей и полифункциональная развивающая среда логоритмических занятий повышают эффективность коррекционно-образовательного процесса.

Список литературы

1. Бабушкина Р.Л. Логопедическая ритмика в комплексной коррекционной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей младшего дошкольного возраста [Текст]: Автореферат дис. ... канд. пед. наук / Р.Л. Бабушкина – СПб., 2011. – 26 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика [Текст]: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. – М.: Владос, 2002. – 272 с.
3. Никишина И.В. Мастер-класс для руководителей и педагогов ДОО. Здоровьесберегающая педагогическая система: модели, подходы, технологии [Текст] / И.В. Никишина. – 2-е изд. – М.: Планета, 2013. – 151 с.

Шацкая Юлия Владимировна
учитель-дефектолог
МБДОУ «Д/С №6»
г. Мценск, Орловская область

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДЕТСКОМ САДУ

***Аннотация:** в данной статье представлены компоненты комплексного подхода к формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста, раскрывается система построения процесса обучения элементарным математическим представлениям у дошкольников с ОВЗ, выделяются основные направления коррекционно-воспитательной работы.*

***Ключевые слова:** комплексный подход, дети с ОВЗ.*

Обучение ребенка элементарным математическим представлениям не является изолированной задачей, а входит в общей комплекс обучения неотъемлемой составной частью. Процесс формирования элементарных математических представлений у дошкольников с ОВЗ строится с учетом закономерностей развития математических представлений у нормально развивающихся детей. Все направления коррекционно-образовательной работы по формированию элементарных математических представлений являются взаимосвязанными и взаимопроникающими, а задачи коррекционного обучения решаются комплексно во всех формах его организации. Педагогическая система формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста базируется на комплексном подходе к обучению. Этот подход является ведущим при обучении всем видам деятельности детей дошкольного возраста.

Комплексный подход включает в себя следующие компоненты:

- изучение математических представлений детей;
- организацию пространственно-развивающей среды;
- ознакомление детей с природным и рукотворным миром в процессе их активной предметной, предметно-практической и игровой деятельности;
- проведение обучающих игр с математическим содержанием;
- общение взрослого с детьми в процессе формирования элементарных математических представлений;
- взаимодействие различных специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста с целью координации и определения единых подходов к формированию величинных, количественных, временных, пространственных и геометрических представлений.

Комплексный подход предполагает формирование элементарных математических представлений в тесной связи с обучением другим видам деятельности (развитие речи, формирование представлений о себе и окружающем мире, изобразительная, конструктивная, трудовая и игровая деятельность.)

Система формирования математических представлений у детей с ОВЗ осуществляется:

1. В повседневной жизни, когда взрослый вовлекает детей в коллективную деятельность с математическим содержанием, в общение друг с другом.

2. В специальных играх и упражнениях, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках, о системе социальных отношений. В проведении этих игр и упражнений могут принимать участие различные специалисты (учитель-дефектолог и воспитатель или педагог-психолог). Такие игры могут проводиться в структуре по формированию элементарных математических представлений как их фрагмент в соответствии с педагогическим замыслом взрослого.

3. В сюжетно-дидактических и театрализованных играх, где выявление, осознание и воссоздание количественных, величинных, пространственно-временных отношений является целью и средством деятельности.

4. В рисовании, лепке, конструировании, хозяйственно-бытовом труде при наполнении их элементарным математическим содержанием.

5. В специальных занятиях по формированию элементарных математических представлений.

6. В комплексных игровых занятиях, где одновременно используются вербальный, графический и образно-двигательный знаки для выражения одного содержания.

7. В работе по развитию речи (обучение словесному отчету о выполненных действиях, составлению рассказов «из личного опыта», рассказыванию текста арифметических задач).

Реализация комплексного подхода к формированию элементарных математических представлений включает следующие направления коррекционно-воспитательной работы:

1. Формирование представлений о себе и окружающем мире.

2. Формирование познавательных действий и ориентировки в пространстве: реальном – на основе предметной и предметно-игровой.

3. Обучение в процессе отображительных и сюжетно-дидактических игр.

4. Развитие психомоторики, обуславливающей точность выполнения действий с предметами и моделями.

5. Обучение различным средствам межличностного общения и развитие речевых функций в играх и игровых упражнениях.

Учитывая комплексный подход в обучении математическим знаниям, содержание образовательной работы выстраивается по концентрическому принципу. Таким образом, обеспечивается повторность в обучении детей, что позволяет выработать у них достаточно прочные знания и умения.

Список литературы

1. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): Учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.

2. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 1999.

3. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста: Программа для специальных дошкольных учреждений / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1991.

4. Studall.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studall.org/all4-22306.htm>

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Белюсова Вера Анатольевна

старший преподаватель
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет»
г. Томск, Томская область

СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ – СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

Аннотация: в статье поднята проблема содержания дисциплины «Физическая культура» для студентов направлений профессиональной подготовки естественных наук, деятельность которых сопряжена с природной средой. В процессе анализа научной литературы и педагогических исследований сделано заключение о необходимости использования спортивного ориентирования как вида спорта для проведения академических занятий по физической культуре в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, студенты, спортивное ориентирование.

Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) является специализированным видом физического воспитания студентов, который осуществляется в соответствии с требованиями и особенностями будущей профессии.

Каждая профессия имеет свою отличительную двигательную специфику, зависящую от конкретных условий труда и предъявляет различные требования к уровню развития физических и психофизиологических качеств человека.

Предметом нашего внимания стала организация и содержание процесса физического воспитания студентов Томского государственного университета (ТГУ) направлений профессиональной подготовки естественных наук, деятельность которых сопряжена с природной средой – «Геология», «Экология и природопользование», «География».

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам выпускники направлений должны обладать профессиональными компетенциями, связанными с топографией, картографией, а также обладать умениями проводить определенные виды работ в так называемых полевых условиях.

Для этого изучаются специальные теоретические курсы и проводятся учебные практики, в процессе которых студенты проходят различные маршруты с ориентированием по карте с помощью компаса, определяют свое местоположение по ситуации и ориентирам, изучают приемы нанесения маршрута на карту.

«Будущие специалисты геоморфологи, биогеографы, почвоведы, географы, экологи должны хорошо понимать в каких условиях и с какой целью проводятся те или иные виды полевых работ» [5].

По данным исследователей, которые с помощью опроса специалистов геологического профиля определили, что к числу наиболее необходимых физических и психофизиологических качеств человека для выполнения профессиональных обязанностей относятся: общая выносливость (81%), быстрота реакции (67%), быстрота и точность выполнения рабочих движений (48%), сила и силовая выносливость (43%), вестибулярная устойчивость (32%), устойчивость и концентрация внимания – 67%; распределение и переключение внимания – 35%, зрительная память – 49%, оперативное мышление – 21% [3].

Кроме того, необходимо принимать во внимание, что работа в полевых условиях – это работа в условиях естественной природной среды на открытом воздухе при разных температурах окружающей среды, ветровой обстановки и влажности воздуха.

Преодоление значительных расстояний по пересеченной местности, наличие диких животных, ядовитых пресмыкающихся, кровососущих насекомых, отсутствие элементарного быта предъявляют достаточно высокие требования к психологической готовности работников полевых специальностей и их адаптационным способностям для выполнения своих профессиональных обязанностей.

В связи с этим, интересным представляется анализ контингента поступающих на направления естественных наук, с точки зрения их физической подготовленности и состояния здоровья.

Ежегодно все студенты 1 курса университета сдают тесты, определяющие важнейшие физические качества – выносливость, быстроту, гибкость, силу. Результаты сдачи тестов переводятся в баллы, в зависимости от уровня показанных результатов в каждом испытании – «высокий» – 5 баллов, «выше среднего» – 4, «средний» – 3, «ниже среднего» – 2, «низкий» – 1, «неудовлетворительный» – 0, а место факультета в рейтинге определяется по среднему показателю всех студентов.

Проведенный анализ сдачи тестов студентами 1 курса ТГУ, в сентябре 2014 и 2015 годов, позволяет сделать вывод, что студенты выбирающие геолого-географический факультет (ГГФ) имеют более высокий уровень общей физической подготовки по сравнению со студентами других факультетов. Из 19 факультетов университета, ГГФ в 2014 и 2015 годах занимал второе место.

В тоже время следует отметить, что число студентов, отнесенных по состоянию здоровья к основной и подготовительной группе на факультете не имеет значительных отличий от других факультетов: 31,2% студентов ГГФ по своим показаниям отнесены к специальной медицинской группе, к примеру, число студентов экономического факультета отнесенных к этой группе составляет 35,5%, профессиональная деятельность которых не предъявляет высокие требования к уровню физической подготовленности.

Анализ содержания занятий по физической культуре студентов ТГУ позволяет сделать вывод, что для студентов различных направлений профессиональной подготовки он идентичен и построен на личностно-ориентированной технологии обучения.

Авторы К. Габриелян, В. Ермолаев предлагают поставить «во главу угла дисциплины «Физическая культура» вместо обеспечения «готовности к труду» концепцию «индивидуального здоровья» – перспективной, перманентно актуальной идеи, работающей на будущее, непрерывно обновляемой и расширяющей свои границы в соответствии с запросами времени» [1].

Подобный подход и личностно-ориентированные технологии обучения, конечно важны и интересны, с точки зрения удовлетворения потребностей студентов в занятиях физическими упражнениями, но не могут решить в полном объеме задачи профессионально-прикладной физической подготовки.

Это подтверждается изучением мнения студентов-геологов [2], когда приоритетными видами спорта для занятий физической культурой выбираются футбол, волейбол.

Все это позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного использования в процессе физического воспитания студентов видов спорта, которые наиболее полно соответствуют их профессиональной физической подготовки.

В частности, предполагается, что включение спортивного ориентирования в качестве одного из основных средств физической культуры для студентов геолого-географического факультета будет способствовать повышению как уровня их физической подготовленности (общей выносливости, скоростно-силовых качеств, координации движений), так и личностных психофизиологических качеств – памяти, внимания, мышления.

Данное заключение основано на характеристиках спортивного ориентирования как вида спорта, где соревновательная деятельность ведется в условиях природной среды с использованием топографической карты и компаса, путем преодоления незнакомого маршрута, а для решения спортивных задач от участника требуется проявить хорошую физическую подготовленность, высокую психологическую устойчивость принятия решений задач ориентирования в условиях быстроменяющейся ситуации [4].

Вывод: Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов направлений естественных наук, деятельность которых сопряжена с природной средой может быть реализована с широким использованием всего комплекса средств физической, технической, теоретической и психологической подготовки спортивного ориентирования.

Список литературы

1. Габриелян К., Ермолаев В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов. Смена парадигмы // Теория и практика физической культуры. – 2006. – №12. – С. 24–27.
2. Кладкин Н.Н. Обеспечение профессиональной направленности физической подготовки студентов-геологов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. №70–2. – С. 71–76.
3. Могучева А.В. Обеспечение психофизической готовности студентов полевых специальностей средствами спортивного ориентирования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2010. – Вып. 3 (61). – С. 79–83.
4. Суханова М.Г. Спортивное ориентирование как одно из средств воспитания физических и интеллектуальных способностей студентов: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Суханова. – М., 2004. – 170 с.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.geogr.msu.ru/practices/types/1/topo_1.php

Василега Дмитрий Сергеевич

канд. техн. наук, доцент

Балабасов Никита Олегович

студент

Институт промышленных
технологий и инжиниринга
ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный
нефтегазовый университет»
г. Тюмень, Тюменская область

ТАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В БАСКЕТБОЛЕ В КОНТЕКСТЕ ТАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО КОМПОНЕНТА

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается вопрос формирования тактического мышления в тренировке юных баскетболистов. Исследователи отмечают, что недостатки подготовки в юношеском возрасте зримо проявляются в выступлениях сборных команд на международной арене.

Ключевые слова: баскетбол, тактическая подготовка, тактическое мышление.

Формирование тактического мышления в тренировке юных баскетболистов осуществляется при множественности тактических комбинаций (от 5 до 9 комбинаций) и сопряженности тактического и технического обучения. При обучении тактике следует акцентировать внимание не на «навыке», а на способности выполнять двигательные действия в вариативных условиях.

Недостатки подготовки в юношеском возрасте зримо проявляются в выступлениях сборных команд на международной арене. Это в полной мере можно отнести к проблеме построения тактической подготовки в аспекте многолетней деятельности.

Сегодня у специалистов – практиков отсутствует единое мнение о стратегии построения тактической подготовки в многолетнем тренировочном процессе. Реально выделяются два основных направления её построения: первое связано с техническим освоением игровых комбинаций, второе – с развитием тактического мышления.

Проблема использования особенностей формирования тактического мышления в качестве основы построения многолетней тактической подготовки практически не имеет собственной опытно-экспериментальной базы. Тактическое мышление подвергалось исследованию лишь в части:

- эффективности соревновательной деятельности команды и индивидуальных действий игрока;
- результативности технико-тактических действий в условиях соревнований;
- оперативного мышления с целью индивидуализации подготовки.

Говоря о проблеме формирования тактического мышления в многолетнем тренировочном процессе, следует иметь в виду, что сам процесс формирования связан, в первую очередь, с тактической и технической подготовленностью на учебно-тренировочном уровне и результативностью на соревновательном.

Процесс формирования тактического мышления на уровне тренировки должен осуществляться при соблюдении следующих условий: множество

тактических комбинаций при формировании тактической подготовленности и сопряженность обучения тактическим и техническим действиям. В настоящее время широкое распространение получила теория обучения двигательным действиям с акцентированием внимания на двигательном «навыке». Данная теория зачастую распространяется и на тактическую подготовку, где тактическое мышление стараются перевести в условия тактического навыка посредством наигрывания комбинаций. По мнению Е.Н. Герасимова, основой автоматических навыков служит стереотип. Стереотип – это фиксированный порядок осуществления действий, который складывается в процессе обучения. К стереотипу прибегают чаще всего, когда нужно действовать быстро, без ошибок, автоматически. Однако в часто сменяющихся экстремальных ситуациях в мозгу человека подходящего оптимального стереотипа не оказывается, и он принимает решение далекое от оптимального. То есть налицо противоречие: с одной стороны, для принятия решения быстрого и верного нужен шаблон, а с другой – стереотип (шаблон) не дает нужного, верного выбора.

Важным условием формирования тактического мышления на учебно-тренировочном уровне является сопряженность обучения техническим и тактическим действиям. В сопряженном обучении тактическим и техническим действиям необходимо словесное изложение материала: когда применяется, в каких ситуациях и как использовать данный элемент.

Так как в процессе принятия решения ведущим фактором является классификация игровой ситуации, то при обучении тактическим действиям важно правильно их классифицировать. В основе классификации ситуации в баскетболе следует выделять следующие признаки: количество игроков, совершающих атакующие действия, расположение мяча по отношению к кольцу и предположительная «угроза» от соперника.

В условиях соревнования в качестве основных компонентов выделяются восприятие, как совокупность оценки, классификации игровой ситуации, постановка задачи и результативность как совокупность технико-тактической подготовки. Переход от тактической подготовки на учебно-тренировочном уровне к восприятию на соревновательном уровне происходит при соблюдении условий анализа и воспроизведения игровых ситуаций. Переход от технической подготовки к итоговому результату осуществляется при условии технической эффективности реализации тактической комбинации.

Основными средствами формирования тактического мышления на учебно-тренировочном уровне являются проблемные ситуации, формируемые тренером и реализуемые баскетболистами, и игровые задания, создающиеся в процессе соревновательной деятельности. Использование проблемных ситуаций, согласно Г.И. Рузавину, способствует перенесению закономерностей с изученной области явления на неизученную. При этом неизбежно приходится модифицировать прежнюю гипотезу либо изменять её тип, внешний вид или условия. Переноса данное положение на тактическую подготовку, можно сказать, что проблемные ситуации заставляют спортсмена постоянно модифицировать тактические комбинации. Тактическое мышление несет ответственность в процессе мыслительной деятельности, т.к. гипотезы используются в реальных условиях и время выбора ограничено.

Для оценки степени влияния тактического и практического мышления на спортивный результат был использован корреляционный и дисперсионный анализ. Установлено наличие достоверных связей между практическим и тактическим мышлением ($r = 0,6 - 0,8$), тактическим мышлением и спортивным результатом ($F = 5,6$ до $14,2$), практическим мышлением и спортивным результатом ($F = 8,9$ до $20,8$). При этом для оценки практического мышления использовался комплекс тестовых заданий по

изготовлению, составлению и воспроизведению различных фигур (методика М.А. Кошелевой), а для определения характеристик тактического мышления использовались показатели времени решения простых и сложных тактических задач (планшетнобланковая методика М.Н. Грабаря).

Результаты исследования особенностей формирования тактического мышления показали, что спортивный результат в подготовке юных баскетболисток связан с практическим и тактическим мышлением на всех этапах многолетнего тренировочного процесса, но акцент на развитие тактического мышления должен делаться на сенситивный период развития в возрасте 11–13 лет.

Практический опыт и результаты педагогических экспериментов показали, что процесс обучения тактическим комбинациям происходит по следующему алгоритму: объяснение тактической комбинации, показ всех возможных вариантов разучиваемой комбинации, пробное выполнение комбинации, выполнение комбинации с использованием активного сопротивления (соперника) и изменение условий при исполнении комбинации посредством постановки проблемной ситуации.

Список литературы

1. Боген М.М. Современные теоретико-методические основы обучения двигательным действиям: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.М. Боген. – М., 1989. – 52 с.
2. Герасимов Е.Н. Основы системного анализа: Курс лекций / Е.Н. Герасимов. – Чайковский: [б.и.], 2001. – 157 с.
3. Малиновский С.В. Моделирование тактического мышления спортсмена / С.В. Малиновский. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 192 с.
4. Нестеровский Д.И. Баскетбол: теория и методика обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Д.И. Нестеровский. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
5. Рузавин Г.И. Методология научного познания: Учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: Юнити-Дана, 2003. – 287 с.
6. Барбашов С.В. Тактическая подготовка в баскетболе в контексте тактического мышления как системообразующего компонента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/8578e89d-95b8-4d65-be8e-6fb69924a2a9>

Гаджимусилов Гаджихамед Магомедович

старший преподаватель

Абдулгамидов Магомед Магомедханович

старший преподаватель

ГБОУ ДПО «Дагестанский институт повышения
квалификации педагогических кадров»
г. Махачкала, Республика Дагестан

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА УРОКАХ ОБЖ

Аннотация: данная статья посвящена вопросам решения проблемы обучения учащихся здоровому образу жизни на уроках ОБЖ и раскрытию специфики работы преподавателя основ безопасности ОО в этом направлении.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, деятельностный подход, проектный метод, наследственные факторы, нравственное здоровье, самообучаемость.

События, происходящие в мире и в нашей стране в последнее время, вызвали глубокие изменения во всех сферах общественной жизни. Увеличение частоты проявления разрушительных сил природы, числа промышленных аварий и катастроф, опасных ситуаций социального характера, от-

сутствии навыков правильного поведения в повседневной жизни, в различных опасных и чрезвычайных ситуациях пагубно отразились на состоянии здоровья и жизни людей.

Актуальность проблемы повышения уровня безопасности человека, укрепления и сохранения его здоровья сегодня очевидна. Состояние здоровья зависит от социального, экономического и духовного развития личности, от его образа жизни.

«Без здоровых детей нет здорового общества...». Сегодня, когда многократно возрастает количество больных детей, эти слова приобретают особый смысл и значение.

Известно, что уровень здоровья человека наряду с такими условиями как наследственные факторы, условия внешней среды и деятельность системы здравоохранения зависит, прежде всего, от самого человека, от того образа жизни, который он ведет.

При всех достоинствах большинства существующих систем обучения детей «здоровому образу жизни», общим их недостатком является то, что они сконцентрированы на информационном уровне. Ребенок рассматривается исключительно как объект для обучения, как «пустой сосуд», который надо наполнить «правильными» знаниями о здоровье, привить ему полезные навыки.

Общеизвестно, что «правильные» знания совсем не предполагают «правильное» поведение, поступок, действие. Между ними очень большая дистанция. Чтобы «правильное» знание помогло выбору «правильного» поведения, нужна мотивация, побуждение к действию, другие подходы и методы.

Для того чтобы направить выбор детей к принятию здорового образа жизни приоритетным методом на уроках ОБЖ является деятельностный подход. Практический опыт показывает, что дети способны самостоятельно не только формулировать цели, но и воплощать их. Совместная с ними деятельность помогает понять, что они знают о здоровье, что их интересует, беспокоит, тревожит больше всего, что бы они хотели сделать для своего здоровья и здоровья других людей. Инструментом работы является сотрудничество, совместное постижение знаний, опыта – в неформальном, партнерском взаимодействии детей и педагога через применение метода проекта.

Обучение учащихся здоровому образу жизни имеет свою специфику. Она основывается как на общих образовательных принципах, так и на психологическом подкреплении поведения школьников, способствующему сохранению здоровья.

В целях совершенствования форм и методов организации уроков по формированию здорового образа жизни применяются метод проектов, который ориентирован на самостоятельность, творческую активность подростков и дает возможность ощутить свою социальную значимость, получить опыт взаимодействия со сверстниками.

Метод учебного проекта – это одна из лично ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

Наибольший эффект в формировании здорового образа жизни учащихся обеспечивается многообразием видов работ, средств и методов, используемых во время проведения уроков. Разнообразие форм работы делает процесс обучения более творческим и позволяет добиться того, чтобы полученные учащимися знания прочно вошли в их повседневную жизнь. Поэтому на своих уроках ОБЖ по формированию здорового образа жизни чаще всего используются такие формы работы, которые являются результативными и одновременно интересными для детей:

– просмотр видеоматериалов с последующим обсуждением;

– выполнение творческих заданий (напиши эссе, сочинение, придумай сказку на новый лад, нарисуй плакат, сочини правдивую рекламу);

– проведение социологических опросов, анкетирование.

Формированию здорового образа жизни учащихся способствует и организация внеурочной деятельности учащихся. В связи с этим в школах необходимо ежедневно проводить неделю здорового образа жизни, в рамках которой организовываются внеклассные занятия по данной теме (конкурс стенгазет, плакатов, рисунков и т. д.).

Решение этой проблемы возможно через образование. Необходимо обучать подрастающее поколение безопасной жизнедеятельности и умение сохранить и укрепить своё здоровье в реальной окружающей среде. Образовательная среда оказывает существенное влияние на состояние здоровья обучающихся. Здоровье ребенка можно считать нормой, если он умеет преодолевать усталость (физический аспект здоровья); проявляет хорошие умственные способности, любознательность, воображение, самообучаемость (интеллектуальный аспект здоровья); честен и самокритичен (нравственное здоровье); коммуникабелен (социальное здоровье); уравновешен (эмоциональный аспект здоровья).

Учебная деятельность, внеклассные мероприятия, классные часы, часы общения, конкурсы рисунков, плакатов, газет, фотоконкурсы, посвящённые здоровому образу жизни обладают значительным образовательным развивающим и воспитательным потенциалом. Основными условиями при проведении таких мероприятий являются: активизация познавательной деятельности обучающихся; разнообразие форм воспитательной деятельности.

Материал для формирования основ ЗОЖ огромен, разнообразен: в процессе обучения школьников здоровому образу жизни необходимо не только формировать умения и навыки, но и закрепить, углубить знания.

В учебной деятельности, на таких уроках как физкультура, ОБЖ ребята получают знания о том, какой образ жизни необходимо вести для того, чтобы сохранить физическое и психическое здоровье, какие способы продления долголетия существуют. Такие уроки прививают обучающимся знания о том, что безопасность человека – это, прежде всего безопасность его физической жизни и здоровья.

Стремление раскрыть себя и проникнуть в самые сокровенные тайны своего организма рождаются ещё на школьной скамье. Поэтому при использовании исследовательского метода по формированию здорового образа жизни важно выявить тех, кто интересуется проблемами, связанными с сохранением и укреплением здоровья.

Наибольший эффект в формировании здорового образа жизни учащихся обеспечивается многообразием видов работ, средств и методов, используемых во время проведения уроков. Разнообразие форм работы делает процесс обучения более творческим и позволяет добиться того, чтобы полученные учащимися знания прочно вошли в их повседневную жизнь. Поэтому на своих уроках ОБЖ по формированию здорового образа жизни чаще всего используются такие формы работы, которые являются результативными и одновременно интересными для детей:

– просмотр видеоматериалов с последующим обсуждением;

– выполнение творческих заданий (напиши эссе, сочинение, придумай сказку на новый лад, нарисуй плакат, сочини правдивую рекламу);

– проведение социологических опросов, анкетирование.

Формированию здорового образа жизни учащихся способствует и организация внеурочной деятельности учащихся. В связи с этим в нашей

школе ежегодно проводится неделя здорового образа жизни, в рамках которой организуются внеклассные занятия по данной теме (конкурс стенгазет, плакатов, рисунков).

Итак, основные направления использования здоровьесберегающих технологий это правильная организация познавательных процессов: грамотное расписание, оптимизация учебной нагрузки, активный отдых и т. д.; обеспечение оптимальных гигиенических условий: чистота, уровень шума, контроль за освещенностью, температурой, влажностью воздуха в классе; индивидуализация образовательных технологий: в частности обращение к личностно-ориентированному обучению.

Главная задача педагога – это рациональная организация урока, использование активных методов и активных форм обучения, использование ведущих каналов восприятия информации, а так же персонализированный подход к учащимся.

Создавая условия для включения ребенка в процесс творчества и применяя методы, адекватные его психофизиологическим особенностям, мы добиваемся таких результатов, как снижение утомляемости; повышение продуктивности и работоспособности; формирование позитивного мышления ребенка и его отношение к собственному здоровью.

Список литературы

1. Баль Л.В., Барканова С.В. Формирование здорового образа жизни российских подростков. – М.: Владос, 2003.
2. Вайнер Э.Н. ЗОЖ как принципиальная основа обеспечения здоровой жизнедеятельности // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2009. – №3.
3. Дрибинский П. Воспитание ценностного отношения к здоровью // Воспитание школьников. – 2008. – №8.
4. Ощепкова Т.Л. Воспитание потребности в ЗОЖ у школьников // Народное образование. – 2006. – №8.
5. Смирнов А.Т. Программы общеобразовательных учреждений «Основы безопасности жизнедеятельности». Комплексная программа 5–11 классы. – М.: Просвещение, 2010.
6. Рустамов Р.Н. Формирование здорового образа жизни на уроках ОБЖ через метод проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://litterref.ru/rname/rnaqasatyrna.html>

Жалилов Александр Викторович

старший преподаватель
ГБОУ ВПО «Ивановская государственная
медицинская академия» Минздрава России
г. Иваново, Ивановская область

НЕДОСТАТКИ СПОРТИВНЫХ СОРЕВНОВАНИЙ ПО САМБО ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: как отмечает исследователь, физическая культура и спорт для инвалидов становятся важнейшими условиями физической и социальной реабилитации, а также способствуют адаптации и интеграции их в общество. В данной статье автором предствлены основные недостатки спортивных соревнований по самбо для лиц с нарушением слуха, состоявшихся в г. Иваново в декабре 2015 года.

Ключевые слова: адаптивный спорт, спортсмены-самбисты, нарушение слуха, недостатки, проведение соревнований.

Сегодня в России очень интенсивно развивается адаптивный спорт, количество лиц с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся физической культурой и спортом увеличивается год от года. Новые виды адаптивного спорта находят своих сторонников в различных регио-

нах страны. Соревнования различного уровня и масштаба от муниципальных и региональных до всероссийских и мировых (Паралимпийские, Сурдлимпийские игры, Специальная олимпиада) проводятся в России и за рубежом [3, с. 34; 4, с. 51].

Физическая культура и спорт для инвалидов становятся важнейшими условиями физической и социальной реабилитации, а также способствуют адаптации и интеграции их в общество. Участие в различных состязаниях придает уверенности, восстанавливает психическое равновесие и позволяет вернуться к активной жизни [1, с. 99].

В настоящее время в России среди глухих и слабослышащих людей развиваются различные виды спорта, общее количество которых составляет тридцать один. Спорт для глухих – это борьба, самоутверждение и самовыражение личности. Несмотря на различные нарушениями слухового анализатора эти люди достигают больших успехов в спорте и этому есть немало примеров [6, с. 22; 7, с. 76].

В тоже время необходимо отметить, что уровень работы по созданию условий для занятий активной двигательной деятельностью и спортом инвалидов в большинстве субъектов страны остается низким [1, с. 99]. По утверждению одного из ведущих специалистов в области адаптивного спорта А.С. Махова на данный момент существует нехватка специализированных спортивных объектов, тренеров для людей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению ученого большинство спортивных объектов (залы, бассейны, спортивные площадки) не приспособлены к нуждам инвалидов [5, с. 51].

С целью определения степени удовлетворенности глухих и слабослышащих самбистов условиями проведения спортивных соревнований, нами было проведено анкетирование. В нём приняли участие спортсмены с нарушением слуха в возрасте 12–14 лет, принимавшие участие в чемпионате и первенстве города Иваново по борьбе самбо в декабре 2015 года. Вопросы анкеты включали основные недостатки проведения соревнований. Для установления степени актуальности недостатков при проведении и организации соревнований по самбо среди лиц с нарушением слуха, респондентам было предложено указать степени (балл) их важности по 10-балльной шкале (1 балл – минимум, 10 баллов – максимум). При этом в зависимости от степени актуальности недостатка, выраженной в баллах, ответы были разделены на группы: 9–10 баллов – «абсолютно актуально», 7–8 баллов – «актуально», 5–6 баллов – «трудно сказать», 3–4 балла – «не актуально», 1–2 балла – «абсолютно не актуально».

Данные, полученные в ходе опросов, были сведены в единую таблицу и обработаны методом средних величин (вычисления производились с использованием стандартного пакета программ Microsoft Excel for Windows).

Результаты математико-статистической обработки данных о степени актуальности недостатков при проведении и организации соревнований по самбо среди лиц с нарушением слуха приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты математико-статистической обработки данных о степени актуальности недостатков при проведении и организации соревнований по самбо среди глухих и слабослышащих

Недостатки	\bar{X} (баллы)	σ (баллы)
1. Неисправности табло либо его отсутствие	10,00	0,000

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

2. Отсутствие методических материалов по организации и проведению соревнований по самбо, для глухих и слабослышащих	10,00	0,000
3. Отсутствие объявлений результатов соревнований и победителей на дактильном языке	9,88	0,333
4. Недостаточное количество соперников в весовых категориях	9,77	0,440
5. Отсутствие душевых	9,77	0,666
6. Отсутствие судейской бригады, знающей дактильный язык	9,66	0,707
7. Отсутствие буфета на соревнованиях	9,22	2,333
8. Отсутствие торжественного открытия соревнований	9,00	3,000
9. Отсутствие информации в СМИ о результатах проведенных соревнований	9,00	3,000
10. Мало волонтеров	8,55	2,962
11. Несоответствующая температура помещений	7,00	3,570
12. Неправильное расположение зрительских мест или их отсутствие	6,00	1,936
13. Нехватка или отсутствие раздевалок	5,55	1,013
14. Неудобное расположение места проведения соревнований	4,33	2,061
15. Отсутствие медицинского обслуживания	3,00	3,162
16. Неудобный график соревнований	1,66	1,322
17. Неграмотное размещение судей	1,44	1,013
18. Отсутствие мест для разминки	1,44	1,013
19. Некачественный инвентарь	1,11	0,333
20. Некачественное покрытие спортивных площадок	1,00	0,00

Как видно из таблицы 1 к группе «абсолютно актуальные» 9–10 было отнесено девять недостатков от «неисправности табло или его отсутствие» средний балл (\bar{X}) ответов составил $10,00 + 0,000$ до «отсутствие информации в СМИ о результатах проведенных соревнований» $9,00 + 3,000$. Недостаток «неисправности табло или его отсутствие» говорит о том, что наличие этого устройства помогает спортсменам с нарушением слуха ориентироваться в процессе борьбы о ходе схватки. «Отсутствие методических материалов по организации и проведению соревнований по самбо, для глухих и слабослышащих» $10,00 + 0,000$ показывает, что для ребят с нарушением слуха важно наличие специальной литературы для более детального изучения правил соревнований и лучшей подготовки к ним. Так же для спортсменов с нарушением слуха очень важно «объявление результатов соревнований и победителей на дактильном языке» $9,88 + 0,333$, так как недостаток сурдоперевода затрудняет понимание

хода самих соревнований. Два недостатка заняли одинаково высокое количество баллов «недостаточное количество соперников в весовых категориях» $9,77 + 0,440$ и «отсутствие душевых» $9,77 + 0,666$. Это говорит о том, что количество участников в соревнованиях по борьбе самбо среди спортсменов с нарушением слуха в настоящее время еще не столь велико, как, например, среди обычных спортсменов и требует более масштабного вовлечения ребят в этот вид спорта. А наличие душевых будет только способствовать лучшему проведению самих соревнований. Недостаток «отсутствие судейской бригады, знающей дактильный язык» $9,66 + 0,707$ показывает насколько важно наличие арбитров на борцовском ковре, которые могут объяснить и обозначить действия борца в схватке. Немаловажным для спортсменов с нарушением слуха является и наличие буфета, где можно подкрепить свои силы, так как недостаток «отсутствие буфета на соревнованиях» набрал $9,22 + 2,333$ балла. Стоит отметить, что одинаково высокие баллы $9,00 + 3,000$ также набрали два недостатка это «отсутствие торжественного открытия соревнований» и «отсутствие информации в СМИ о результатах проведенных соревнований». Мы считаем это связано с тем, что для спортсменов с нарушением слуха важен сам факт этих соревнований, тем более его торжественное открытие, и, безусловно, внимание к этому мероприятию общественности, средств массовой информации повышает интерес самих спортсменов.

К категории «актуально» 7–8 баллов были отнесены два недостатка это «мало волонтеров» $8,55 + 2,962$ балла и «несоответствующая температура помещений» $7,00 + 3,570$ балла. Это говорит о том, что для глухих и слабослышащих спортсменов необходима помощь волонтеров для лучшей организации соревнований. Также необходимы комфортные температурные условия в самих помещениях, где проходят спортивные состязания.

К группе «трудно сказать» 5–6 баллов также было отнесено два недостатка это «неправильно расположение зрительских мест или их отсутствие» $6,00 + 1,936$ балла и «нехватка или отсутствие раздевалок» $5,55 + 1,013$ балла. Мы считаем, что эти недостатки не вызвали дискомфорта у спортсменов и не столь важны в период проведения соревнований, поэтому они были отнесены в эту категорию.

В категорию «не актуально» 3–4 балла вошли «неудобное расположение места проведения соревнований» $4,33 + 2,061$ и «отсутствие медицинского обслуживания» $3,00 + 3,162$. Это показывает, что для спортсменов с нарушением слуха место расположения не создает трудностей, а второй критерий показывает, что медицинское обслуживание было обеспечено на должном уровне.

В группе «абсолютно неактуально» 1–2 балла оказалось пять недостатков это «неудобный график соревнований» $1,66 + 1,322$ балла, «неграмотное размещение судей» $1,44 + 1,013$ балла, «отсутствие мест для разминки» $1,44 + 1,013$ балла, «некачественный инвентарь» $1,11 + 0,333$ балла, «некачественное покрытие спортивных площадок» $1,00 + 0,00$ балла. Мы считаем, что такие низкие баллы эти критерии получили в силу своей незначительности для спортсменов с нарушением слуха и что на данных соревнованиях они не создали особых проблем у глухих и слабослышащих борцов.

Таким образом, при проведении и организации соревнований по самбо для глухих и слабослышащих спортсменов необходимо учитывать ряд условий, соблюдение которых поможет более качественно и целенаправленно провести состязания. В частности использование табло, участие судей знающих дактильный язык, объявление результатов соревнований и

победителей на дактильном языке. Организаторам соревнований следует предусмотреть достаточное количество соперников в весовых категориях, чтобы у спортсменов с нарушением слуха появлялся опыт соревновательной борьбы. И, конечно, одними из самых важных факторов для глухих и слабослышащих спортсменов-самбистов являются торжественность открытия самих состязаний и внимание к этому событию средств массовой информации, что, безусловно, повысит интерес и значимость самих соревнований.

Список литературы

1. Махов А.С. Информационно-потребностные компоненты формирования мотивации у инвалидов к занятиям адаптивным спортом / А.С. Махов // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Серия Педагогические и психологические науки. – 2010. – Вып. 11. – С. 99–102.
2. Махов А.С. Анализ удовлетворенности спортсменов-инвалидов соревнованиями в адаптивном спорте (примере Параспартакиады Центрального Федерального округа) / А.С. Махов // Омский научный вестник. – 2011. – №98. – С. 151–153.
3. Махов А.С. Недостатки организации спортивных соревнований для инвалидов / А.С. Махов // Адаптивная физическая культура. – 2012. – №1. – С. 34–37.
4. Махов А.С. Десятый, юбилейный турнир среди инвалидов по футболу на Кубок Президента Российской Федерации: результаты и перспективы / А.С. Махов // Адаптивная физическая культура. – 2012. – №4 (52). – С. 51–53.
5. Махов А.С. Материально-техническое обеспечение системы адаптивного спорта / А.С. Махов, О.Н. Степанова // Научный поиск. – 2013. – №4.1. – С. 51–53.
6. Романцов А.Н. Итоги выступления национальной сборной Российской Федерации на XVIII Сурдлимпийских зимних играх в Ханты-Мансийске и Магнитогорске / А.Н. Романцов, А.С. Махов, О.Г. Рысакова // Адаптивная физическая культура. Ежеквартальный журнал. – 2015. – №3 (63). – С. 22–25.
7. Рысакова О.Г. Современное состояние и проблемы сноубординга у лиц с нарушением слуха в контексте развития отечественного и мирового спорта глухих / О.Г. Рысакова, А.С. Махов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – №4. – С. 76–79.

Иванов Валентин Дмитриевич

канд. пед. наук, доцент

Брюхова Анна Александровна

студентка

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск, Челябинская область

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СССР И В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности физического воспитания школьников в СССР и в современной России. Физическое воспитание является общей частью воспитания, данный процесс направлен на укрепление здоровья, развитие функций организма, физических способностей, а также на достижение совершенства в физической подготовке.

Ключевые слова: физическая культура, физическое воспитание, физическая подготовка, физические особенности школьников.

Основным средством физического воспитания – является занятия физическими упражнениями, данные упражнения являются специально по-

добранными, для каждого возраста, учитывая индивидуальные особенности. При этом обязательно нужно соблюдать особый режим труда и быта, владеть основными знаниями об использовании физических упражнений, средств закаливания, общественной и личной гигиены, данные аспекты важны в целях физического развития и совершенствования [5].

Целью данной работы, является проведение сравнительного анализа физической подготовки школьников времен СССР и школьников современной России, а также выделение особенностей подготовки.

Физическое воспитание в СССР – это часть коммунистического воспитания, которая выступала в единстве с нравственным, умственным, трудовым, а также эстетическим воспитанием. Цель физического воспитания – подготовка здоровых, активных, физически развитых строителей коммунистического общества, способных к высокопроизводительному труду и защите Родины. В Программе КПСС, принятой 22-м съездом (1961 г), поставлена задача – «... обеспечить воспитание, начиная с самого раннего детского возраста, физически крепкого молодого поколения с гармоническим развитием физических и духовных сил» [6].

Физическая культура в СССР стала основой воспитания и укрепления здоровья человека, а также подготовкой к защите и труду на благо Родины. В школах Советского Союза, преподавалось общее физическое воспитание. Система воспитания, в рамках физической подготовки, в Советском Союзе состояла из следующих форм: обязательные (занятия физической культурой в учебных заведениях по расписанию) и добровольные (тренировки в секциях учебных заведений, спортивных школах ДСО и ведомств).

Основными задачами школьной физической культуры являлись следующие задачи: в 1–4-х классах – «учащиеся обучались навыкам и умениям в основных видах гимнастики, спорта и игр»; в 5–7-х классах – «учащиеся обучались основным видам спорта, играм и гимнастике»; в 8–10-х классах – «учащиеся обучались гимнастике, играм и основным видам спорта». Осуществление образовательных задач проходило постепенно, от выполнения простых, развивающих двигательную активность заданий, до более сложных навыков и умений в легкой атлетике, гимнастике, лыжной подготовке и т. д. Программой были предусмотрены домашние задания, для закрепления навыков двигательной активности.

Содержание и структура школьных программ по физической культуре, была predetermined введением физкультурного комплекса ГТО СССР. «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО) – программа физической подготовки в общеобразовательных, профессиональных и спортивных организациях в СССР. Данная программа поддерживалась государством и входила в систему патриотического воспитания молодежи. Комплекс ГТО был создан, с целью оценки физической подготовки граждан, а впоследствии был использован для улучшения военно-прикладной и профессиональной подготовки учащейся молодежи [2; 4].

Комплекс ГТО для школьников подразделялся на 3 ступени:

- БГТО 1 ступени – для учащихся 1–3 (4) классов школы;
- БГТО 2 ступени – для учащихся 4 (5) и 8 (9) классов школы;
- ГТО ступени – для учащихся 9–10 (11) классов школы, профтехучилищ, средних специальных учебных заведений, трудящейся молодежи до 18-летнего возраста [5].

Из этих данных можно сделать вывод, что в СССР физическое воспитание играло огромную роль для жизни государства. Учреждения народного образования при участии комсомола и профсоюзов, а также физкультурно-спортивные, государственные и общественные организации осуществляли программу массового физического воспитания народа, наменченную Коммунистической партией. Программная и нормативная основа

советской системы физического воспитания – Всесоюзный физкультурный комплекс ГТО.

Физическое воспитание школьников в современной России, является так же важно, как и в СССР. Физическое воспитание школьников способствует улучшению успеваемости и уровню здоровья, главной задачей является повышение уровня физической подготовки. Физическая культура также решает задачи трудового, эстетического и нравственного воспитания детей.

Целью физического воспитания в школах является: способствование гармоничному, всестороннему развитию навыков и умений в физическом развитии, а также формирование физически культурной личности [3].

В качестве основных задач физического воспитания школьников, в современной России, можно выделить следующие:

1. Образовательные задачи, в них входит формирование и развитие, жизненно важных двигательных навыков и умений:

– управление, при передвижении, статическими положениями и позами тела (исходные положения, стойки, строевые упражнения и т. д.);

– навыки, благодаря которым человек перемещается в пространстве (бег, плавание, ходьба на лыжах);

– умение выполнять комплексные движения для преодоления искусственных препятствий (прыжки опорные, лазания, прыжки в длину и в высоту);

– управление звеньями тела в совокупности с движением ног и рук (перевороты, кувырки, упоры, подъемы.);

– навыки выполнения различных движений с предметами (скакалки, мячи, гантели, гимнастические палки и т. д.).

2. Оздоровительные задачи:

– содействие развитию основных функциональных систем организма;

– обеспечение оптимального для каждого возраста и пола гармонического развития физических качеств и способностей;

– повышение сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям внешней среды;

– повышение общей работоспособности и привитие гигиенических навыков;

– укрепление здоровья, содействие нормальному физическому развитию;

– формирование правильной осанки, развитие различных мышц тела.

3. Воспитательные задачи:

– воспитание умений и потребностей сознательно и самостоятельно заниматься физическими упражнениями, и применять их в целях укрепления здоровья, повышения уровня работоспособности;

– воспитание качеств личности (эстетики, нравственности, силы воли и т. д.);

– помощь в развитии психических процессов [1].

Проводя сравнение между особенностями Советской и современной системами физического воспитания, можно сделать следующие выводы:

Советская система физического воспитания представляет собой социальную организацию, направленную на всестороннее физическое совершенствование всех социальных групп населения страны. Современные особенности физического воспитания определяются, прежде всего, тем, что это процесс, который направлен на формирование и развитие двигательных навыков и физических качеств человека, совокупность которых в решающей мере определяет его физическую работоспособность.

Физическое воспитание в СССР, было прочно связано с идеологией, в современной России такой связи не наблюдается.

Физическое воспитание Советского Союза, было направлено на воспитание поколения для труда и обороны Родины, современное физическое воспитание направлено на формирование любви к спорту и воспитание здоровой нации.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология физического воспитания / Е.П. Ильин. – М., 1987. – 206 с.
2. История физической культуры и спорта: Учебное пособие для педагогических вузов / Под ред. Б.Р. Голощапова. – М.: Академия, 2001. – 312 с.
3. Качашкин В.М. Методика физического воспитания / В.М. Качашкин. – М., 1980. – 304 с.
4. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун. – М., 1982. – 146 с.
5. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – М., 1991. – 443 с.
6. Чаленко И.А. Современные уроки физкультуры в начальной школе / И.А. Чаленко. – Ростов н/Д, 2003. – 255 с.

Квашнин Николай Алексеевич
студент

Комлева Маргарита Николаевна
канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск, Челябинская область

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ПАРАОЛИМПИЙСКИХ ИГР

Аннотация: в данной статье представлена история возникновения Параолимпийских игр, а также указаны зарубежные спортсмены и спортсмены из Челябинской области, которые принимали участие в параолимпийских играх.

Ключевые слова: спорт, Параолимпийские игры, Челябинск, спортсмены, чемпионы.

Параолимпийские игры – это комплекс престижных соревнований для спортсменов, имеющих инвалидность разной категории за исключением нарушений, которые связаны с потерей слуха.

Первоначально само название «параолимпийские игры» было связано с термином *paraplegia* (паралич нижних конечностей), так как данные соревнования проводились среди людей, у которых было нарушение опорно-двигательного аппарата (НОДА). С начала участия в играх спортсменов с другими заболеваниями, учёные перефразировали и переосмыслили понятие, которое отныне стало обозначаться как «рядом, вне Олимпиады», имелось в виду, что Параолимпийские игры имели право на существование наравне с Олимпийскими.

Цель работы состоит в изучении исторических особенностей создания параолимпийских игр, а также в рассмотрении зарубежных спортсменов и спортсменов из города Челябинска, которые приняли участие в данных спортивных мероприятиях.

Задачи исследования:

- изучить по литературным источникам историю создания параолимпийских игр;
- произвести поиск информации о спортсменах-участниках и победителях параолимпийских игр;

– представить историю побед южно-уральских спортсменов на параолимпийских играх.

Основателем параолимпийского движения был выдающийся нейрохирург Людвиг Гуттман. Он отбирал ветеранов с нарушениями спинного мозга для участия в спортивных соревнованиях. Гуттман верил, что если найти правильный подход к каждому спортсмену, то это поможет улучшить качество жизни инвалидов с поражением спинного мозга и хорошо подготовить к соревнованиям [1].

В Сток-Мандевиле в 1948 году Людвиг Гуттман провёл соревнования по стрельбе из лука среди спортсменов-колясочников. В 1952 вновь одновременно с очередной Олимпиадой он организовал первые международные соревнования с участием 130 спортсменов-инвалидов из Англии и Голландии. А в 1956 за организацию следующих крупных соревнований людей с ограниченными возможностями Гуттман получил награду Международного олимпийского комитета – Кубок Фернли за вклад в развитие олимпийского движения [3].

Упорство Гуттмана увенчалось успехом. Сразу после Олимпиады 1960 года в Риме состоялись первые летние Параолимпийские игры, а с 1976 регулярно проводятся и зимние [4].

Соревнования, целью которых изначально было реабилитация и лечение людей с ограниченными возможностями, стали кульминационным событием, в связи с чем возникла необходимость в руководстве. В 1982 году был создан Координационный совет международных спортивных мероприятий для лиц с ограниченными возможностями – ИСС. Семь лет спустя был создан Международный параолимпийский комитет – International Paralympic Committee (IPC).

В 1982 году Международная федерация спорта Сток-Мандевильских игр, Международная федерация спорта слепых и Международная спортивная организация для инвалидов объединили усилия для создания Международного комитета по координации спорта для инвалидов во всем мире (ИКК). В 1986 году к ним также присоединились Международный спортивный комитет глухих (ЦИСС) и Международная спортивная федерация для лиц с нарушением интеллекта (ИНАС-ФИД). ИКК представлял интересы групп инвалидов и руководил Паралимпийскими играми в период между 1982 и 1992 годами. Однако растущая потребность в расширении национального представительства и создании движения, в большей степени ориентированного на спорт, привели к основанию в 1989 году в Дюссельдорфе (Германия) Международного Паралимпийского комитета (МПК) в качестве признанного руководящего органа Паралимпийского движения. На встрече присутствовали представители шести ИОСД, которые считаются членами-учредителями МПК, и сорока двух Национальных паралимпийских комитетов и Национальных организаций спорта для инвалидов. Они утвердили первую Конституцию МПК и избрали первого Президента – доктора Роберта Стедварда (Dr. Robert Steadward) из Канады.

Среди зарубежных спортсменов-инвалидов прославились такие люди как Оливер Халасси (с детства потерял одну ногу, что не помешало ему стать олимпийским чемпионом Лос-Анджелеса, занимался плаванием и водным поло), Лиз Хартел (несмотря на паралич, до конца своей жизни профессионально занималась верховой ездой), Терри Фокс (вдохновил немало спортсменов-параолимпийцев на подвиги; несмотря на то, что потерял ногу после операции, он пробежал на протезе более 5000 километров за 143 дня) и другие.

Ещё одним достижением в параолимпийском движении стала возможность проведения летних Параолимпийских игр, которые состоялись в 1988 году, в которых применялся тот же инструментарий, на котором проходили и сами олимпийские соревнования. Зимний вариант игр 1992 года проходил на том же месте, что и Олимпийские соревнования. По мере прогресса движения росла и потребность в скоординированном и расширенном сотрудничестве между организациями и сообществами, имеющими, так или иначе, отношение к работе с инвалидами.

В 2001 году Генеральная ассамблея МПК санкционировала пересмотр управления и структуры МПК. Под руководством нового Президента, сэра Филиппа Крейвена (Sir Philip Craven), в 2002 году был начат процесс стратегического пересмотра. Кульминацией процесса стало утверждение пакета предложений на исторической Генеральной ассамблее 2003 года «Проектирование будущего» в Турине, что привело к принятию в 2004 году действующей в настоящее время Конституции. Конституция и принятые на ее основе Регламенты являются руководящими документами МПК и Паралимпийского движения.

В 2003 году МПК принял «Видение», содержащее главную цель Параолимпийского движения: создать для параолимпийцев все условия, позволяющие им достичь спортивных высот, воодушевить и радовать всех новыми успехами чемпионов.

В 2001 году МОК и МПК подписали соглашение, по которому Параолимпийские игры должны проходить в тот же год, в той же стране и использовать те же объекты, что и Олимпийские игры. Это соглашение официально применяется, начиная с летних игр 2012 года.

На сегодняшний день наша страна гордится высокими результатами и достижениями в области спорта на Параолимпийских играх. Так, например, в 2014 году Россия впервые в своей истории принимала Параолимпийские зимние игры. Игры проходили в Сочи с 7.08 до 16.08.2014 года. Сборную России на Играх представили 69 спортсменов, которые установили новый рекорд по общему количеству медалей – 80. Ранее рекорд принадлежал Австрии – 70 медалей, установленный в 1984 году. Всего было пять видов спорта: биатлон (12 золотых медалей), горнолыжный спорт (6 золотых и серебряных, 5 бронзовых), кёрлинг на колясках, лыжные гонки (12 – золото, 9 – серебро и 11 бронзовых медалей) и следж-хоккей.

Отдельно хотелось бы отметить спортсменов, которые приняли участие в зимних Параолимпийских играх-2014 из города Челябинска. Это Варлаков Василий (следж-хоккей) и Романов Марат (кёрлинг на колясках).

Также стоит отметить, что первым видом спорта на Параолимпийских (летних) играх стал баскетбол на колясках, потом были приняты бильярд, футбол для спортсменов с церебральным параличом и для слепых, борьба, плавание, стрельба, дартс, дзюдо, верховая езда, лёгкая атлетика и многие другие.

В 2006 году впервые появилась эмблема на Параолимпийских зимних играх в Турине. Она представляла из себя три полусферы синего, красного, зеленого цветов, которые расположились вокруг центральной точки. Каждый из цветов символизирует Тело, Разум и Дух [4].

Кроме всего прочего, были созданы «гимн будущего» (написан французским композитором Тьерри Дарни) и Параолимпийский девиз – «Spirit in Motion» («Дух в движении») [4].

Эти шедевры искусства дали возможность воодушевлять будущих и бывалых спортсменов-параолимпийцев любого уровня, чтобы радовать мир новыми спортивными победами, успехами и достижениями.

Список литературы

1. Олимпийские чемпионы России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.olympic-champions.ru/paralympic/regions/chelyabinsk/>
2. Царик А. Параолимпийский комитет России: история параолимпийских игр / А. Царик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://paralymp.ru/paralympic_games/istoriya-paralimpiyskikh-igr/
3. Гик Е. Энциклопедия мужества «Не инвалид»: история, развитие и герои параолимпийских игр / Е. Гик, Е. Гупало [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://neinvalid.ru/paralimpiyskie-igry-i-istoriya-razvitiye-geroi/>
4. Рецепт-спорт: спортивно-информационный портал фонда «Единая Страна» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rezeptsport.ru/paralympic/>
5. Vnet: сайт интернет-телевидения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ltvnet.ru/content/show/paralimpiyskie-igri-istoriya-i-pravila.html>
6. Дверь в мир: сайт для людей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://doorinworld.ru/stati/paralimpiyskie-igry>
7. Информационный портал о жизни спортсменов-инвалидов: история параолимпийских игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.invaazersk.lact.ru/entsiklopediya/istoriya-paralimpiyskikh-igr>
8. РIANовости: справочный раздел [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/spravka/20060310/44139654.html>
9. РООИ: Московский городской клуб инвалидов «Контакты-1» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.contacts-1.ru/paralimpiyskieigry/>
10. Letopis. Info. История параолимпийских игр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.letopis.info/themes/olympic/istorija_paralimpiyskikh_igr.html

Овчинников Юрий Дмитриевич

канд. техн. наук, доцент, преподаватель
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный
университет физической культуры,
спорта и туризма»
г. Краснодар, Краснодарский край

ИГРЫ СОВЕТСКОГО ВРЕМЕНИ. КАК ИГРАТЬ В «МУХУ»?

Аннотация: при изучении курса «Биомеханика двигательной деятельности» исследователем предлагается интересное научно-методическое направление «Биомеханика движений в игре». Автор отмечает необычность игр советского периода. В работе представлена малоизвестная подвижная игра – игра в «Муху».

Ключевые слова: игры, биомеханика движений детей, биомеханические качества, студенты.

Более трех десятилетий преподаю предмет «Биомеханика двигательной деятельности», где изучаем различные виды движений [5]. Биомеханика движений важна для детей любых возрастов, так как она формирует двигательные навыки и двигательные возможности на последующие годы. Анализируя подвижные игры наших дней, убеждаешься в том, что

движения повторяются и характеризуются отсутствием смысла. Биомеханические движения являются не просто движением, они выполняются с определенным смыслом. Игры советского периода отличались не только смысловым содержанием, но простым инвентарем, который придумывали и изготавливали сами дети-игроки. Игра в «Муху», забытая игра моего голодного послевоенного детства, когда не развивались игровые спорта как сейчас, в силу разрухи и бедности.

Игра отличается простотой и доступностью в выполнении двигательных действий. Более того проанализировав игру в «Муху» увидели со студентами все биомеханические качества [5]. А именно: быстрота, меткость, ловкость, выносливость [6]. Наличием биомеханических качеств не могут похвастаться современные игры. Муха – это летящая деревяшка, ее изготавливали сами. Важно было стать обладателем «Мухи».

Для игры в «Муху» необходим простой игровой инвентарь:

1. Упругая деревянная палка высотой (0.80 м.)
2. Собственно сама «Муха» (изготавливается из отрезка круглой деревянной палки длиной 50–80 мм, диаметр 40–50 мм). Кусок деревяшки срезается наполовину по длине и на 30–50% по диаметру.
3. Деревянная палка для каждого из игроков произвольной длины и диаметра.

Играть может любое количество игроков.

Площадка для игры. Выбирается площадка для игры произвольной конфигурации без специального покрытия, даже не ровной поверхностью.

Проведение разделительной линии на площадке.

На площадке проводится разделительная линия (мелом, веревкой), отделяющая место нахождения игроков и место туда, куда летит «Муха». В разграничительную линию вбивается упругая деревянная палка (см. пункт 1 (игровой инвентарь) на глубину 10–15 см. Верхний конец палки срезается со стороны зоны полета «Мухи» в соответствии с размерами мухи.

В зоне нахождения игроков отмечается место для броска на расстоянии 3–5 м от вбитой палки перпендикулярно линии раздела зон игровой площадки.

Правила игры.

Выбирается игрок, отвечающий за «Муху» (владелец «Муху»), методом жребия или с помощью считалочки. Игроки находятся сзади места для броска палки и по очереди готовятся к броску собственными палками. Владелец «Мухи» устанавливает «Муху» на ее место на упругой палке и находится на разграничительной линии в безопасном месте от палки. Играющий человек бросает свою палку стараясь попасть в упругую забитую в землю палку, стараясь попасть ближе к основанию. Так как в зависимости от места попадания брошенной палки и силы удара зависит дальность полета «Мухи». В случае если «Муха» остается на месте, а палка игрока улетела в зону поля «Мухи» игрок остается на месте и ожидает полета «Мухи» вследствие броска следующего игрока. При попадании палки игрока в упругую палку, «Муха» от удара улетает в свою зону на различные расстояния. Владелец «Мухи» устремляется за «Мухой», а игрок сбивший «Муху» бежит за своей палкой.

Игроки, не попавшие по «Мухе» также бегут за своими палками.

Владелец «Мухи» поймав «Муху» старается коснуться рукой одного из игроков, которому передает право владения «Мухой», а сам становится игроком, имеющим право на внеочередной бросок палки.

Игроки, не успевшие забрать свои палки из зоны «Мухи», остаются у раздельной линии в безопасной зоне до следующего полета «Мухи», который даст возможность забрать свою палку и займет место игрока.

Длительность игры. Игра может продолжаться неограниченное время в зависимости от настроения и физического состояния игроков. Во время игры игроки и владелец «Мухи» имеют право на шутки, замечания и остроты на собственные действия и своих соперников. В этой игре можно проследить двигательную деятельность ребенка [3; 4]. Игра ушедшей эпохи, в которой были и другие интересные подвижные игры [1; 2; 7].

Биомеханические качества, развиваемые в игре.

Данная игра в «Муху» способствует развитию оценивать расстояние в пространстве, свои двигательные возможности и возможности игроков. Развивает способность попадания в определенную точку пространства, осваивает биомеханику броска, скорость двигательной реакции, стартовый разгон, быстроту остановки и возвратные движения, способности изменять траектории движения в зависимости от догоняющего соперника, а также силу броска.

Заключение.

Данной игра не требует физической подготовки игроков, но развивает необходимые физические качества быстроты, ловкости, глазомер. Ребенок все атрибуты игры изготавливает самостоятельно из подручных средств. Игра развивает командный дух, объединяя детей разных возрастов. По длительности проведения игры ограничений не существует: надоело играть или наступила усталость мышц, перемена игры на более спокойную деятельность. Таким образом игра- это перемена деятельности ребенка.

Список литературы

1. Кенеман А.В. Название: Детские подвижные игры народов СССР. – М.: Просвещение, 1989.
2. Коротков И.М. Название: Подвижные игры во дворе. Новое в жизни, науке, технике. Серия «Физкультура и спорт». – М.: Знание, 1987.
3. Овчинников Ю.Д. Биомеханика движений в игре для детей дошкольного возраста // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: Сборник статей по материалам XXI международной заочной научно-практической конференции. – М.: Международный центр науки и образования. – 2013. – №12 (21). – С. 99–102.
4. Овчинников Ю.Д. Биомеханика движений. Развитие в игре двигательных возможностей детей // Дошкольное воспитание: научно-методический журнал. – 2014. – №4. – С. 49–53.
5. Овчинников Ю.Д. Биомеханика двигательной деятельности [Текст]: Учебное пособие / Ю.Д. Овчинников. – Краснодар: КГУФКСТ, 2014. – 265 с.
6. Ovchinnikov Yu.D., Lyzar O.G. Games of the soviet period in the biomechanical movements of children // Eastern European Scientific Journal. – 2014. – №4. – С. 97–101.
7. Фатеева Л. Подвижные игры, эстафеты и аттракционы. – Ярославль: Академия развития, 2007.

Ревенько Алия Исхаковна

аспирант, ассистент

Лагунова Любовь Владимировна

канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВПО «Уральский государственный
медицинский университет» Минздрава России
г. Екатеринбург, Свердловская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ ПО СИСТЕМЕ CROSSFIT НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ДОУ С ЦЕЛЬЮ ПОДГОТОВКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ ВФСК «ГТО» I СТУПЕНИ

***Аннотация:** в данной статье авторами рассматриваются аспекты физической подготовки детей 6–7 лет, обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО. Предложены средство и форма организации занятий физической культурой старших дошкольников.*

***Ключевые слова:** физическое воспитание, старшие дошкольники, круговая тренировка, детский фитнес, ВФСК ГТО.*

Следует отметить, что последнее десятилетие отмечено повышенным вниманием правительства, учёных, спортивных педагогов к состоянию здоровья населения. Особенно это относится к подрастающему поколению, где неудачно организованное дошкольное и школьное образование по физической культуре играет отрицательную роль, как в укреплении здоровья, так и в процессе массового досуга учащихся. Специалисты Г.К. Зайцев, А.Г. Зайцев, А.Н. Тяпин сходятся во мнении, что оценивать подготовленность учащихся необходимо с помощью педагогического контроля, как с одним из факторов повышения эффективности управления учебным процессом физического воспитания. В настоящее время, активно вводится сдача новых нормативов комплекса «Готов к труду и обороне» (далее ГТО). Приказом Минспорта России от «08» июля 2014 г. №575 утверждены Государственные требования к уровню физической подготовленности населения при выполнении нормативов ГТО. Для получения знака отличия Комплекса необходимо выполнить обязательные испытания (тесты), а также необходимое количество испытаний (тестов) по выбору для определения уровня развития физических качеств и овладения прикладными навыками [3].

Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» предназначен для лиц от шести лет. Однако, для достижения заявленной в Положении цели укрепления здоровья, гармоничного и всестороннего развития личности необходимо начинать работу с детьми более раннего возраста.

Современные тенденции в мировом оздоровительном движении предлагают широкий спектр направлений спортивной индустрии, одним из которых является фитнес, в том числе детский, представляющий собой ком-

плекс танцевальных и гимнастических упражнений с включением элементов различных видов спорта, выполняемых под музыкальное сопровождение [1].

В последние годы завоевывает большую популярность в фитнесе – «круговая тренировка».

Круговая тренировка – это организационно-методическая форма работы, предусматривающая поточное, последовательное выполнение специально подобранного комплекса физических упражнений для развития и совершенствования силы, быстроты, выносливости и, в особенности, их комплексных форм – силовой выносливости, скоростной выносливости и скоростной силы.

Методика применения круговой тренировки в физическом воспитании старших дошкольников обеспечивает оптимальный уровень нагрузки, адекватный физическому состоянию занимающихся, и способствует положительной динамике показателей физической подготовленности детей 6–7 лет.

Сегодня в мире фитнес-индустрии стремительно набирает популярность такое направление, как КроссФит (CrossFit). Это высокоинтенсивная программа, направленная на улучшение физической формы, выносливости, реакции и готовности тела к любой жизненной ситуации. Применение кроссфита на занятиях по физической культуре способствует комплексному развитию физических и психических качеств [2].

В программе КроссФит используются бег, прыжки со скалкой и через препятствия, работа с гириями, лазание по канату, упражнения на гимнастических кольцах, работа молотом по покрывшкам и др.

Детский КроссФит отличается от взрослого. Занятия по физической культуре с элементами КроссФит заключается в работе с собственным весом, медболами, фитболами, гантелями минимального веса, лазание, полоса препятствий и др. [2]. Такие комплексы должны быть максимально приближены к повседневной игровой жизни ребенка, а так же состоять из упражнений входящих в Комплекс ГТО I ступени. Более того данная форма занятий носит положительный психологический момент за счет постоянной смены двигательной деятельности, что предотвращает быстрое эмоциональное утомление ребенка.

Таким образом, и педагогическая и занятия по физической культуре с дошкольниками метод круговой тренировки по системе КроссФит, мы предполагаем не только разнообразие средств в развитии различных физических качеств, но и подготовку старших дошкольников к успешной сдаче I ступени Комплекса ГТО.

Список литературы

1. Сайкина Е.Г. Фитнес в системе дошкольного и школьного физкультурного образования: Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Е.Г. Сайкина. – СПб., 2009. – 560 с.
2. Токаревских С.А. Инновационный метод внедрения круговой тренировки по системе CrossFit, как одной из составляющих фитнес-программы на уроках физкультуры общеобразовательной школы в процессе реализации ФГОС / С.А. Токаревских // Фитнес: теория и практика. – 2015. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: fitness.esrae.ru/9-56
3. Федосеев А.М. Функциональное состояние современных школьников, сдающих нормы Комплекса ГТО / А.М. Федосеев // Наука и образование: новое время. – 2015. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://artculus-info.ru/category/zhurnal/?tag=3-maj-iyun-2015-g>

Романцов Михаил Григорьевич

д-р мед. наук, канд. пед. наук, профессор
ГБОУ ВО «Педагогический институт»
г. Черняховск, Калининградская область
ГБОУ ВПО «Северо-Западный медицинский
университет им. И.И. Мечникова»
г. Санкт-Петербург

Поднебесных Елена Леонидовна

канд. пед. наук
ГБОУ ВО «Педагогический институт»
г. Черняховск, Калининградская область

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

***Аннотация:** в данной статье авторами рассматривается вопрос здоровьесберегающего образования. Отмечается, что к задачам подготовки специалиста в области психологии здоровья можно отнести повышение уровня психологической, коммуникативной, социальной компетентности, а также знание основ психотерапевтической коррекции.*

***Ключевые слова:** здоровьесберегающее образование, педагогический вуз.*

Статус личности определяется не только уровнем образованности, но и состоянием здоровья, зависящим от многих факторов, среди которых особое значение отводится образу/стилю жизни индивида. Новую ситуацию в образовании необходимо соотносить с ориентацией на освоение ценностей, связанных с людьми, на приобщение к гуманистическим ценностям. Психология сосредотачивает свое внимание на формировании ценностного отношения к миру как основной задаче образования, поскольку ценностные отношения человека определяют его эмоциональное, психическое состояние, удовлетворенность жизнью, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяя мотивационно-потребностную сферу, направленность личности [1; 2].

Выдвижение проблемы здоровья в число приоритетных задач социального развития обусловило актуальность теоретической и практической разработки указанной проблемы, необходимость развертывания соответствующих научных исследований и выработку методических и организационных подходов к формированию, сохранению здоровья и его укреплению. В разработке новой стратегии здоровья должно быть предусмотрено образовательное профилактическое направление, включающее преодоление факторов риска и активное воспитание человека в гигиеническом режиме. Валеологическая (медико-биологическая) система образования предполагает не только получение знаний о сохранении, укреплении здоровья, но и осуществление комплекса мероприятий на индивидуальном уровне, направленных на количественное измерение состояния здоровья. Очевидно, что решение концептуальных проблем педагогической компоненты валеологии возможно при условии подготовки специалистов, сочетающих теоретические знания с практическими умениями, навыками по проблеме коррекции индивидуального здоровья. Психолого-валеологические и педагогические подходы к проблеме здоровья и развития личности необходимо рассматривать на основе принципов комплексности, системности, непрерывности, используя социально-педагогические, психолого-физиологические характеристики с учетом возрастной периодизации и особенностей психосоматической конституции. Использование комплексного психосоматического подхода к проблеме здоровья и развития личности позволит решать такие вопросы, как оценка адаптивных воз-

возможностей здоровья, профессиональное самоопределение, влияние двигательной активности на показатели физического и психического здоровья с учетом личностной мотивации и уровня функциональных резервов организма. Человек, являясь сложной живой системой, жизнедеятельность которой обеспечивается на разных, но взаимосвязанных между собой уровнях функционирования: биологическом, психологическом, социальном [2].

Психология здоровья включает практику поддержания здоровья человека, представляя собой психологическую базу первичной и вторичной профилактики; предполагая в своем становлении намеченный гуманистической психологией путь развития психологической науки, ведущей к познанию реального человека и, следовательно, к созданию психологии с человеческим и человеческим лицом. Жизнеспособность психологии здоровья определяется изучением поведения каждого индивида. Как научно-практическое направление, психология здоровья, призвана расширять возможности восприятия адаптивного поведения человека в его жизненной среде. Психология здоровья, ориентируясь на гуманистическую направленность психологии, выбирает путь «от жизни к идеалу», изучая идеальное в реальном. К задачам подготовки специалиста в области психологии здоровья можно отнести: повышение уровня психологической, коммуникативной, социальной компетентности, а также знание основ психотерапевтической коррекции [3].

С учетом того, что социально-психологическая проблематика в психологии занимает одно из центральных мест, в силу приоритетности тем исследования и в силу разработанности теоретического и экспериментального аппарата, необходимо обратить внимание на структурные и культурные факторы окружения, с которыми связана социальная детерминированность здоровья.

Необходимость использования комплексного подхода связана с детерминированностью проблемы здорового образа жизни и потребностью получения будущим специалистом всесторонней информации в области человекознания, педагогики, психологии и других дисциплин, изучающих человека. Формирование здорового образа жизни с использованием системного подхода связано с определением узловых фундаментальных проблем, требующих комплексного исследования. Именно такой проблемой и является проблема формирования здорового образа жизни. Приоритет охраны здоровья подрастающего поколения делает неоспоримой методологическую важность этого вопроса для научного анализа и практической деятельности преподавателей вузов, особенно гуманитарной направленности [1; 4; 5].

Формирование здорового образа жизни студентов педагогического вуза должно рассматриваться в качестве критерия эффективности акмеологической деятельности педагога, что весьма актуально и крайне важно, включение в образовательные программы и «основ здорового образа жизни», и «психологии здоровья». Для эффективной и здоровой творческой деятельности в учебном заведении необходимо формировать мотивации к здоровому образу/стилю жизни с проведением первичной профилактики аутопатогенного поведения [2; 3].

С учетом комплексности проблемы ее решение должно осуществляться на интегративном подходе, с использованием достижений психолого-педагогических, медико-биологических и других наук, а роль интегратора может взять на себя педагогическая антропология, поскольку приоритетом в воспитании подрастающего поколения является гуманистическая составляющая, способствующая целостному гармоничному развитию личности; деятельностная составляющая – предполагающая превращение студента в полноправного субъекта активной профессионально-ориентированной деятельности, в процессе которой у него формируется ценностное отношение к здоровью. Концентрированным выражением взаимосвязи образа жизни и здоровья человека является здоровый образ жизни, выражая ориентированность деятельности личности в направлении развития и укрепления здоровья, что обеспечивается наличием способности иметь здоровый индивидуальный стиль

жизни на основе системы медико-биологических, психолого-педагогических знаний. Знания, которые формирует валеологическое направление, связанное с изучением здорового человека и его образа жизни смыкаются с биологической теорией онтогенеза человека рядом дисциплин профилактической медицины, психологии, педагогики. Здесь имеет место синтез знаний, относящихся к одному объекту исследования – человеку [4].

Признание здоровья важнейшей гуманистической ценностью означает взаимопонимание и взаимодействие естественнонаучного и гуманитарного образования, позволяя наиболее полно изучать человека, обеспечивая интеграцию внутри естественно-научного знания и усиление связи естественно-научного и гуманитарного знания, но внедрение гуманистических принципов в практику обучения наталкивается на препятствия со стороны мало изменившихся условий педагогической деятельности.

Основу современного образования составляют социокультурные потребности человека, в связи с этим, развитие системы образования должно осуществляться в интересах формирования творческой личности как ведущего фактора экономического и социального прогресса общества.

Список литературы

1. Романцов М.Г., Лисовская Н.И. Здоровье как проблема гуманитарного знания. – Калининград: Издательство КГУ, 2004. – С. 6–46.
2. Дмитриева Е.В. Социология здоровья: методологические подходы и коммуникационные программы. – М.: Центр, 2002. – С. 48–77.
3. Петленко В.П. Этоды валеологии: как человеческая ценность. – СПб., 1999. – С. 53–65.
4. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Издательство С-Петербургского университета, 2000. – С. 10–84.
5. Царевский Л.П., Алалыкина Н.Н. Здоровье сохраняющее образование: инновационные, креативные и социокультурные аспекты. – М.: Русаки, 2003. – С. 11–41.

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор,
заведующая кафедрой

Скриплева Елена Викторовна
канд. пед. наук, доцент,
и.о. заведующего кафедрой

Андреева Валерия Юрьевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

КУЛЬТУРА ОБЩЕСТВА И ЛИЧНОСТИ НЕ МОЖЕТ БЫТЬ ПОЛНОЦЕННОЙ БЕЗ ПРОГРЕССА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в данной статье представлен междисциплинарный анализ сущности, структуры и критериальных характеристик формирования физической культуры личности. В результате на основании анализа отмечаются два основных вектора ориентации.

Ключевые слова: культура, общество, образовательная среда, физическая культура личности.

Пронизывая все уровни современного общества, физическая культура и спорт, оказывают широкое воздействие на основные сферы жизнедеятельности, как в целом общества, так и каждой отдельно взятой личности.

Такой подход позволяет полнее осмыслить проблему формирования физической культуры личности в процессе ее жизнедеятельности в системе непрерывного образования [1, с. 25]. Актуальность исследования определяется социальным заказом общества на подготовку в системе непрерывного образования современного молодого человека с активной жизненной позицией, обладающего высокой культурой, способного приобретать новые знания и быть готовым к реализации стратегии развития государства [2, с. 54; 4, с. 42; 6, с. 33; 7, с. 212].

Несмотря на то, что физическая культура и спорт являются неотъемлемой составляющей на всех ступенях системы непрерывного образования (дошкольные учреждения, общеобразовательная школа, среднее и высшее профессиональное образование), формирование физической культуры личности происходит мозаично, о чем свидетельствуют данные многочисленных научных исследований [1, с. 156; 2, с. 8; 3, с. 59; 4, с. 43; 5, с. 226; 6, с. 34; 7, с. 213; 8, с. 25].

Педагогика не смогла отразить подлинную суть физической культуры, сформулировать ценности и цели физического воспитания в единстве культурного, интеллектуального, эмоционального, нравственного и телесно-физического развития человека [8, с. 18]. Нерешенность общетеоретических вопросов порождает более частные проблемы. Только признание необходимости индивидуализации и дифференциации физического воспитания, освоение занимающимися интеллектуальных, коммуникативных, информационных, эмоциональных, мобилизационных и других ценностей физкультурной деятельности позволяет разрешить противоречие между уровнем накопленных знаний по проблемам развития физической культуры личности, с одной стороны, и современной практикой физического воспитания – с другой [5, с. 223].

Для проверки исходных положений и решения поставленных задач в исследовании был использован комплекс методов теоретического характера с учетом специфики каждого этапа работы: теоретический анализ и обобщение философских, культурологических, педагогических, психологических, методических трудов по проблеме исследования; метод системно-структурного анализа; методы конструирования, моделирования, проектирования; изучение и обобщение инновационного педагогического опыта [3, с. 55].

Проведенный теоретический анализ выявил, что суть интегративного обеспечения процессов развития физической культуры личности в условиях подготовки в системе непрерывного образования на методологическом уровне конкретизируется в следующих смысловых проявлениях, выражающих его количественные и качественные параметры, а именно: культуросообразность, многосложность, структурность, общезначимость, абстрактность, целостность, объективность, сущностность, приращенность, рефлексивность, методологичность, универсальность, всеобщность и др. Каждая из них вызывает необходимость в своей конкретизации и в содержательно-смысловом анализе развития физической культуры личности [1, с. 156].

Таким образом, в условиях формирования физической культуры личности в системе непрерывного образования можно отметить два основных вектора ориентации: интеграционно-синтезирующий и проектно-конструктивный.

Список литературы

1. Скобликова Т.В. Становление физической культуры личности в образовании: Монография / Т.В. Скобликова. – Курск, 2000. – 204 с.
2. Скобликова Т.В. Здоровье ученика в образовательном процессе: личностный аспект: Учебное пособие / Т.В. Скобликова. – Курск, 2000. – 132 с.

3. Скобликова Т.В. Теоретические и методологические проблемы развития личности средствами физической культуры в системе непрерывного образования / Т.В. Скобликова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – №2. – С. 54–59.
4. Скобликова Т.В. Концептуальные основы персонализированной системы профессиональной переподготовки кадров сферы физической культуры, спорта и туризма / Т.В. Скобликова, В. Пшибыльски // Теория и практика физической культуры. – 2010. – №9. – С. 42–45.
5. Скобликова Т.В. Компетентностный подход в сфере образования при подготовке специалиста по физической культуре / Т.В. Скобликова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – №4–1 (24). – С. 222–227.
6. Швыдкая Н.С. Формирование ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой средствами ИКТ / Н.С. Швыдкая, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 32–34.
7. Скобликова Т.В. Педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование физической культуры личности студентов вуза / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2013. – №6–1 (51). – С. 207–213.
8. Скобликова Т.В. Физическое воспитание как компонент целостной системы воспитания в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития / Т.В. Скобликова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №4. – С. 18–25.

Скобликова Татьяна Владимировна

д-р пед. наук, профессор,
заведующая кафедрой

Скриплева Елена Викторовна

канд. пед. наук, доцент,
и.о. заведующего кафедрой

Андреева Валерия Юрьевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация: в данной статье представлен междисциплинарный анализ сущности и структуры физического воспитания как важной составляющей целостной системы воспитания. Рассмотрены состояние, проблемы и перспективы развития физического воспитания.

Ключевые слова: воспитание, физическое воспитание, образовательная среда.

Достижения современной науки, в том числе философские, психолого-педагогические, медико-физиологические, социологические, генетические, юридические труды свидетельствуют о том, что только в социальной среде в процессе целенаправленного воспитания происходит действенная выработка программ социального поведения человека, формируется человек как личность. Причем социальная обусловленность развития личности носит конкретно-исторический характер [1, с. 156; 2, с. 8; 3, с. 59; 4, с. 43; 5, с. 226; 6, с. 34; 7, с. 213; 8, с. 25].

Воспитание растущего человека составляет одну из главных задач современного общества. Физическое воспитание – это процесс, являющийся составной частью общего воспитания личности, направленный на развитие, саморазвитие физической культуры человека, его гармоничного развития [1, с. 114]. В свою очередь под физической культурой личности понимается достигнутый уровень физического совершенства человека и степень использования приобретенных двигательных качеств, навыков, специальных знаний в повседневной жизни, который выражается в целенаправленном развитии всех подструктур физической культуры личности: мотивационной (развитие потребности в формировании ценностей здорового образа жизни, в физическом совершенствовании, а также мотивов и направленности личности на саморазвитие в сфере физической культуры); когнитивной (практико-ориентированная система знаний и умений физического саморазвития); деятельности (достижение определенной физической кондиции через индивидуально-ориентированную и личностно значимую физическую активность как предпосылку развития устойчивых привычек здорового образа жизни) [1, с. 27].

В процессе физического воспитания очень важно, чтобы у обучающегося произошло глубокое осознание личной значимости систематических занятий физической культурой и спортом. Только в этих условиях возникает устойчивая потребность в физическом самосовершенствовании, в необходимости соблюдения здорового образа жизни [2, с. 15]. Велика роль физического воспитания в развитии мышления. По мере овладения двигательными навыками развиваются его новые формы: техническое, практическое, логические [3, с. 56; 7, с. 210]. В процессе физического воспитания и общения с другими членами спортивного коллектива происходит развитие чувств. Радикальным образом изменяется самооценка. В процессе общения и овладения новыми знаниями формируется мировоззрение занимающихся [5, с. 225]. В процессе физического воспитания развивается социализация личности. Развитие способностей, чувств и мышления делает личность обучаемого более гармоничной. Следовательно, физическое воспитание является важнейшим фактором, влияющим на развитие личности [6, с. 34].

Таким образом, в процессе физического воспитания развиваются способности, умения и навыки, формируются новые виды мышления [4, с. 45; 8, с. 25]. Кроме этого, вследствие коллективной деятельности в процессе физического воспитания занимающийся получает навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает адаптацию человека в обществе. В результате педагогический процесс по физическому воспитанию приобретает свойство целостности при условии комплексного планирования образовательных, развивающих и воспитательных задач на основе анализа педагогической ситуации, прогнозирования развития коллектива и отдельных обучаемых.

Список литературы

1. Скобликова Т.В. Становление физической культуры личности в образовании: Монография / Т.В. Скобликова. – Курск, 2000. – 204 с.
2. Скобликова Т.В. Здоровье ученика в образовательном процессе: личностный аспект: Учебное пособие / Т.В. Скобликова. – Курск, 2000. – 132 с.
3. Скобликова Т.В. Теоретические и методологические проблемы развития личности средствами физической культуры в системе непрерывного образования / Т.В. Скобликова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – №2. – С. 54–59.
4. Скобликова Т.В. Концептуальные основы персонализированной системы профессиональной переподготовки кадров сферы физической культуры, спорта и туризма / Т.В. Скобликова, В. Пшибыльски // Теория и практика физической культуры. – 2010. – №9. – С. 42–45.

5. Скобликова Т.В. Компетентный подход в сфере образования при подготовке специалиста по физической культуре / Т.В. Скобликова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – №4-1 (24). – С. 222–227.

6. Швыдкая Н.С. Формирование ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой средствами ИКТ / Н.С. Швыдкая, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 32–34.

7. Скобликова Т.В. Педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование физической культуры личности студентов вуза / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2013. – №6-1 (51). – С. 207–213.

8. Скобликова Т.В. Физическое воспитание как компонент целостной системы воспитания в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития / Т.В. Скобликова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №4. – С. 18–25.

Скобликова Татьяна Владимировна

д-р пед. наук, профессор,
заведующая кафедрой

Скриплева Елена Викторовна

канд. пед. наук, доцент,
и.о. заведующего кафедрой

Андреева Валерия Юрьевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье представлены теоретические и методологические аспекты развития личности средствами физической культуры в системе непрерывного образования. Рассмотрены состояние, проблемы и перспективы развития физического воспитания.

Ключевые слова: личность, физическое воспитание, система непрерывного образования.

В процессе физического воспитания очень важно, чтобы у обучающегося произошло глубокое осознание личной значимости систематических занятий физической культурой и спортом. Только в этих условиях возникает устойчивая потребность в физическом самосовершенствовании, в необходимости соблюдения здорового образа жизни [1, с. 156; 2, с. 8].

Социально-историческое формирование личности не представляет собой пассивного отражения общественных отношений. Выступая и субъектом, и результатом общественных отношений, личность формируется через ее активные общественные действия, сознательно преобразуя и окружающую среду, и саму себя в процессе целенаправленной деятельности [3, с. 59]. Именно в процессе целенаправленно организуемой физкультурной деятельности формируется в человеке важнейшая, определяющая его как развитую личность потребность в здоровом образе жизни [4, с. 43].

Управление процессом физического воспитания, осуществляемое как целенаправленное построение и развитие системы, задаваемой многоплановой физкультурной деятельностью ребенка, реализуется посредством целенаправленного формирования личности человека предполагающее ее проектирование, но не основе общего для всех людей шаблона, а в соответствии с индивидуальным для каждого человека проектом, учитывающим его конкретные физиологические и психологические особенности [5, с. 222].

Исторически сформировавшаяся система физического воспитания обеспечивает присвоение детьми определенного круга знаний, умений, навыков, способностей, уровня физического развития и физической подготовленности, нравственных норм и духовных ориентиров, соответствующих требованиям конкретного общества [6, с. 34]. Но постепенно средства и способы организации физического воспитания становятся непродуктивными из-за исторически изменяющихся культурных, социально-экономических, политических, экологических и др. условий развития общества. В таком случае данному обществу требуется формирование у детей нового круга способностей и потребностей, таким образом для этого необходимо преобразование системы физического воспитания, способной организовывать эффективное формирование гармонично развитой личности в процессе ее жизнедеятельности в системе непрерывного образования [7, с. 213]. Развивающая роль системы физического воспитания при этом выступает открыто, делаясь объектом специального обсуждения, анализа и целенаправленной организации. Такая практика преобразования сложившихся форм физического воспитания немислима без опоры на научно-теоретическое психологическое знание закономерностей развития ребенка в процессе онтогенеза [8, с. 25].

Таким образом, в соответствии с общими закономерностями развития личности – личность формируется под влиянием воспитания, социализации и самовоспитания. Система непрерывного образования является уникальным оазисом, в котором посредством непрерывного физического воспитания осуществляется систематическая целенаправленная деятельность по формированию личности. Включаясь в процесс физического воспитания занимающийся коренным образом меняет свое представление о себе и об окружающем мире. Вследствие коллективной деятельности в процессе физического воспитания занимающийся получает навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает адаптацию человека в обществе.

Список литературы

1. Скобликова Т.В. Становление физической культуры личности в образовании: Монография / Т.В. Скобликова. – Курск, 2000. – 204 с.
2. Скобликова Т.В. Здоровье ученика в образовательном процессе: личностный аспект: Учебное пособие / Т.В. Скобликова. – Курск, 2000. – 132 с.
3. Скобликова Т.В. Теоретические и методологические проблемы развития личности средствами физической культуры в системе непрерывного образования / Т.В. Скобликова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – №2. – С. 54–59.
4. Скобликова Т.В. Концептуальные основы персонализированной системы профессиональной переподготовки кадров сферы физической культуры, спорта и туризма / Т.В. Скобликова, В. Пшибыльский // Теория и практика физической культуры. – 2010. – №9. – С. 42–45.
5. Скобликова Т.В. Компетентностный подход в сфере образования при подготовке специалиста по физической культуре / Т.В. Скобликова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – №4-1 (24). – С. 222–227.

6. Швыдкая Н.С. Формирование ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой средствами ИКТ / Н.С. Швыдкая, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 32–34.

7. Скобликова Т.В. Педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование физической культуры личности студентов вуза / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2013. – №6-1 (51). – С. 207–213.

8. Скобликова Т.В. Физическое воспитание как компонент целостной системы воспитания в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития / Т.В. Скобликова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №4. – С. 18–25.

Скопинцов Владимир Иванович

старший преподаватель

Филиал ФГКВОУ ВПО «Военная академия
Ракетных войск стратегического назначения
им. Петра Великого» Минобороны России в г. Серпухове
г. Серпухов, Московская область

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ РАСПОРЯДКА ДНЯ

Аннотация: автор данной статьи отмечает, что физическая культура располагает большим арсеналом возможностей для воспитания гармоничной и всесторонне развитой личности, при этом ее воздействие на личность, как правило, специфично и не может быть заменено или компенсировано какими-либо другими средствами.

Ключевые слова: физическая культура, личность курсанта, внеучебные мероприятия, мотивационно-ценностные ориентации.

Физическую культуру необходимо рассматривать как часть общей культуры общества, которая включает в себя систему физического воспитания, совокупность физических достижений и высоких спортивных результатов, систему специальных знаний и научных достижений, а также технических средств и спортивно-материальной базы.

Начиная с древнейших времен, физическая культура являлась одним из средств военной подготовки. Справедливости ради, необходимо отметить, что физическая культура в те времена была доступна только людям состоятельным и знатым, людям из бедных семей запрещалось заниматься физическими упражнениями и различными состязаниями.

В античной Греции и Риме, физическая культура достигла высокого уровня своего развития, который оставил нам большое разнообразие физических упражнений. До наших дней сохранились такие упражнения как дискометание, копьеметание, кулачный бой, борьба, состязания в беге на различные дистанции и игры в мяч. Также сохранились архитектурные сооружения стадионов и физкультурных учреждений (гимнасии). Но даже в эпоху своего бурного расцвета – физическая культура древнегреческого рабовладельческого общества была доступна только классу рабовладельцев и служила его интересам. Проводившиеся в период античности состязания в виде Олимпийских, Истмийских, Немийских, Пифийских и других были доступны не всем, а рабы категорически не допускались к этим состязаниям.

В вузах физическая культура является учебным предметом, целью которой является всестороннее физическое развитие учащихся, укрепление здоровья и закаливание их организма, воспитание у них волевых качеств.

Если говорить о физической культуре как об учебной дисциплине, то невозможно не затронуть вопрос физической культуры личности и процесс ее формирования. Данный вопрос для военных вузов на сегодняшний день является одним из актуальных.

В военном вузе физическая культура как учебная дисциплина имеет практическую направленность и рассматривается как физическая подготовка курсантов, которая является основным элементом боевой готовности военнослужащих к выполнению учебно-боевых задач и одним из направлений повышения боеспособности Вооруженных Сил.

Цель физической подготовки – обеспечение необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением [1].

Формами проведения физической подготовки в военном вузе являются: учебные занятия, утренняя физическая зарядка, физическая тренировка в процессе учебно-боевой деятельности, спортивно-массовая работа, самостоятельная физическая тренировка.

В соответствии с учебными мероприятиями распорядка дня военного вуза основной формой организации физической подготовки является учебное занятие. Другие формы организации физической подготовки в военном вузе, как правило, осуществляются в период проведения внеучебных мероприятий распорядка дня.

Физическая культура личности курсанта во внеучебное время будет эффективнее формироваться, если будут сформированы его мотивационно-ценностные ориентации.

Под физической культурой личности следует понимать качественное, системное и динамическое состояние личности, которое характеризуется определенным уровнем физического развития и подготовленности, физкультурной образованности, включенности в процесс физического совершенствования [2].

Безусловно, что физическая культура личности определяется также мотивационно-ценностными ориентациями, активно положительными убеждениями и потребностью использования ценностей физической культуры в своей повседневной жизнедеятельности и организации здорового образа жизни.

Условно развитие физической культуры личности курсанта военного вуза, можно выделить в четыре уровня:

1. Ситуативный уровень – отсутствует положительное отношение к освоению ценностей физической культуры (нет стремления к познанию ее принципов и целенаправленному использованию в своей жизни).

2. Уровень начальной грамотности (личная физическая культура) – освоение отдельных элементов физической культуры (проведение утренней физической зарядки, спортивно-массовой работы, соблюдение норм и правил безопасности, соблюдение гигиенических условий и активным использованием оздоровительных сил природы).

3. Уровень образованности (лично-общественная физическая культура) – познание индивидом существенных положений физической культуры (проявление интереса к предметному содержанию как физкультурной, так и спортивной деятельности).

4. Творческий уровень – глубокое понимание и убежденность в практической необходимости использования физической культуры для фор-

мирования гармоничной и всесторонне развитой личности (при этом познавательные интересы в области физической культуры включены в общую направленность личности, в систему ее жизненных ориентиров и ценностей).

Командиры (начальники) и преподаватели военного вуза должны учитывать, что в процессе проведения внеучебных мероприятий распорядка дня у курсанта в той или иной мере формируются вышеотмеченные уровни развития физической культуры личности. В процессе своей воспитательной работы должностным лицам необходимо использовать все педагогические методы и условия (включая личные беседы) с целью формировать у курсанта физической культуры необходимого уровня.

Список литературы

1. Наставление по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации. – М.: Анкил, 2013. – С. 248.
2. Селезнев А.И. Основы знаний по физической культуре. – Ставрополь: ГУП СКТ, 2001. – С. 80.

Степанкин Игорь Анатольевич

преподаватель

ФГКОУ ВПО «Волгоградская академия МВД России»

г. Волгоград, Волгоградская область

УСЛОВИЯ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

***Аннотация:** в данной статье автором рассматривается вопрос актуальности здорового образа жизни. Определены понятия и пути формирования ЗОЖ. Описана структура здорового образа жизни человека.*

***Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, психического здоровье, физическое здоровье, сотрудник, органы внутренних дел, организм, болезнь.*

Одним из важных факторов работоспособного и гармоничного развития организма является здоровье. Признаками здоровья являются: специфическая (иммунная) и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов; показатели роста и развития; функциональное состояние и резервные возможности организма; наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития; уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок [1].

По мнению академика Ю.П. Лисицына, «...здоровье человека не может сводиться лишь к констатации отсутствия болезней, недомогания, дискомфорта, оно – состояние, которое позволяет человеку вести несценную в своей свободе жизнь, полноценно выполнять свойственные человеку функции, прежде всего трудовые, вести здоровый образ жизни, т.е. испытывать душевное, физическое и социальное благополучие» [3].

Здоровый образ жизни есть концепция жизнедеятельности, соответствующий генетически зависящим типологическим особенностям определенного человека, реальным условиям жизни и адресованный на развитие, сохранение и укрепление здоровья, а также на полноценное осуществление человеком его социально-биологических функций.

Поэтому, рассматривая понятие «здоровый образ жизни сотрудника органов внутренних дел», необходимо учитывать генетические особенности здоровья сотрудника внутренних дел и пригодность его здоровья к условиям деятельности на службе и в быту.

При этом необходимо принимать во внимание следующие факторы здоровья:

- типологические особенности сотрудника;
- возрастно-половую принадлежность сотрудника;
- условия, в которых осуществляется семейно-бытовая и профессиональная деятельность сотрудника;
- социальную обстановку, в которой он живет.

В данном случае на первом месте обязаны стоять личностно-мотивационные особенности каждого сотрудника, его жизненные позиции, которые должны быть ориентированы на развитие здорового образа жизни.

Надо отметить, что сам по себе здоровый образ жизни является наиболее успешным средством и методом обеспечения здоровья, исходной точки в профилактике болезней и удовлетворении жизненно значимых потребностей в области здоровья.

Существуют всевозможные научные подходы к содержанию структуры здорового образа жизни. Так, А.П. Лаптев и С.А. Полиевский к основным компонентам здорового образа жизни относят: бытовые условия, оптимальный режим двигательной активности, рациональное питание, организация труда и отдыха; занятия спортом, выполнение физических упражнений, закаливание; отсутствие вредных привычек (употребление алкоголя, наркотиков, курение) (рис. 1) [2].



Рис. 1. Основные компоненты здорового образа жизни

Таким образом, любой сотрудник правоохранительных органов, должен проходить тестирование следующими характеристиками:

- физическое состояние здоровья;
- физиологические характеристики организма (как движение, так и модификация в становлении непосредственных морфологических и многофункциональных качеств);
- психомоторика (как действие, соединяющее взаимосвязывающую нервную систему с её выражением – мышечным движением);
- психическое состояние здоровья;
- психологические свойства личности;

– уровень социального образования, обусловленного определенно-историческими условиями жизни общества;

– состояние духовности и веры.

Учитывая вышеуказанные характеристики, можно сказать, что в структуру здорового образа жизни сотрудника органов внутренних дел должны входить следующие направления, формирующие здоровье:

– приемлемый режим жизни и служебной деятельности;

– рациональное питание;

– полноценный отдых;

– закаливание;

– культурное развитие;

– позитивные эмоции;

– отсутствие вредных привычек.

И только при одном условии руководитель органов внутренних дел и сотрудники подразделений по работе с личным составом могут обеспечить здоровый образ жизни – это желание самого сотрудника быть здоровым.

В научной литературе определяются пути развития здорового образа жизни, которые взаимно дополняют друг друга:

– соблюдение гигиенических норм;

– познание своего организма и своей личности;

– понимание причин неблагоприятных последствий;

– создание и обустройство среды обитания и профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: Учебник / Под общ. ред. В.Я. Кикотя. – М.: ЦОКР МВД России, 2009. – 480 с.

2. Лаптев А.П., Полиевский С.А. Гигиена. – М.: ФКиС, 1990.

3. Лисицын Ю.П. Л63 Общественное здоровье и здравоохранение: Учебник. – 2-е изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 512 с.

Стрельцов Владимир Петрович

воспитатель по физической культуре
МБДОУ «Д/С №26 «Аленький цветочек»
г. Пятигорск, Ставропольский край

ИГРАЕМ В МИНИ-СПОРТ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

***Аннотация:** в данной статье автором описан опыт работы по целостному применению занятий видами спорта с детьми старшего дошкольного возраста. В работе показаны основные условия адаптации занятий спортом к возрастным особенностям детей.*

***Ключевые слова:** дошкольники, игры, спорт, физическое воспитание, образовательные области, адаптация спорта.*

Современные стандарты дошкольного образования определяют максимальное внимание игровым методам воспитания и обучения дошкольников. Игра является основным ведущим видом деятельности дошкольников. В то же время, игра для детей – это модель взрослой жизни, путем освоения и совершенствования таких моделей, происходит воспитание личности ребенка, развитие его качеств. В этом аспекте занятия детьми различными видами спорта представляют особый интерес, так как спорт

занимает значительное место в жизни общества и, безусловно, служит моделью поведения для многих детей.

В образовательной области физического развития дошкольников уделяется большое внимание освоению детьми отдельных спортивных упражнений и элементов спортивных игр для использования их в системе физкультурных занятий, в работе кружков и секций и в самостоятельной двигательной активности [7; 9].

В теории и методике физического воспитания, понятие «спорт» определяется как собственно соревновательная деятельность и подготовка к ней [5]. Представления о спорте, под влиянием средств массовой информации, просмотра показательных выступлений, посещения соревнований и т. д., складываются у ребенка как о соревновательной и показательной, демонстрационной деятельности, которая, в силу своей зрелищности, очень привлекательна.

Однако, многие виды спорта использовать в области физического развития детей в целом виде невозможно из-за их сложности. Необходимость обеспечения доступности для ребенка сложных действий и безопасности занятий определяет выделение и использование отдельных упражнений и элементов спорта. В то же время обучение отдельным элементам спорта и спортивным упражнениям изолированно от соревновательной деятельности разрушает сформированную в сознании ребенка саму модель спорта, снижает у него мотивацию к занятиям. Таким образом, возникает проблема целостного использования занятий видами спорта в области физического развития дошкольников. В то же время существуют примеры положительного опыта целостной адаптации некоторых видов спорта к возможностям детей 5–7 лет [1–4].

Мы считаем, что для ознакомления детей со спортом необходим целостный подход в виде «игры в мини-спорт», включающий подготовку и соревновательную деятельность по упрощенным правилам, доступным для понимания и выполнения.

На базе МБДОУ детского сада №26 «Аленький цветочек» г. Пятигорска, мы провели апробацию занятий некоторыми видами спорта в условиях кружковой работы. Изучалась возможность применения в условиях ДОУ следующих видов спорта:

- спортивных игр: футбол, баскетбол, гандбол, регби;
- спортивных единоборств: фехтование, борьба.

Предварительно нами были определены принципиальные положения для применения занятий спортивной деятельностью в ДОУ:

- обеспечение безопасности детей во время занятий;
- обеспечение доступности изучаемого материала для детей старшего дошкольного возраста;
- сохранение содержания, смысла и сущности применяемого вида спорта.

Вышеизложенные положения должны применяться в едином комплексе, без каких-либо приоритетов. В противном случае теряется смысл «целостной» адаптации занятий спортом в ДОУ.

Таким образом, определились методические приемы применения спортивных занятий в ДОУ:

- демонстрация применяемого вида спорта (приглашение спортсменов, просмотр видеозаписей, рассказ и др.);
- упрощение правил применяемого вида спорта и коррекция содержания для обеспечения доступности;
- введение необходимых ограничений для обеспечения безопасности;

– определение группы технико-тактических элементов, которые будут доступны детям и, одновременно, обеспечат смысловое содержание данного вида спорта.

После произведения необходимых изменений адаптированные виды «мини-спорта» выглядят следующим образом.

Футбол.

Обучение игре в футбол начинается в зале. Если специальных детских ворот нет, то можно использовать дуги для подлезания. Команда, забившая гол, отходит на свою сторону поля. Боковых ограничений нет, мяч играется от боковой стены. Мяч вводится в игру с середины площадки, команды на старте у своих лицевых линий. Игра продолжается в течение 5–10 минут. По ходу игры руководитель делает остановки для разъяснений и воспитательной работы.

Основные изучаемые приемы:

- ведение мяча;
- остановка мяча;
- передача мяча;
- удар по мячу (по воротам).

Основные запрещения:

- нельзя толкаться, хватать руками друг друга;
- нельзя брать мяч в руки;
- нельзя играть сидя и лежа (упал – сразу вставай).

После освоения игры в зале, можно играть на спортивной площадке (размер 10 × 20 метров). На площадке вводятся боковые ограничения, мяч, ушедший за боковую линию, вводится в игру руководителем произвольно.

Баскетбол, гандбол.

При попытке проведения игр в баскетбол и гандбол выявилось существенное препятствие: притом, что в отдельных упражнениях дети успешно выполняют ведение мяча, в игре дети ведение мяча не делают – они его держат в руках и несут.

По нашему мнению, ведение мяча в игре недоступно ребенку из-за высокой эмоциональной насыщенности, психической напряженности и координационной сложности нагрузки. Игнорировать эту ошибку невозможно – разрушается структура игры, закрепляется «пробежка», ребенку трудно будет ее исправить во время изучения баскетбола в школе. В силу этих причин, решено было отказаться от баскетбола и гандбола в пользу регби.

Регби.

Неудачная попытка целостного применения баскетбола и гандбола выявила возможность использования игры в регби. Игра проводится только в зале с детьми подготовительной группы. Цель игры по упрощенным правилам: пронести и приземлить мяч в зачетном поле команды противника. Зачетное поле представляет собой 1 или 2 гимнастических мата, расположенные в длину по лицевой линии площадки. Мяч вводится в игру с центра площадки. Необходимо пронести мяч, ловко уворачиваясь от игроков команды противника. Разрешается отбирать мяч силой. В отличие от «взрослого» регби, ногами мяч не играют, ворот нет, только зачетное поле.

Запрещается: толкаться, хвататься за одежду, играть сидя и лежа, играть мяч ногами. Упавший обязан выпустить мяч из рук.

Руководитель решает спорные вопросы, при затянувшейся борьбе за мяч, вводит мяч с середины поля.

Основные изучаемые приемы:

- бег с мячом;
- передача мяча;

– борьба за мяч.

Как правило, наибольшую трудность в выполнении представляет передача мяча. Ребенку, владеющему мячом, трудно «расстаться» с ним, доверить мяч товарищу. Он непременно хочет сам забить гол. Необходимо обращать на этот момент особое внимание и обучать детей играть в команде.

Фехтование.

Занятия фехтованием проводились с использованием детской игрушки «Фехтовальный набор» ГОСТ 25779–90 С–465, производства ЗАО «Прогресс», Москва, предназначенной для детей от 5 до 8 лет. Данные игрушки были приобретены в группы ДОУ для физкультурного уголка. Фехтовальный набор представляет собой комплект из двух пластмассовых шпаг и масок.

Для обучения детям предлагаются следующие приемы:

- стойка, перемещения;
- укол, укол с выпадом;
- защиты 4-я и 6-я, защита 6-я круговым движением.

Укол наносится только в область груди, маска служит для защиты от случайных попаданий.

Запрещается бить и хлестать шпагой вне соответствия с изучаемыми приемами.

Схватка проводится на дорожке шириной 1,5 м, длиной 5 м. За успешно нанесенный укол фехтовальщик получает 1 очко. За обоюдный одновременный укол каждый получает по 1 очку. Схватка ведется до 3–5 уколов, не более 2 минут. Если фехтовальщик, отступая, вышел за пределы дорожки, схватка останавливается, оба возвращаются на середину.

Борьба.

Для осуществления занятий определены основные понятия и ограничения. Введено понятие «стойка на коленях».

Запрещается: борьба в стойке на ногах, активная борьба лежа, упражнения и действия с использованием положения «борцовский мост», приемы с отрывом соперника от ковра, требующие больших физических усилий.

Изучаются приемы, являющиеся базовыми для всех видов борьбы:

– 4 приема выведения из равновесия (рывком, толчком, скручиванием, забеганием);

– положение удержания сбоку.

Кроме приемов, изучаются элементы акробатики и самостраховки.

Схватка в борьбе ведется в стойке на коленях (на ноги вставать нельзя). За четкое выполнение приема борец получает 1 балл. Схватка ведется до получения одним из борцов 3 баллов, не более 2 минут.

Анализ результатов проведенной работы показал возможность целостного использования некоторых сложных видов спорта в процессе физического воспитания в ДОУ, в рамках работы кружков и секций. Все дети освоили предложенный материал, причем, по мере усвоения материала, интерес к занятиям возрастает.

Большое значение имеет высокий уровень мотивации детей к соревновательному аспекту занятий. На каждом занятии дети задают вопрос: «Мы будем сегодня бороться (играть, фехтовать)?» Высокий уровень мотивации детей к соревновательной деятельности был использован для обоснования необходимости выполнения некоторых упражнений, формирования навыков гигиены, воспитания морально-волевых качеств и другой воспитательно-образовательной деятельности.

Выводы.

1. В физическом воспитании дошкольников возможно целостное применение занятий некоторыми видами спорта в виде «игры в спорт» при условии внесения необходимых изменений в их содержание (адаптаций к условиям ДОУ).

2. Игра в спорт с дошкольниками является моделью деятельности и поведения и происходит на основе интеграции образовательных областей, определенных ФГОС ДО. В процессе игры в спорт происходит не только физическое развитие, но также познавательное, социально-коммуникативное, речевое и эстетическое.

3. Высокий уровень мотивации детей к играм в спорт, повышает эффективность решения воспитательных и образовательных задач дошкольного воспитания. Таким образом, игра в спорт не самоцель, а один из действенных способов воспитания личности ребенка.

Список литературы

1. Бальсевич В.К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление / В.К. Бальсевич // Теор. и практ. физ. культ. – 1993. – №4.
2. Бальсевич В.К. Конверсия основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания / В.К. Бальсевич, Г.Г. Наталов, Ю.К. Чернышенко // Теор. и практ. физ. культ. – 1997. – №6.
3. Беглецов А.Н. Формирование двигательного навыка в барьерном беге у детей 7–11 лет: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Беглецов. – Киев, 1982. – 22 с.
4. Маркиянов О.А. Будущее мини-борьбы / О.А. Маркиянов // Спортивная борьба. – М.: Физкультура и спорт. – 1976. – С. 42–43.
5. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Физкультура и Спорт, СпортАкадемПресс, 2008. – 544 с.
6. Спортивные игры и методика преподавания: Учебник для пед. фак. ин-тов физ. культ. / Под ред. Ю.И. Портных. – 2-е изд., перераб., и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1986.
7. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
8. Фехтование: Учебник для ин-тов физкультуры / Под общей ред. К.Т. Булочко. – М.: Физкультура и спорт, 1967.
9. Фомина А. Физкультурные занятия и спортивные игры в детском саду: Пособие для воспитателя подготовительной к школе группы / А. Фомина. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

Чибрикина Валентина Григорьевна

доцент

Школа искусства, культуры и спорта
ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет»
г. Владивосток, Приморский край

О ПРОБЛЕМАХ, ВОЗНИКАЮЩИХ ПРИ СОЗДАНИИ СПОРТИВНОЙ КОМАНДЫ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы создания за короткий срок обучения в университете боеспособного спортивного коллектива, вопросы педагогического общения и психологии отношений «тренер – студент», особенности юношеского возраста, меры воздействия тренера в общении: внушение, эмоциональное заражение, убеждение и принуждение. Рассматриваются вопросы, которые возникают в работе тренера над самим собой, потому что, кто хочет воспитывать личность, помогать личностному росту, должен начать с самовоспитания себя как личности.

Ключевые слова: спорт, студенты, команда, тренер, психология, педагогика.

Говоря о педагогическом общении в вузе, необходимо учитывать один из главных факторов – возраст членов вузовского коллектива – возраст

студентов, т.е. надо учитывать особенности психологии юношеского возраста. Буквально за несколько месяцев человек коренным образом меняет свою жизнь; из школьного возраста, возраста, где присутствуют подростковая односторонность в оценках, нетерпимость, категоричность он переходит в студенческую среду. Равновесие внутреннего мира молодого человека нарушается необходимостью самоопределения. Принятие решения о выборе специальности означает вместе с тем отказ от многих других видов деятельности. Сделать этот ответственный шаг очень трудно, поскольку любое решение связано с отказом от других возможностей – с самоограничением. Это относится и к такой группе студентов, которая называется студенческой спортивной командой.

Педагогическое общение определяется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемого знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнёров.

Оптимальное педагогическое общение – такое общение педагога с учащимися в процессе обучения, которое создаёт наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности молодого человека. Высшая ценность педагогического общения – индивидуальность педагога и учащегося. Собственное достоинство и честь педагога, достоинство и честь учащихся – важнейшая ценность педагогического общения. Необходимо поступать так, чтобы у педагога и студентов создавалось ощущение своей значимости, и чтобы можно было наблюдать не только восхождение к индивидуальности каждого студента, но и собственный личностный рост.

Команда – это групповое предметно ориентированное общение, помогающее коллективу решить стоящую перед ним задачу. Личностно-ориентированное общение – личное общение тренера с игроком, которое в зависимости от обстоятельств, может быть деловым, направленным на совместную деятельность, совпадающую с интересами команды (диктальное общение), а может быть «выяснение отношений» (модальное общение), хотя и выяснение отношений всё равно ориентированно на интересы команды в целом.

Главная особенность юношеского возраста – это осознание собственной индивидуальности, неповторимости и непохожести на других. Как следствие этого осознания, может возникнуть внутренняя напряжённость, порождающая чувство одиночества. В этом возрасте отношения молодого человека с окружающими обостряются в силу биологических причин. Изменение гормонального обмена вызывает у юношей повышенную возбудимость и раздражительность. Дисгармония физического и психического облика проецируется молодым человеком на окружающий мир, который воспринимается им как особенно напряжённый и конфликтный.

Спешка, неумение и нежелание выслушать, вникнуть в то, что происходит в сложном юношеском мире, неспособность взглянуть на проблему с позиций молодого человека, самодовольная уверенность в непогрешимости своего жизненного опыта (всё это может создать психологической барьер между взрослыми и молодыми людьми (тренерами и игроками студенческой команды).

Тренер видит резервы улучшения игры в повышении боевитости игроков, спортивного мастерства, сплоченности их в коллектив, в поиске наиболее эффективных путей в организации учебно-тренировочного процесса, более полном раскрытии личности спортсмена, объединении возможностей коллективной и индивидуальной игры в целях достижения

успехов. Процесс формирования боееспособного коллектива длителен, а студент учится в университете 4–6 лет. И чаще всего спортсмен начинает раскрываться на 3–4 курсе. Речь идёт о неспортивных вузах, куда приходят учиться большая часть бывших школьников. И вот именно при таких условиях тренер должен создать игровой коллектив, быть чутким, непримиримым к отстаиванию своих взглядов и, конечно, должен прекрасно осознавать, что от его педагогического умения зависит все.

Команда – это коллектив, состоящий из игроков, разных по характеру, культуре, воспитанию, и у каждого по-разному развита воля.

Тренер просто обязан быть центральной фигурой в команде. В нём спортсмены стремятся видеть незаурядную личность. Это и понятно, поскольку поле деятельности тренера значительно шире функций обычного учителя – предметника или просто руководителя. Тренер для юношей и девушек 16–18 лет (это учитель, воспитатель).

По П.П. Блонскому воспитатель должен «создавать сам свою технику воспитания применительно к индивидуальным условиям данной обстановки и к личности своего воспитанника». При поверхностном знакомстве с работой тренера может показаться, что речь идёт только о соревновательных целях (подготовке спортсменов, способных показывать высокие результаты. Однако на самом деле тренеру студенческой команды приходится решать целый ряд задач, связанных с оздоровительными, воспитательными, гигиеническими, социальными, учебными, спортивно-соревновательными целями тренировки. Поэтому хороший тренер, имеющий глубокие знания в своём виде спорта и широкий общий кругозор, достаточно разбирается и в вопросах психологии, социологии, медицины.

Кроме развития воли и мужества игроков в тренерской работе значительное место отводится воспитанию и таких качеств, как трудолюбие, тактичность, взаимоуважение.

Одна из важнейших обязанностей тренера – индивидуальная работа с каждым игроком. Если тренер не может или не хочет общаться буквально с каждым членом команды, терпеливо разбирать его ошибки и сильные стороны, то успеха у такого тренера не будет. Логикой, культурой, интеллектом и волей, а в редких случаях и властью, своей и коллектива тренер воспитывает игрока. Поддержать свой авторитет, уметь заставить игроков подчиняться – очень важная черта тренера. Команда – это коллектив, состоящий из игроков, разных по характеру, культуре, воспитанию, и у каждого по-разному развита воля. Кроме того возраст игроков студенческой команды вносит свои особенности в тренировочный и игровой режимы.

В период ранней молодости молодые люди стремятся доказать себе и другим, что они уже способны к самостоятельным решениям и к взрослой жизни. Это стремление необходимо своевременно поддержать, не пропустить. Потому что позднее формировать смелость и независимость намного труднее. И в дальнейшем можно получить инфантильное существо, которое никогда не превратится в хорошего спортсмена. Юноша живёт будущим, для него настоящее (только подготовка к другой, подлинно взрослой жизни. Это облегчает ему переживание неприятностей, позволяя относиться к ним с лёгким сердцем, но с этим же связано и пониженное чувство ответственности. Тренер обязан уловить такие моменты как можно быстрее, иначе команда начнёт разваливаться.

Особенную роль при создании команды необходимо отвести выявлению совместимости игроков.

Не может быть эффективного взаимодействия при выполнении сложной групповой деятельности без необходимого взаимопонимания. И это

положение тем верней, чем сложнее деятельность, чем более экстремальные ситуации её сопровождают.

В психологической науке совместимостью называют тесное и эффективное партнерство людей. В спортивной науке совместимость обычно изучается на материале спортивных игр, хотя команды есть во многих других видах спорта, но ни в одном из них совместимость не проявляется так ярко, как в игровых видах.

Принято выделять механизмы биологической, психологической и социальной совместимости людей. На уровне биологическом совместимость определяется схожим течением нервных процессов, при котором в сложной ситуации как бы «включаются» одинаковые нервно-психические механизмы и люди отвечают одинаковыми действиями. Такой «биологический резонанс» обычно наблюдается у близких людей со схожим генетическим кодом. Схожие нервные процессы могут наблюдаться и у людей, не связанных кровным родством. Отсюда сразу возникающая симпатия, родство душ, любовь с первого взгляда. Причём сходство на биологическом уровне совсем не подразумевает психологического сродства: люди могут резко отличаться характерами, а объединять их будет «нечто неуловимое». В одном игровом звене могут прекрасно сочетаться спортсмены с некоторыми противоположными качествами: например, с быстрым реактивным спортсменом может оказаться совместим относительно медлительный спортсмен, который почему-то всегда оказывался в нужном месте и в нужное время, с большим эффектом завершая тактические комбинации.

Совместимость на психологическом уровне – это отчасти совместимость по сходству привычек, вкусов, настроений. Но самое главное в этом случае – это схожесть психических качеств: устойчивости внимания, объёма оперативной памяти, быстроты принятия оперативных решений, точности прогноза. Схожими в таком случае становятся и эмоциональные реакции на одинаковые ситуации. Конечно, схожесть в каком-то одном психическом качестве мало что даёт. Здесь нужно определённое сочетание целого ряда качеств. Особенно это относится к психическим качествам, характеризующим интеллектуальную сферу игрока. Термин «интеллект» здесь употребляется несколько иначе, чем принято в обиходных разговорах. Если спортсмен способен интуитивно почувствовать, как изменится ситуация в ближайшем будущем и вовремя среагировать, психологи в этом случае говорят о наличии высокого практического интеллекта. Хотя спортсмен действовал, что называется, «не думая», по наитию. Вот пример: в университетскую баскетбольную команду пришел 16-летний школьник Андрей А. В то время он не отличался хорошей баскетбольной техникой, но его острые неожиданные передачи заставили обратить на него внимание. Исходы атак он просчитывал моментально и мог сыграть свое продолжение, несмотря на то, что давалось задание на определенную комбинацию. Поначалу его передачи ставили в тупик остальных игроков, они просто не ожидали таких решений. Ребятам винить было трудно, как и впрочем, самобытного игрока. Но со временем внимание игроков, при его выходе на площадку, как бы обострялось, и команда начинала играть несколько по иному, более остро, более четко. Юноша стал просто необходим в критические матчевые минуты. Именно его появление на площадке могло внести перелом в игре, которая складывалась явно не в пользу его команды.

Схожесть практического интеллекта – почти обязательное условие совместимости игроков, но при этом совместимые игроки могут быть довольно разными людьми по темпераменту и характеру. Совместимыми

могут быть игроки или мыслящие оригинально, или мыслящие шаблонно, действующие по заранее разученным заготовкам. Во втором варианте совместимые партнёры легко «читаются» соперниками и не достигают таких высот, как нестандартные партнёры.

Теперь – о высшем уровне совместимости – социологическом. В этом случае совместимость определяется схожим пониманием деятельности, которой люди занимаются, схожими взглядами на окружающих, схожими оценками своей команды как коллектива. Например, эмоциональная совместимость – вроде бы психологическая по своим механизмам, но она прямо влияет на положение игрока в команде, а значит, и на его социальную совместимость с партнёрами.

Частенько можно наблюдать, что команда, составленная из хороших, талантливых игроков, проигрывает один матч за другим. Почему? Да потому, что юноши не берут на себя бремя лидера, стараясь переложить ответственность на плечи партнёров по команде. В результате (бесцветная игра и проигрыш). Психологической основой лидерства является динамический процесс взаимодействия спортсмена с командой, в которой потенциальный или действительный лидер привлекает к себе других членов команды, активно реагирующих на его воздействие. При этом наблюдается одновременное взаимное стимулирование и удовлетворение потребности игрока, способного и стремящегося выполнять роль лидера, с одной стороны, и потребности команды именно в таком лидере, с другой стороны. Иметь лидера в команде означает иметь более жизнеспособную и устойчивую систему отношений. Тренер должен чутко уловить, найти среди молодых игроков этого лидера, поддержать и верно направить

Как показывают социально-психологические исследования, проведённые некоторыми спортивными лабораториями, «коэффициент полезного действия» команды во многом определяется совместимостью лидера с ведомыми, которые по существу, реализуют его замыслы. В сильных командах такие ведомые понимают свою роль (чаще всего неосознанно) и видят в лидере необходимое условие эффективной игры, считаются с их характером, привычками, игровым почерком. Ведомые как бы невольно стремятся «найти общий язык» с лидером. У таких ведомых нет явных изъянов, но нет и ярких игровых талантов, это типичные середняки, но без них нет игровой команды.

Большая проблема, связанная с лидерством, возникает в том случае, когда команда только-только создаётся. Может так случиться, что пришедшие молодые игроки либо все по натуре своей лидеры, либо все абсолютно инертны. И в том, и в другом случае у тренера возникнут большие проблемы. Чтобы найти выход из создавшихся ситуаций, тренеру потребуется не один день, приглушить не один конфликт. Однако следует подчеркнуть и то, что не бывает команд, в которых конфликты не возникают.

Тренеру необходимо вести направленную работу с лидерами команды. Ни в коем случае не подстраиваться под их мнение и взгляд, но прислушиваться к ним, а вот окончательное решение надо принимать самому. К сожалению, нередко лидеры не становятся примером, образцом поведения, и тренер должен почувствовать, когда остановить зарвавшегося игрока, потому что в команде всегда есть новички, берущие пример со старшекурсников. Иногда приходится отказаться от услуг такого лидера и вывести его из состава команды.

Психологическую устойчивость команды создает тренер, и это одна из его главных обязанностей. Тренер должен воспитать в себе способность преодолевать трудности, не раскисать при поражениях, не искать причин неудач на стороне. Он обязан уметь оценить каждый свой шаг, каждое

свое слово, не шадить себя, мысленно проиграть, воспроизвести все острые моменты – и не один раз – в своей памяти. С этого и начинается психологическая самоподготовка тренера. Не раз приходилось наблюдать, как тренер той или иной студенческой команды после проигрыша позволял отозваться нелицеприятно о судействе в присутствии своих же игроков. Однозначно можно сказать, что такие высказывания вряд ли прибавят плюсов в отношении и к тренеру со стороны окружающих, и плюсы не появятся в процессе воспитания молодых игроков. После неудачного матча необходимо собраться (ты же – тренер, воспитатель!), подойти поздравить соперника, пожать ему руку, затем найти человеческое слово команде, не комментировать и разбирая матч сразу, дав возможность успокоиться и себе и игрокам.

Наиболее впечатлительных игроков, особенно если они сыграли неудачно, не следует оставлять одних, для них нужно найти больше тепла и времени. После неудачного матча спортсмены особенно обостренно вслушиваются в каждое слово тренера, и не нужно сваливать всю ответственность за неудачный матч на игроков. Они отдали игре все силы, хотели победить, но не смогли. Можно ли в таких случаях упрекать игроков, когда тренер сам их готовил, выбирал для них средства борьбы, «играл вместе с ними»?

Главная работа тренера – сплотить игроков, создать из них монолитный, сильный коллектив. Основное в отношении «тренер – команда» – взаимопонимание, взаимодоверие, взаимотерпение. Важно, чтобы помыслы игроков, как и тренера, были направлены на достижение успеха команды, на её благо.

Жаль только, что вложенное в игрока-студента очень часто реализуется полностью уже после того, как он покинет стены университета, играя за другие команды.

И самое главное: все, что будет вложено в души юношей во время их пребывания в команде университета, найдет свое применение в их взрослой жизни.

Список литературы

1. Блонский П.П. Курс педагогики. – М., 1916.
2. Гагин Ю.А. Педагогическое общение: Педагогическая психология для преподавателей. – М., 1997.
3. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – ЛГУ, 1988.
4. Гомельский А.Я. Управление командой в баскетболе. – М., 1985.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Нальчик «Эль-Фа», 1996.
6. Параносич В., Лазаревич Л. Психодинамика спортивной группы. – М.: Фис, 1977.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сафиева Елена Ильхамовна

специалист по социальной работе
ГБУСОН «Социально-реабилитационный центр
для несовершеннолетних «Гармония»
магистрант
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ

***Аннотация:** данная статья посвящена рассмотрению традиций и обычаев как механизма воспитательно-образовательной функции семьи. Автор отмечает, что отсутствие стабильности в семейном укладе и предсказуемых ритуалов, которые успокаивали бы малыша своей необходимостью, вселяют в человека чувство незащищенности и неустойчивости.*

***Ключевые слова:** семейные традиции, обычаи.*

Воспитательно-образовательная функция семьи состоит в удовлетворении потребности человека в отцовстве и материнстве, взаимоотношениях с детьми, их воспитании и обучении.

Традиции – социально-культурное наследие, передающееся от отца к сыну и воспроизводящееся в социальных группах и определенных обществах в течение долгого времени. Исходя из опыта предыдущих поколений, традиции являются основным способом наследования накопленного социального опыта человечества в области формирования личности и воспитания в разных жизненных периодах индивида.

Обычай – это правило социального поведения, воспроизводящееся в обществе, укоренившееся в привычке, быте и сознании членов общества или группы. Обычай играет важную роль в духовном и нравственном воспитании человека, способствуя приобщению к культуре, формирует стереотипный унаследованный способ поведения, знакомит с образцами поведения (так не надо поступать или так надо поступать).

В настоящее время, семья остается первичным и основным институтом социализации личности. Семья создает ребенку особые условия, которые не может обеспечить никакой другой институт – комфортную, безопасную, эмоционально-поддерживающую среду, предоставляющую ребенку возможности для создания, а также соблюдения традиций и обычаев.

Обычаи и традиции семьи являются неотъемлемой частью семейного благополучия. Некогда традиции были основной составляющей сплоченной дружной семьи, отражая нравственную позицию всех ее членов. Только небольшая часть традиций переходит из древности, полностью воспринимаясь современной семьей. Приобщение детей к детства к традициям семьи, прививает им важность семьи и семейных взаимоотношений [1, с. 359].

Каждый из членов семьи, стремится создать уют, атмосферу неповторимости, гостеприимности, чтобы каждый из членов семьи, находясь вдали от дома понимал, что его дома ждут, обязательно выслушают и поймут, окажут помощь и поддержку в трудную минуту. В каждой семье обязательно должны быть сформированы традиции, которые впоследствии дети перенесут в свои семьи. Кроме того, это особенно важно для детей, которым это помогает ощутить себя значимой частью семьи, для развития чувства уверенности и защищенности, а также это тепло, забота, общность. Немаловажно, что все это создает стабильность, взаимоподдержку и взаимопомощь в семье [3, с. 97].

Многие обычаи для нас настолько естественны, что мы даже о них не задумываемся. Зачастую мы не в состоянии выделить новые обычаи, которые были приняты в нашей семье, поскольку многие мы переняли из детства. Традиции и обычаи являются неотъемлемой составляющей семьи, как общности, включая в себя и уклад жизни, и распорядок дня, и взаимоотношения ее членов, а также различные ежедневные ритуалы. Какими бы порой странными обычаи не были, важно, чтобы они входили в вашу жизнь естественно, а не были надуманными.

Во многих современных семьях вошло в привычку собираться за обеденным столом и за чаем обсуждать события уходящего дня. Родители делятся своими впечатлениями о том, как провели день, проявляют внимание к заботам и проблемам друг друга, это же позволяет сделать и детям. Полезной традицией является ежедневное чтение на ночь, совместное обсуждение прочитанного, высказывание личного мнения, а также выслушивание мнения других членов семьи. В последнее время большей популярностью пользуется обычай совместных поездок на море или семейный отдых в период отпусков и каникул [3, с. 142].

Очень сложно или практически невозможно вырабатывать семейную традицию, когда дети стали взрослыми и у них уже сформировалось отношение к семье. Совсем другое дело, когда родители с самого раннего возраста, показывают ребенку окружающий мир во всей его красе, окутывают его любовью, заботой и формируют стойкую жизненную позицию в течение всей жизни. Дети воспринимают мир так, как это делают их родители. Именно от них зависит, какое в последствии отношение будет иметь ребенок к окружающим людям, жизни в целом и к себе в частности. Для него жизнь может казаться в виде бесконечного праздника или увлекательного и познавательного путешествия, а может представляться в виде пугающей экспедиции по диким лесам, или же в виде неблагоприятного тяжелого труда, который ждет его сразу после окончания школы [1, с. 361].

Если семейные ритуалы и традиции приносят лишь радость и удовольствие, а не ограничения, это способствует укреплению в детях чувства единства семьи, ощущение уникальности дома и собственной уверенности в своих силах и будущем. С самого детства в нас формируется оптимизм, поэтому, чем больше этот заряд, тем лучше. Чем счастливее, радостнее и беззаботнее детство ребенка, тем счастливее он будет в дальнейшей взрослой жизни.

Можно начать с чтения перед сном, даже если ребенок еще совсем кроха, и не понимает то, что вы ему читаете, один ваш голос будет влиять на подсознание малыша и оказывать невероятную пользу. Следует внимательно относиться при этом к выбору сказок, книги должны учить, воспитывать и вырабатывать в нем определенные качества личности (смелость, гуманность, справедливость, честность и др.). Можно сочинять поучи-

тельные сказки самим, делая упор на тот воспитательный элемент, который вы считаете необходимым. Только они должны быть короткими, чтобы ребенок не успел утомиться. Полукасового повествования будет вполне достаточно. Возьмем к примеру, сказка про то, как один мальчик не хотел мыться, в результате чего от него ушли все друзья. Но потом фея принесла ему душистое мыло со вкусом земляники, и свершилось чудо, он стал чистым и душистым! А друзья, вернулись к нему! Версий может быть множество. А если все эти сказки собственного сочинения записать в отдельную тетрадь и передавать детям, а затем и внукам, пополняя новыми рассказами, это будет настоящей семейной традицией [5, с. 31].

Семейные обычаи и традиции помогают сформировывать у малыша ощущение стабильности семейного уклада. Кроме того, ежедневные традиции или ритуалы создают уникальные детские воспоминания, о которых когда-нибудь ваш ребенок расскажет своим детям. Традиции семьи дают возможность ребенку ощутить гордость за свою семью в целом и за себя в частности.

Создавать собственные новые традиции семьи, которые будут передаваться от детей к внукам, может каждый из нас. Только при этом необходимо учитывать, что любое событие должно быть ярким и запоминающимся для вашего чада, а главное позитивным, чтобы в этом традиционном событии было что-то новое, что влияло бы на чувства и эмоции ребенка.

Счастливая и дружная семья может придумать для себя «особую» приветственную фразу, которая будет понятна только членам семьи. Интересно, если при приветствии друг друга, кто-то один произносит первую часть, а его собеседник заканчивает выражение. Тоже самое относится к прощанию. Можно придумать забавные пожелания друг другу на весь день, от чего день будет с самого утра заряжен позитивом.

Кухня скрывает в себе огромный простор для создания новой семейной традиции. Замечательно, когда в выходные и праздничные дни, вся семья собирается в доме за семейным обедом или ужином. Важно, чтобы это событие не сводилось только к поеданию деликатесов, а запомнилось в виде праздничного мероприятия и сопровождалось организованным застольем: викторинами, звоном бокалом, весельем и поеданием вкуснейших домашних блюд.

А еще, будет интересно и весело, если малыш тоже будет участвовать в приготовлении какого-либо традиционного кулинарного изыска, который также займет почетное место на праздничном столе. Или, например, в постановке домашнего театра, что поможет ребенку почувствовать себя в центре всеобщего внимания.

Также можно с ребенком каждое воскресенье готовить что-то новенькое из блюд традиционной кухни или кухни разных стран мира – тоже своего рода традиция. Кроме будет не только интересно учиться готовить что-то новое, но и наглядно он сможет это увидеть и попробовать. Так ребенку можно еще многое рассказать о разных народах и их традициях, помочь освоить особенности их этикета (есть палочками, пить из пиалы и т. п.).

Как это ни парадоксально звучит, но самой используемой семейной традицией является праздник дня рождения. Некоторые из нас с грустью вспоминают, что в детстве у нас было не принято отмечать дни рождения, по тем или иным причинам. Поэтому отмечать день рождения своего ребенка вы можете как самый лучший семейный праздник, на который будут приглашены друзья и родственники. Это позволит ребенку ощутить

себя важным членом семьи, научит принимать гостей, а также, сформирует у него немаловажную традицию непременно отмечать дни рождения членов своей семьи [6, с. 54].

Следует отметить, что не во всех семьях существуют семейные традиции и праздники, и дело здесь вовсе не в отсутствии времени. Просто эти люди потеряли связь между собой, родители не знают, о чем говорить друг с другом, им в тягость часто лицеизреть лица членов семьи, а также любая забота о детях это просто тяжкий труд и ничего кроме. Все это говорит о функциональном нарушении жизни дома. Этот дом, как и семья, имеет непрочные и хрупкие связующие.

Исходя из опыта предыдущих поколений, известно, что на протяжении веков, обычаи, традиции и ритуалы были и остаются действенным средством приобщения новых поколений к жизни в обществе, формированию определенного типа личности и жизненного уклада. Особенность их воспитательного и обучающего воздействия заключается в том, что они не ограничиваются каким-то одним возрастным периодом жизни ребенка. Каждый человек, живя в определенном обществе, все время находится в области действия его традиций и обычаев. Выполнение их правил, предписаний и требований оказывает постоянное и значительное воздействие на формирование чувства культуры и поведения личности, на её отношения к окружающему миру. Не важно, хотите ли вы сохранить традиции семьи мужа или родительской, или же создаете что-то свое новое, важно помнить, что детство формирует уникальность личности ребенка. Очень важно, чтобы это детство у ребенка было. Главное, соблюдайте меру во всем, ведь строгие правила не оставляют ребенку свободы, способствуют напряжению его психики. Отсутствие стабильности в семейном укладе и предсказуемых ритуалов, которые успокаивали бы малыша своей необходимостью, вселяют в человека чувство незащитности и неустойчивости. Важно не забывать, что любые правила уместны, если они не делают жизнь сложнее [4, с. 218].

Список литературы

1. Антонов А.И., Борисов В.А. Кризис семьи и пути его преодоления // Научный доклад. – 2006. – С. 57–59.
2. Карпова Н.Л. Семейное чтение – семейная библиотерапия // Школьная библиотека. – 2007. – №5. – С. 53–57.
3. Лебедь О.Л. Образ жизни многодетных семей в России и задачи демографической политики // Науч. ред. – 2009. – С. 322.
4. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2013. – 720 с.
5. Скуридина Ю. Если не рассказывать сказки...: семейное чтение как духовное развитие ребенка // Библиополе. – 2007. – №11. – С. 32–35.
6. Сокольская Л.В. Материнское чтение: научно-практическое пособие / Л.В. Сокольская // Библиотекарь и время. XXI век. Вып. №164. – М.: Либерея Бибинформ, 2009. – 80 с.

Сафиева Елена Ильхамовна

специалист по социальной работе
ГБУСОН «Социально-реабилитационный центр
для несовершеннолетних «Гармония»

магистрант
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

***Аннотация:** данная статья посвящена рассмотрению методик организации социального взаимодействия с родителями. В результате анализа автор приходит к выводу, что взамен устаревшим методом взаимодействия педагога и родителей пришли новые методики, обеспечивающие открытость и прозрачность педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** социальное взаимодействие, педагог, родители, педагогическая деятельность.*

Работа педагога с родителями исключена без сотрудничества, вовлечения родителей в процесс воспитания и образования ребенка, что предполагает создание и работу различных кружков, спортивных секций, участие в заседаниях клубов. К сожалению большинство родителей настолько перегружены работой, что не в состоянии уделить необходимого внимания не только школе, но и собственному ребенку. Но кружки могут быть организованы и вне школы. И если у какой-то мамы есть время и возможность собирать у себя дома девочек, она может проводить домашний кружок или клуб, и этим оказывать содействие в воспитании будущих хозяек и матерей дома.

Кроме того, даже не периодические, а единоразовые дела класса, организованные совместно с родителями, имеют выраженный воспитательный эффект. Например, возможно, проведение вечера-встречи «Увлечения нашей семьи», на котором семьи могут продемонстрировать свои увлечения в свободное время от работы, поделки, навыки, общий интерес.

Программа работы педагога с родителями предусматривает и вовлечение их в школьное самоуправление. Родители учеников официально не входят в школьный коллектив и тем более не образуют коллектива, но не меньше педагогов или детей заинтересованы в успешной работе школы. Образуя сообщество, родители имеют право создавать свои рычаги управления и принимать решения некоторых вопросов жизни школы. Этим целям могут служить родительские школьные собрания, комитет родителей и его комиссии, секции и другие рабочие органы. Также, родители как равноправные члены могут входить в школьный совет, если школьное самоуправление предусматривает создание такого. Одной из форм сотрудничества педагога с группой наиболее инициативных родителей является родительский комитет. Работа комитета осуществляется на основе положения школы. Совместно с руководителем класса и под его началом работает над установлением контактов с родителями, оказывает помощь в воспитании детей, планирует, анализирует, оценивает и подводит итоги партнерства школы и семьи [1, с. 359].

Глава родительского комитета, постоянный помощник классного руководителя. Он прежде всего координатор разнообразной работы со

всеми родителями, объединяющий усилия педагога и семьи для решения воспитательных и образовательных задач.

Родительские собрания – это метод анализа педагогических ситуаций, осмысление опыта воспитания на основе полученных данных. Школьные собрания родителей проводятся, как правило, два раза в год. На них родители знакомят с документацией школы, с главными целями, задачами и итогами ее работы. Внутриклассовые родительские собрания проводятся чаще, около четырех-пяти раз в год [3, с. 301]. На них обсуждаются задачи учебно-воспитательной работы класса, перспективу планирования воспитательной работы, намечаются пути наиболее тесного партнерства семьи и школы, подводятся итоги работы. Внутриклассовые собрания родителей эффективны лишь тогда, когда на них не только подводятся итоги успеваемости, но и рассматривают актуальные педагогические проблемы. Обсуждение успеваемости учащихся не является целью, а рассматривается как мостик к педагогической проблеме.

В практике работы школы с родителями используются групповые и индивидуальные методики и формы взаимодействия. Они в первую очередь направлены на приобщение родителей к воспитательному процессу детей, а также на развитие педагогической культуры родителей, укрепление взаимодействия школы и семьи, усиление ее воспитательного потенциала.

Родители учащихся определены в старом Законе «Об образовании» как полноправные «участники образовательного процесса», а в новом законе как участники образовательных отношений», т.е. были и остаются статусным полноправным лицом с законными правами и обязанностями, что актуализирует проблему определения их новой социальной роли и соответственно обозначает потребность дифференциации их социально-педагогических функций, как субъектов образования:

- родители как потребители и заказчики образовательной услуги;
- родители – эксперты качества образования;
- родители – общественные наблюдатели;
- родители – социальные партнеры;
- родители – соуправленцы школьным образованием (члены управляющих советов) [5, с. 100].

Значительное место в программе взаимодействия педагога с родителями отводится психолого-педагогическому просвещению. Накопление знаний родителей должно быть тесно связано с развитием их педагогического мышления, практических умений и навыков в области воспитания. Необходимо, чтобы информация, поступающая от педагога, носила предупреждающий характер, была бы основана на целесообразности, демонстрировала опыт, конкретные факты. Это обуславливает выбор содержания, а также форм организации педагогического просвещения.

Эффективную коммуникацию могут обеспечить компьютерные телекоммуникации. Интернет, информационно-коммуникативные технологии помогают частично отказаться от очного общения с учителем. Но учитывая все новые разработки, посещение семьи, все же остается наиболее эффективной методикой индивидуальной работы педагога с родителями. При посещении семьи, педагог узнает об условиях жизни ученика. Педагог беседует с родителями о характере учащегося, его интересах и склонностях, о взаимоотношениях с родителями, об отношении к школе, информирует родителей об успехах их ребенка, дает советы по организации выполнения домашних заданий и т. д. [6, с. 59].

Исходя из выше сказанного, делаем вывод: что традиционные методики и формы взаимодействия родителей и школы утратили свое значение из-за малой их эффективности, из-за недостаточной обратной связи. Но взамен устаревшим методам взаимодействия педагога и родителей на смену пришли новые методики, обеспечивающие открытость и прозрачность педагогической деятельности для всех участников образовательных отношений и предоставляющие родителям возможность оперативного получения информации о жизни школы. Семья является фундаментом школы, как социального института.

Список литературы

1. Антонов А.И. Многодетная семья в эру депопуляции / А.И. Антонов // Фамилистические исследования. – 2009. – Т. 2. – С. 357–367.
2. Антонов А.И. Кризис семьи и пути его преодоления / А.И. Антонов, В.А. Борисов // Научный доклад. – 1990. – С. 57–59.
3. Лебедь О.Л. Образ жизни многодетных семей в России и задачи демографической политики / О.Л. Лебедь // Науч. ред. – 2009. – С. 322.
4. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубенштейн. – СПб., 2013. – 720 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2013. – 160 с.
6. Скударева Г.Н. Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической теории к практике общественной оценки / Г.Н. Скударева // Альма Матер. Вестн. Высшей школы. – 2013. – №6. – С. 57–60.

Шабалина Елена Петровна

канд. пед. наук, доцент

Кузнецова Александра Олеговна
студентка

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»
г. Бийск, Алтайский край

ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается вопрос культурно-исторического наследия Бийского района Алтайского края на примере экскурсионного проекта «По тропам прошлого женского Тихвинского монастыря» с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: историко-архитектурные комплексные памятники, культурное наследие, познавательный интерес, информационные технологии, анимация, экскурсия.

В современных условиях для успешной организации учебного процесса необходим поиск новых форм, методов и средств подачи учебного материала. Острые проблемы воспитания современного подрастающего поколения диктуют необходимость повышения эффективности воспитательной работы в системе образования.

Учебные экскурсии в современной школе имеют, прежде всего, образовательные и воспитательные цели и задачи – открыть обучающимся прекрасное в окружающем их мире, пробудить у них чувство любви к малой и большой Родине.

Экскурсии делают процесс обучения более интересным, качественным и результативным. Проблемы воспитания и обучения диктуют необходимость внедрения новых форм работы. Главный смысл состоит в том, чтобы с помощью экскурсий применять новые информационные технологии, погружение обучающихся в историческую эпоху.

Работа над любой новой экскурсией начинается с четкого определения ее цели, что позволяет показать экскурсантам памятники истории, культуры и другие объекты Алтайского региона, воспитание патриотизма, любви и уважения к Родине, национальной культуре народов, расширение кругозора, получение дополнительных знаний в различных областях науки. Задачи экскурсии – достичь целей путем раскрытия ее темы. Выбор темы зависит от потенциального спроса, конкретного заказа или целенаправленного создания определенной тематики экскурсий. Каждая экскурсия должна иметь свою четко определенную тему, которая объединяет все объекты экскурсии в единое целое.

Отбор объектов, их количество, последовательность показа оказывают влияние на качество экскурсии.

В настоящее время на государственном учете находится свыше 150 тыс. памятников истории, археологии и культуры, а в музеях страны хранится около 40 млн экспонатов. По мнению Т.М. Степанской, памятники истории и культуры можно разделить на следующие типологические группы: памятники археологии, памятники истории, памятники архитектуры и монументально-изобразительного искусства. Некоторые памятники могут одновременно сочетать в себе черты, присущие различным отмеченным выше типам [1].

Грамотный отбор объектов обеспечит зрительную основу восприятия экскурсионного материала и глубокое раскрытие темы. По возможности у каждой темы должны быть «свои» объекты.

В практике подготовки экскурсий выработана определенная методика оценки экскурсионных объектов. Применение методики особенно важно в тех случаях, когда создатели новой экскурсии, встречаясь на маршруте с несколькими объектами, сходными по содержанию, могут выбрать те из них, которые наиболее интересны для данной темы.

Для оценки объектов, которые включаются в экскурсию, рекомендуется использовать следующие критерии: познавательная ценность объекта; художественные достоинства памятника; использование объектов в эстетическом воспитании участников экскурсии.

Экскурсия не должна быть перегружена большим количеством посещаемых объектов, так как это увеличивает ее длительность и вызывает ослабление внимания и интереса.

В практике проведения экскурсий используются наглядные пособия «портфель экскурсовода». Количество их не должно быть велико, так как в этом случае пособия будут отвлекать экскурсантов от осмотра подлинных объектов, рассеивать их внимание. Методику демонстрации наглядных пособий проверяют на маршруте. К каждому экспонату, включенному в «портфель», прикладывается листок с пояснениями или справочным материалом. Такая аннотация служит исходным материалом для экскурсовода при показе экспоната экскурсантам.

Большую помощь в подборе наглядных материалов для «портфеля экскурсовода» экскурсионным организациям оказывают музеи, выставки, архивы.

Успех проведения экскурсии находится в прямой зависимости от использованных в ней методических приемов показа и рассказа. Выбор того

или иного методического приема диктуется задачами, поставленными перед экскурсией, информационной насыщенностью конкретного объекта. Не менее важно определить технологию использования методических приемов. Техника ведения экскурсии объединяет все организационные вопросы экскурсионного процесса.

Методическая разработка состоит из трех разделов: вступления, основной части и заключения. В качестве примера рассмотрим проект экскурсии «По тропам прошлого женского Тихвинского монастыря» с использованием информационных технологий.

Цель экскурсии: расширение кругозора, получение дополнительных знаний в области истории Женского Тихвинского монастыря.

Задачи экскурсии: посещение музея «История Тихвинского монастыря», Святого источника, монастырской рощи, а так же объектов, которые имеют непосредственное отношение к истории женского Тихвинского монастыря.

В п. Боровом Бийского района Алтайского края ранее находился «Бийский Тихвинский женский монастырь» и это послужило темой данного проекта экскурсии.

Протяжённость пешеходной части экскурсии – 1 км.

Маршрут экскурсии: ДООЦ «Алтай» – трапезная монастыря – дом настоятельницы – св. источник- монастырская роща.

Продолжительность экскурсии – 45 минут.

Контрольный текст экскурсии. База «Алтай». Именно на этой территории находился Бийский Тихвинский монастырь, на правом берегу реки Би.

31 августа 1894 года на благотворительные средства на земле села Мало-Угреновского была учреждена Бийская Тихвинская женская православная религиозная община. Настоятельницей общины стала монахиня Евпраксия. 13 марта 1903 года Указом Томской Духовной консистории настоятельницей Бийского Тихвинского общежительного женского монастыря была назначена Монахиня Ираида.

В монастыре находили приют вдовы и сироты. Они становились послушницами. Если в 1897 году в монастыре проживало 99 сестер, то в 1916 году уже 313. В Тихвинском монастыре они исполняли разнообразную работу. Занимались хлебопечением, огородничеством, уходом за рогатым скотом и домашней птицей, садоводством, портняжным делом и так далее.

В мае 1913 г. матушке Ираиде преосвященнейший Мефодий (Герасимов) выразил благодарность за образцовый порядок в монастыре.

В монастыре действовало два храма: оба деревянные. Главный – в честь Тихвинской иконы Божией Матери. Второй храм – трапезный. Монастырю принадлежало 42 строения. Практически все они были деревянными.

В 1920 году Тихвинский монастырь был ликвидирован, но продолжал действовать как трудовая религиозная община до 1929 года. В настоящее время территория бывшей обители застроена зданиями краевого детского образовательно-оздоровительного центра «Алтай». В главном корпусе находится музей, посвященный Тихвинскому монастырю.

Далее по маршруту располагается Свято-Тихвинский источник. Рядом с ним установлен поклонный православный крест с иконой Божией Матери именуемой Тихвинская. 28 апреля 2003 года Макарий (Дмитриев), епископ Барнаульский и Алтайский, освятил поклонный крест, и место будущей постройки храма во имя Тихвинской иконы Божией Матери. Частично осталась и монастырская роща с вековыми тополями и березами.

Именно здесь произрастает самый старый (по длине окружности ствола 4,93 м) тополь черный.

Экскурсия рассчитана на обучающихся, взрослых людей, так же школьников с добавлением анимационных мероприятий. Успех проведения экскурсии находится в прямой зависимости от использованных в ней методических приемов показа и рассказа. Выбор того или иного методического приема диктуется задачами, поставленными перед экскурсией, информационной насыщенностью конкретного объекта. Работа на этом этапе состоит из нескольких частей: отбора наиболее эффективных методических приемов для освещения подтем, методических приемов, которые рекомендуются в зависимости от экскурсионной аудитории (взрослые, учащиеся), времени проведения экскурсии (зима, лето, день, вечер), особенностей показа; определения приемов сохранения внимания экскурсантов и активизации процесса восприятия экскурсионного материала.

При разработке данной экскурсии использовались следующие методические приемы: прием предварительного осмотра, прием зрительной реконструкции, прием экскурсионной справки и прием вопросов-ответов. После посещения вышеуказанных объектов экскурсантам предоставляется возможность совместить отдых и узнать новую информацию с помощью специально разработанной анимационной программы «Юные туристы». Экскурсанты узнают предназначение детского оздоровительно-образовательного центра «Алтай», предварительно узнав его историю в ходе экскурсии. Под влиянием познавательного интереса, участник экскурсии активен в поиске дополнительных сведений об объекте своего интереса и своей познавательной деятельности [2].

Анимация выступает как новая форма познания исторического материала, и как средство коммуникации самих участников.

Таким образом, внеклассная работа способствует развитию у обучающихся интереса к различным видам познавательной деятельности.

Изучение памятников культуры позволяет показать и воспроизвести исторические события в г. Бийске, Бийском районе ознакомить экскурсантов с подлинными памятниками истории, краеведческими объектами в их естественных условиях [3]. Экскурсии имеют неоценимое значение и оказывают влияние на формирование национальной идеологии, сохранение традиций, возвращение к исконно духовным ценностям.

Список литературы

1. Степанская Т.М. Архитектура Алтая XVIII–XX вв. [Текст] / Т.М. Степанская. – Барнаул: А.Р.Т., 2006. – 300 с.
2. Шабалина Е.П. Формирование познавательной активности обучающихся как социально значимого качества личности [Текст] / Е.П. Шабалина, Т.В. Вебер // Новые педагогические технологии: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции (08.05.2014). – М.: Спутник +, 2014. – С. 16–18.
3. Шабалина Е.П. Историко-культурное наследие как компонент туристско-рекреационного потенциала Алтайского края [Текст] / Е.П. Шабалина, Н.В. Винницкая // Культурное наследие и устойчивое развитие туризма: Материалы Международной научно-практической конференции 13–15 марта 2014 г. – Махачкала: АЛЕФ (ИП Овчинников М.А.), 2014. – С. 44–52.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Антонова Ольга Анатольевна

заместитель заведующего по УВР

МДОУ «Д/С №24 «Улыбка»

г. Новодвинск, Архангельская область

магистрант

ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный

университет им. М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Архангельская область

Зайцева Елена Святославовна

канд. псих. наук, доцент

ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный

университет им. М.В. Ломоносова»

г. Архангельск, Архангельская область

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в данной статье авторами анализируются условия для профессионального роста молодых педагогов, помогающие успешному вхождению в профессиональную деятельность и снижению проблем адаптации молодого педагога.

Ключевые слова: молодой педагог, школа молодого педагога, профессиональная адаптация.

Система профессионального образования в настоящее время претерпевает серьёзные изменения в связи с введением новых федеральных государственных стандартов, что в свою очередь требуют от воспитателей дошкольных образовательных организаций перестройки и содержания, и подходов в реализации своей деятельности. Актуальность задачи формирования профессиональной компетентности в большей степени заключается в осознанном принятии новых требований и законов. Необходимо помочь молодому педагогу, и эта деятельность лежит в зоне ответственности методических служб образовательных учреждений и образовательных органов. Такой службой является школа молодого педагога (далее по тексту – ШМП) – объединение воспитателей, методистов детских садов для оказания методической помощи молодым педагогам

Цель деятельности ШМП является создание в ДОУ условий для профессионального роста молодых педагогов, помогающих успешному вхождению в профессиональную деятельность и снижению проблем адаптации молодого педагога. Помощь молодым педагогам в организации эффективного взаимодействия со всеми субъектами педагогического процесса (с коллегами, с детьми и их родителями). Обеспечить постепенное привлечение молодого педагога в сферы профессиональной деятельности; а также воспитывать и формировать у них потребность в непрерывном самообразовании.

Изучая проблему адаптации молодого педагога, К.Ю. Белая говорит о том, что период вхождения начинающего педагога в профессию отличается большой напряженностью [1]. Начинающие воспитатели (стаж ра-

боты которых составляет от одного года до пяти лет), испытывают значительные затруднения в педагогической деятельности, многочисленные стрессы в силу неподготовленности к условиям работы.

Перед молодым педагогом встает ряд проблем: дефицит информации о специфике образовательного учреждения, недостаток у молодого педагога навыков работы и практических умений в воспитательно-образовательной работе, а также навыков компетентного и продуктивного общения, проблема взаимоотношений с родителями, детьми и коллегами, вынужденно большая нагрузка при слабой методической и технической оснащенности воспитательно-образовательного процесса, большой объем документации строгой отчетности.

Необходимость сочетания профессионального и социального приспособления к новой среде является непростой задачей для молодого педагога. Успешная адаптация за короткий срок обеспечивает высокую эффективность его дальнейшего труда. Затрудненная, затянувшаяся адаптация оказывает не только негативное психоэмоциональное воздействие, но и приводит к снижению качества воспитательно-образовательного процесса и взаимодействию с участниками педагогического процесса и, в конечном итоге, к ухудшению профессиональных показателей деятельности педагога. Поэтому изучение процессов адаптации, своевременное оказание реальной поддержки и помощи молодому педагогу становится весьма актуальной.

К.К. Платонов дает наиболее общее определение, согласно которому «профессиональная адаптация к новым условиям деятельности осуществляется путем систематического выполнения усложняющейся деятельности в этих новых условиях» [2, с. 30].

Понятие профессиональной адаптации В.А. Сластенин определяет, как процесс вхождения человека в профессию и гармонизацию взаимодействий его с профессиональной средой. Профессиональная адаптация представляет собой овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание мотивов и целей в ней, сближение ориентиров человека и профессиональной группы на основе подготовленности к профессиональной деятельности [3, с. 436].

В педагогических исследованиях проблема профессиональной адаптации педагогов поднималась в русле изучения влияния личностных качеств на характер педагогической деятельности. Так, В.А. Сластенин считает, что профессиональная адаптация молодого специалиста – это перманентно идущий процесс, имеющий свою динамику. Ее успешность зависит от:

- наличия у специалиста необходимых внутренних предпосылок: соответствующей подготовленности, достаточного уровня адаптивности, мотивации профессиональной деятельности, четких представлений о содержании и условиях этой деятельности;
- самого специалиста, руководителей и трудового коллектива в целом к процессу профессиональной адаптации (социально-психологическая адаптация);
- осуществления процесса адаптации с учетом особенностей специалиста закономерностей, как самого этого процесса, так и развития социальной среды.

Процесс адаптации молодого педагога можно считать законченным, если:

- работа не вызывает у молодого специалиста чувства напряжения, страха, неуверенности, стала привычной для него;
- он овладел необходимым объемом знаний и навыков;

- поведение начинающего педагога отвечает требованиям его должности и начальства;
- у молодого педагога выражено желание совершенствоваться в профессии, с которой он связывает свое будущее;
- он чувствует удовлетворенность выполняемой работой, считает оценку своего трудового вклада справедливой;
- удачу в профессиональной деятельности связывает с жизненным успехом [4].

В результате комплексного подхода и принятых мер, направленных на адаптацию молодых педагогов, происходит формирование профессионального роста молодого специалиста.

Список литературы

1. Белая К.Ю. Методическая работа в детском саду. Анализ, планирование, формы и методы. – М.: Сфера, 2005. – 123 с.
2. Маркова В. Самоопределение будущего воспитателя [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2004. – №11. – С. 115–117.
3. Голубенко Г.М. Социальная адаптация учителей в последипломном образовании: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2006. – 140 с.
4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. школа, 2004. – С. 30.

Ивасива Инга Вячеславовна
магистрант

Коротков Илья Александрович
магистрант

Кожевникова Анна Владимировна
студент

Кожевников Владимир Павлович
канд. техн. наук,
заведующий кафедрой

ФГБОУ ВПО «Белгородский государственный
технологический университет им. В.Г. Шухова»
г. Белгород, Белгородская область

ЭНЕРГЕТИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ БУДУЩЕЕ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация: в данной работе рассмотрена острая на сегодняшний день проблема выбора профессии. В рамках исследования авторами был изучен современный рынок труда, рассмотрены перспективные направления подготовки будущих специалистов, раскрыты положительные стороны профессии инженера-энергетика.

Ключевые слова: профориентация, энергетическая эффективность, перспектива, энергетика, высококвалифицированный специалист.

Проблема профессионального самоопределения молодёжи на сегодняшний момент является одной из важнейших в плане становления человека как полноценного члена современного общества. Молодому человеку необходимо осуществить выбор профессии, соответствующего учебного заведения, а также быть готовым к возможным переменам на пути

своего профессионального становления в связи с общими социально-экономическими изменениями страны. В условиях современного экономического кризиса негативно отражающегося и на конъюнктуре рынка труда, сокращается спектр возможностей совершенствования управления профессиональным самоопределением молодежи. Ключевыми факторами, влияющими на процесс самоопределения молодежи, служат престиж и привлекательность профессий [1]. ПрофорIENTATION как общественная проблема, проявляется в необходимости преодоления противоречия между объективно существующими потребностями экономики в сбалансированной структуре кадров и неадекватно этому сложившимися субъективными профессиональными устремлениями молодежи. На сегодняшний день по официальной статистике количество открытых вакансий превышает в два раза число безработных. Из этого следует, что в экономике есть потребность в кадрах, подготовка которых учебными заведениями не осуществляется в полном объеме. Процесс подготовки кадров и ориентация абитуриентов должны быть неразрывно связаны с потребностями экономики. Система профориентации должна оказать существенное влияние на рациональное распределение трудовых ресурсов, выбор жизненного пути молодежью, адаптацию ее к профессии.

Энергетика – динамически развивающаяся отрасль, которая остро нуждается в инновационных решениях и высококвалифицированных специалистах. В этом сегменте требуются современные экономичные и энергоэффективные системы. Другим важным критерием является экологичность, так как защита окружающей среды сейчас входит в число важнейших принципов деятельности в энергетическом секторе.

Среди пяти приоритетных направлений развития российской экономики энергоэффективность и энергосбережение занимают первое место. Для России решение данной проблемы очень актуально, ведь для нашей страны характерна высокая удельная энергоемкость экономики, которая превышает показатель США и в целом по миру в 2,3 раза.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года говорит, что количество общего технологического потенциала энергосбережения достигает отметки 350 млн тонн условного топлива. В федеральном законе «Об энергосбережении и повышении энергетической эффективности» идет речь о необходимости государственной поддержки, содействия в инвестиционной деятельности, расширении использования энергосервисных соглашений (контрактов). Также описывается важность разработок и использования объектов с высокой энергетической эффективностью, поддержка строительства многоквартирных домов с высокой энергетической эффективностью и пр. В качестве дополнения к закону об энергоэффективности Минэнерго занимается разработкой отдельной госпрограммы, на которую в 2015 году выделят деньги из госбюджета – 630 млрд рублей, а 1,5 трлн рублей привлекут из внебюджетных источников посредством частно-государственного партнерства. Россия находится на третьем месте в мире по масштабам энергопотребления, при этом затраты энергии на единицу ВВП больше, чем у какой-либо другой страны из десятки крупнейших потребителей энергии (что объясняется самой большой территорией и населенными пунктами в самых холодных районах планеты). Еще в 2003 году властями РФ была одобрена энергетическая стратегия до 2030 года. В документе указано, что до этого времени энергопотребление на душу населения в РФ должно вырасти как минимум на 40%, потребление электричества – на 85%, моторного топлива – на 70%. Также в энер-

гетической стратегии страны до 2030 года говорится об увеличении запасов и экспорта нефтегазовых ресурсов, а также росте инвестиций в топливно-энергетический комплекс (до 60 трлн рублей).

Наряду с энергоэффективностью и энергосбережением активно развивается атомная энергетика (АЭ), которая выгодна для страны в практическом плане. Во-первых, Россия сможет диверсифицировать свой энергобаланс; во-вторых, сэкономит углеводородное сырье за счет развития атомной энергетика. Атомная энергетика является источником дешевой энергии, к тому же в этой отрасли Россия владеет инновационными конкурентоспособными заделами. Задача, которая стоит перед госкорпорацией, – вводить в эксплуатацию как минимум два новых энергоблока АЭС, а в дальнейшей перспективе их должно быть три-четыре. Цель, поставленная перед атомщиками, заключается в сохранении по стране высокого показателя (16%) производства электроэнергии на АЭС. К 2020 году атомная генерация должна быть доведена до 25%. Таким образом, уже к 2020 году «Росатом» будет вводить в год по четыре новых энергоблока. Атомная энергетика является глобальным рынком, на котором Россия занимает лидирующие позиции по поставкам урана и по производству обогащенного ядерного топлива (40% мирового рынка). Российскими газоцентрифужными разделительными заводами обеспечивается потребность в ядерном топливе, как собственных потребителей, так и трети всех АЭС в мире.

Для реализации программы «Росатома», направленной на развитие атомной энергопромышленности, нужны молодые талантливые специалисты, которые способны в короткие сроки осуществить прорыв научнотехнической мысли.

О том, что работа по привлечению молодежи ведется интенсивно, свидетельствует ряд инициатив. Например, госкорпорацией «Росатом» ежегодно присуждается 100 премий по 100 тысяч рублей для научных сотрудников, специалистов, стажеров-исследователей, аспирантов и докторантов в возрасте до 35 лет, которые занимаются фундаментальными и прикладными научными исследованиями на высоком уровне. Также студентам дневных отделений вузов присуждается 150 стипендий. Госкорпорацией было учреждено пять премий по 500 тыс. рублей для авторов рукописей учебников и справочников по атомной энергетике. Госкорпорация «Росатом» выделяет три категории кадрового резерва, таких как:

- кандидаты на высшие посты в руководстве (директора, заместители директоров департаментов в госкорпорациях и предприятиях отрасли);
- «потенциальный резерв» (молодые сотрудники, которые могут быть претендентами на должности начальников цехов, заведующих лабораториями и начальников отделов);
- проектные менеджеры.

Следующим неминуемым этапом развития АЭ станет внедрение мирного атома в энергетике отрасли промышленности и коммунального сектора – это позволит заменить органическое топливо и достичь весомой значительной доли ядерной энергии в энергопотреблении этих отраслей к 2050 году.

Востребованность профессии энергетика на рынке труда высокая. Наша современная жизнь обеспечена научно-техническими достижениями, такими как телевизор, компьютер, троллейбусы и метро. Всеми этими достижениями мы пользуемся благодаря тяжелой и упорной работе энергетиков. Без таких людей полноценно не сможет функционировать ни одна отрасль производства. По данным сайта *Job.ru*, в ближайшие время

лидирующие позиции будут занимать специалисты топливно-энергетического комплекса (ТЭК) [5]. Особенно острая нехватка ощущается в сфере электроэнергетики в регионах. В Москве и Санкт-Петербурге в сырьевых и производственных компаниях столь масштабного дефицита кадров не наблюдается, однако потребность в специалистах остается высокой. Как и в любом другом виде деятельности, в профессии энергетика есть свои плюсы и минусы. Такие специалисты нужны почти на всех предприятиях, поэтому работодатели заинтересованы в хороших сотрудниках в этой отрасли, за работу которых предлагают достойную зарплату.

Нашей стране необходимо масштабное развитие нового возобновляемого энергоисточника, способного удовлетворить нарастающий спрос. Также нужно развивать новые технологии в атомной энергетике и термоядерные технологии [3]. Во многом решение проблемы дефицита энергии будет зависеть от знаний и компетенций молодого поколения – сегодняшних студентов, аспирантов, молодых ученых. Российская электроэнергетика, созданная отечественными учеными, инженерами и рабочими, является нашей национальной гордостью благодаря не только ее надежности и эффективности, но и ее существенному вкладу в социальную стабильность общества и конкурентоспособность энергоемких отраслей. Это немало для любой страны, а для российских климатических условий и расстояний является достоянием, утратой которого рисковать непозволительно. На плечах молодых учёных лежит колоссальная ответственность – не просто развитие энергетики как отрасли промышленности, а развитие страны в целом.

Список литературы

1. Вукович Г.Г. Проблема профориентации молодежи Краснодарского края и ее решение с учетом престижа и привлекательности профессий / Г.Г. Вукович // Аудит и финансовый анализ. – 2009. – №6
2. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А.Е. Голомшток. – М.: Просвещение, 1979. – 390 с.
3. Задания из будущего. Молодых ученых нацелили на перспективу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.poisknews.ru/> (дата обращения: 28.03.2015).
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 475 с.
5. Кто нужен работодателям: самые перспективные профессии ближайших лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.proforientator.ru/> (дата обращения: 16.03.2015).
6. Перспективные отрасли инновационного развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.robo-hunter.com/> (дата обращения: 27.03.2015).
7. Шутенко Е.Н. Психологические особенности профессиональной самореализации будущих менеджеров. Психология науки общая психология / Е.Н. Шутенко. – БелГУ.
8. Ярошенко В.В. Мотивация выбора профессии и особенности ее развития у учащихся общеобразовательной школы / В.В. Ярошенко. – М.: Просвещение, 2004. – С. 235.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Арцимович Ирина Владимировна

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

К ВОПРОСУ О СТРАДАНИИ КАК СВОЙСТВЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ ИЛИ ЗОНЕ КОМФОРТА

Аннотация: в данной статье освещается проблема страдания как свойства человеческой ситуации или зоны комфорта. Автор теоретически обосновывает, что страдание есть одна из величайших проблем человечества, которая не решена и в настоящее время. Как научная категория данная проблема носит междисциплинарный характер. Показывается, что в области современной психологии данная проблема начинает изучаться в нескольких направлениях. Дается анализ подходов к изучению проблемы страданий в области психологии.

Ключевые слова: страдание, эмоциональное состояние, научение, человеческая ситуация, зона комфорта, смысл.

Несколько тысячелетий страдание является одной из величайших проблем человечества. Выступая как экзистенциальное состояние, оно проявляется в чувствах неблагополучия (отсутствия счастья), отчуждения (разъединённости с миром), несвободы, бессмысленности человеческого существования, бессилия перед творящимся в мире злом, постоянно присутствует во взаимоотношениях человека с миром и с самим собой, поселяется везде, где поселяется человек, сопровождает его на любом этапе жизненного пути.

Так что же такое, страдание?

Обратимся к толковым словарям. Согласно толкового словаря В. Даля – страдание – это совокупность крайне неприятных, тягостных или мучительных ощущений живого существа, при котором оно испытывает физический и эмоциональный дискомфорт, боль, стресс, муки. Страдать – значит «биться, бороться, бедовать, мучиться, маяться», производное от страда «работа, нужда».

Согласно словаря Ожегова, *страдание* – это физическая или нравственная боль, мучение.

Новая философская энциклопедия [6] определяет *страдание* как «претерпевание, противоположность деятельности; состояние боли, болезни, горя, печали, страха, тоски и тревоги». В то же время это форма активного напряжения физических и духовно-нравственных сил человека или совокупности индивидов; среди его свойств упоминают также отчаяние, раздвоение, страсти.

Таким образом, в семантическое поле лексемы «страдание» входят понятия страсти, страха, греха, тоски, скуки.

Следует отметить, что к проблеме страдания обращались в религии (христианстве, исламе, буддизме), философии (Аристотель, Эпикур, Сократ, Спиноза, Лейбниц, Д. Юм, А. Смит, Кант, Шопенгауэр, Ницше

и др.), литературе (Ф.М. Достоевский, Л. Толстой, Н Михайловский, А. Ремизов, А.А. Безруков и др.), юриспруденции. В УК РФ используются и определены понятия о психических (УК РФ) и нравственных (ГК РФ) страданиях. Не случайно законодатель в целый ряд правовых норм уголовного и гражданского законодательства ввел такие понятия, как «психические страдания» [ст. 40, 116, 117 УК], «нравственные страдания» [ст. 151, 1101 ГК] [1].

В области психологии страданий новая и малоизученная. Если коснуться истоков, то страдания относятся к категории эмоциональных состояний. Под которыми понимаются – психические состояния, которые возникают в процессе жизнедеятельности субъекта и определяют не только уровень информационно-энергетического обмена, но и направленность поведения. Многие ученые занимающиеся проблемами эмоций П.К. Анохин, К. Вилюнас, Б.Д. Додонов, К. Изард, Л.В. Тарабакина, М.Г. Ярошевский и др. отмечают, что эмоции управляют человеком намного сильнее, чем это кажется на первый взгляд. Даже отсутствие эмоций это эмоция, точнее целое *эмоциональное состояние*, которое характеризуется большим количеством особенностей в поведении человека.

Как отмечает Л.В. Тарабакина [8]: Психология эмоций имеет богатые традиции научного изучения. В специальной литературе много внимания уделялось изучению отдельных эмоций, состояний, чувств. Более всего оказались изученными отрицательно окрашенные эмоциональные процессы и явления, а именно, тревога и страхи, депрессия и ипохондрическое развитие личности, дистрессы и фрустрации, аффекты, агрессивное поведение. В меньшей мере изучались положительно окрашенные эмоции и чувства, а именно улыбка, смех, юмор, радость, переживание интереса, забота любовь [8, с. 4]. Однако далее автор указывает, что научный интерес к изучению эмоциональной сферы остается ограниченным, т.к. исследователи часто сталкиваются с неудачами в поисках достоверных связей и выявлении законов. Это и приводит к тому, что эмоциональная сфера не изучена на должном уровне.

В классификации фундаментальных эмоций К. Изарда [4] страдание – рассматривается как отрицательное эмоциональное состояние, являющееся антиподом радости. Страдание возникает при невозможности удовлетворения актуальной потребности или при получении информации об этом, при условии, что до настоящего момента удовлетворение этой потребности представлялось достаточно вероятным. Форму страдания часто принимает эмоциональный стресс. Страдание является астенической эмоцией.

В психологии страдания рассматриваются как одна из фундаментальных и наиболее распространенных эмоций, которая при всем своем негативном характере выполняет очень важную в биологическом и психологическом отношении функцию, сигнализируя человеку о воздействии на него неблагоприятных факторов и тем самым побуждая его принимать те или иные меры, направленные на устранение причин их возникновения.

Страдания – это эмоциональное состояние человека в виде отрицательных переживаний, возникающих под воздействием травмирующих его психику, здоровье событий, глубоко затрагивающих его личностные структуры, настроение, самочувствие и другие ценности.

Но возникает множество вопросов: Что является причиной страданий? Как оно (страдание) сочетается с индивидуально-психологическими особенностями личности? В каких ситуациях оно имеет место быть? Каков

временной показатель страданий и от чего он зависит? Как помочь человеку, испытывающему страдания? Могут ли страдания являться смыслом жизни или выступают формой манипулятивного поведения? и пр.

В современных психологических работах страдание рассматривается в двух проекциях:

1. Как состояние сильного внутреннего (внутриличностного) конфликта человека, когда различные внутренние желания или побуждения входят в противостояние друг с другом, как бы разрывая или наоборот скручивая человека изнутри. Это угрожающее здоровью человека состояние, приводящее к неврозам и психозам. Так, исследователь Д.А. Токарев [9] отмечает, что отношение человека к страданию напрямую зависит от его отношения к жизни, от умения найти точку опоры в сложном и противоречивом мире.

2. Как нанесение человеку травмы (физической, психической, психологической, моральной). Это нанесение вреда человеку в том или ином виде, которое вызывает боль, страдание.

В тоже время в работе Ю.В. Грицкова [3] страдание рассматривается как сущностное свойство человеческой ситуации. При этом под человеческой ситуацией понимается положение в мире представителя вида «*homo sapiens*», которое характеризуется, во-первых, неэффективностью врождённых программ отражения действительности и взаимодействия с ней в условиях так называемой «второй природы» (социальной реальности); во-вторых, рискованным применением не прошедших проверки эволюционным отбором «искусственных» программ, продуцируемых рациональным рефлексивным мышлением.

Такой подход в изучении страданий, для современной психологии достаточно интересен и фактически не изучен. Малоизученными являются подходы к исследованию поведения с позиции именно научения и эмоционального реагирования на ситуации. Не секрет, что человек, в ходе социализации осваивая программы поведения, научается соответствующим образом реагировать на возникающие ситуации, которые в последующем переходят в процесс становления новых видов поведения, новых функций поведения и формирования характерологических особенностей. Согласно Ю.М. Орлову «поведение человека определяется не только тем в каких обстоятельствах находится он сам, а восприятием того, как поступают в аналогичных ситуациях другие» [7, с. 43]. Основой для научения выступает наблюдаемое поведение. В его результате усваивается мимика, пантомимика, манеры речи и поведения общения. Но оно может осуществляться через научение подражанием и викарное научение. При подражании человек поступает так же как наблюдаемая модель и получает положительное подкрепление. А при викарном научении награждается наблюдаемое поведение (делаю как я).

Возникает вопрос: А может быть именно в ситуациях, общество способствует возникновению и протеканию страданий? Ведь не секрет, что страдающий человек вызывает у окружающих самые разные не только эмоциональные реакции (жалость, удивление, гнев и пр.), но и поведенческую активность (помощь, бездействие и пр.). Поэтому этот подход интересен и актуален для изучения в области психологии страданий, ибо связан с основами научения, становления и развития личности человека.

Интересным является подход к изучению страданий в позиции: страдание – как зона комфорта. Когда у человека уже сформированы паттерны поведения и реагирования. В жизни часто приходится сталкиваться с людьми, которые постоянно страдают, переживают, занимаются самобичеванием, реагируют на все происходящие события очень болезненно.

При этом подавляющее большинство из них попадают под формулу: субъективно – страдание; объективно – причин для страдания нет.

Почему человек постоянно страдает? Ответ довольно простой – он хочет страдать. Это так называемые страдания на «ровном месте». Кто ищет, тот всегда найдет, тем более у таких людей навык страдания с детства развит до автоматизма. Важно ответить на вопрос, почему такой человек хочет страдать?

Стоит вернуться к такой теме, как зона комфорта.

Термин известный и часто используемый в психологических практиках. Под зоной комфорта понимается область жизненного пространства, дающая ощущение комфорта, уюта и безопасности. Часто когда говорят о зоне комфорта, имеют в виду не внешние обстоятельства, создающие человеку комфорт, а внутренние рамки жизни, внутри которых человек ощущает комфорт и безопасность. Как правило, зона комфорта определяется привычными шаблонами поведения: к чему человек привык, то ему и комфортно. Это устоявшийся мир, где все знакомо, стабильно и предсказуемо. За пределами зоны комфорта находится зона риска, зона испытаний, зона напряжения и возможной опасности.

Нужно ли выходить из зоны комфорта? Да, это бывает необходимо. Для большинства людей научение чему-либо новому, как и обучение вообще, связано с возможностью ошибок и неудач.

Таким образом, зона комфорта состоит из привычек, шаблонов мышления и стереотипов поведения, которые были отработаны ранее. И если зоной комфорта является страдание, то человек всегда найдет способ пострадать и целенаправленно ищет зону комфорта, где присутствуют страдания. Ему не комфортно там где хорошо. Вот и возникает вопрос: А как человека научить правильно, страдать? И что такое правильное страдание? Какие технологии будут наиболее успешно справляться с данной проблемой? Как помочь человеку обрести смысл вне страданий?

Ибо отсутствие смысла – как субъективного состояния, в котором реальность отступает или исчезает вообще, а с этим и какое-либо осознание себя или других. Человек не может психологически выжить во вселенной, для которой он бессмыслен, в которой его экзистенциальные переживания не являются аргументом. Обрести смысл – значит, найти способ защититься от страданий. Смысл по своей сути есть оправдание страдания. Но смысл должен быть конструктивным, социально зрелым, ответственным.

Список литературы

1. Уголовный кодекс РФ. – 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: docs.cntd.ru
2. Василюк Ф.Е. психология переживаний. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Грицков Ю.В. Феномен страдания и способы его освоения в культуре: Автореферат диссертации по философии. – Омск, 2006. – 38 с.
4. Изард К.Е. Эмоции человека. – М., 1980. – 124 с.
5. Льюис К.С. Страдание. – М., 1991. – 82 с.
6. Новая философская энциклопедия. – 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010. – Т. 1–4. – 2816 с.
7. Орлов Ю.М. Научение. Становление человека // Серия: Управление поведением, книга 3. – М.: Слайдинг, 2006. – 96 с.
8. Тарабакина Л.В. Эмоциональное развитие подростков. – М.: Прометей, 2011. – 61 с.
9. Торчинов Е.А. Концепция страдания в буддизме [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyera.ru/koncepciya-stradaniya-v-buddizme-1121.htm>

Ветрова Ирина Игоревна

канд. психол. наук, научный сотрудник
ФГБУН «Институт психологии РАН»
г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «ЧЕЛОВЕК ПОД ДОЖДЕМ» ДЛЯ ОЦЕНКИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

***Аннотация:** в статье поднимается вопрос адекватности измерения совладающего поведения с помощью опросниковых методов. Обосновывается возможность использования проективных методов для оценки совладающего поведения. Предлагается вариант оценки стилей совладания с помощью проективного рисуночного теста «Человек под дождем».*

***Ключевые слова:** совладающее поведение, психологические защиты, проективные методы, валидизация методики.*

Проблема соотношения проективных и измерительных методов в психологии является актуальной и в узкой области измерения совладающего поведения. Интерес к проблеме совладающего поведения в последние годы неуклонно растет. Об этом свидетельствуют как многочисленные исследовательские работы, отраженные, например, в материалах первых трех международных научно-практических конференций по психологии совладающего поведения, состоявшихся в 2007, 2010 и 2013 годах [7–11], так и фундаментальные разработки в данной области [13; 14].

Копинг-поведением или совладающим поведением принято называть целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией, используя осознанные стратегии действий. Подразумевается, что это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю) [4]. К критериям совладания как поведения субъекта, характерного для российской психологической науки, помимо осознанности и целенаправленности, относят также контролируемость, адекватность ситуации, значимость последствий выбора данного поведения, социально-психологическую обусловленность и принципиальную возможность обучения этому виду поведения. Понимание совладающего поведения осуществляется через анализ диспозиционного, динамического, регулятивного и социокультурного компонентов психологии субъекта [4].

Закономерно возникает вопрос, в какой момент данный вид поведения становится осознаваемым. Ввиду представления о совладании, как о полностью осознаваемом процессе, методики для его исследования чаще всего представляют собой опросники, основанные на самоотчете [5]. В них испытуемых просят выбрать из набора стратегий поведения те, к которым человек прибегает в трудных жизненных ситуациях. При этом не учитывается, что совладающее поведение может быть многоактным или ступенчатым. Кроме того, нельзя доподлинно установить, насколько сознательно человек делает выбор копинг-стратегий, или же осознает их таковыми в процессе заполнения опросника. Таким образом, оценка процесса совладания и измерение результата преодолевающего поведения – один из самых спорных аспектов психологии совладающего поведения.

Данной проблеме посвящено несколько серьезных сообщений российских исследователей [1; 5]. Помимо традиционных для опросников и тестов ограничений и недостатков (в числе которых возможная социальная желательность ответов и недостаточная надежность полученных результатов, потенциально обременительная продолжительность психодиагностического обследования, трудность интерпретации базисных ответов), нарекания вызывают и свойственные именно для диагностики стратегий совладающего поведения затруднения. Среди них: возможность вариативности ответов о способах совладания, использованных в воспроизводимом периоде (неточность припоминания), ретроспективность сообщения об использованных способах совладающего поведения. Кроме того, репертуар стратегий совладающего поведения, используемый автором опросника, может оказаться гораздо уже возможного репертуара стратегий совладающего поведения, используемого обследуемым в реальной ситуации. Опросники, как правило, не учитывают последовательности используемых стратегий совладания, хотя не вызывает сомнений факт того, что изменение последовательности используемых копинг-стратегий может существенно влиять на результат, на эффективность совладающего поведения.

Кроме того, чтобы выявить специфику совладающего поведения в определенной выборке, нужно, чтобы выборка была обязательно подобрана по соответствующим требованиям, а параметры совладающего поведения измерялись методикой, адекватной поставленной задаче. Создатель теории стресса и копинга Р. Лазаруса пишет о том, что стресс и совладание являются двумя сторонами одной монеты, а стресс является особой связью между личностью и средой [16]. Эти зависимые друг от друга переменные взаимно влияют друг на друга, способствуя либо сохранению здоровья, либо развитию дисфункциональных расстройств. Поэтому вряд ли можно считать адекватными полученные результаты исследования стратегий совладающего поведения в отрыве их от контекста связи стрессовой ситуации, стратегий и ресурсов совладания, личностно-средового взаимодействия.

В своей работе мы задались целью разработать методику стандартизированной оценки совладающего поведения на базе проективной методики «Человек под дождем» [12]. Данная методика направлена на диагностику особенностей совладания со сложными ситуациями, готовности человека справиться с трудностями, а также применяемых защитных механизмов. Одним из ресурсов социальной адаптации является способность человека противостоять неблагоприятным воздействиям внешней среды, стрессовым факторам. Эта способность задействует множество психологических механизмов: темперамент, волю, интеллект, самосознание. Кроме того, потребность безопасности и защиты стимулирует формирование конструктивных механизмов психологической защиты. Психологическая защита является многомерным явлением. Защитные механизмы исключительно индивидуальны, многообразны, нередко иррациональны, поэтому не всегда поддаются анализу. Тем не менее, в своих более ранних исследованиях мы установили тесную взаимосвязь психологических защит и совладающего поведения [2].

Несомненно, у проективных методов по сравнению с другими исследовательскими методами есть как свои преимущества, так и недостатки. Можно выделить несколько характеристик, описывающих специфику проективных методик. Во-первых, неоднозначность предлагаемого стимульного материала или инструкции. Испытуемый наделяет объективно бессмысленный материал тем смыслом, который близок ему. Во-вторых,

отсутствие оценки со стороны экспериментатора и, впоследствии неопределенности материала, невозможность оценить свои действия как «правильные» или «неправильные». Испытуемый оказывается свободным от необходимости соответствовать требованиям социума, экспериментатора, даже своим собственным, что приводит к большей его открытости и создает необходимые условия для возникновения механизма проекции. Наконец, в-третьих, направленность на целостное изучение личности. Проективные методики не описывают какую-то отдельную функцию личности, потому их нельзя, подобно тестам, разделить на исследующие мотивационную или, например, интеллектуальную, сферу. Хотя некоторые современные варианты, модификации оригинальных методик претендуют на это в связи с тем, что изучать личность в целом не всегда представляется необходимым. Наряду с указанными ранее достоинствами, которыми обладают проективные методики, есть у них и свои минусы. В числе первых стоит недостаточная стандартизованность данного типа исследований. Качество и содержание интерпретации методики во многом зависят от профессионализма психодиагноста, от концепции, лежащей в основе его интерпретации. Вызывает сомнения и надежность информации, полученной таким образом. Проективные методики ориентированы на качественную, а не на количественную оценку; они могут показать отклонение от нормы, но о величине этого отклонения почти никогда не смогут сказать что-либо конкретное. Поэтому для повышения достоверности результатов диагностики предлагается сочетать данный метод с тестовым, позволяющим получить более четкие и строгие данные.

Для методики «Человек под дождем» уже совершались попытки предложить структурированную схему оценки рисунков (например, [6]). В работе И.В. Вшивковой «Рисуночные тесты как метод исследования агрессивной материнской позиции» [3] дается дополнительная интерпретация рисунка «Человек под дождем» на основании описанных автором симптомокомплексов (они выявляются путем подсчета баллов по каждому зафиксированному в рисунке признаку, соответствующему тому или иному симптомокомплексу). Этот собранный автором материал был получен на выборке женщин-матерей, однако проводимые другие исследования [15], показали состоятельность предлагаемой интерпретации не только для женщин, но и для мужчин в возрасте от 18 до 25 лет.

Для нашего исследования актуально соотнести результаты оценки рисунков экспертами с результатами, полученными с помощью опросника «Копинг-тест Лазаруса». Данный опросник считается первой стандартной методикой в области измерения копинга. Методика была разработана Р. Лазарусом и С. Фолкман в 1988 году, адаптирована Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк и М.С. Замышляевой в 2004 году [5]. Для нас важно, что в этой методике достаточно широкий диапазон измеряемых стратегий овладения по сравнению с другими методиками – 8 шкал:

1. Конфронтационный копинг. Агрессивные усилия по изменению ситуации. Предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску.

2. Дистанцирование. Когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость.

3. Самоконтроль. Усилия по регулированию своих чувств и действий. Пункты.

4. Поиск социальной поддержки. Усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки.

5. Принятие ответственности. Признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения.

6. Бегство-избегание. Мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы.

7. Планирование решения проблемы. Произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме.

8. Положительная переоценка. Усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Включает также религиозное измерение.

На основании выделенных переменных мы создали диагностическую таблицу с описанием характерных для каждой шкалы проявлений в рисунках по методике «Человек под дождем». Оценка выраженности каждого показателя оценивается по шкале Лайкерта от 1 до 5 баллов. Для пилотажной валидизации такой оценки проективной методики мы собрали данные 45 человек в возрасте 18–25 лет (25 девушек и 20 юношей). Все они выполнили рисунок по методике «Человек под дождем» и заполнили опросник «Копинг-тест Лазаруса». На данный момент над оценкой рисунков по заданным критериям работает группа экспертов (6 человек – 2 мужчины и 4 женщины, все с большим опытом работы с проективными методами в рамках своих исследований или частной психологической практики). По результатам их работы с рисунками будут выделены наиболее непротиворечивые критерии, так же полученные данные будут подвергнуты статистическому сравнению с результатами, полученными при использовании опросника «Копинг-тест Лазаруса». После такого первичного отбора и уточнения критериев оценки проективной методики, мы планируем расширение выборки (с учетом возраста и пола испытуемых) и оценку у основной группы испытуемых дополнительных показателей, связанных с совладающим поведением.

По результатам нашей работы предполагается создание непротиворечивой и валидной системы оценки совладающего поведения с помощью проективной методики, что поможет получить новые данные в области совладания со стрессом и уточнить вопрос осознанности стратегий совладания, что, в свою очередь, внесет вклад в область соотношения совладающего поведения и психологических защит.

Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ (проект №13-06-00684а).

Список литературы

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление [Текст] / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
2. Ветрова И.И. Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук / И.И. Ветрова. – М., 2011. – С. 235–252.
3. Вшивкова И.В. Рисуночные тесты как метод исследования агрессивной материнской позиции [Текст] / И.В. Вшивкова // Перинатальная психология и психология родительства. – 2005. – №1. – С. 12–43.
4. Крюкова Т.Л. Человек «совладающий»: качества субъекта и его совладающее поведение [Текст] / Т.Л. Крюкова // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН – 2008. – С. 257–273.
5. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы [Текст] / Т.Л. Крюкова // 2-е изд., испр., доп. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 61 с.
6. Масленая С.С. Изучение взаимосвязи стрессоустойчивости и типа мышления человека посредством проективных методик / С.С. Масленая, Т.П. Лапыко [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.scienceforum.ru/2015/1348/12428>

7. Психология совладающего поведения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. [Текст] / Отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с.

8. Психология совладающего поведения: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г.: В 2 т. Т. 1 [Текст] / Отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 297 с.

9. Психология совладающего поведения: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г.: В 2 т. Т. 2 [Текст] / Отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 241 с.

10. Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г. [Текст]. В 2 т. Т. 1 / Отв. ред.: Т.Л. Крюкова [и др.]. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 284 с.

11. Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г. [Текст]. В 2 т. Т. 2 / Отв. ред.: Т.Л. Крюкова [и др.]. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 302 с.

12. Романова Е.В. Проективные графические методики. Методические рекомендации: В 2 ч. [Текст] / Е.В. Романова, Т.И. Сытько. – СПб.: Дидакт, 1992. – 251 с.

13. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы [Текст] // Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – 474 с.

14. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте [Текст] // Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2011. – 512 с.

15. Эксакусто Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности: монография [Текст] / Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2010. – 344 с.

16. Lazarus R.S. Stress and emotion. A new synthesis [Текст] / R.S. Lazarus. – London: Springer Publishing Company, 1999.

Горчакова Наталья Михайловна

старший преподаватель

Дмитриева Виктория Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ МОНТЕССОРИ

Аннотация: в данном научном труде описан метод педагогики, основанной на принципах Монтессори-педагогике, которую отличают гуманистическое отношение к личности ребенка. Статья посвящена пристальному анализу роли родителя, который решил воспитывать своего ребенка по принципам Монтессори-педагогике. Рассматриваемая проблема затрагивает, прежде всего, анализ форм и методов воспитания ребенка дома и отношению к среде воспитания своего ребенка.

Ключевые слова: Монтессори-педагогика, биографический метод, ценностные ориентации личности.

Педагогика как искусство существует с древнейших времен, когда ее целью было формирование целостной личности, целью было сформиро-

вать разум человека в историческом действии, соответствующем общественному благу. Ребенок, с самого рождения свободное существо, одаренное возможностями и способностями. Педагогика по определению должна способствовать внедрению тех средств, которые обеспечивают индивидуацию, активирование и реализацию человеческого природного проекта в истории. Часто под педагогикой мы ошибочно понимаем процесс воспитания в традициях определенного общества. При этом под воспитанием мы понимаем, нормативное соответствие обществу, культуре и традициям. Ребенок «натаскивается» на соответствие потребностям системы. Цель педагогики, созданной ради человека, – «создать связь мира и духовной феноменологии» [4, с. 113–117]. Сегодня современное российское общество сталкивается с серьезными проблемами, которые вызваны неспособностью создать педагогику гуманистического направления. Цель родителей и педагогов содержательно наполнить главную цель педагогического процесса – помочь и поддержать, ребенка в реализации индивидуального онтического проекта, «обучая логико-историческое Я способностям и действиям, приносящим успех». В настоящей работе мы применяли метод педагогики, основанной на принципах Монтессори педагогики, которую отличают гуманистическое отношение к личности ребенка. В нашей работе мы постарались сосредоточиться на роли родителя, который решил воспитывать своего ребенка по принципам Монтессори педагогики. Рассматриваемая проблема затрагивает, прежде всего, анализ форм и методов воспитания ребенка дома и отношению к среде воспитания своего ребенка. Предмет нашего исследования: изучение личностных особенностей женщин, чьи дети посещают сад с Монтессори педагогикой и обычный детский сад. В нашем исследовании приняли участие 32 матери и 32 ребенка в возрасте 4–5 лет (20 мальчиков и 12 девочек). 16 детей – посещают группу, основанную на принципах Монтессори-педагогики, другая часть – обычную группу детского сада. Всего в исследовании приняло участие 64 человека. В задачи и цели нашего исследования входило:

- 1) изучить биографические особенности женщин, чьи дети посещают детский сад по методу Монтессори;
- 2) выявить особенности воспитания матерей, чьи дети посещают детский сад по методу Монтессори;
- 3) изучить особенности ценностных ориентаций у представленной группы матерей;
- 4) особенности лидерской позиции, особенности профессионального выбора;
- 5) выявление особенности воспитания своего ребенка.

Предложенная в первой половине XX века система педагогического воспитания Марией Монтессори, пользуется огромной популярностью и сегодня. Это система образования основана на индивидуальном подходе педагога к каждому ребенку. Главное отличие педагогического подхода Марии Монтессори от других педагогических подходов заключается в не директивном отношении к ребенку. Юлия Ивановна Фаусек – замечательная русская учительница и ученый, страстно увлеченная идеей создания в нашей стране детских школ и садов, работающих по системе Марии Монтессори. Ю. Фаусек считала, что свободное воспитание детей, к которому призывала М. Монтессори, должно быть присуще и российской системе образования. В своих дневниках, статьях и отрывочных текстах, какие обычно пишут на коленках в момент, когда наблюдают нечто особенное, она записывала то, что не каждому дано увидеть: внутреннее состояние детской души в момент свободного полета в пространстве человеческой

жизни [6, с. 368]. Обобщая результаты опытно-экспериментальной работы можно выявить ряд закономерностей, доказывающих эффективность системы Монтессори [3, с. 197]:

1) индивидуальная самостоятельная работа ребенка с дидактическими материалами в подготовленной развивающей среде способствует раннему выявлению интересов и склонностей детей, а также возникновению интереса к работе других, что приводит к формированию «свободной кооперации», культуры автономии, взаимодействию детей без соперничества;

2) «автодидактизм» развивающего материала обеспечивает становление у ребенка элементов самоконтроля, что способствует адекватной самооценке, возникновению положительной мотивации к работе и воспитанию самостоятельности как личностного качества;

3) положительная мотивация, интерес к работе с дидактическим материалом сопровождается высокой концентрацией и поляризацией внимания, что обеспечивает формирование обобщенных способов действий. Приводит к нормализации поведения и облегчает адаптацию ребенка к обучению в начальной школе.

Умение «видеть» ребенка как основа величайшего профессионализма в работе с маленькими детьми позволило Ю.И. Фаусек построить воспитательный процесс детского сада в традициях гуманистической, личностно ориентированной педагогике. Многие авторы выделяют внутрисемейные отношения в качестве одного из важнейших факторов, влияющих на развитие личности ребенка. По словам Р.С. Немова, родительская среда – это тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья [2, с. 324].

По мнению проф. И.Л. Гурвича, влияние семьи на ребенка осуществляется через три семейные подсистемы – супружескую, родительскую и sibлинговую [1, с. 197]. В соответствии с теоретическими представлениями Мария Монтессори предложила определенную воспитательную позицию для родителей и педагога, которую можно назвать «активным наблюдением». Его суть заключается в следующем: прежде всего, родитель не должен мешать ребенку, бессознательно реализующему свой внутренний план развития, не считать, что содержание духовной жизни ребенка определяется родительской волей и что из ребенка можно «лепить, как из воска» [5, с. 234].

Представление свободы необходимо для внутреннего, духовного развития ребенка. Педагог при этом должен занять особую позицию, с любовью и вниманием наблюдая проявления этого развития, внутреннего роста, поощряя деятельность ребенка, и оказывая помощь для того, чтобы ребенок мог справиться с этой деятельностью самостоятельно. В условиях свободного выбора самостоятельного занятия педагог и родитель могут наблюдать феномен «поляризации внимания» ребенка, выражающийся в глубокой концентрации на процессе работы с выбранным материалом [5, с. 234]. Создание условий, способствующих проявлению этого метода, благодаря которому раскрывается душа ребенка, и он получает возможность ощутить внутреннюю свободу. Личность формируется благодаря работе, поэтому рука – это инструмент построения психики, инструмент индивидуального познания мира и развития воли, предмет воздействия на окружающий мир в соответствии с потребностями собственного существования.

Итак, резюмируя вышесказанное, мы можем сказать, что: образовательная среда, в контексте нашей работы, это то созданное родителями и педагогами пространство, где ребенок развивается и становится самостоятельным. Оформление и создание «среды» происходит по методам Монтессори-педагогике. Метод научной педагогики Монтессори полностью отражает принципы образовательной педагогики гуманистического направления, в котором особое место уделяется сохранению и развитию природного проекта ребенка. В нашем исследовании приняли участие 32 матери и 32 ребенка в возрасте 4–5 лет (20 мальчиков и 12 девочек). 16 детей – посещают группу, основанную на принципах Монтессори-педагогике, другая часть – обычную группу детского сада. Методы исследования: биографический опросник, тест ценностей Шварца, опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина, тест шести рисунков в онтопсихологической интерпретации. Результаты исследования:

1. Биографические характеристики матерей, чьи дети посещают Монтессори группу: возраст матерей, чьи дети в Монтессори-группе – от 30 до 44 лет, при этом родили они ребенка (первого или второго) позже 30 лет. Все кроме одной замужем. Практически у всех высшее образование. Среди них чаще встречаются педагоги и люди творческих специальностей. Половина из них в данный момент не работает и занимается воспитанием детей. Практически все (81,3%) постоянно посещали дошкольные учреждения.

2. Психологические особенности матерей, чьи дети посещают Монтессори-группу:

1) среди них ниже процент тех, кто считает, что они росли самостоятельными детьми (на 27% по сравнению с контрольной группой);

2) сравнение средних значений по шкалам опросника «ОРО» по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок показало, что есть значимая разница в восприятии отношения матери по шкале «кооперация» у двух групп.

Таблица 1

Сравнение средних значений по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок по методике «Опросник родительского отношения» (отношение матерей) у двух групп

	Группа				t-критерий	p
	Матери, дети которых посещают Монтессори-группу		Матери, дети которых посещают обычную группу детского сада			
	Ср	σ	Ср	σ		
Принятие	20,4	6,3	23,3	8,8	-1,652	0,1
Кооперация	3,7	1,6	5,5	2,3	-2,094	0,04
Симбиоз	2,4	1,8	2,5	1,4	-0,585	0,5
Авторитарная гиперсоциализация	3,1	2,4	2,0	1,0	1,107	0,2
Маленький неудачник	2,29	1,1	1,88	1,3	1,207	0,2

То есть, у участниц исследования, дети которых посещают Монтессори-группу, матери в детстве проявляли несколько меньший искренний интерес к тому, чем интересовалась их дочь, ниже оценивала ее способности и поощряли самостоятельность и инициативу. Возможно, именно ощущение собственной недостаточной самостоятельности в детстве побудило мам отдать детей в Монтессори-группу, где большое внимание уделяется воспитанию самостоятельности детей;

3) для матерей, дети которых посещают Монтессори-группу, значительно важнее понимание, терпимость и защита благополучие всех людей и природы («универсализм», $p=0,005$) и на уровне убеждений, и на уровне поведения, нежели для матерей, дети которых посещают обычную группу детского сада. Возможно, именно мамы с высоким убеждением в ценности и равенстве любого человека, хотят, чтоб ребенок развивался в гуманистической среде, где ценится каждый человек. Ведь при обучении по системе Монтессори большое внимание уделяется именно формированию толерантности, человечности и уважению всего живого.

Таблица 2

Сравнение средних значений ценностных ориентации на уровне нормативных идеалов по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок старшего и младшего близнеца в паре

Уровень нормативных идеалов	Группа				t-критерий	p
	Матери, дети которых посещают Монтессори-группу		Матери, дети которых посещают обычную группу детского сада			
	Ср	σ	Ср	σ		
Конформность	3,7	0,9	3,9	1,1	-0,457	0,6
Традиции	3,4	1,2	2,7	1,3	1,576	0,12
Щедрость	4,7	1,6	4,5	1,3	0,384	0,7
Универсализм	4,2	0,9	2,9	1,3	3,021	0,005
Самостоятельность	4,5	0,8	4,5	1,1	0,214	0,8
Стимуляция	2,0	1,5	2,5	1,8	-0,712	0,4
Гедонизм	2,3	1,6	3,5	1,8	-2,093	0,04
Достижения	4,6	0,9	4,0	1,0	1,587	0,12
Власть	2,1	0,9	2,9	1,4	-2,010	0,054
Безопасность	4,5	1,0	4,6	1,2	-0,192	0,849

4) также для женщин, чьи дети занимаются по системе Монтессори, ценность «гедонизм» ($p = 0,04$) то есть наслаждение и чувственное удовольствие) менее значима, чем для женщин из другой группы;

5) братья и сестры у матерей, чьи дети посещают Монтессори-группу, чаще (19%) чем во второй группе (0%), на рисунке «Родительская семья» изображены одного роста, что может говорить об отсутствии соперничества с сиблингами в детстве;

6) абстрактные рисунки больше свойственны для матерей, чьи дети посещают Монтессори-группу.

3. Особенности подхода к воспитанию ребенка мам, чьи дети посещают Монтессори группу:

1) подавляющее большинство участниц (75%), дети которых посещают группу Монтессори, при выборе и обустройстве отдельного пространства для ребенка в квартире старались, сделать его удобным для всестороннего развития ребенка. Таким образом, они стараются и в домашних условиях, как в группе Монтессори, грамотно организовать пространство ребенка. Подготовленная развивающая среда дает возможность шаг за шагом развиваться без опеки взрослого и становится независимым;

2) и по мнению матерей, чьи дети посещают Монтессори-группу необходимость применения стимуляции (которая часто происходит в виде поощрений и наказаний) спорна (43,3%) или она вредна ребенку (37,5%). Больше половины мам из другой группы (53,8%) считают стимуляцию достаточным условием для успешной деятельности ребенка. При этом в распределении ответов по данному вопросу выявлена статистически значимая разница по хи-квадрату между двумя группами матерей (Хи-квадрат = 11,5; $p = 0,14$). То есть в данном вопросе мнение мам кардинально расходятся.

Таблица 3

Процентное распределение выборов на вопрос «На Ваш взгляд, чтобы ребенок занимался, это правильно его простимулировать?»

Правильно простимулировать, чтоб ребенок занимался	Группа		Всего
	Матери, дети которых посещают Монтессори-группу	Матери, дети которых посещают обычную группу детского сада	
Совсем нет	25,0%	,0%	12,5%
Пожалуй, нет	12,5%	18,8%	15,6%
Трудно сказать, и да, и нет	43,8%	12,5%	28,1%
Пожалуй, да	12,5%	50,0%	31,3%
Безусловно, да	6,3%	18,8%	12,5%
	Хи-квадрат = 11,5 P = 0,14		

3) в группе, где дети посещают обычную группу детского сада, 37% не дали ответ на вопрос, «что вы вкладываете в понятие «спонтанное поведение». Некоторые написали «не поняла вопроса», то есть они не встречались с данным термином. В основном о «спонтанном поведении» женщины говорили с негативным оттенком, которое вызывает какую-то тревогу. В группе матерей, дети которых посещают Монтессори группу, чувствуется понимание этого понятия и принятие спонтанного поведения своего ребенка. Они употребляют термин «естественное»: «естественное движение изнутри», «естественное поведение в соответствии со сложившейся ситуацией» и т. п.;

4) так среди детей, которые посещают Монтессори-группы, несколько чаще встречаются те, которые не играют с родителями или другими членами семьи (31,3%). В другой группе таких нет. Такие результаты обусловлены, скорее всего тем, что ребенок, обучаясь по системе Монтессори может и умеет занять себя самостоятельно и у него не возникает постоянной потребности в партнере по игре. Или члены семьи специально, поддерживаясь принципов Монтессори педагогики, пытаются не мешать естественному ходу игры ребенка;

5) большая половина родителей старается в воспитании придерживаться последовательности событий (68,8%). При этом среди матерей, чьи дети посещают Монтессори-группу несколько больше тех (81,3%), кто старается выполнять данный принцип педагогики Монтессори. Но статистически значимой разницы по хи-квадрату в распределении ответов по данному вопросу все же не выявлено.

6) при этом в группе матерей, дети которых посещают группу Монтессори, чаще матери не просто обсуждают с ребенком то, почему нельзя удовлетворить его каприз, а выясняют истинную причину каприза, так как понимают, что капризы бывают разные и иногда являются проявлением естественного стремления к самостоятельности и независимости, а не просто прихотью;

7) выявлена статистически значимые различия на уровне тенденции ($p < 0,1$) по хи-квадрату в процентном распределении ответов на вопрос «Если Вам приходилось шлепать ребенка, то как Вы это делали?» между двумя группами. Так среди матерей, чьи дети посещают Монтессори-группу больше процент тех (62,5%), кто вообще никогда не прибегал к шлепкам как методу воздействия на ребенка.

В нашей работе мы постарались сосредоточиться на роли родителя, который решил воспитывать своего ребенка по принципам Монтессори педагогики. Рассматриваемая проблема затрагивает, прежде всего, анализ форм и методов воспитания ребенка дома и отношению к среде воспитания своего ребенка. Психологическая среда определяется целостной реальностью тех взрослых, которые воспитывают детей; под целостной реальностью понимается сознательная и бессознательная сфера, проявляющаяся в поведении и стиле жизни родителей. Нас интересовали особенности личности родителей, кто выбирает детский сад, или школу для своего ребенка. По каким принципам: престижности, оснащенности, месторасположению, или отношению к ребенку. Кого мы хотим вырастить? Интеллектуала, или человека, который сможет реализовать свои природные способности. Это сложные, неоднозначные вопросы. В любом случае, принципы педагогики Монтессори зарекомендовали себя как именно такой подход, подход, к развитию личности и реализации.

Список литературы

1. Гурвич И.Н. Социальная психология здоровья: Дис. ... д-ра психол. наук / И.Н. Гурвич. – СПб., 1997. – 197 с.
2. Психология. Общие основы психологии: Учеб. для студ. высш. педаг. учебн. заведений: В 3-х ч. Ч. 1 / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: Владос, 2008. – 324 с.
3. Стейдинг Э.М. Жизнь и творчество Марии Монтессори / Э.М. Стейдинг. – СПб., 2010. – 197 с.
4. Менегетти А. Педагогическая педагогика / А. Менегетти. – М.: ННБФ Онтопсихология, 2006. – С. 113–117.
5. Монтессори М. Мой метод. Начальное обучение / М. Монтессори. – М.: АСТ, 2010. – 234 с.
6. Фаусек Ю.И. Педагогика Марии Монтессори / Ю.И. Фаусек. – М.: Генезис, 2007. – 368 с.

Гусева Анастасия Петровна
аспирант
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный
университет технологии и дизайна»
г. Санкт-Петербург

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СВЯЗИ СО СМЫСЛОЖИЗНЕННЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

***Аннотация:** в данной статье раскрываются проблемы взаимосвязи особенностей эмоционального выгорания личности со смысложизненными ориентациями. Результаты исследования показали, что всем параметрам эмоционального выгорания соответствует низкий уровень осмысленности жизни. Актуальность работы обуславливается необходимостью выявления факторов, способствующих благополучному профессиональному развитию.*

***Ключевые слова:** профессиональное развитие, эмоциональное выгорание, смысложизненные ориентации, осмысленность жизни.*

Теоретическое введение

Эмоциональное или профессиональное выгорание – деструктивное изменение личности в результате профессиональной деятельности, наиболее распространенное среди представителей социэкономических профессий [6]. В современной научной литературе синдром выгорания рассматривается как барьер профессионального развития в целом и профессиональной самореализации в частности [2; 3; 5; 8]. Одним из важных признаков неблагополучного или кризисного характера профессионального развития является выраженный уровень эмоционального выгорания [4; 7]. Этим обусловлено более пристальное внимание к анализу выраженности синдрома эмоционального выгорания и его составляющих. Причины профессионального выгорания кроются в сочетании целого спектра факторов и являются результатом сложного взаимодействия личностных характеристик человека и особенностей его межличностных отношений в профессиональной сфере [1]. В связи с недостаточной изученностью взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания с различными аспектами смысловой сферы личности наш интерес состоял в исследовании профессионального выгорания в связи с уровнем осмысленности жизни.

В связи с вышесказанным, в рамках данного исследования была поставлена цель, направленная на изучение взаимосвязи особенностей профессионального выгорания личности со смысложизненными ориентациями. В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что высокий уровень осмысленности жизни способствуют благоприятному пути профессионального развития личности. Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи: 1) исследовать психологические показатели профессионального выгорания; 2) провести анализ выраженности смысложизненных ориентаций; 3) изучить взаимосвязи смысложизненных ориентаций и параметров профессионального выгорания.

Методы

Особенности профессионального развития личности изучались с помощью опросника «Факторы профессионального развития» М.Д. Петраш

[10]; диагностика эмоционального выгорания К. Маслач, в адаптации Н.Е. Водопьяновой [11]. Смыслоразностные ориентации личности – с помощью теста смыслоразностных ориентаций Д.А. Леонтьева [9].

Математический анализ данных проводился с использованием следующих методов математической статистики. С помощью кластерного анализа были выделены три группы в зависимости от степени выраженности ключевых факторов профессионального развития (удовлетворенность профессиональной деятельностью, самореализация в профессии) и параметров эмоционального выгорания. Для анализа взаимосвязи параметров эмоционального выгорания со смыслоразностными ориентациями личности применялся корреляционный анализ. Статистические решения принимались на 5%-ном уровне значимости. Анализ данных проводился при помощи программного комплекса SPSS 19 (SPSS Inc., Chicago, USA).

Характеристика выборки

В представленном исследовании приняли участие 118 человек (31 мужчин; 87 женщин), в возрасте 25–50 лет (73 человека в возрасте 25–35 лет; 45 человек в возрасте 36–50 лет), со стажем работы 0,5–36 лет. Участники исследования являются сотрудниками разных коммерческих компаний и государственных организаций. 91 респондент имеет высшее образование. Более 80% выборки – это представители социомических профессий (49 человек – воспитатели детских садов; 16 человек – врачи; 31 человек – психологи, менеджеры по продажам, туризму и пр.).

Результаты

Для исследования особенностей профессионального развития, с помощью кластерного анализа нами были выделены три группы респондентов с разной степенью выраженности показателей профессионального развития (самореализация в профессии (СП), удовлетворенность профессиональной деятельностью (УПД), эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений (параметры эмоционального выгорания – ЭВ). В первую группу (31 человек) вошли респонденты, у которых отмечается высокие значения по ЭВ (высокий уровень эмоционального выгорания) и низкие значения по СП и УПД (низкий уровень самореализации в профессии и удовлетворенности профессиональной деятельностью). Во вторую – со средними значениями по ЭВ, СП и УПД (57 человек). В третью – с низкими значениями по ЭВ (низкий уровень эмоционального выгорания) и высокими значениями по СП и УПД (высокий уровень самореализации в профессии и удовлетворенности профессиональной деятельностью) (30 человек). С целью возможности сопоставить уровни выраженности рассматриваемых показателей для каждого из них были рассчитаны Z-оценки, данные по которым в разрезе каждой группы представлены в таблице 1.

Таблица 1
Уровни выраженности показателей профессионального развития (Z-оценки)

Наименование параметра (Z-оценка)	1 группа		2 группа		3 группа		Ур. знач.
	m	δ	m	δ	m	δ	
Эмоциональное истощение	1,002	1,139	-0,178	0,592	-0,695	0,616	0,000
Деперсонализация	1,222	0,617	-0,399	0,598	-0,505	0,878	0,000

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Редуцирование профессиональных достижений	- 0,695	0,974	- 0,214	0,699	1,126	0,433	0,000
Удовлетворенность проф. деятельностью	- 0,896	0,863	0,109	0,862	0,717	0,640	0,000
Самореализация в профессии	- 0,757	1,089	0,007	0,731	0,769	0,740	0,000

Отмечается высокий уровень статистической значимости различий в группах по всем пяти показателям профессионального развития ($p \leq 0,001$). Учитывая, что в фокусе исследования в рамках данной статьи находится феномен эмоционального выгорания личности, анализ показателей СП и УПД оставим за границами рассмотрения. Средние значения по параметрам эмоционального выгорания для выделенных групп приведены в таблице 2.

Таблица 2
Средние значения параметров эмоционального выгорания

Наименование параметра	1 группа		2 группа		3 группа		Ур. знач.
	m	δ	m	δ	m	δ	
Эмоциональное истощение	25,77	8,95	16,49	4,66	12,43	4,85	0,000
Деперсонализация	15,65	3,02	7,72	2,93	7,20	4,29	0,000
Редуцирование профессиональных достижений	29,55	5,97	32,49	4,28	40,70	2,65	0,000

Анализ данных таблиц 1 и 2 свидетельствует о том, что ситуация в части профессионального выгорания в первой и третьей группах сложилась прямо противоположным образом. В первой группе эмоциональное выгорание наиболее выражено по всем трем параметрам, т.е. респонденты этой группы переживают сниженный эмоциональный фон, равнодушие, испытывают эмоциональное и физическое напряжение, занимают дистанцированную позицию к работе и сотрудникам, негативно оценивают себя и свои профессиональные достижения. Профессиональное развитие респондентов первой группы можно характеризовать как неблагоприятное или кризисное. У респондентов второй группы признаки эмоционального выгорания выражены на среднем уровне: несмотря на воздействие профессиональных стрессов, им удается достаточно конструктивно с ними справляться. Наиболее благополучны респонденты третьей группы, наименее подверженные эмоциональному выгоранию.

В связи с тем, что нас интересует эмоциональное выгорание в связи со смыслоложившими ориентациями (СЖО) личности, далее обратимся к анализу выраженности СЖО в выделенных группах. Уровневые характеристики осмысленности жизни по каждой группе представлены в таблице 3.

Таблица 3
Средние значения показателей по тесту осмысленности жизни

Наименование показателя	1 группа		2 группа		3 группа		Ур. знач.
	m	δ	m	δ	m	δ	
Цели	31,9	8,63	36,47	4,65	40,47	2,19	0,000
Процесс	29,16	7,43	34,51	3,65	37,37	4,35	0,000
Результат	24,32	6,36	28,53	3,75	31,97	2,98	0,000
Локус контроля-Я	20,32	4,96	23,68	3,33	26,47	1,61	0,000
Локус контроля-жизнь	27,90	6,63	34,00	4,89	37,77	3,70	0,000
Общий показатель осмысленности жизни	99,94	19,54	115,77	10,09	127,60	8,40	0,000

Отмечается высокий уровень статистической значимости различий в группах по пяти субшкалам теста СЖО и общему показателю осмысленности жизни ($p \leq 0,001$). Респондентов первой группы отличает низкий уровень осмысленности жизни: в жизни этих людей отсутствуют цели, придающие жизни осмысленность и направленность; жизнь воспринимается как неинтересная и эмоционально ненасыщенная; испытывают неудовлетворенность прожитой частью жизни; не верят в свои силы контролировать события собственной жизни, склонны к фатализму. Респондентов третьей группы характеризует высокий уровень осмысленности жизни, это целеустремленные сильные личности, нацеленные на будущее, удовлетворенные своей жизнью, стремящиеся строить свою жизнь в соответствии со своими целями, убежденные в том, что они могут контролировать свою жизнь.

Основные результаты анализа межфункциональных связей между параметрами эмоционального выгорания и смысложизненными ориентациями представлены в таблице 4.

Таблица 4
Основные результаты корреляционного анализа

		Эмоц. истощение	Деперция	Редукция проф. достижений
Цели	Кор. Пирсона	- 0,489	- 0,307	0,555
	Ур. знач.	0,000	0,000	0,000
Процесс	Кор. Пирсона	- 0,605	- 0,433	0,437
	Ур. знач.	0,000	0,000	0,000
Результат	Кор. Пирсона	- 0,615	- 0,342	0,560
	Ур. знач.	0,000	0,000	0,000
Локус контроля-Я	Кор. Пирсона	- 0,511	- 0,355	0,561
	Ур. знач.	0,000	0,000	0,000
Локус контроля-жизнь	Кор. Пирсона	- 0,533	- 0,383	0,536
	Ур. знач.	0,000	0,000	0,000

Общий показатель осмысленности жизни	Кор. Пирсона	-0,619	-0,432	0,613
	Ур. знач.	0,000	0,000	0,000

Параметры «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» имеют по шесть обратных корреляционных связей. Высокому уровню эмоционального истощения и деперсонализации соответствуют низкие баллы по всем пяти субшкалам и общему показателю СЖО. Параметр «редукция профессиональных достижений» имеет шесть прямых корреляционных связей. В соответствии с ключом к диагностике К. Маслач высокие баллы соответствуют низкому уровню редукции профессиональных достижений в отличие от эмоционального истощения и деперсонализации. Так, высокому полюсу значений по данному параметру соответствует высокие баллы по уровню осмысленности жизни и пяти параметрам СЖО.

Выводы

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам:

1. Анализ психологических показателей профессионального развития выявил три группы с разным характером профессионального развития:

- у респондентов первой группы (неблагополучной) выявлена негативная оценка основных показателей профессионального развития. Данную группу характеризует высокий уровень эмоционального выгорания;

- респондентов второй и третьей группы отличают соответственно средний и низкий уровень эмоционального выгорания, что позволяет охарактеризовать путь их профессионального развития как благополучный.

2. Анализ выраженности смысловых ориентаций у респондентов с разным характером профессионального развития показал следующее:

- у респондентов с благополучным характером профессионального развития отмечается отсутствие значимых целей в жизни; жизнь воспринимается ими как неинтересная и эмоционально пустая; неудовлетворенность прожитой частью жизни; отсутствие веры в свои силы контролировать события собственной жизни; склонность к фатализму;

- респондентов с более благополучным характером профессионального развития характеризует более высокий уровень осмысленности жизни, целеустремленности, нацеленности на будущее, удовлетворенность своей жизнью, стремление строить свою жизнь в соответствии со своими целями.

3. Анализ межфункциональных связей выявил взаимозависимость всех параметров эмоционального выгорания от общего уровня осмысленности жизни и отдельных аспектов СЖО.

Таким образом, проведенный анализ показал, что всем аспектам эмоционального выгорания соответствует низкий уровень осмысленности жизни; отсутствие значимых жизненных целей; неудовлетворенность жизнью в настоящем; неверие в возможность контролировать жизнь собственными силами. Другими словами, дезинтеграция, разобщенность в системе смысловых ориентаций в жизни способствует профессиональному выгоранию личности. В свою очередь активное развитие эмоционального выгорания становится серьезным риском формирования деструктивного характера профессиогенеза.

Список литературы

1. Агапова Е.В. Роль личностных характеристик в формировании синдрома профессионального выгорания у государственных служащих // Будущее клинической психологии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Е.В. Агапова, В.А. Винокур; под ред. Е.В. Левченко, А.Ю. Бергфельд. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2008. – Вып. 2. – С. 221–229.

2. Богатырева О.О. Проблемы профессиональной самореализации: социально-психологический и культурно-исторический аспекты / О.О. Богатырева // Мир психологии. – 2009. – №1. – С. 251–259.

3. Виданова Ю.И. Психическое выгорание в процессе профессионализации административных работников / Ю.И. Виданова // Вестник Санкт-Петербургского Университета. – 2007. – Сер. 6. – Вып. 4. – С. 364–369.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
5. Губанова В.И. Барьеры самореализации женщины в профессиональной среде / В.И. Губанова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Сер. 12. – Вып. 1. – Ч. 1. – С. 236–241.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
7. Климов Е.А. Жизненный путь профессионала и нормальные кризисы развития / Сост. В.А. Бодров // Психологические основы профессиональной деятельности. – М.: ПЕР СЭ; Логос. – 2007. – С. 523–527.
8. Коростылева Л.А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5. / Под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 2001. – С. 3–23.
9. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
10. Петраш М.Д. Психологическое содержание и факторы возникновения кризисов профессионального развития на этапе начала профессиональной деятельности / М.Д. Петраш // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – №4. – С. 88–100.
11. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Издательство Института психотерапии, 2002. – 490 с.

Ирсалимова Сауле Миндубаевна

магистрант
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

Мусийчук Марина Владимировна

д-р филос. наук, преподаватель
Институт педагогики, психологии
и социальной работы
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И СДАЧЕ ЕГЭ

Аннотация: статья посвящена психологическим условиям снижения тревожности при подготовке и сдаче ЕГЭ у выпускников школы. В работе рассмотрены подходы различных психологов к данной проблематике, разработана программа по профилактике и преодолению страха старших школьников перед итоговой аттестацией.

Ключевые слова: психология, тревожность, школьники, ЕГЭ.

Основной формой государственной аттестации и вступительных испытаний в Российской Федерации для выпускников школ является единый государственный экзамен (ЕГЭ). Стоит отметить, что ЕГЭ как форма экзамена, появившаяся сравнительно недавно и является для выпускников непривычной, пугающей и вызывает определенные трудности. Все

вышесказанное актуализирует проблему успешной подготовки и прохождения выпускниками школ процедуры ЕГЭ.

Особую обеспокоенность психологов вызывает процесс формирования тревожных состояний у школьников при подготовке и сдаче ЕГЭ. В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [2]. Необходимость исследования проблемы экзаменационной тревожности и факторов, на нее влияющих, обусловлена важностью эффективного обучения в современном обществе.

Таким образом, наибольшее затруднения в экзаменационной ситуации будут испытывать люди с высокой личностной тревожностью, низкой самооценкой, потребностью в избегании неудач, сомнением в себе и слабостью нервной системы.

С целью оказания психологической помощи обучающимся при подготовке и сдаче ЕГЭ могут организовываться тренинговые занятия. По мнению Е.Ю. Шрагиной, оптимальной формой фронтальной психологической подготовки выпускников к экзамену являются психолого-педагогические занятия с элементами тренинга. На этих занятиях не просто происходит обучение технологиям, а формируются позитивные установки, помогающие эффективно сдавать экзамены и справляться с любыми стрессовыми ситуациями в жизни. В работе могут использоваться разнообразные формы: групповая дискуссия, разбор конкретных ситуаций на экзаменах, отработка умений и навыков в специальных упражнениях, групповое обсуждение, информирование, психогимнастика, «мозговой штурм», освоение техник саморегуляции, самоподдержки в специальных упражнениях [3, с. 21].

Таким образом, соблюдение и выполнение всех вышеперечисленных условий будет способствовать благоприятному прохождению государственной итоговой аттестации. С этой целью нами разработана и в настоящее время апробируется в школах г. Магнитогорска программа коррекции уровня тревожности школьников.

Цель тренинга: выработка психологических качеств, умений и навыков выпускников, которые повысят эффективность подготовки к прохождению и сдаче ЕГЭ и позволят каждому ученику более успешно вести себя во время экзамена, т.е. будут способствовать развитию памяти и навыков мыслительной работы, концентрации внимания, умению мобилизовать себя в решающей ситуации, владеть своими эмоциями.

Задачи тренинга: повышение уровня работоспособности; повышение уровня стрессоустойчивости; научение способам эффективного расслабления; создание ситуации эмоционального комфорта; развитие навыков самоконтроля; развитие эмоционально-волевой сферы; создание рекомендаций по оптимизации деятельности учащихся на итоговой аттестации.

Организационные условия проведения занятий. Программа рассчитана на выпускников школы, для детей 16–18 лет. Занятия проводятся 2–3 раза в неделю. Продолжительность программы: 8 занятий по 40–110 минут. Состав группы: 7–12 человек.

Структура занятий: 1. Организационный момент. 2. Вступление; 3. Разминка. 4. Основная часть. 5. Рефлексия. 6. Завершение.

Содержание программы

1. Занятие «Знакомство» (1 ч. 20 м.) Задания: «Клубок», «Визитка», «Поиск общего», «Счет», «Уверенный – наглый – робкий», «Мне сегодня».

2. Занятие «Повышение самооценки» (1 ч. 10 м.) Задания: «Автопортрет», «Комплимент», «Ладошка», «Перекрестный шаг», «Мне сегодня».

3. Занятие «Снижение уровня тревожности» (1 ч. 10 м.) Задания: «Говорящие ладошки», «Групповое животное», «Управление телом», «Мне сегодня».

4. Занятие «Снижение страха социальных контактов» (1 ч. 30 м.) Задания: «Все, у кого», «Путаница», «Слепец и поводырь», «Пантомима», «Дыхание», «Мне сегодня».

5. Занятие «Формирование осознания собственных эмоций и чувств других людей, развитие эмпатии» (1 ч. 10 м.) Задания: «Ассоциации», «Зеркало», «Выражение чувств», «Комната», «Мне сегодня».

6. Занятие «Формирование внутреннего самоконтроля и умения сдерживать негативные импульсы» (1 ч. 45 м.) Задания: «Лепим скульптуру», «Мафия», «Бабочка-ледышка», «Мне сегодня».

7. Занятие «Приобретение умений находить выход из трудных ситуаций» (1 ч.) Задания: «Ужасно-прекрасный рисунок», «Мозговой штурм», «Медитация», «Стена», «Мне сегодня».

8. Занятие «Формирование позитивных моральной позиции и жизненных перспектив» (40 м.) Задания: «Комплименты», «В чем мне повезло в этой жизни», «Удобства».

В качестве примера рассмотрим сокращенное содержание одного тренингового занятия.

Содержание занятий. Занятие 1. «Знакомство» (1 ч. 20 м.)

Разминка. Задание «Клубок». Цель: знакомство, снятие напряжения, проявление самочувствия участников. *Материалы:* клубок ниток. *Процедура:* все сидят в кругу, ведущий кидает клубок любому, тот называет имя и говорит о себе кратко. Кидает следующему, оставляя ниточку у себя. Ниточка позволяет, не повторяясь всем кинуть, но потом приходится распутывать клубок и в процессе его распутывания в обратном порядке каждый говорит, как он себя сейчас чувствует.

Основная часть. Задание «Визитка». Цель: знакомство с членами группы, включение участников тренинга в групповой процесс, снятие напряжения. *Материалы:* листочки белой бумаги произвольного размера и формы, цветные карандаши. *Процедура:* необходимо оформить визитку, написать на ней то имя, которым вы бы хотели, чтобы вас называли, и оформить ее так, чтобы она стала отражением вашего внутреннего мира.

Завершение. Задание «Уверенный – наглый – робкий». Цель: развитие умений выразить себя невербальными средствами.

Также можно использовать индивидуальные психологические методы:

Аутогенная тренировка (аутотренинг). Применяются разные варианты самовнушений. *Волевая мобилизация.* Вы можете предложить выпускнику проанализировать его способы, с помощью которых он начинал впоследствии успешные для него дела и как поддерживал себя при возникновении препятствий и трудностей. *Семейная психотерапия.* Необходимо создать для ребенка благоприятную психологическую среду, поддерживающую преодоление им стресса, связанного с ЕГЭ. Вы можете рассказать ребенку о своих собственных переживаниях на экзаменах и иных испытаниях и об опыте их успешного преодоления. Стиль общения с ребенком – оптимистический, задорный, с юмором. В качестве пособия для развития оптимизма и юмора рекомендуем пособие М.В. Мусийчук «Развитие креативности или дюжина приемов остроумия» [4, с. 287; 5, с. 144].

При успешной реализации данной программы, целевая группа, а именно ученики выпускных классов, средних общеобразовательных учреждений получают важное преимущество при написании ЕГЭ, то есть

устойчивость к тем стрессам, которые воздействуют при написании контрольных тестов [1, с. 542].

Таким образом, отметим, что проблема снижения тревожности при подготовке и сдаче ЕГЭ является актуальной и, следовательно, необходимо разрабатывать психологические условия, при которых уровень тревожности будет снижаться.

Список литературы

1. Александров В.Н. Единый государственный экзамен. Справочные материалы, контрольно-тренировочные упражнения, создание текста / В.Н. Александров [и др.]. – Челябинск: Взгляд. – 2005. – С. 542.
2. Игонин А.С. Проект: «Психологическая подготовка школьников к ЕГЭ» / А.С. Игонин, А.Н. Голубев, С.П. Сураев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pfo.ru/?id=21319>
3. Липская Т. Готовимся к ЕГЭ (тренинг для старшеклассников) / Т. Липская, О. Кузьменкова // Школьный психолог. – 2008. – №9. – С. 20–23.
4. Мусийчук М.В. Развитие креативности или дюжина приемов остроумия / М.В. Мусийчук. – М.: Флинта. – 2013. – 287 с.
5. Мусийчук М.В. Психолого-педагогические проблемы юмора / М.В. Мусийчук. – Магнитогорск: МаГУ. – 2004. – 144 с.

Кудерова Татьяна Юрьевна

студентка

Минияров Валерий Максимович

д-р пед. наук, педагог-психолог

ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия»
г. Самара, Самарская область

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** в данной статье представлены результаты исследования стрессоустойчивости в зависимости от личных качеств студентов. Материалы работы могут представлять интерес для специалистов в области психологии.*

***Ключевые слова:** стрессоустойчивость студентов, эмоциональная устойчивость.*

***Гипотеза исследования:** студенты с высоким уровнем эмоциональной устойчивости, психологической активности и оптимизмом более устойчивы к стрессу, чем студенты с повышенным уровнем нейротизма и пессимистичностью.*

Рассмотрим результаты по предложенным исследовательским методикам:

Нами была проведена первая методика, мы исследовали основные причины учебного стресса, выявили, в чем проявляется стресс и определили основные приемы снятия стресса студентами. В данном случае мы исследовали группу студентов в количестве 30 чел. без разделения на контрольную и экспериментальную, т.к. цель проведения

данной методики – выявить причины стресса у студенческой группы вообще.

Полученные результаты проведенного исследования можно изложить в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1
Результаты исследования причин стресса студентов

№	Причина стресса	Результаты, max = 10 б.
1	Большая учебная нагрузка	5,4
2	Страх перед будущим	4,9
3	Нежелание учиться или разочарование в профессии	4,7
4	Непонятные, скучные учебники	4,7
5	Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами	4,5
6	Строгие преподаватели	4,3
7	Проблемы в личной жизни	4,1
8	Нерегулярное питание	4,1
9	Неумение правильно организовать свой режим дня	4,1
10	Стеснительность, застенчивость	3,6
11	Излишнее серьезное отношение к учебе	3,2
12	Отсутствие учебников	2,5
13	Жизнь вдали от родителей	2,3
14	Конфликт в группе	1,9
15	Проблемы совместного проживания с другими студентами	1,5

Итак, основными причинами возникновения стресса у студентов являются большая учебная нагрузка и страх перед будущим. Меньше всего студентов волнует проблема совместного проживания с другими студентами, конфликт в группе (можно сделать вывод о том, что группа дружная).

Уровень постоянного стресса за последние 3 месяца учебы можно изложить в виде гистограммы (рисунок 1).

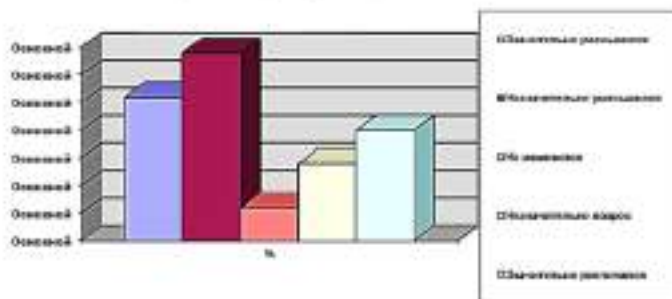


Рис. 1. Показатели уровня постоянного стресса

По данной гистограмме видно, что уровень постоянного стресса за последние 3 месяца учебы, значительно уменьшился у 8 студентов (26,7%); Незначительно уменьшился у 10 студентов (33,3%); Не изменился у 2 студентов (6,7%); Незначительно возрос у 44 студентов (13,3%); Значительно увеличился у 66 студентов (20%).

Исследование особенностей проявления стресса студентов представлен в таблице 2.

Таблица 2

Проявление стресса у студентов

№	Проявление стресса	Результаты, max = 10 б.
1	Спешка, ощущение постоянной нехватки времени	4,9
2	Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	4,7
3	Плохое настроение, депрессия	4,7
4	Плохой сон	4,4
5	Невозможность избавиться от посторонних мыслей	4,2
6	Низкая работоспособность, повышенная утомляемость	4,2
7	Раздражительность, обидчивость	4,1
8	Страх, тревога	4,1
9	Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	3,9
10	Головные боли	3,9
11	Потеря уверенности, снижение самооценки	3,4
12	Нарушение социальных контактов, проблемы в общении	2,5
13	Учащенное сердцебиение, боли в сердце	2,3
14	Проблемы с желудочно-кишечным трактом	1,6
15	Затрудненное дыхание	1,5
16	Напряжение или дрожание мышц	1,2

Проявляется стресс у исследуемой группы студентов в основном на психологическом уровне, что сказывается на понижении работоспособности студентов, плохом сне, нехватке времени. Показатели биологических признаков проявления стресса у большинства студентов невысокие. Можно сделать вывод о хорошем состоянии здоровья студентов данной группы.

Признаки проявления стресса у студентов мы представили на гистограмме (рисунок 2).

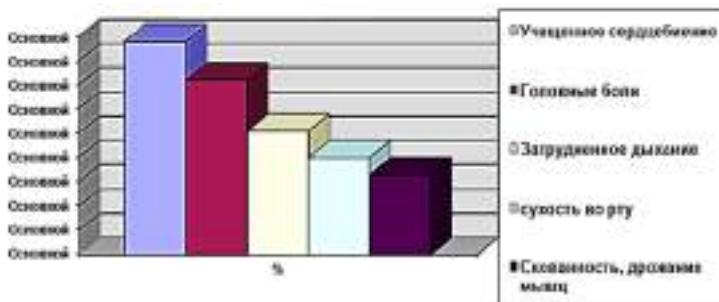


Рис. 2. Признаки проявления стресса

На данной гистограмме видно, что самым частым признаком проявления стресса является учащенное сердцебиение (86,7%); головные или иные боли (73,4%); затрудненное дыхание (53,4%); сухость во рту (40%); скованность, дрожание мышц (33,4%); иное: нарушение сна, боли в животе. Из биологических признаков проявления стресса наиболее высокие показатели связаны с учащенным сердцебиением и различными болями.

Основным способом снятия стресса является сон (используют 100% опрошенных). Для большинства опрошенных студентов (80%) это общение с друзьями и (или) прогулки на свежем воздухе. Это тоже эффективный способ снять стресс. Более половины опрошенных ищут поддержку у родных, самых близких людей. Почти половина, опрошенных студентов, снимают стресс физической активностью, что, позитивно для человека в данной ситуации. Радует то, что алкоголь, сигареты, в качестве приема снятия стресса в исследуемой нами группе практически не используются.

Таким образом, полученные результаты показали, что основными причинами возникновения стресса у студентов являются большая учебная нагрузка и страх перед будущим. В данной группе, проявляется стресс в основном на психологическом уровне. Основными способами снятия стресса у студентов являются, также общение с друзьями или любимым человеком, прогулки на свежем воздухе, вкусная еда, перерыв в работе или учебе, поддержка родителей и другое.

Перейдем к анализу результатов, полученных по второй методике, мы исследовали уровень стрессоустойчивости каждого студента в экспериментальной и контрольной группах. Данный тест позволяет человеку оценить уровень своей стрессоустойчивости (он может быть отличный, хороший, удовлетворительный, плохой или очень плохой).

Полученные результаты проведенного исследования можно изложить в виде таблицы (таблица 3).

Таблица 3

Самооценка стрессоустойчивости

№	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Фамилия И.	Результаты, max = 40 б.	Оценка	Фамилия И.	Результаты, max = 40 б.	Оценка
1	А. А.	12	Хорошо	Б.Л	16	Удовлетворительно

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

2	Б. К.	27	Плохо	Б.Т.	20	Удовлетворительно
3	В. С.	13	Хорошо	В. Н.	14	Хорошо
4	Г. О.	21	Удовлетворительно	Г. М.	23	Удовлетворительно
5	Е. А.	14	Хорошо	Г.В.	17	Удовлетворительно
6	З. Н.	21	Удовлетворительно	Ж.Д.	13	Хорошо
7	К. И.	11	Хорошо	К.А.	30	Плохо
8	К. А.	17	Удовлетворительно	К.Т.	21	Удовлетворительно
9	М. В.	13	Хорошо	Л.Ю.	16	Удовлетворительно
10	М. Д.	15	Удовлетворительно	М.В.	19	Удовлетворительно
11	М. Л.	17	Удовлетворительно	М.Ю.	13	Хорошо
12	М. К.	16	Удовлетворительно	Н.Е.	12	Хорошо
13	Н. Е.	18	Удовлетворительно	П.М.	24	Удовлетворительно
14	В. А.	16	Удовлетворительно	П.Г.	14	Хорошо
15	С. М.	18	Удовлетворительно	С.А.	21	Удовлетворительно
	Средний показатель по группе	16,6	Удовлетворительно	Средний показатель по группе	17,1	Удовлетворительно

При проведении теста, определяющего уровень самооценки стрессоустойчивости, средний показатель стрессоустойчивости в экспериментальной группе составил 16,6, а в контрольной группе – 17,1 из 40 возможных баллов, что соответствует удовлетворительной оценке показателя самооценки стрессоустойчивости студентов, который означает адекватность восприятия своей стрессоустойчивости и уровень стрессоустойчивости студентов в группе. Таким образом, показатели стрессоустойчивости студентов находятся практически на одинаковом уровне в обеих группах.

Данные по методике оценки оптимизма и активности двум личности Н.В. Водопьяновой, М.В. Штейна представлены так же по двум группам.

Интерпретируем полученные данные визуально с помощью диаграммы (рисунок 3).

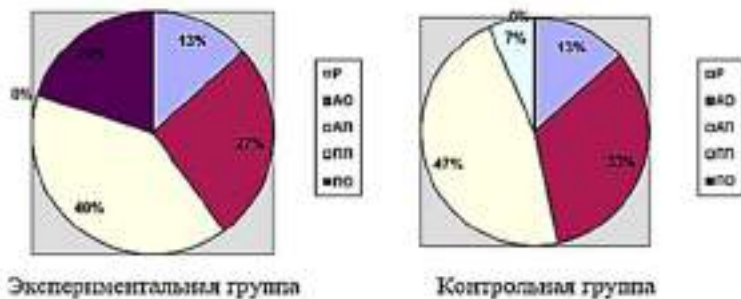


Рис. 3. Оценка оптимизма и активности по группам

Согласно данным рисунка 3, наибольшее количество студентов в обеих группах являются активными пессимистами – 40% в ЭГ и 47% в КГ. Это означает, что большинство студентов в исследуемых группах позитивно воспринимают будущее, предпринимают активные действия с целью достижения желаемых результатов, верят в свои силы и успех; для них характерны бодрость, жизнерадостность, устойчивое позитивное настроение, легкое и стремительное отражение даже достаточно серьезных ударов судьбы. В группах равный процент реалистов – 13%. В целом, состав обеих групп по проверяемым характеристикам практически однороден.

Результаты по методике Г. Айзенка – Опросник.

Исследование показало, что в исследуемых группах больше всего меланхоликов – 40% в ЭГ и 41% в КГ. Сангвиников в экспериментальной группе 7%, а в контрольной 13%. Холериков больше всего в экспериментальной группе – 20%, в КГ их 13%. Флегматиков в обеих группах одинаковое количество – 33% (рисунок 4).

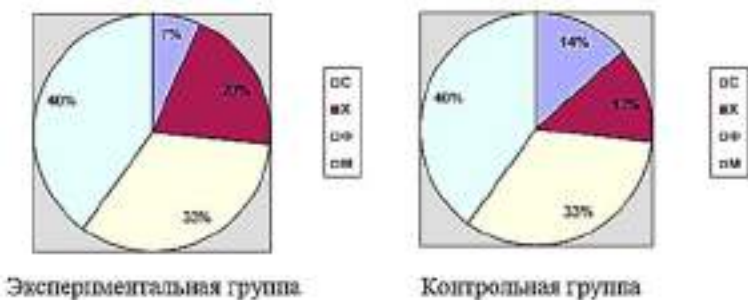


Рис. 4. Диаграмма соотношения типов темперамента по методике Г. Айзенка, %

Таким образом, получилось, что экстравертов – 70%, а интровертов – 30%, эмоциональная устойчивость присуща – 34% это флегматики и сангвиники; эмоциональная неустойчивость (нейротичность) присуща – 56% (холерики, меланхолики).

Далее мы проведем анализ зависимости стрессоустойчивости от психологического типа и темперамента студента с помощью коэффициента бинарных данных.

Сначала был проведен корреляционный анализ между стрессоустойчивостью и психологическим типом. Корреляция проводилась по методике самооценки стрессоустойчивости и методике оценки оптимизма и активности личности Н.В. Водопьяновой, М.В. Штейна.

H_0 : психологический тип не влияет на стрессоустойчивость.

H_1 : люди характеризующиеся реальным восприятием себя и активным оптимизмом более стрессоустойчивы, чем субъекты с пассивным и пессимистичным психологическим типом.

Признак X – уровень активности и оптимизма.

0 – Высокоактивны и оптимистичны.

1 – Малоактивны и пессимистичны.

Признак Y – степень стрессоустойчивости.

0 – Стрессоустойчивы.

1 – Стрессонеустойчивы.

Таблица 4

	Экспериментальная группа															Контрольная группа														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
x	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	
y	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	

Таблица 5

Таблица сопряженности

		Признак X		Итог
		0	1	
Признак Y	0	a	b	a+b
	1	c	d	c+d
Итог		a+c	b+d	N

Полученный нами результат $\phi_{кр} = 0,47$ находится в зоне статистической значимости, принимаем гипотезу H_1 , т.е. люди характеризующиеся реальным восприятием себя и активным оптимизмом более стрессоустойчивы, чем субъекты с пассивным и пессимистичным психологическим типом. Психологические типы реалиста и активного пессимиста обладают обширными качествами активности и оптимизма, они реально воспринимают себя. Типы активный пессимист, пассивный оптимист и пассивный пессимист можно охарактеризовать как пессимистичные и пассивные.

Далее, в ходе нашего исследования, мы провели корреляционный анализ между типами эмоциональной устойчивостью (тип темперамента) и уровнем стрессоустойчивости (по методике Г. Айзенка и методике самооценки стрессоустойчивости):

H_0 : эмоциональная устойчивость и адаптивность не влияют на стрессоустойчивость.

H_1 : люди характеризующиеся эмоциональной устойчивостью и прекрасной адаптивностью менее склонны к стрессам, чем субъекты нервного, неустойчивого и плохо адаптированного типа.

Признак X – уровень нейротизма.

0 – Эмоциональная устойчивость.

1 – Эмоциональная неустойчивость.

Признак Y – степень стрессоустойчивости.

0 – Стрессоустойчивы.

1 – Стрессонеустойчивы.

Таблица 6

	Экспериментальная группа															Контрольная группа														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
x	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	
y	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1

Таблица 7

Таблица сопряженности

		Признак X		Итого
		0	1	
Признак Y	0	a	b	a+b
	1	c	d	c+d
Итого		a+c	b+d	N

Полученный нами результат $\phi_{kr} = 0,9$ находится в зоне статистической значимости, принимаем гипотезу H_1 , т.е. люди характеризующиеся эмоциональной устойчивостью и прекрасной адаптивностью менее склонны к стрессам, чем субъекты нервного, неустойчивого и плохо адаптированного типа. Эмоциональной устойчивостью (стабильностью) обладают сангвиники и флегматики, а нейротизм присущ меланхоликам и холерикам.

Таким образом, по итогам исследования можно сделать вывод, что студенты обладающие высоким уровнем активности и оптимизма более устойчивы к стрессу, чем студенты с пассивным и пессимистичным типом личности. Так же обнаружена взаимосвязь между эмоциональной устойчивостью и стрессоустойчивостью студентов – чем выше уровень нейротизма, тем ниже уровень стрессоустойчивости. Так как нейротизм является одним из свойств темперамента, то можно говорить об определенной зависимости стрессоустойчивости и типа темперамента.

Список литературы

1. Апчел В.Я. Стресс и стрессоустойчивость человека / В.Я. Апчел, В.Н. Цыган. – СПб.: Питер, 2009. – 86 с.
2. Бодров В.А. Информационный стресс / В.А. Бодров. – М.: ПЕР-СЭ, 2010. – 352 с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2009. – 528 с.

Кутбиддинова Римма Анваровна
канд. психол. наук, доцент
Пек Екатерина Анатольевна
студентка

ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет»
г. Южно-Сахалинск, Сахалинская область

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКИХ ДИРЕКТИВ В ФОРМИРОВАНИИ АВТОНОМНОСТИ- ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в данной статье приводятся результаты эмпирического исследования влияния родительских предписаний на формирование у студентов стратегий поведения в учебной деятельности. Выявлены типы стилей учебной деятельности студентов и установлена корреляционная связь с тремя родительскими директивами.*

***Ключевые слова:** родительские предписания, директивы, автономность, зависимость, стиль учебной деятельности, студенты, преподаватель.*

Влияние семьи на формирующуюся личность ребенка – бесспорно. Болезненный опыт семейных отношений отягощает внутренний мир ребенка, создает постоянное внутреннее напряжение [1, с. 102]. Неблагоприятные семейные взаимоотношения приводят к личностной деформации, возникновению интрапсихических конфликтов, и как результат к психосоматическим проявлениям.

В статье раскрываются результаты эмпирического исследования родительских директив и их влияния на формирование автономности-зависимости в учебной деятельности студентов вуза.

Многие родители не осознают значимость того, что они посылают ребенку в вербальной и невербальной форме, выражая отношение к нему, к окружающим и к миру в целом. Родительские предписания или директивы, облеченные в словесную форму, сказанные в сильном психоэмоциональном возбуждении, могут иметь разрушительный характер для ребенка. Зарубежные ученые, последователи транзактного анализа (Р. и М. Гулдинги) описывают в своих работах следующие типы родительских предписаний: «Не будь ребенком», «Не чувствуй себя хорошо», «Не делай», «Не достигай успеха», «Не взрослей», «Не живи», «Не будь лидером», «Не будь близким», «Не будь самим собой», «Не принадлежи», «Не чувствуй», «Не думай» [1].

Установки, полученные в детском возрасте под влиянием родительских предписаний, оказывают влияние и на учебную деятельность. Можно выделить два стиля учебной деятельности: «автономный» и «зависимый». Здоровая, «автономная» личность в учебной деятельности характеризуется как самостоятельная, инициативная, ответственная и уверенная в собственных силах, способная к самосовершенствованию. В студенческие годы «автономные личности» характеризуются высоко развитыми волевыми качествами: целеустремленностью, настойчивостью, развитым самоконтролем. Это уверенные в себе студенты, способные к самостоятельному выполнению заданий, отличающиеся высоким уровнем ответственности.

Студенты, имеющие высокие показатели по шкале «зависимость» в учебной деятельности, отличаются репродуктивными видами деятельности, достаточно успешно справляются с тем, что предъявляет преподаватель, но не проявляют самостоятельности и инициативности. Как правило, у таких студентов ригидное мышление и низкий уровень толерантности к неопределенности.

Условно, можно выделить третий стиль учебной деятельности – «неопределенный». Студенты, имеющие «неопределенный» стиль, не относятся ни к «автономным», ни к «зависимым», у них особенности проявляются в одинаковой степени, сбалансированно.

Учет стилей учебной деятельности студентов позволит преподавателю индивидуально подходить к выбору способов педагогического воздействия на них. К примеру, студенту автономного типа крайне нежелательно давать постоянные рекомендации и указания, это может привести к противоположному эффекту или ослаблению учебной мотивации. Тем временем, со студентом, имеющим «зависимый» тип стратегии в учебной деятельности, опекающее поведение преподавателя будет приводить к успешному выполнению учебной деятельности [2].

Следует отметить, что выбор действенных стратегий в педагогическом взаимодействии, подразумевает конкретные решения. Например, опекающее поведение со стороны преподавателя, следует использовать как временный способ, планируя при этом перевод студента со ступени «зависимости» на ступень «автономности». Наблюдается связь между формированием у студента качества «зависимого» и применение педагогом методов авторитарного управления. От деятельности преподавателя зависит реализация личного подхода в ходе обучения и успешность учебной деятельности студентов.

С целью эмпирического изучения роли родительских предписаний в формировании «автономности-зависимости» студентов в учебной деятельности, нами было проведено исследование. Испытуемыми выступили студенты 1–4 курсов, направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования». Всего участвовало 40 человек в возрасте от 18 до 23 лет.

В ходе исследовательской работы были использованы следующие психодиагностические методики:

- авторская анкета по изучению родительских директив (Р.А. Кутбидинова, Е.А. Пек);
- методика «автономность – зависимость» (Г.С. Прыгина);
- методы математической статистики: r_{xy} критерий линейной корреляции Пирсона.

Проанализировав эмпирические данные, мы установили, что 16 человек (40%) принадлежат к стилю «автономных». 15 человек (37,5%) относятся к «зависимым» для них характерны действия по готовому шаблону и в привычных условиях. Им не редко требуется помощь со стороны, они не всегда в состоянии сами решить вставшую перед ними проблему. 9 человек (22,5%) можно отнести к «неопределенным» им свойственны качества, как первого, так и второго типа.

Среди видов родительских предписаний доминирующими стали: «Не делай» (81); «Не будь ребенком» (39); «Не чувствуй» (24); «Не достигай успеха» (20); «Не думай» (20). Как видно из эмпирических данных, сами родители дают своим детям установки на не успешность в делах и зависимость.

Математическая обработка данных позволила установить значимые корреляционные связи между родительскими предписаниями и стилями учебной деятельности студентов.

Родительское предписание «не достигай успеха» значимо коррелирует с показателями стиля «зависимости» в учебной деятельности (0,32). Данное предписание формируется, когда родители недовольны результатами деятельности своего ребенка. Успехи в этом случае преуменьшаются или игнорируются, а родители говорят: «Ты все делаешь неправильно!».

Значимая корреляция обнаружена со шкалой «не будь самой собой» и стилем «зависимости» в учебной деятельности (0,36). Человек несущий в себе такую родительскую директиву, как правило, не удовлетворен собой, живет в состоянии внутреннего конфликта и невроза. Родители в таком случае говорят: «Будь похожим на...», «Стремись к идеалу» и т. д.

С родительской директивой «не думай» (0,30) обнаружена взаимосвязь, чаще всего проявляется в требованиях не умничать, не рассуждать, лишая ребенка, таким образом, возможности решить вставшую перед ним проблему рациональными средствами («Не думай об этом, забудь», «Это не важно» и т. д.).

В целом, если родители желают воспитать психически здорового человека, самостоятельного, ответственного гражданина общества, тогда они должны тщательно следить за тем, что они говорят своим детям, особенно в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте. Результаты исследования показали, что были испытуемые, которые поучали от родителей самую опасную директиву «Не живи», что приводит человека к аутоагрессивным, деструктивным формам поведения. Родители в этом случае говорят: «Лучше бы тебя абортировавала», «Зачем ты родился на мою голову...» и т. д.

Можно сделать вывод, что влияние родительских директив играют значимую роль на формирование автономности-зависимости в учебной деятельности, между показателями родительских директив и стилями учебной деятельности существует прямая коррекционная связь: если родители будут выражать, вербально или не вербально такие родительские предписания как «не думай», «не достигай успеха», «не будь самим собой», то это может крайне отрицательно отразиться на мотивационной сфере в учебной деятельности.

Список литературы

1. Кутбиддинова Р.А., Пек Е.А. Роль родительских предписаний в формировании суицидальных намерений у студентов [Текст] // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: Сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч. Часть X / Под общ. Ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. – С. 71–75.

2. Россова Ю.И. Трухманова, Е.Н. Родительские директивы и ошибки в общении с ребенком [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/09_2010/10.pdf

3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика [Текст]. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.

Мазаева Лариса Юрьевна

студентка

Кузнецова Любовь Николаевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»
г. Бийск, Алтайский край

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ «СЕМЬЯ» У ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема формирования семейных ценностей у детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, вопрос создания своей здоровой, с психологической точки зрения, семьи у таких детей. Авторами также подчёркивается важность не только в информировании, но и в помощи формирования у детей данной категории семейных ценностей, образов поведения в семье.

Ключевые слова: неблагополучная семья, проблема, семейные ценности.

В современном мире проблема формирования семейных ценностей у детей актуальна. Как раз в семье формируются основы характера чело-

века, его отношения к труду, моральным и культурным ценностям. Нарушение семейных отношений и отклонения в воспитании приводят к возникновению и развитию отклонений в психике детей.

Проблемами воспитания детей в семье и детско-родительскими отношениями занимались многие ученые как отечественные, так и зарубежные среди которых: У. Гуд, Б.И. Кочубей, Б. Кэнн, А.Г. Харчева, Э.Г. Эйдмиллер, В. Юстицкис и др.

Семья – это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью.

Неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями. Адаптивные способности неблагополучной семьи значительно снижены, процесс семейного воспитания ребенка проходит с большими трудностями, медленно и безрезультативно.

Семья – это место рождения и становления ребёнка, это установленный морально-психологический климат. Именно в семье складываются представления ребёнка о порядочности, об уважительном отношении к ценностям. С близкими людьми в семье он испытывает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости. Семья является – ведущим фактором развития личности ребёнка, от которого во многом зависит дальнейшая судьба человека. Семейное воспитание по своей силе и результативности, несравнимо ни с каким другим воспитанием. Важнейший фактор, содействующий тому, чтобы семья была здоровой и крепкой, и смогла полноценно подготовить ребенка к будущей жизни, является присутствие и соблюдение семейных ценностей и традиций, что в неблагополучных семьях заведомо отсутствует.

Семейные ценности – культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия.

Изучая особенности детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, выявлено, что у этих детей часто наблюдается чувство своей ненужности, безысходной тоски по наилучшей жизни в семье. Продолжительное истощение нервной системы приводит к глубочайшему нервно-психическому утомлению. Поэтому дети отличаются заметной пассивностью, безразличием к окружающему. Протест против безысходного положения в семье проявляется в стремлении к лидерству в детском коллективе. Но из-за низкого интеллектуального уровня они самоутверждаются среди сверстников и стремятся привлечь к себе внимание взрослых, совершая недобросовестные поступки. Дети, данной категории, вырастают в страхе перед жизнью, они отличаются от других враждебностью, агрессивностью, неуверенностью в себе. В отличие от своих сверстников, воспитывающихся в полных семьях, дети из неблагополучных семей чаще всего оказываются неспособными не только создать благополучную семью, но и сохранить ее.

Семья – это пример, образец поведения. Сложность создания своей семьи для детей из неблагополучных семей заключается в том, что у них нет здорового примера, который они смогли бы перенести на свою будущую семью. В большинстве случаев, пример своей, родительской семьи, хотя они и не хотят переносить, но на уровне подсознания, переносится на их будущие семьи. Именно поэтому таким детям нужна помощь. Помощь не только в информировании, но и в формировании у детей семейных ценностей, образов поведения в семье.

Семейное неблагополучие порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни, приводит к нарушению ценностных ориентаций, ведет к психической травме детей, агрессивности, увеличению

числа правонарушителей, педагогической запущенности. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании.

Список литературы

1. Бурова С.Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии / С.Н. Бурова; Белорусский государственный университет. – Минск: Право и экономика, 2010. – 444 с.
2. Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Владос, 2003. – 416 с.

Маликова Елена Владимировна
доцент

Жихарева Елена Васильевна
доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»
г. Бийск, Алтайский край

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К КОНФЛИКТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ АКЦЕНТУИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** в данной статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению предрасположенности к конфликтному поведению подростков с различными типами акцентуаций характера, показаны доминирующие стили реагирования в конфликте и степень их выраженности у подростков-акцентуантов.*

***Ключевые слова:** предрасположенность, конфликтное поведение, акцентуации характера, стили реагирования, конфликт.*

Среди множества проблем подросткового возраста, которые требуют безусловного внимания и решения, особо следует выделить вопросы, затрагивающие конфликтное поведение и проявление акцентуаций характера у подростков, игнорирование которых является недопустимым, а их изучение необходимым.

Обращаясь в проблеме конфликтов, педагоги и психологи, в первую очередь ставят перед собой задачу по изучению факторов, их провоцирующих, знание которых необходимо не только для урегулирования самих конфликтов [1], но и для выстраивания работы по формированию навыков безконфликтного поведения, что особенно актуально в подростковой среде.

В качестве одного из факторов, детерминирующего конфликтное поведение подростков, можно считать акцентуации характера [2]. Именно это предположение легло в основу данного исследования и определило цель, заключающуюся в изучении особенностей предрасположенности к конфликтному поведению акцентуированных подростков.

Первым этапом исследования стало определение акцентуаций характера у подростков посредством использования модифицированного опросника для идентификации типов акцентуаций характера у подростков

(МПДО) А.Е. Личко. Обобщенные результаты проведенного опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение подростков в зависимости от типа акцентуации характера (N = 100)

Тип акцентуации	Кол-во чел.	% от общей выборки
Гипертимный	30	30%
Циклоидный	7	7%
Возбудимый	10	10%
Интровертированный	8	8%
Лабильный	10	10%
Демонстративный	16	16%
Неустойчивый	19	19%

Как видно из данных таблицы, в общей выборки испытуемых представлены подростки с семью типами акцентуаций характера: гипертимным – 30%, неустойчивым – 19%, демонстративным – 16%, возбудимым и лабильным – по 10%, интровертированным – 8% и циклоидным – 7%, подросток с другими типами акцентуаций в общей выборке не представлено.

На втором этапе для выявления специфики предрасположенности к конфликтному поведению у подростков-акцентуантов в каждой из семи выборок проводилась методика диагностики предрасположенности к конфликтному поведению К. Томаса. Обобщенные данные представлены на рисунке 1.

Как видно из рисунка, предрасположенность к конфликтному поведению у подростков с различными типами акцентуаций характера имеет специфические особенности, которые определяются степенью выраженности и доминированием отдельных стилей реагирования в конфликте.

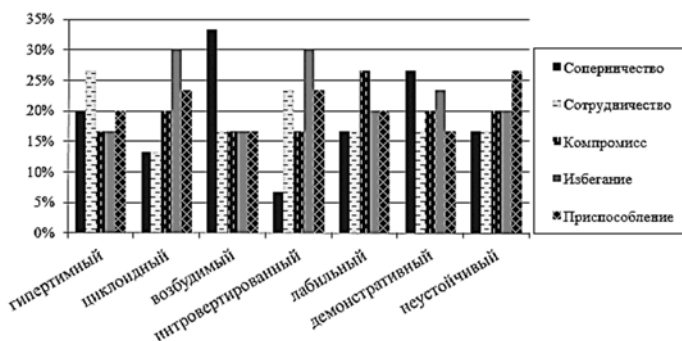


Рис. 1. Графическое изображение выраженности стилей реагирования в конфликте у подростков с различными типами акцентуаций характера (N = 100)

Так для гипертимных подростков свойственно в конфликте выбирать стратегии сотрудничество (26,7%), соперничество (20%) и в тоже время приспособление (20%), соотносящиеся характерными чертами данных

акцентуантов, такими как контактность, в некоторых случаях «сверхбойкость», а также низкой степенью инициированности конфликтов.

Подросткам с выраженной циклоидной акцентуацией характера свойственны такие стили реагирования на конфликтные ситуации как избегание (30%), приспособление (23,3%) и компромисс (20%). Определение в качестве доминирующих данных полярных стратегий вполне соотносится с проявлением цикличности, как в настроении, так и в поведении, в том числе и конфликтном, т.е. замкнутостью и необщительностью при подавленном настроении и контактностью при хорошем настроении.

У подростков с возбудимой акцентуацией характера преобладающим является стиль соперничества (33,3%), указывающий на их повышенную вспыльчивость, авторитарность и активную склонность к проявлению агрессии.

Интровертированным акцентуантам среди стилей реагирования в конфликте в большей степени свойственны избегание (30%), приспособление (23,3%) и сотрудничество (23,3%). Предпочтение этих стилей обусловлено проявлением таких характерных для данной акцентуации качеств как низкая контактность и выстраивание общения лишь в случае необходимости, обдуманность поступков, низкая степень конфликтности.

Для подростков с лабильным типом акцентуации характера доминирующими являются компромисс (26,7%), избегание (20%) и приспособление (20%). Выбор данных стратегий определен проявлением таких признаков как социальная отзывчивость, уступчивость, привязанность к людям и боязнь быть отверженными, являющимися характерными лабильным акцентуантам.

Демонстративные подростки отдают предпочтение стилям соперничества (26,7%), избегание (23,3%) и компромисс (20%), соотносящимся с эгоизмом и самоуверенностью, проявляющимися в желании выделиться среди сверстников, быть лидером, находится в центре внимания, зачастую за счет провокаций конфликтных ситуаций, и в тоже время наличием приспособляемости и умения подстраиваться под мнение других.

Подростки с неустойчивым типом акцентуации характера прибегают к стилям приспособление (26,7%), компромисс (20%) и избегание (20%), демонстрируя при этом характерные им слабости и трусость, отстраненность при выстраивании контактов с окружающими.

Таким образом, согласно полученным данным подростки с различными типами акцентуаций характера имеют определенную специфику предрасположенности к конфликтному поведению, иначе говоря, для каждого типа акцентуированных подростков характерны определенные стратегии реагирования в конфликте.

Список литературы

1. Белинская А.Б. Социальные технологии урегулирования конфликтов (в подростковой среде) [Текст] / А.Б. Белинская. – М.: Прометей, 2004. – 212 с.
2. Личко А.Е. Психопатии и акцентуаций характера у подростков [Текст] / А.Е. Личко. – М.: Речь, 2013. – 416 с.

Попов Максим Максимович
студент

Яруллина Ляйля Ринатовна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Казанский государственный
архитектурно-строительный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ПРЕДПРОФИЛЬНОГО, ПРОФИЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в данной статье авторами рассмотрены проблемы формирования конкурентно способной и востребованной личности. Выявлены и обоснованы психологические условия, влияющие на профессиональное самоопределение. На основе проведенного исследования сделаны выводы о необходимости предпрофильной подготовки как основного условия дальнейшего профессионального обучения и становления личности.*

***Ключевые слова:** новообразования личности, самоопределение, выбор профиля, профильное обучение, профессиональное определение, профессиональное обучение, мотивы выбора профессии, мотивация профессиональной деятельности.*

Современному обществу необходима успешная молодежь, морально и психологически готовая к самостоятельной жизни, имеющая осознанную потребность в труде, обладающая высоким интеллектуальным потенциалом. В связи с этим становится актуальным формирование самоопределения, самосознания, профессионального определения подростков в старшем школьном возрасте. Значимость развития самоопределения рассматривается в теории Л.С. Выготского; концепции Л.И. Божович; теоретических положениях и эмпирических исследованиях Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, Л.Б. Шнейдер и др.; концепциях временной перспективы личности, представленных в трудах К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Кроника, Д.А. Леонтьева и др. Проведенный анализ научной литературы показывает необходимость выявления системы психологических условий, влияющих на самоопределение, профессиональное определение молодежи.

Результаты исследования предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся и студентов помогли выявить роль профессионального определения в подростковом возрасте как ключевого фактора первоначального самоопределения и дальнейшего становления личности. Исследование проводилось в групповой форме, в несколько этапов: в 2012–2014 учебном году с учащимися в МАОУ «Гимназия №57» г. Набережные Челны, в 2014/2015 году со студентами ФГБОУ ВПО КГАСУ г. Казань. Проведенное исследование показало, что мотивы выбора профессии подростков основной школы отличаются от мотивов старшеклассников. Среди девятиклассников выявлены ученики, которые затрудняются в профессиональном определении – 36% (одинаковые результаты по всем параметрам исследования). Напротив, в старшем школьном возрасте более осознанное размышление о будущей профессии (78%). Это говорит о сформированности определенного мотивационного уровня, способности к самостоятельному решению, самоопределению.

Результаты исследования степени осознанности подростками собственного самоопределения следующие:

– готовность принять ответственность не только за себя, свой круг обязанностей, но и за работу других людей, высокий уровень притязаний, понимание ограничений, которые накладывает на себя образ жизни управленца 9 класс – 19%, 10 класс – 34%, 11 класс – 36%;

– готовность отвечать за качество принятой на себя задачи, заинтересованность в результате своего труда 9 класс – 21%, 10 класс – 58%, 11 класс – 59%;

– готовность взять на себя небольшую ответственность за работу 9 класс – 36%, 10 класс – 4%, 11 класс – не выявлено;

– свобода от обязательств в сочетании с низким уровнем притязаний 9 класс – 3%, 10–11 класс – не выявлено; не определились 9 класс – 21%, 10 класс – 4%, 11 класс – 5%.

Полученные результаты говорят о более осознанном самоопределении в старшем подростковом возрасте.

В результате полученных исследований оценивания пятилетних интервалов и построения графика жизни выявлен коэффициент зрелости и психологический возраст испытуемых. Психологический возраст является еще одним показателем самоопределения. Психологически соответствуют своим годам 14% 9-классников, 46% 10-классников и 63% 11-классников. Это свидетельствует об умении найти приемлемый для себя темп жизни, в данном случае соразмерить притязания и возможности. В старшем подростковом возрасте способность планировать собственную жизнь увеличивается. Среди испытуемых, которые психологически моложе своего возраста, 27% переживают свою нереализованность, 44% имеют слишком большое количество планов на будущее (сейчас могу учиться не слишком старательно, но в будущем собираюсь быть успешным и богатым).

На следующем этапе исследовалась мотивация профессиональной деятельности по методике К. Замфира (в модификации А. Реана) у студентов. В результате исследования выявлялись внутренние мотивы (ВМ) профессиональной деятельности, внешние положительные мотивы (ВПМ), внешние отрицательные мотивы (ВОМ). По результатам исследования можно сделать следующие выводы. У 57,8% студентов преобладает сочетание наилучшего и оптимального комплекса $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$, т.е. они правильно выбрали профессиональное направление, уверены в своем выборе, готовы преодолевать трудности и направлены на успех. У 26% студентов нет явного преобладания ВМ и ВПМ над ВОМ, это может говорить о недостаточном уровне профессионального определения и самоопределения на данном возрастном этапе. Возможна вероятность неверного выбора профессии, либо необходима работа по развитию самоопределения. У 16,2% студентов преобладает не оптимальный тип мотивации профессиональной деятельности: $ВОМ > ВПМ > ВМ$. Может быть, они выбрали профессию не свойственную их интересам.

Таким образом, существует определенная зависимость между профильным обучением и формированием основных новообразований старшего подросткового и юношеского возраста. Параметры возрастных новообразований улучшаются у подростков при переходе на профильное обучение. Ученики 10–11 класса имеют значительно более осознанное профессиональное определение, чем ученики основной школы. Профессиональное определение важно на этапе завершения среднего образования. Существует прямая взаимосвязь мотивации профессиональной дея-

тельности с профессиональным определением, самоопределением молодежи. Это обуславливает успешность личности в профессии и в жизни в целом.

Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Воронеж, 1995.
2. Выготский Л.С. Педология подростка: в 6 т. Т. 4 / Л.С. Выгодский. – М., 1984.
3. Лернер П.Е. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней образовательной школы / П.Е. Леннер // Школьные технологии. – 2003. – №4.
4. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академический Проект, 2000.
5. Савченко М.Ю. Профорентация. Личностное развитие / М.Ю. Савченко. – М.: Вако, 2006. – 240 с.
6. Цыгулева Т.Г. Смысложизненные ориентации старшеклассников / Т.Г. Цыгулева, Т.А. Бирюкова // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: материалы 3–4 симпозиумов. – М.: Мысль. – 2001.
7. Шурыпина И.И. Жизненные стратегии подростков / И.И. Шурыпина // Социальные исследования. – 1999.

Радченко Оксана Викторовна

воспитатель

МБДОУ «Д/С №251»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ХАНС ХРИСТИАНА АНДЕРСЕНА

Аннотация: в данной статье автором раскрывается проблема человечества – малое уделение внимания людей книге. Исследователь отмечает, что книга учит нас нравственности.

Ключевые слова: аморальные качества человека, произведения Андерсена.

Сколько жестокости хранится в душе людей? На этот вопрос возможен положительный ответ. Ведь в наше время- время информационно – коммуникационных технологий, к сожалению жестокости, нервозности, бытовых неурядиц очень много. Вы только загляните СМИ, сколько там аморальных вещей каждый человек видит. А ведь, сколько вокруг нас прекрасных вещей в книгах, в природе.

Взять произведения Х.Х. Андерсена, сколько там доброты, сострадания друг другу, любовь. Ведь писатель брал все из бытовой жизни. Возьмем произведение «Дюймовочка». Сказка о крохотной девочке по имени Дюймовочка очень лирична, проникнута горячим сочувствием автора. Кроме того, она содержит сатирические выпады против обывателей: это и насмешка над безобразной жабой и ее противным сыном – «точь-в-точь мамашей»; это и ирония над кротом. «У тебя будет чудеснейший муж. У самой королевы нет такой бархатной шубки, как у него! Да и в кухне и в погребе у него не пусто! Благодарю бога за такого мужа» – так рассказывает о нем мышь Дюймовочки. Как всякая добрая сказка, история завершилась благополучно – девочка стала женой маленького короля эльфов. Сказочное приключение окончилось так, как и должно окончиться:

безобразное и комическое высмеяно, а прекрасному и возвышенному достался счастливый удел.

Ведь это произведение точно подчеркивает время. Или другой пример произведения Х.Х. Андерсена «Гадкий утенок». В сказке «Гадкий утенок», рассказывается про несчастного птенца, которого травили другие утки – обитатели птичьего двора, за то, что он был совершенно не похож на них. Они считали его некрасивым, безобразным. Не выдержав унижений, утенок сбежал и долго скитался, перенося нужду и опасности. А следующей весной он заметил прекрасных птиц на озере, поплыл к ним и вдруг увидел в воде, что сам стал такой же прекрасной птицей – лебедем. Бывший «гадкий утенок» был принят в лебединую стаю.

В произведении «Пятеро из одного стручка» Х.Х. Андерсен рассказывает, нам читателям для чего каждый из нас живет, кого радует и кого спасает... А у кого и совсем мелкие цели... В одном стручке сидело 5 горошин, они постепенно росли и очень хотели увидеть мир за пределами своего зеленого дома. Когда они пожелтели, стручок сорвал мальчик и стал стрелять горошинами из бузиновой трубочки. Горошины обрадовались и разлетелись в разные стороны, мечтая попасть в очень интересные места. Одна горошина застряла в щели под окном чердачной каморки. Там жила бедная женщина, которая бралась за самую тяжелую работу, ведь у нее была больная дочь, которую нужно было лечить. Ее сестра умерла раньше, а эта лежала целый год в постели, и мать считала, что Господь заберет и вторую дочь к себе. Но вот больная девочка увидела, как горошина проросла и пустила зеленый росток. Ее это очень заинтересовало, и она решила, что вслед за растущей горошиной начнет поправляться и выходить на солнышко. Мать сначала не верила в такое чудо, но, увидев, что горошина зацвела, тоже стала надеяться на выздоровление дочери. Девочка стала вставать, ее глаза стали блестящими и счастливыми, она все время любовалась на растущую горошину. Судьба остальных из одного стручка сложилась так: трое были проглочены голубями, четвертая упала в канаву с водой, разбухла и очень этим гордилась, считая, что стала главной. Но мы-то с вами знаем, что нет ничего важнее, чем спасение больной девочки.

Ведь произведения Х.Х. Андерсена учат сопереживать друг другу, видеть прекрасное в целом мире, из мелких каких ни будь деталей, воспитывает социально-нравственные качества человека.

Список литературы

1. Ответы Mail.Ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://otvet.mail.ru/>
2. КакПросто [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kakprosto.ru/>
3. Пятеро из одного стручка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bulvarvesn.ru/vop/425198>

Трифонова Наталья Семеновна

канд. филол. наук, доцент

Кошелькова Виктория Валерьевна

студентка

Институт филологии, журналистики
и межкультурной коммуникации

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИКА (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ МАРГАРЕТ ТЭТЧЕР)

Аннотация: статья посвящена исследованию особенностей языковой личности Маргарет Тэтчер на различных уровнях невербальной коммуникации в рамках политического дискурса, которые формируют паралингвистический аспект языковой личности политика и определяют методы его эмоционального воздействия на целевую аудиторию.

Ключевые слова: языковая личность, политический дискурс, невербальная коммуникация, паралингвистические особенности политика.

В нынешней парадигме лингвистического знания все более перспективной и популярной становится проблема изучения категории языковой личности. Антропологическая направленность современных работ привлекает внимание исследователей к таким сферам человеческой жизнедеятельности, в которых именно личности отводится центральное место. Отсюда становится понятным стремление лингвистов рассмотреть феномен известных политических деятелей, которые участвуют в процессе формирования общественного мнения и используют язык в качестве эффективного средства для достижения желаемого воздействия на электорат.

Очевидным процессом в рамках подобных исследований становится синтез нескольких областей языкознания и даже рассмотрение понятий, скорее присущих другим наукам – сознание, поведение, эмоциональный фон и т. д. – что в совокупности объясняет сложность единого толкования термина «языковая личность». И.Л. Вайсгербер, В.В. Виноградов, Г.И. Богин, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, А.Р. Ерошенко, С.Ю. Годунова и многие другие ученые предлагают различные определения рассматриваемого понятия. В работе представляется целесообразным разделить подход В.И. Карасика, который под языковой личностью подразумевает «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [1, с. 19]. Такой подход позволяет подвергнуть анализу конкретный акт коммуникации, в нашем случае – речь политика, поскольку «языковая» и «коммуникативная» личность трактуются равнозначными.

В качестве объекта настоящего исследования неслучайно были выбраны речи Маргарет Тэтчер, занимавшей пост премьер-министра Великобритании с 1979 по 1990 гг. Миру она запомнилась не только, как видный государственный лидер, но и как искусный оратор, считавший, что политическая речь должны быть яркой и эффективной, способной воодушевлять единомышленников и вербовать сторонников. Помимо блестя-

шей импровизации в момент публичных выступлений, позволявшей остроумно и парадоксально отвечать на самые острые вопросы, отражать нападки прессы, Маргарет Тэтчер часто сама переписывала подготовленные К. Паттеном, В. Уайттом, Р. Райдером и другими спичрайтерами речи, а также вносила лексические, грамматические и стилистические поправки в тексты, работала над тональностью предложений. Все эти факты позволяют считать Маргарет Тэтчер полноправным автором своих выступлений и заявлять о ее языковой личности как об уникальном феномене политического дискурса, представляющего немалый интерес для лингвистов, психологов, политологов и всех желающих.

В лингвистике и смежных с ней областях осуществлено и осуществляется немало комплексных исследований, касающихся лингвистической составляющей языковой личности Маргарет Тэтчер, а именно: грамматической стороны, объема, частотности и сочетаемости лексики различных значений и коннотаций, стилистических фигур и средств, используемых политиком, – но как нам кажется анализ языковой личности Маргарет Тэтчер не может быть достаточно полным, если он не учитывает и те факторы, которые, помимо фактически произнесенных политиком слов, делают его речь ораторским искусством. Это так называемые паралингвистические характеристики и особенности оратора, которые из-за сложного характера междисциплинарного анализа и неудобства структурной презентации результатов изысканий порой остаются за рамками исследования политического дискурса Маргарет Тэтчер, и на настоящий момент, как нам кажется, не совсем полно изучены. Именно к этим особенностям в данной статье и обращено наше внимание.

В ходе определения каналов невербальной коммуникации политического дискурса, опираясь при этом на подход В.А. Лабунской [2], мы выделяем два уровня паралингвистических характеристик политической речи:

1. Акустический уровень, влияющий на слуховое восприятие информации, где выявляются такие качественные признаки голоса, как тембр, диапазон, а также артикуляционные и произносительные привычки индивида, которые могут быть обусловлены идиосинкратическими особенностями – хрипкостью голоса, пришептыванием, причмокиванием и т. п.

2. Зрительный уровень, на котором осуществляется визуальное воздействие на реципиента, где отражаются внешне заметные выразительные движения – мимика, поза, жесты, контакт глаз.

Итак, говоря о таком аспекте языковой личности Маргарет Тэтчер, как паралингвистические особенности, прежде всего, следует остановиться на характеристиках акустического уровня голосового оформления речи.

Голос, будучи передатчиком эмоционального фона оратора, в значительной мере влияет на восприятие аудиторией получаемой информации. Тембр голоса способствует выстраиванию в сознании слушателей определенного образа политического деятеля. Если носитель низкого тембра голоса подсознательно воспринимается окружающими как человек уравновешенный, самодостаточный и серьезный, то высокий тембр производит впечатление неуверенности и раздражительности.

Именно для корректировки акустических характеристик своей политической речи Маргарет Тэтчер в начале карьеры обратилась за помощью к преподавателю из Королевского Национального театра. Высокий тембр ее голоса звучал неубедительно и не соответствовал образу премьер-министра страны. Интенсивные занятия по технике речи исправили ситуацию. Голос Маргарет Тэтчер был снижен на 46 герц [3] и впредь звучал более властно, что с большей вероятностью создавало впечатление о ней,

как об авторитетном политическом деятеле с незаурядными лидерскими качествами.

Как результат, в качестве особенности языковой личности Маргарет Тэтчер на акустическом уровне было зафиксировано значительное *изменение тембра голоса* в период пребывания на посту премьер-министра Великобритании (1979–1990 гг.) относительно ее речевых характеристик за время службы на должности министра образования и науки (1970–1974 гг.) и лидера оппозиционной партии (1975–1979 гг.).

Обширным компонентом паралингвистического аспекта языковой личности Маргарет Тэтчер так же являются особенности зрительного уровня – визуально воспринимаемые движения тела, рук, лица, глаз.

В процессе анализа элементов зрительного уровня в первую очередь были рассмотрены мимические особенности. Экспрессия лица несет информацию об эмоциональном состоянии оратора, будучи одновременно мимической иллюстрацией вербальной компонента политической речи. Для усиления эмоций политические деятели нередко делают мимику более выразительной и точной согласно намеченной цели определенного воздействия на электорат.

В результате исследования видеоматериалов было выявлено, что для Маргарет Тэтчер характерным является предельный *самоконтроль мимики*, что объясняет достаточно узкую палитру эмоциональных выражений лица, преимущественно используемых для акцентирования определенного круга эмоций – решимости, презрения, удивления. Более того, иногда эмоциональное состояние демонстрируется достаточно нарочито. К примеру, на ежегодном съезде Консервативной партии в 1980 году, Маргарет Тэтчер на словах «*Let us be clear*» [4] утрированно сдвигает брови к переносице, что привлекает внимание аудитории к ее сосредоточенному и встревоженному взгляду и передает настроение озабоченности касательно поднятой политиком социально-экономической проблемы развития системы свободного предпринимательства в Великобритании.

Примечательным является тот факт, что очевидный самоконтроль не мешает Маргарет Тэтчер естественно держаться перед публикой и *не сдерживать улыбку* в отдельные моменты своего выступления. К примеру, во время речи в Брайтоне 1980 года улыбку на лице премьер-министра можно наблюдать сразу в нескольких случаях: доброжелательная реакция аудитории на аргументацию политических действий Консервативной партии, успешное парирование на выкрик из зала представителя оппозиционной партии или удачная шутка в сторону противников её политического курса. Кроме того, улыбка позволяет Маргарет Тэтчер расположить к себе слушателей, перед которыми рисуется образ открытого, искреннего политического лидера.

Следующей отличительной чертой мимики Маргарет Тэтчер является *закусывание нижней губы*, которым сопровождаются буквально все её политические речи, вне зависимости от того, какая часть выступления анализируется – логическая межфразовая пауза или выражение различных эмоций, типа сострадания, удивления, негодования и прочие. Например, 20 февраля 1985 года во время своей речи перед Конгрессом США, длительность которой составляет всего 31 минуту, Маргарет Тэтчер закусывала нижнюю губу 73 раза. Частота фиксирования данной особенности и отсутствие единого характера ее проявления позволяет рассматривать данный феномен не как показатель отдельно взятого эмоционального состояния, а как результат выработанной с годами сугубо индивидуальной при-

вычки. Другой иллюстрацией может служить выступление премьер-министра Великобритании в Брюгге 20 сентября 1988 года, когда за первую минуту она успела закусить нижнюю губу буквально 7 раз.

В качестве одного из наиболее типичных выражений лица Маргарет Тэтчер были зафиксированы *плотно сжатые губы*, свидетельствующие о решимости и определенности поведения, в совокупности с поднятыми вверх внешними уголками бровей, что создает в сознании слушателей образ уверенного, исполненного достоинства политического лидера. Примером может служить ее речь от 12 октября 1990 года на конференции Консервативной партии, где рассмотренное выражение лица фиксируется в моментах одобрительной реакции публики на политические шутки.

Не менее важным компонентом политической речи Маргарет Тэтчер считала *визуальный контакт* как результативное средство воздействия на целевую аудиторию. Будучи мощным ораторским средством, визуальный контакт служил Маргарет Тэтчер способом расположить к себе аудиторию, уверить её в правильности принимаемых решений. От времени фиксации и направления взгляда оратора во многом зависит успешность установления эмоциональной связи с публикой. Более того, визуальный контакт с аудиторией полезен политике и потому, что позволяет оценивать реакцию слушателей и вносить коррективы в запланированную модель невербального поведения непосредственно во время произнесения речи.

Во всех публичных выступлениях Маргарет Тэтчер прослеживается следующая особенность: политик *разбивает аудиторию на несколько секторов*. Количество секторов, которое варьируется от трех до шести, зависит от величины помещения, где она произносит свою речь. Любой смысловой блок своей речи она начинает с постепенного перевода взгляда с одного сектора на другой. Причем, вне зависимости от величины аудитории политик уделяет каждому сектору одинаковое внимание.

Устанавливаемый с публикой визуальный контакт Маргарет Тэтчер *характеризуется длительностью и постоянством*. В течение всего выступления политик держит слушателей в своем поле зрения, что заставляет их чувствовать подобие личного контакта с оратором.

Результаты наблюдений за направлением взгляда Маргарет Тэтчер дают возможность утверждать, что отличительной его чертой является прямота, убеждающая аудиторию в открытости и неподдельном интересе оратора к предмету речи. Взгляд политика никогда не направлен в абстракцию и по мере нарастания транслируемого ею эмоционального напряжения характеризуется сведением глаз, демонстрирующим сосредоточенность на конкретной ситуации и практическую установку на ее разрешение. Так, во время речи перед Консервативной партией в 1980 году Маргарет Тэтчер, концентрируясь на одной точке, произносит целое предложение: *«Those in the public sector have a duty to those in the private sector not to take out so much in pay that they cause others unemployment»* [4]. При помощи твердого, фиксированного взгляда она демонстрирует свою правоту и уверенность.

В качестве явной особенности выступлений Маргарет Тэтчер также следует отметить *предельно скудную жестикуляцию*, что говорит об эмоциональной сдержанности оратора. Для Маргарет Тэтчер естественная жестикуляция могла спровоцировать обвинения со стороны заинтересованных лиц в чрезмерной эмоциональности и импульсивности, а потому и слабости, часто приписываемой политикам-женщинам. Именно её постоянная борьба за равноправие среди политиков и предупреждение каких-либо гендерных стереотипов обусловило её решение максимально

ограничить жестикуляцию и, таким образом, усилить объективность того, что она говорит аудитории.

В ходе просмотра видеоматериалов ее политических речей было зафиксировано лишь несколько случаев жестикуляции. Так, в речи 1980 года на съезде Консервативной партии политик акцентирует внимание публики на словах «*this government*» [4] при помощи характерного взмаха рукой, повернутой ладонью вниз. Даже во время выступления в Парламенте или Палате лордов, где держится достаточно высокое эмоциональное напряжение из-за частых дебатов между представителями разных политических взглядов, жестикуляция Маргарет Тэтчер сведена к минимуму. К примеру, во время речи в Палате лордов от 2 июля 1992 года она держит в руках очки и ритмично размахивает ими для того, чтобы наглядно проиллюстрировать структурно-логические связи произносимого текста.

Отличительно чертой выступлений Маргарет Тэтчер, среди прочих элементов уровня зрительного восприятия, является *положение корпуса тела*. Перед публикой политик занимает естественную, открытую позу с расслабленными плечами и прямой осанкой, что подчеркивает ее уверенность и спокойствие. В некоторых случаях, слегка наклоняясь в сторону аудитории и опираясь руками на трибуну, Маргарет Тэтчер, как это было во время речи 1984 года, посвященной террористическому акту в Брайтоне [5], демонстрировала твердость и категоричность в решении сложных государственных вопросов. Поза доминирования способствовала формированию образа решительного и волевого политического лидера, что играло значимую роль в аргументации своей точки зрения перед представителями оппозиции и народом в целом.

Таким образом, справедливо утверждать, что характеристику языковой личности Маргарет Тэтчер в немалой степени составляют визуально воспринимаемые особенности мимики, взгляда, жестикуляции и позы, что в совокупности является значимым воздействующим фактором в рамках политического дискурса. А в совокупности с акустическими особенностями речи оратора они формируют важнейший паралингвистический аспект языковой личности политика, благодаря которому исследователь получает возможность объективно оценивать роль лингвистических средств в формате публичного выступления и избежать ошибок в определении методов воздействия на аудиторию.

Список литературы

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – 2-е изд. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
2. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
3. Maddox B. The woman who cracked the BBC's glass ceiling / B. Maddox. – British Journalism Review, 2002. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bjr.org.uk/data/2002/no2_maddox (дата обращения: 15.01.2015).
4. Leader's speech, Brighton 1980 Margaret Thatcher [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=VJchseAmfmw> (дата обращения: 10.02.2014).
5. Margaret Thatcher Brighton Bomb Speech 1984 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=iOizSzKZtRY> (дата обращения: 05.03.2014).

Чеснокова Татьяна Вячеславовна
канд. биол. наук, доцент

Торопова Мария Владиена
канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
политехнический университет»
г. Иваново, Ивановская область

ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ АГРЕССИВНЫХ ВИЗУАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

***Аннотация:** в данной статье представлено исследование влияния агрессивных визуальных элементов городской среды на внимание студентов с помощью методики Мюнстерберга. Полученные результаты показывают, что двухминутное предъявление агрессивных визуальных элементов зданий приводит к возрастанию количества выделенных слов, при этом количество ошибок достоверно не изменяется, что может быть следствием увеличения избирательности внимания и формирования произвольного и послепроизвольного внимания.*

***Ключевые слова:** визуальные факторы, городская среда, визуальные агрессивные элементы, концентрация внимания, избирательность внимания.*

Среда обитания, окружающая современного человека, включает в себя природную и искусственно преобразованную в города среду. Известно, что симбиоз строительных технологий и архитектурных решений позволяет направленно воздействовать на человека, оказывая и положительное, и отрицательное влияние [6, с. 96]. Комфортное психоэмоциональное состояние, ощущение радости, духовной свободы следует рассматривать как результат удачного позитивного сочетания визуальных компонентов городской среды. В свою очередь напряженность органов зрения, психологический дискомфорт, расстройство центральной нервной системы жителей городов во многом определяется негативным, а подчас даже агрессивным, воздействием визуальных компонентов городов [5, с. 103].

Что такое агрессивная визуальная среда? Представьте себе картину размером 1,5×2 м, состоящую из нескольких тысяч гвоздей, которые вбиты на половину свой длины на расстоянии 15 мм друг от друга. Именно такая картина была сделана немецким художником Гюнтером Юккером. Наш глаз в результате неосознанных движений видит только шляпки гвоздей, они воспринимаются как множество идентичных объектов, однако при этом весьма негативных.

Аналогично современное городское строительство сосредоточило цветовую скудость окраски зданий, упрощенные силуэты зданий, малое количество деталей, большие плоскости, прямые линии и углы, которые обуславливают преобладание в городской среде гомогенных агрессивных визуальных элементов [5, с. 106].

С целью определения последствий данного вида негативного воздействия на жителей города авторами проведено исследование нескольких групп студентов ФГБОУ ВО «Ивановский государственный политехнический университет». Студенческая среда выбрана в качестве типичного представителя городской среды неслучайно: Иваново – город студентов, который по количеству учащихся (более 10 000) занимает третье место по

России, уступая лишь Москве и Московской области. В ходе работы оценивалось изменение психических процессов под влиянием гомогенной визуальной среды, в частности концентрация и избирательность внимания. Это обусловлено двумя факторами: во-первых, без внимания не протекает ни одна психическая функция человека; во-вторых, без внимания невозможен процесс обучения.

Функции внимания были исследованы у 109 студентов в возрасте от 18 до 21 года с помощью методики Мюнстерберга [1, с. 232–233; 2, с. 43]. Данная методика позволяет оценить избирательность и концентрацию внимания по количеству выделенных слов и допущенных ошибок. Испытуемые были разделены на 3 группы. Первым двум группам перед тестом Мюнстерберга в течение двух минут (первая группа) и пяти минут (вторая группа) предъявлялись изображения агрессивных, гомогенных визуальных элементов современных городов. Контрольная группа испытуемых выполняла тест без предъявления изображений агрессивных визуальных полей. Полученные в двух группах данные сравнивались с контрольной группой с помощью методов математической статистики [3, с. 293].

Качественная оценка результатов исследования представлена на рисунке 1, из которого следует:

– степень воздействия агрессивной визуальной среды в течение двух минут практически не оказывает влияния на соотношение «количество выделенных символов – количество допущенных ошибок»;

– воздействие агрессивной визуальной среды в течение пяти минут серьезно влияет на соотношение «количество выделенных символов – количество допущенных ошибок», данный показатель в два раза отличается от характеристик контрольной группы.

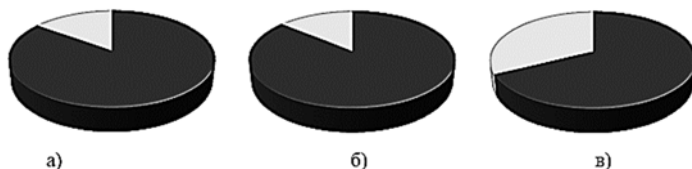


Рис. 1. Динамика изменения количества выделенных символов и допущенных ошибок:
а) контрольная группа; б) первая группа; в) вторая группа

Результаты количественной оценки неблагоприятного влияния агрессивных визуальных элементов городской среды на психоэмоциональное состояние людей приведены на рисунке 2. Здесь количество выделенных слов под воздействием гомогенных внешних факторов характеризует избирательность внимания (ось ординат), устойчивость же внимания определяется количеством допускаемых ошибок (ось абсцисс).

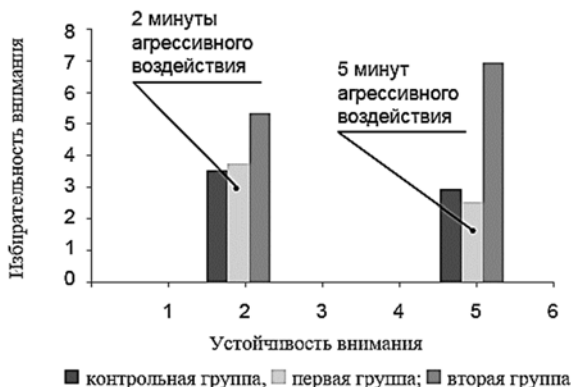


Рис. 2. Количественная взаимосвязь избирательности и устойчивости внимания под влиянием агрессивных элементов городской среды

С использованием программы Microsoft Excel проведена статистическая обработка данных экспериментальных исследований. Установлена зависимость между избирательностью и устойчивостью внимания. Для контрольной группы зависимость имеет вид:

$$y = 0,008 \cdot x^2 - 0,271 \cdot x + 4,711, \quad (1)$$

где x – устойчивость внимания;

y – избирательность внимания.

После предъявления агрессивных визуальных элементов в течение двух минут зависимость представлена следующим математическим выражением:

$$y = 0,001 \cdot x^2 - 0,091 \cdot x + 4,163. \quad (2)$$

После предъявления агрессивных визуальных элементов в течение пяти минут полиномиальная зависимость приведена ниже:

$$y = 0,005 \cdot x^2 - 0,07 \cdot x + 5,577 \quad (3)$$

На основе проведенных исследований, а также их количественной оценки были получены следующие результаты. По сравнению с контрольной группой, на 2 минуте предъявления агрессивных визуальных элементов заданий, возросло количество выделенных слов, но количество ошибок достоверно не изменялось, что может быть следствием увеличения избирательности внимания. На пятой минуте предъявления агрессивных визуальных элементов снижалось количество выделенных слов и возросло количество ошибок по сравнению с контрольной группой, что означает снижение концентрации и избирательности внимания испытуемых.

Полученные данные могут быть объяснены с точки зрения природы внимания, как ориентировочного рефлекса. Вероятно, монотонность агрессивного зрительного поля, предъявляемого перед тестированием, приводит к привыканию и угасанию ориентировочного рефлекса испытуемых, т.е.к снижению концентрации и избирательности внимания [4, с. 140]. Первоначальное возрастание избирательности внимания в ответ на двухминутное предъявление агрессивной визуальной среды может быть использовано в качестве обучающего стимула для формирования произвольного внимания студентов перед выполнением какого-либо за-

дания. Таким образом, полученные результаты показывают, что двухминутное (кратковременное) предъявление агрессивных визуальных полей приводит к формированию произвольного и слепопроизвольного внимания, что может быть использовано в процессе обучения, но более длительное или постоянное воздействие агрессивных визуальных элементов городской среды приводит к угнетению психических процессов испытываемых из-за утомления.

Список литературы

1. Карелин А.А. Психологические тесты / А.А. Карелин. – М.: Владос-Пресс, 2007. – 248 с.
2. Крылов А.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А.А. Крылов, С.А. Маничев. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
3. Лакин Г.Ф. Биометрия / Г.Ф. Лакин. – М.: Высшая школа, 1980. – 293 с.
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 367 с.
5. Филин В.А. Видеоэкология. Что для глаза хорошо, а что – плохо / В.А. Филин. – М.: Медиа Пресс, 1997. – 485 с.
6. Чеснокова Т.В., Торопова М.В., Лосева М.В. Роль визуальных факторов в формировании здоровой среды обитания / Т.В. Чеснокова, М.В. Торопова, М.В. Лосева // Экологические проблемы современности: Сборник статей XI Международной научно-практической конференции, посвящается 20-летию Пензенского филиала НОУ ВПО «Академия МНЭПУ». – 2015, с. 93–96.

Ширяев Олег Юрьевич

д-р мед. наук, профессор,
заведующий кафедрой

Васильева Юлия Евгеньевна

канд. мед. наук,
ассистент кафедры

ГБОУ ВПО «Воронежский государственный
медицинский университет им. Н.Н. Бурденко»

Минздрава России

г. Воронеж, Воронежская область

ПСИХООНКОЛОГИЯ – НАУКА НАШЕГО ВРЕМЕНИ

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается проблема онкологической патологии как причины коморбидных психических расстройств. Онкологические заболевания ставят перед больным сложные психологические проблемы. Отмечается, что в этой связи весьма важным и закономерным является дальнейшее развитие новой дисциплины – психоонкологии.

Ключевые слова: мастэктомия, рак молочной железы, психоонкология, нервно-психические расстройства.

В настоящее время онкологическая патология является одной из ведущих причин заболеваемости и смертности в мире. Например, ежегодный прирост заболеваемости раком в Российской Федерации составляет примерно 4–7%. И ожидается, что в большинстве регионов мира распространенность рака будет возрастать, в основном из-за старения населения. В мире каждый год от злокачественных опухолей умирает 7 млн человек. Более половины пациентов состояли на учете у онколога свыше 5 лет, и

среди них почти 60% составляли лица трудоспособного возраста. Подобная структура диспансерного контингента задает повышенные требования не только к медицинской, но и к социально-психологической реабилитации больных. Но налицо неоспоримый факт: в современной онкологии отмечается известная диспропорция между множеством методов специального биологически ориентированного лечения (оперативного, лучевого, химиотерапии и др.) и недостатком знаний о характере, особенностях и степени выраженности реакций со стороны психики онкологических больных. В сравнении с ними психоонкология является наиболее новым подходом к лечению злокачественных новообразований и, пожалуй, самым перспективным и динамичным. Хотя, справедливости ради, надо заметить, что этот метод в нашей стране признают немногие. Что же такое психоонкология? Определений этому множеству:

- психологическое исследование условий возникновения рака;
- неотъемлемая отрасль онкологии и психиатрии;
- наука, занимающаяся изучением действия психологических факторов на развитие и прогрессию злокачественных новообразований;
- наука, призванная обеспечить наилучшую адаптацию онкологического больного, рассматривает факторы приспособления, обусловленные болезнью, личностью пациента, обществом, и факторы, предрасполагающие к плохой адаптации.

Одно из первых определений психоонкологии принадлежит J. Holland (1992): психоонкология занимается изучением двух психологических факторов, вызываемых раковым заболеванием:

- эмоциональной реакции пациентов на всех стадиях заболевания, отношением членов их семей и лиц, осуществляющих уход за больными (психосоциальный фактор);
- психологического, поведенческого и социального факторов, которые могут влиять на заболеваемость и смертность вследствие онкологических заболеваний (психобиологический фактор).

А.И. Бабик (2001) определяет психоонкологию как:

- неотъемлемую отрасль онкологии и психиатрии, психологическое исследование условий возникновения рака;
- науку, занимающуюся изучением действия психологических факторов на развитие и прогрессию злокачественных новообразований;
- науку, призванную обеспечить наилучшую адаптацию онкологического больного, рассматривающую факторы приспособления, обусловленные болезнью, личностью пациента, обществом, и факторы, предрасполагающие к плохой адаптации.

Суммируя вышеперечисленное, можно сказать, что психоонкология – это область *междисциплинарных* исследований и клинической практики на стыке *психологии, онкологии и социологии*, возникшая и развивающаяся как подраздел онкологии. Область интереса психоонкологии выходит за рамки лечения рака и включает *образ жизни* больного, психологические и социальные аспекты онкологических заболеваний. Психоонкология изучает как влияние онкозаболевания на психологическое здоровье пациента, так и влияние психологических и социальных факторов, включая социальные взаимодействия пациента с медицинским персоналом и семейным окружением, на *канцерогенез* и течение онкологического процесса. Кроме того, она рассматривает *когнитивные нарушения*, возникающие вследствие *химиотерапии* и *лучевой терапии*, а также эффекты *плацебо* и *ноцебо*. Более узкий термин психосоциальная онкология обозначает изучение и работу с психологическими реакциями онкологических пациентов, членов их семей и медицинского персонала. Редко встречаю-

щийся термин онкопсихология используется иногда для обозначения работы с психотравмирующими пациента факторами онкологических заболеваний. История взаимосвязи психических расстройств и рака уходит корнями в далекое прошлое. Так, еще во II веке новой эры, римский врач Гален обратил внимание на то, что жизнерадостные женщины реже болевают раком, чем женщины, часто находящиеся в подавленном состоянии. И после Галена многие врачи связывали первопричину рака с жизненными невзгодами, неприятностями и горем. В русской медицинской литературе XVIII века указывалось, что «дальняя причина рака есть долгая печаль». Французский физиолог Дизей-Джендрон в 1701 году предполагал, исходя из собственных наблюдений, что «рак развивается после несчастья, которое вызывает много забот». В 1783 году Джон Барроуз описал первопричину рака как «...неприятные переживания души, долгие годы терзающей пациента». Известный психиатр и психолог, основоположник одного из направлений глубинной психологии, аналитической психологии Карл Юнг, ученик Зигмунда Фрейда, предполагал, что причиной рака являются подавляемые негативные эмоции, или хронический стресс, когда организм как бы запускает «программу», направленную на разрушение. Одно из исследований, рассматривающих связь эмоциональных состояний и рака, описано в книге последовательницы Карла Юнга Элиды Эванс «Исследование рака с психологической точки зрения», в предисловии к которой Юнг написал, что Эванс удалось разрешить многие тайны рака, включая непредсказуемость течения этого заболевания, то, почему болезнь иногда возвращается после долгих лет отсутствия каких-либо из ее признаков и почему это заболевание ассоциируется с индустриализацией общества.

Каковы же взгляды на эту проблему в современном мире? Онкологические заболевания ставят перед больным сложные психологические проблемы. Психологические трудности, с которыми сталкиваются такие пациенты, связаны не только с угрозой жизни. Проведенное лечение, калечащие операции ставят перед ними профессиональные, бытовые, семейные и другие проблемы. Их значимость определяется субъективно. Эпидемиологические данные показывают, что онкобольные очень часто страдают коморбидными (сопутствующими основному заболеванию) психическими расстройствами. Так, большой депрессией страдают 10–25% из них (проявления «депрессивных симптомов», определяемых методом скрининга, встречаются, по разным оценкам с частотой от 7–21 до 58%). Симптомы тревоги выявляются у 15–28% пациентов, при этом часто она бывает обусловлена тревожным, фобическим, либо паническим расстройством. Клиника и динамика аффективных расстройств у онкобольных стали особенно активно изучаться со второй половины XX века. В.А. Ромасенко и К.А. Скворцова (1961), изучив динамику тревожно-депрессивных расстройств в зависимости от стадии опухоли, отмечают, что тревога и депрессия сопровождают ракового больного на всем протяжении заболевания, постепенно утяжеляясь от субклинических расстройств на диагностическом этапе до психотических депрессий с явлениями субступора в терминальных состояниях. Е.Ф. Бажин и соавт. (1988) описали 3 степени выраженности психогенных тревожно-депрессивных реакций при злокачественных новообразованиях: легкую, среднюю и тяжелую. По мнению ряда авторов, клиника тревожно-депрессивных расстройств при злокачественных новообразованиях зависит прежде всего от этапа терапии опухоли: на диагностическом этапе у части больных могут развиваться острые аффективно-шоковые реакции с психомоторным возбуждением и суицидальными тенденциями; этап поступления в клинику характеризуется адаптацией к болезни, снижением интенсивности переживаний. У больных, которым были предложены «калечащие» операции, в

частности мастэктомия возможно появление сверхценных дисморфобических переживаний, которые «обрастают» другими страхами (страх распада семьи, потери работы); на предоперационном этапе аффекты тоски и тревоги чаще углубляются в связи с опасениями пациента по поводу возможности «неудачной» операции или даже гибели в процессе оперативного вмешательства. У части пациентов отмечаются реакции «отрицания болезни», которые могут выражаться в диапазоне от демонстрации формального декларируемого оптимизма до «необъяснимого» повышения настроения и увеличения двигательной активности. Эйфорические переживания, как один из вариантов «реакции отрицания болезни», отмечаются у 14% больных; для послеоперационного этапа характерна дезактуализация депрессивных переживаний. Состояние больных определяется астенией, связанной как с операционной травмой, так и с энергетическим истощением. Астено-ипохондрическая симптоматика становится ведущей. К моменту выписки из стационара у больных вновь оживляются депрессивные переживания в связи с получением информации о неопределенности прогноза и необходимости дальнейшего лечения.

На отдаленных этапах лечения у больных сохраняются тревожно-депрессивные расстройства в виде неглубокой, но стойкой гипотимии, ангедонии, пессимистической самооценки, чувства бесперспективности существования, дисморфобических переживаний, сверхценного страха рецидива опухоли, описываемого В.Д. Менделевичем (2001) под названием «канцерофобия у больных злокачественными новообразованиями». Данный симптом является наиболее стойким и может отмечаться в течение 10 и более лет. В.Я. Гиндикин (2000) выделяет следующие стадии эволюции депрессивной симптоматики у онкобольных на отдаленных этапах наблюдения: 1) астено-депрессивную; 2) соматизированной депрессии; 3) собственно депрессивную. Наиболее длительной является стадия соматизированной депрессии, в рамках которой наблюдаются симптомы «раздражительной слабости», вегетативная лабильность, ипохондрическая настроенность. Переход психических расстройств на собственно депрессивную стадию связан с утяжелением клиники опухоли (рецидив, появление метастазов, присоединение болей). Ряд авторов описывают ипохондрические развития у пациентов, больных раком. Клиническая картина патологических развитий представлена стойким страхом рецидива опухоли, утрированной ипохондрической рефлексией, тщательной регистрацией малейших признаков телесного неблагополучия. В процессе онкологической болезни формируется тенденция к пунктуальному соблюдению врачебных рекомендаций, стремление к созданию охранительного режима со значительным ограничением нагрузок (как физических, так эмоциональных), контактов, избеганию решения проблем. Наряду с указанными расстройствами необходимо выделить характерные для группы больных онкопатологией психопатологические образования, связанные с формированием сенситивных идей отношения. Вместе с тревожно-депрессивными расстройствами у лиц, перенесших радикальные хирургические вмешательства, относимые к категории «калечащих» (мастэктомия, гистерэктомия, цистэктомия и др.), наблюдаются комплекс утраты женственности, сексуальной неполноценности и ущербности, страх распада семьи. В клинической картине психических расстройств выступают явления социофобии в виде обостренной стеснительности, связанной с утратой внешней привлекательности, идей неполноценности, избегающего поведения. Нередко присоединяются сенситивные идеи отношения: пациенты замечают обращенные на них «особые» взгляды, видят, как окружающие, коллеги на работе, знакомые жалеют, обсуждают их косметические дефекты. Например, многие женщины, перенесшие овари- и гистерэктомию, стараются скрыть от близких истинный объем операций, упреждая

негативную реакцию со стороны супруга. Отдельной группой стоят исследования, направленные на изучение особенностей преморбида пациентов раком. А.А. Гунько в своей работе приводит данные о связи преморбидных свойств личности с манифестируемыми вслед за диагностикой и лечением опухолей психических расстройств. Так, по данным автора, аффективные расстройства по типу реактивных депрессий развиваются у психастеников, ипохондрические – у соматопатов и психастеников, а обсессивно-фобические – у истерических личностей. При этом, по мнению исследователя, депрессивные расстройства претерпевают динамику от астенодепрессивных нарушений до соматизированных расстройств. Исследователи, изучающие проблему преморбида с психологических позиций, отмечают характерные для пациентов общее снижение фрустрационной толерантности и адаптируемости личности, сложности в принятии компромиссных решений и формировании «примиренческого поведения», что сопровождается высокой степенью алекситимии, трудностями в идентификации и выражении своих чувств. Некоторые, напротив, отмечают, что большинство пациентов в преморбиде отличаются высоким и устойчивым уровнем мотиваций, склонностью к компромиссам и разрешению конфликтных ситуаций. Согласно многочисленным публикациям психические расстройства рассматриваются в ряду факторов, значимо утяжеляющих клиническое течение онкологического заболевания, вызывающих нарушения онкологическими больными терапевтического сотрудничества, снижающих качество жизни и ухудшающих прогноз злокачественного новообразования. Распространенность и клинический полиморфизм психической патологии на всех этапах лечения злокачественных новообразований органов репродуктивной женской системы определяет высокую потребность в терапии данных состояний. Существующее разнообразие точек зрения на нозологическую принадлежность тревожно-депрессивных расстройств у больных злокачественными опухолями, очевидно, отражает клиническое многообразие данных состояний, требующее активного изучения. Точная оценка выраженности и нозологической принадлежности тревожно-депрессивных расстройств в конкретных популяциях онкобольных имеет прикладное значение – от такой оценки зависит характер и последовательность терапевтических мероприятий. В этой связи является весьма важным и закономерным дальнейшее развитие новой дисциплины психоонкологии и разработка новых психокоррекционных программ, в которых будут аккумулированы все психологические аспекты онкологии, начиная с участия психологической составляющей в развитии и прогрессировании опухолевого процесса и заканчивая оказанием психотерапевтической помощи родственникам пациентов.

Список литературы

1. Мищук Ю.Е. Анализ связи между личностными особенностями и уровнем расстройств тревожно-депрессивного спектра у больных раком молочной железы: Тезисы / Ю.Е. Мищук, О.Ю. Ширяев, И.С. Махортова // Сборник тезисов докладов участников Всероссийской школы молодых психиатров. – РОП, 2007.
2. Мищук Ю.Е. К вопросу о реабилитации женщин, больных раком молочной железы / Ю.Е. Мищук, О.Ю. Ширяев // Сборник трудов 8-ой межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психиатрии, наркологии и медицинской психологии». – Воронеж, 2006. – Вып. 8. – С. 205–206.
3. Hilakivi depression and fatigue in relation to support intervention in mammary cancer patients / C. Lindemalm // Support Care Cancer. – 2008. – Vol. 16. – №1. – P. 57.
4. Давыдов М.И. Психоонкология / М.И. Давыдов // Психические расстройства в общей медицине. – 2007. – №3. – С. 3–4.

5. Тарабрина Н.В. Онкопсихология / Н.В. Тарабрина [и др.]. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.
6. А.И. Бабики. Психонкология: камо грядеши? // Медицинские аспекты здоровья женщины. – Киев, 2011. – №1 (40). – С. 70–76.
7. Этико-психологические аспекты работы врача общей практики с онкологическими больными // Медицинские новости. – 2003. – №2.
8. Белова Н.А. Материалы XI международной научно-практической конференции «Медицина и психология: пути поиска оптимального взаимодействия» (19–20 апреля 2011 г.) / Н.А. Белова, О.С. Пронь, Л.Е. Таланова. – Рязань, 2011.
9. Давыдов М.И. Психонкология // Психические расстройства в общей медицине. – 2009. – №1. – С. 3–4.
10. Бехер О.А. Нервно-психические расстройства у женщин, страдающих раком молочной железы: Дис. ... канд. мед. наук / О.А. Бехер. – Томск, 2008.
11. Давыдов М.И. Психонкология / М.И. Давыдов // Психические расстройства в общей медицине. – 2007. – №3. – С. 3.
12. Куликова О.М. Прогнозирование онкологической заболеваемости в регионах Российской Федерации / О.М. Куликова, Т.М. Любошенко, А.А. Фоменко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6173> (дата обращения: 16.12.2015).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гали Гульнара Фаритовна

канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация: в данной статье рассмотрены психологические особенности одаренных детей, проанализированы причины их школьных трудностей, выявлена и обоснована необходимость создания определенных условий для успешной адаптации одаренных детей в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: одаренные дети, психологические особенности, проблемы адаптации, нестандартность поведения, психосоциальное развитие.

Проблема изучения психологии одаренности, выявления и обучения одаренных приобрела особое значение на пороге XXI века и затронула многие страны, такие, как США, Великобритания, Германия, Франция, Израиль, Япония и др. Сегодня на систему образования возлагается особая ответственность в отношении поддержки одаренных учащихся и студентов не только для максимального раскрытия возможностей одаренных, но и в использовании их интеллекта и способностей, без ущерба развития психики и психического здоровья. Необходимо отметить, что именно психологические особенности одаренных расставляют определенные акценты в понимании основных целей обучения и воспитания. Уже на начальном этапе обучения педагоги сталкиваются с серьезными проблемами. Далеко не всегда одаренный учащийся отличается высокой успеваемостью. Напротив, опережающее развитие таких детей может служить источником их проблем в учении, когнитивном и личностном развитии, общении, поведении и это происходит в результате отсутствия специальных условий обучения одаренных, поскольку их высокие познавательные возможности и потребности часто не находят отклика в традиционной школе, ориентированной главным образом на возраст [1].

Каковы причины школьных трудностей одаренных детей? Почему высокие способности не реализуются в школе? Необходимо отметить, что неудачи одаренных школьников в обучении порождаются сложным переплетением различных причин как внутреннего, так и внешнего характера. Среди таких причин психологи выделяют влияние социально-экономических и национально-культурных условий. С этими трудностями сталкиваются одаренные дети из семей с низким экономическим статусом и неблагоприятным социально-культурным окружением. В некоторых странах на развитие одаренных девочек может оказывать сильное влияние национальных и культурных стереотипов окружения.

Следующая проблема заключается в том, что одаренные дети, попадая в школьные коллективы, где у большинства их сверстников средние спо-

собности, чувствуют явную или скрытую недоброжелательность и недоверие со стороны окружающих. В результате у одаренных учащихся формируется стремление не выделяться, не выглядеть «белой вороной», и их творческие возможности со временем нивелируются [2].

Возникают также школьные проблемы у детей с высоким творческим потенциалом. Творческая энергия, доминирующая в жизни таких детей, определяет независимость и нестандартность их поведения. Они часто создают помехи на уроке, причиняют беспокойство педагогу, их поведение могут считать недисциплинированным. Частая конфронтация с окружением требует от них научиться либо справляться с возникающим напряжением, либо подавлять свои творческие потребности и пытаться быть «как все», что может приводить к личностному разрушению, агрессии или апатии. Соответственно от таких детей трудно ожидать высокой мотивации к учению [3].

Необходимо также отметить такую проблему, как перфекционизм. Этот термин используют для обозначения как здорового стремления к совершенству, которое способствует достижению вершин профессионального мастерства, так и к невротической, навязчивой поглощенности достижением некоего идеала, когда повышенная требовательность может превращаться в мучительную неудовлетворенность собой и результатами своего труда, что негативно влияет на творческий процесс. Особенно ярко это явление проявляется у одаренных людей. Перфекционизм, с одной стороны, может служить источником неудач и сильных переживаний одаренных учащихся, когда установленные стандарты не достигаются, но, с другой стороны, может оказывать и позитивное влияние на стремление одаренных учащихся к самосовершенствованию, так как служит внутренним побудителем к прогрессу в развитии.

Проблемы в учении часто бывают следствием неравномерности психологического и социального развития одаренных. Неравномерность в развитии одаренных, отражается в заметном несоответствии между их высоким потенциалом и трудностями его практической реализации.

Еще одна особенность одаренных учащихся связана с неравномерностью в развитии разных сфер личности, стиля мышления и познавательной деятельности. Особую значимость у таких детей приобретают способности восприятия, обработка и усвоение информации.

Говоря о проблеме одаренности, необходимо также упомянуть о социальных и эмоциональных последствиях, которые могут иметь довольно разрушительный характер, если не оказывается помощь со стороны педагогов, психологов и родителей. Нередко у одаренных учащихся с дисгармоничным типом развития наблюдаются проблемы в эмоциональном развитии. У большинства из них наблюдается повышенная впечатлительность и чувствительность. Так, например, для этих детей характерно принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности. Они думают, что именно в них кроется причина удач и неудач, что часто приводит к необоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда к депрессивным состояниям.

В сфере психосоциального развития выделяются следующие аспекты:

- сильно развитое чувство справедливости;
- наличие личной системы ценностей;
- яркое воображение;
- развитое чувство юмора;
- склонность к преувеличению страха;
- способность к экстрасенсорному восприятию;
- способность понимать и чувствовать без лишних слов;

– легкая уязвимость» [4].

Исходя из перечисленных аспектов, можно сделать вывод, что одаренные учащиеся находятся в состоянии большого риска социальной изоляции и имеют трудности общения со сверстниками. Реальный уровень способностей одаренных не понимается окружающими, и нормальный для такого ребенка процесс развития рассматривается как аномальная непригодность к жизни в обществе. У таких детей возникают трудности в нахождении близких по духу друзей, появляются проблемы участия в играх сверстников, которые им не интересны. Сложность положения усугубляется еще и тем, что сами дети осознают, что они не похожи на других.

Обозначенные выше проблемы заставляют задуматься о необходимости выработки эффективных форм и методов сохранения интеллектуального и духовного потенциала одаренных, осмысления вопросов психологической безопасности образовательной среды. Становится очевидным, что оценка ребенка как одаренного не должна являться самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо связывать с задачами их обучения и воспитания. Следовательно, проблема выявления одаренных детей должна быть тесно связана с проблемой создания условий для интеллектуального и личностного роста учащихся в школах и учреждениях дополнительного образования.

Список литературы

1. Юркевич В.И. Главная цель работы психолога с одаренными детьми / В.И. Юркевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyraparents.ru/>
2. Щербанова Е.И. Трудности в учении одаренных школьников / Е.И. Щербанова // Вопросы психологии. – 2003. – №3. – С. 132–145.
3. Ратнер Ф.Л. Проблемы личной одаренности в зарубежной и отечественной педагогике / Ф.Л. Ратнер // Социализация одаренных школьников в условиях современного социального столичного образовательного пространства: материалы круглого стола (Казань, февраль 2008 г.). – Казань: Школа, 2009. – С. 22–26.

Ешмуратова Анар Карибаевна
докторант
Казахская национальная академия
искусств им. Т. Жургенова
г. Алматы, Республика Казахстан

СПЕЦИФИКА АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В ТЕАТРЕ КУКОЛ

Аннотация: в данной работе рассмотрен театр кукол с точки зрения воздействия на ребенка. Театр кукол помогает решать крайне важные задачи в воспитании детей, будущего поколения: познание мира, общее развитие, пополнение словарного запаса, создание зачатков эстетического вкуса, формирование представления о добре и зле.

Ключевые слова: театр кукол, актер-кукольник, спектакль, атмосфера, кукла, ширма, декорация, воображение, фантазия, амплуа, пластика.

Театр кукол – первый театр в жизни ребенка. Его задачи, положительное воздействие на развитие и воспитание детей раннего возраста.

Кукла является одной из любимых игрушек детей. С ее помощью малыш учится распознавать добро и зло, решать проблемы общения, познавать себя и окружающий мир. В руках ребёнка неодушевленная игрушка оживает, обретает голос, характер, способность двигаться.

Для детей с их доверчивостью, богатым воображением, где нет ничего невозможного, театр кукол становится настоящим событием, праздником, чудом. Растворяясь в атмосфере спектакля, каждый ребёнок делает выбор, какому герою симпатизировать, какому сопереживать, а кого и недолюбливать. Пьесы детского театра построены на простых доступных образах, их герои несут в себе понятные свойства характера, позволяя детям додумывать и присваивать им целый букет достоинств или недостатков. Таким образом, театр помогает решать крайне важные задачи воспитания маленьких детей: познание мира, общее развитие, пополнение словарного запаса, создание зачатков эстетического вкуса, формирование представления о добре и зле и др.

Психологи утверждают, что походы в театр кукол должны стать семейной традицией, праздником. Также многие корректирующие детские психологи широко применяются в своей работе перчаточные куклы. На уроке ребенку предоставляется возможность самому принять участие в собственном спектакле, таким образом, раскрывается внутренний мир ребенка, его личностные проблемы, беспокойства. В процессе игры малыш получает возможность почувствовать, каково быть добрым или злым, умным или глупым, смелым или трусливым. Герои их кукол самостоятельно преодолевают трудности, принимают решения, делают тот или иной выбор, справляются с задачами, и дети, наконец, получают возможность почувствовать себя взрослыми.

Театр кукол – это, прежде всего, ощущение праздника и чуда, без которых детство становится беднее. Приглушенный свет и музыка – все это придает действу волшебство и таинственность.

В театре зрители не делятся по возрасту, благосостоянию, национальности. Взрослый, приходя на спектакль, с момента выключения света становится тем же ребенком, превращается в «чистое» восприятие, отбрасывая предрассудки и проблемы.

Театр кукол начинается со сказки, которая является ничем не заменимым источником воспитания патриотизма у детей. В глубине содержания сказки сосредоточена вековая мудрость, ее герои передают народный дух, идеалы, взгляды на жизнь.

Важное место в детском театре занимает кукла. Взрослые, наблюдая за игрой детей, знают, что в процессе игры проявляется характер ребенка. Кукла может стать отличным средством воспитания, способствует формированию натуры, развивает воображение. Не каждый родитель имеет педагогические таланты и умение играть. Эти два важных аспекта соединяет в себе театр кукол. Персонажи сказок ведут зрителя по пути содержания, играя, учат отличать плохое от хорошего.

Но сказка и кукла сами по себе не могут быть хорошими учителями без умного старшего товарища – актера. Актеры-кукольники выступают как за ширмой, так и без нее, потому что для ребенка кукла – живое самостоятельное существо, и наличие кукловода его никак не смущает. Очень важно, чтобы актер был не только талантливым артистом, но и мудрым добрым педагогом.

Это, и многое другое отличает актера-кукольника от актеров других театров. О данных отличиях и пойдет речь далее.

Актер-кукольник. Специфика, особенности профессии. Основные отличия актера-кукольника от актера драматического театра.

Актер-кукольник, как и актер драматического театра, «проживает» свою роль на сцене, независимо от того, работает он за ширмой или без нее. Безусловно, и тот и другой должны обладать актерским умением. Другое дело, что не каждый драматический актер может стать кукольником, обладая при этом огромным актерским талантом.

Воображение, фантазия. Одним из самых важных отличий между актером драматическим и актером театра кукол С.В. Образцов считает способность фантазировать и видеть живое в неживом. «Человек, который видит в облаке слона, в чернильном пятне – собаку, в картошке – голову старухи, – этот человек имеет много шансов быть хорошим кукольником, особенно если он актер» [2, с. 143].

Оживление предмета. «В наибольшей силе простоты, убедительности и безрассудности ассоциативная память проявляется в детских играх» [3, с. 347]. Так, Сергей Образцов в своей книге «Моя профессия» приводит примеры первых детских игр в лошадку, представляя скачки галопом верхом на палочке или «дочки-матери» с самодельной куклой из деревянного обрубка. Здесь и просматривается одно из главных отличий актеров драматического театра и актеров-кукольников – способности «оживлять» предметы.

Только великие актеры могут похвастать такой силой внутренней убежденности в правде неправды. В драматическом театре неполное погружение в неправду зритель не сразу может заметить и уличить актера во лжи. Если типаж, внешние данные актера совпадут с образом героя, уже проще создать произведение актерского искусства.

В театре кукол, где действующее лицо зачастую кукла – предмет, такового произойти не может. Внешность ее может быть полной противоположностью внешности и физическим данным актера. Драматический актер, двигаясь на сцене, создает физическое поведение образа, он пользуется своим собственным телом. Актеру театра кукол для создания физического поведения образа, необходимо полностью верить в правду абсолютной неправды, чтобы оперировать лишь движениями оказавшегося в его руках предмета. «Если такой веры, такой радостной эмоциональной убежденности нет, кукла останется мертвой и будет врать каждому своим движением. Можно легко себе представить, что эта кукла и на человеко- или на лягушку совсем не похожа, и в то же время силой ассоциативной фантазии она превратится в человека, лягушку или слона» [3, с. 347].

О том же писал Е.В. Сперанский: «Все, на что устремляется человеческая фантазия, предполагая в нем живое, становится куклой. Неживая природа как бы оживает под воздействием нашей фантазии» [5, с. 25].

Также немаловажным является аспект, продиктованный особенно сильно восприятием детей и взрослых.

«Ребенок привык разговаривать дома с котенком или собачкой, кормить и укладывать их спать, теперь он встречается с ними в театральном спектакле как со старыми, добрыми знакомыми и с интересом следит за их действиями и приключениями. Игрушки ожили, приобрели действительный характер – ни это ли особенно радует зрителей?! Не в этом ли «узнавании» основная причина притягательности театра кукол? Не смотря на условность театральное представление переносит маленького зрителя в мир его игры, являющейся по существу тоже условной и «театральной», но не рассчитанной на зрителя. И если театр убеждает ребенка в безусловности сценического действия, в его правдоподобности, то ребенок становится самым искренним, самым темпераментным и самым эмоциональным соучастником всего того что он видит. Поэтому, чудо оживления отличает искусство театра кукол от всякого зрелища» [6, с. 6].

Пластика. Во многом обучение актера драматического театра и актера-кукольника схожи на начальном этапе. Кукольники должны также досконально изучить движения и пластику своего собственного тела, которые уже дошли до автоматизма, но для того, чтобы их скопировала кукла в руках мастера, необходимо вспомнить и сопоставить движения героя с человеческими движениями, передать эти движения механизму куклы. «Да, ваша кукла не может двигаться, как человек. И не надо. Но она может прыгать на своей одной ноге затылком вперед, потому что у нее один глаз на затылке, и, по логике поведения живого существа, она должна видеть, куда прыгает. Эта ваша кукла может наклоняться, только не сгибаемая корпусом. Но если мы не научимся подробно и убедительно садиться во время упражнений с тростевой куклой, так похожей на человека, то как мы сможем убедить зрителя, что наше одноглазое существо село?» [1, с. 6].

Актер-кукольник, в купе со сценической речью должен обладать навыками работы с куклой, он должен владеть ею, как музыкант инструментом. Как прекрасная кукла в руках некавалифицированного актера становится малоинтересной для зрителя, так и неудобная, трудная в управлении кукла в руках отличного актера теряет свою прелесть. «Груд актера театра кукол – это ручной труд, связанный с управляющими и формирующими действиями рук, и вместе с тем, это высокое искусство, которое становится таковым лишь при условии виртуозного владения техникой управления куклой» [1, с. 12].

Амплуа. Существует мнение, что актеры-кукольники никогда не стареют. Связано это мнение прежде всего с тем, что кукла остается всегда в одном и том же возрасте. Маленького мальчика может сыграть пожилая дама, а старушку не обязательно должна играть она же. Отсюда следующее отличие актера-кукольника от актера драматического театра. Актер драматического, оперного или балетного театра должен понимать, что ему необходимо подходить для роли не только внутренне, но и внешне, он должен вжиться в роль, должен стать другим человеком на сцене. Для этого зачастую актер прибегает к таким приемам, как парики, толщинки и т. д. То же самое касается возраста, пятидесятилетнему актеру драматического театра не предложат сыграть двенадцатилетнего мальчика. На эту роль будут искать травести. От внешности и возраста актера очень зависит круг ролей, которые ему могут доверить.

Широта амплуа актера театра кукол несомненно гораздо больше по сравнению с амплуа актера «человеческого» театра. Связано это с тем, что внешность и возраст кукольника не привязана ко внешности и возрасту куклы. Конечно, и у кукольников есть свои амплуа, кто-то из актеров лучше справляется с комическими ролями, кто-то более тяготеет к лирике. Пожалуй, большее значение имеют голосовые данные, яркость, широта диапазона. Образцов в своей книге «Моя профессия», приводит пример известной актрисы Ирины Евгеньевны Мазинг, которая в одном только спектакле «Необыкновенный концерт» в свои уже немолодые годы исполняла роли двадцатилетней опереточной прима, сравнительно молодой эстрадной цыганки, молодящейся цирковой дрессировщицы и грудного ребенка-вундеркинда, играющего на рояле. Также Ирина Евгеньевна играла в другом спектакле «Тигренок Петрик» роль главного героя тигренка, трогательного, смешного, наивного, играет уже немолодая женщина. В театре «человеческом» Мазинг не смогла бы сыграть все эти роли, такие возможности ей дали куклы.

Также С.В. Образцов пишет об амплуа драматических и актеров-кукольников в своей книге «Актер с куклой», он говорит о том, что в спектакле театра кукол не может быть статистов, актеров только на главную или временную роль, в отличие от спектаклей «человеческого театра», где ответственные роли дают лишь заслуженным, лучшим актерам. В театре кукол во время представления обычно занято четыре-пять актеров, каждый из которых исполняет по несколько ролей, две из которых, как правило, являются главными и очень ответственными. Такая занятость не дает актеру «застрять» в одном амплуа. Одному актеру зачастую даются несколько различных персонажей, таким образом легче сделать их совершенно разными.

Рождение образа. Еще одним отличием актера от актера-кукольника С.В. Образцов считает то, как представляется роль для того и другого, сама разность их психологий. Актер драматического театра представляет себя в роли, актер же театра кукол представляет куклу в роли отделимо от себя, он видит ее со стороны, он ее создает, становясь также немного и режиссером. Если актер драматического театра применяет формулу К.С. Станиславского «я в предлагаемых обстоятельствах», как рабочей посыл, то фраза актера-кукольника звучит в третьем лице – «он в предлагаемых обстоятельствах».

«Актер драматического театра, играющий роль старика, якобы с трудом переставляет свои собственные ноги. Он «самопоказывается». Актер театра кукол, играющий при помощи куклы роль старика, медленно переставляет чужие ноги. Ноги куклы. В этом актере нет даже намека на самопоказ, потому что он не играет старость, а показывает ее. Вне себя. Кукла-старик идет с трудом. Актер же в это время себя не мучает – он испытывает радость результата. Режиссерскую радость». Это же качество легендарный актер Сперанский в своей книге «Актер театра кукол» называет «режиссерским глазом», собственным «внутренним режиссером». Автор считает данное качество одним из важнейших способностей, которая должна быть у актера-кукольника, она позволяет создавать роль, «оживлять» куклу на сцене, создавать мизансцены, оценивать их эстетичность с точки зрения кукольной пластики.

Еще одним важным качеством, без которого не может обойтись актер-кукольник, по мнению Образцова, является ирония и чувство юмора, ведь он «подглядывает» не только за куклой, но и за собственным поведением, а это не возможно без иронического взгляда. Это «подглядывание» делает актера-кукольника ближе к зрителю.

Сценическая речь. Актер драматического или оперного театра передает на сцене образ, при этом он дополняет его не только своей внешностью, но и голосом, он старается подстроиться под персонаж, задуманный автором. Его характерные нотки голоса, манера говорить становятся узнаваемыми, своего рода его визитной карточкой. Кукольник же должен иметь большой голосовой диапазон, быть музыкальным, ритмичным. Это обусловлено тем, что в спектаклях театра кукол значительно больше музыкальных номеров, чем в спектаклях драматического. Кукольник говорит голосом своей куклы. «...актер с куклой никогда или почти никогда не говорит «своим голосом»...» [7, с. 5].

Таким образом, голос наряду с куклой для актера-кукольника становится очень важным инструментом в его работе. Е.В. Сперанский писал: «Голос и речь в театре кукол приобретают гораздо большее значение, чем в театре человека» [4, с. 139]. Это безусловно продиктовано тем, что актер драматического театра имеет больше выразительных средств для пере-

дачи образа, таких, как мимика, движения, костюм, кукольник же ограничен техническими возможностями своей куклы, поэтому на помощь приходит все богатство и выразительные способности его голоса.

Е.В. Сперанский в своей книге «Актер театра кукол» рассказывает немало о специфике работы актера-кукольника, которая связана с тем, что, играя за ширмой двумя куклами одновременно артист зачастую находится в течение всего спектакля в неудобной позе, запрокинув голову назад и подняв обе руки над собой, при этом голос его встречает преграду на пути к зрителю. Таким образом, чтобы персонаж смотрелся органично с движениями и своим голосом, актер-кукольник должен обладать не только яркостью голоса, но и яркостью актерского выражения эмоций.

Список литературы

1. Андрианова Т.П. Тренинг актера в театре кукол. – Л.: ЛГИТМиК, 1983.
2. Образцов С.В. Актер с куклой. – М.: Искусство, 1938.
3. Образцов С.В. Моя профессия. – М.: Искусство, 1981.
4. Сперанский Е.В. Актер театра кукол. – М., 1965.
5. Сперанский Е.В. Повесть о странном жанре. – М., 1971.
6. Хасангалиева Т.С. Педагогика в театре кукол. – Астана, 2013.
7. Кириллова Е.И. Речевое обучение актера кукольника: Учебное пособие / Е.И. Кириллова, Н.А. Латышева. – Л.: 1989.

Корлякова Светлана Георгиевна

д-р психол. наук, профессор
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

***Аннотация:** в данной статье автором рассматриваются вопрос психофизиологических и психологических основ развития психомоторного развития детей в процессе их обучения в детской музыкальной школе.*

***Ключевые слова:** психомоторика, психомоторное развитие музыкантов, психомоторные способности.*

Выдающийся отечественный физиолог И.М. Сеченов первым ввел в научный обиход понятие «психомоторика» [4]. Выдвинутый Сеченовым принцип единства познавательного и двигательного процесса обусловил понимание рефлекторной природы психомоторики. В исследованиях психомоторики, проведенных Э. Флейшманом, Р. Кеттелом, К. Паулик, психомоторика в основном понимается как координированность человека. Мировую известность получили труды по детской психологии Л.С. Выготского, А. Валлона, Ж. Пиаже и др. ученых, в которых, в частности, содержатся важные экспериментальные данные об интермодальных и сенсорных координациях.

Проблема двигательного развития человека, как и общего психического развития человека, долгое время рассматривалась учеными в плане теорий наследственности и внешней среды. Так, Кречмер считал, что решающее значение в развитии имеет фактор наследственности, а Фр. Гальтон ведущую роль в развитии отводили фактору среды. Наконец, появились и третьи направления, сторонники которого полагали, что оба фактора участвуют в развитии человека (В. Штерн).

Большое научное значение для понимания роли психомоторики в двигательном развитии человека имеют труды отечественных ученых: Н.А. Бернштейна, С.Г. Геллерштейна, Е.П. Ильина и др. Например, Н.А. Бернштейн [1] объяснил механизмы построения движений, процесс их возрастного усвоения принципом сенсорных коррекций, описал иерархический уровень построения движений.

А.В. Запорожец [2] раскрыл механизмы усвоения двигательных действий через речевые инструкции и собственные двигательные установки человека.

Даже при самых благоприятных природных задатках у ребенка могут не развиваться соответствующие двигательные качества, если они не будут тренироваться в соответствующей деятельности. Например, для ребенка, собирающегося заниматься музыкально-исполнительской деятельностью, необходимо усвоение упражнений на выполнение микродвижений пальцами рук еще в раннем возрасте.

В возрасте 5–7 лет ребенок овладевает новыми произвольными движениями. В этот период наблюдаются немалые возможности обучения новым движениям. У дошкольника суставы обладают высокой подвижностью, связки легко растягиваются и появляется способность к выполнению тонких и точных движений руками. Этот возраст благоприятен для начала формирования элементарных музыкально-исполнительских навыков, в основном связанных с ловкостью и скоростью движений. Выполнение силовых движений в этом возрасте затруднено, так как мышечная система дошкольника развита еще слабо. В связи с этим дошкольный возраст ребенка следует использовать в музыкальном образовании для развития ловкости, точности, быстроты микродвижений кисти и особенно пальцев. В 5–6-летнем возрасте целесообразно обучать ребенка игре на фортепиано и скрипке, формируя мелкую технику и беглость пальцев начинающего пианиста и скрипача. В дальнейшем обучающийся будет использовать не только силу пальцев в игре, но и силу мышц предплечья и плеча при исполнении произведений на крупную технику. Скрипачу в меньшей степени, чем пианисту, требуется использовать мышечные усилия плеча и предплечья.

У младших школьников довольно слабо дифференцируются внешние сходные движения в связи с недостаточностью умения распределять и переклочать внимание, поэтому в этот период показ педагогом движения на инструменте не всегда является целесообразным приемом. Дети легче усваивают движения, основанные на собственных сенсомоторных ощущениях и сенсомоторном запоминании.

Следует учесть, что при игре на баяне или аккордеоне используется сила мышц плеча и предплечья для ведения меха и регулирования силы звука. Сила пальцев используется в меньшей степени, чем при игре на фортепиано или скрипке. В связи с этим обучение на баяне, аккордеоне рекомендуется начинать значительно позже – с 9–10 лет.

Мышечные усилия плеча и предплечья практически не требуются флейтисту, трубачу, валторнисту, т.к. извлечение звука связано с физическим развитием диафрагмы, грудной клетки учащегося, с необходимостью держать инструмент навесу. Поэтому обучение на некоторых духовых инструментах целесообразно начинать в возрасте 11–12 лет.

Как отмечает Н.А. Бернштейн, «... с одной стороны, прогрессивно налаживаются точные и силовые движения; с другой – все более возрастает количество освоенных двигательных навыков и предметных манипуляций правой рукой. <...> Этому неоспоримому психомоторному прогрессу суждено претерпеть по ходу развития подростка целую сложную

полосу перестройки, связанную с общей перестройкой организма в период полового созревания и приводящую нередко к временному координационному регрессу» [1, с. 246].

У подростков по сравнению с детьми младшего школьного возраста точность дифференцировки мышечных усилий возрастает примерно вдвое. В связи с этим формирование межмышечной и сенсомоторной координации ведет к точности пространственных движений, точности штриха и звукообразования. К концу периода полового созревания совершенствуются функции центрального и периферического аппарата движений, что позволяет музыканту исполнять сложные в техническом плане музыкальные произведения. Способность дифференцировать мышечные усилия позволяет музыканту-подростку искусно владеть тушей и динамикой исполнения произведения. В этот период ярко проявляются художественно-исполнительские способности музыканта.

В музыкально-исполнительской педагогике зачастую используется понятие профессионально пригодных или профессионально непригодных рук. Пианист Г.Г. Нейгауз дал разъяснения и рекомендации, полезные музыкантам любых инструментальных специальностей: «Генезис ... исключительных рук двойкой: во-первых, человек рождается с талантом и превосходными руками (а сие, как известно, от нас не зависит), во-вторых, так как он талантлив, то есть любит и хочет играть (а талант, повторяю, – это страсть), то он играет много, играет верно, правильно, хорошо играет и поэтому наилучшим образом развивает свои от природы уже прекрасные руки (а сие от нас зависит). Так настоящий пианист становится тем, кто он есть: если пианисты с неудобными руками не могут ему подражать в первом пункте, пусть подражают во втором, – хорошие результаты не замедлят сказаться» [3, с. 134–135].

Музыканту-исполнителю необходимо такое качество, как выносливость. «Динамическая выносливость – это выносливость музыканта при выполнении им движений во время исполнения произведения. Статическая выносливость – это выносливость в удержании определенной позы, обеспечивающей возможность исполнения произведения на музыкальном инструменте (посадка, удержание инструмента). Вопросы, связанные с выносливостью мышц рук (мануальная выносливость), актуальны для исполнителей на клавишных, струнных и ударных инструментах, а также для дирижеров; связанные с аэробной (дыхательной) выносливостью – для исполнителей на духовых инструментах и вокалистов» [5, с. 131–132]. Степень утомляемости при исполнении музыкальных произведений зависит от того, какие компоненты выносливости лучше представлены у музыканта.

При отборе детей для обучения игре на разных музыкальных инструментах надо учитывать не только наличие музыкальных способностей, но и уровень общего физического, психофизиологического и психического развития ребенка. В дальнейшем первостепенную роль в психомоторном развитии обучающегося музыканта играют правильные методы обучения, применяемые педагогом с учетом возрастных особенностей общего психомоторного развития.

Педагогу, приступающему к формированию у своего ученика навыков игры на музыкальном инструменте, следует учитывать, что ученик использует в процессе обучения общие психомоторные способности, развитые до некоторого уровня в предшествующих видах деятельности. Конкретность, выражающуюся в скорости и ловкости музыкально-исполнительских движений, мышечной выносливости, координации движений, двигательной ориентировке в пространстве и запоминании движений, он приобретает в специализированной музыкально-исполнительской деятельности.

Список литературы

1. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды [Текст] / Н.А. Бернштейн; под ред. В.П. Зинченко. – 2-е изд. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 688 с.
2. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1967. – 429 с.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога [Текст] / Г.Г. Нейгауз. – 2-е изд. – М.: Музгиз, 1961. – 319 с.
4. Сеченов И.М. Избранные произведения [Текст] / И.М. Сеченов. – Гл. II. Произвольные движения. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 60.
5. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие [Текст] / Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.

Островерхов Александр Григорьевич

аспирант

НОУ ВПО «Северо-Кавказский социальный институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ
СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

***Аннотация:** в данной статье автором рассматриваются некоторые результаты психолого-педагогического исследования и основные принципы формирования музыкально-ритмической способности учащихся детской музыкальной школы.*

***Ключевые слова:** музыкально-ритмическая способность, музыкально-исполнительские способности, учащиеся музыкальной школы.*

Образ музыкального произведения создается различными средствами: мелодическим и метроритмическим развитием, гармонией, тембром, динамикой, фактурой изложения музыкального материала и т. д. Разные ритмические структурные единицы составляют единое целое, которое осмысливается человеком во время восприятия, исполнения и сочинения музыки. По мнению музыковеда Б.В. Асафьева, музыкальный ритм – это «строитель формы во времени» [1, с. 276]. Б.М. Теплов в своей монографии «Психология музыкальных способностей» [2] подчеркивал, что звуковысотная и метроритмическая сторона музыкального восприятия едины. Однако по мнению самого Б.М. Теплова и многочисленного ряда педагогов-музыкантов именно одной из трудных и важных задач музыкальной педагогики является формирование музыкально-ритмической способности у обучающихся игре на музыкальном инструменте.

Трудность формирования музыкально-ритмической способности заключается в том, что длительность звука, по сравнению с высотой звука, является компонентом более слабым. Высота звука всегда четко зафиксирована, а длительность звука поддается фиксации относительно. Б.М. Теплов объясняет: «Ученик, не имеющий предваряющих звуковысотных представлений, по крайней мере, в результате своего исполнения услышит нужное звуковысотное движение. Но ученик, не имеющий предваряющего чувства ритма, и в результате своего исполнения не может услышать никакого ритма. Наоборот, он будет слышать нечто совершенно чуждое ритму и притом, вполне возможно, принимать именно это за подлинный музыкальный ритм» [2, с. 209].

Основные теоретические положения Б.М. Теплова широко развиты в работах отечественных музыковедов, психологов, педагогов (Н.А. Ветлугина, Г.М. Цыпин, А.Л. Готсдинер, К.В. Тарасова, Ю.А. Цагарелли, Л.Л. Бочкарев, Р.Ф. Сулейманов и др.) [3; 4].

По современным представлениям, так называемое «музыкально-ритмическое чувство» включает в себя ритмический рисунок, метр и темп. Отсюда следует, что «музыкально-ритмическое чувство» можно рассматривать как музыкально-ритмическую способность, которая состоит из способности к восприятию и воспроизведению ритмического рисунка, метра и темповых соотношений.

Известно, что любая способность развивается в деятельности (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.). Следуя этому положению, можно утверждать, что музыкально-ритмическая способность тоже поддается развитию. Для этого необходимо создать оптимальные условия для ее развития, правильно организовать музыкальные занятия.

Исходя из вышеизложенного, мы поставили своей целью экспериментально исследовать уровень сформированности музыкально-ритмической способности учащихся детской музыкальной школы и разработать психолого-педагогическую программу ее развития.

В ходе эксперимента с помощью прибора «Активациометр АЦ-9К» и экспертной оценки диагностировались следующие параметры: психофизиологические свойства испытуемых, восприятие ритма, метра, темпа, музыкальный слух, когнитивно-рефлексивные компоненты (внимание, мышление, рефлексия), эмоционально-волевые и психомоторные процессы; компоненты саморегуляции.

Исходя из анализа полученных данных, можно сделать вывод о том, что каждый возрастной период имеет приоритетные группы параметров для развития музыкально-ритмической способности. Результаты диагностики позволили прийти к следующим выводам:

– возраст 7–10 лет наиболее приоритетен для развития психомоторных процессов, музыкального слуха и восприятия ритма, при этом эмоционально-волевой кластер трудноразвиваем. В данный период стоит обратить внимание на развитие восприятия метра, как наиболее трудоемкого в формировании метроритмической способности, а также для формирования психоэмоциональной устойчивости. Восприятие метра необходимо развивать для того, чтобы в период 10–14 лет данная характеристика имела оптимальную динамику. Необходимо учесть и психофизиологические особенности данной выборки: слабость нервной системы и высокая лабильность существенно затрудняют развитие эмоционально-волевой регуляции. Данные показатели всегда необходимо учитывать при формировании тех или иных способностей музыкантов [3; 5];

– возраст 10–14 лет наиболее приоритетен для развития надежности, восприятия метра и темпа. В данный период необходимо заложить фундамент развития эмоционально-волевых и когнитивно-рефлексивных качеств;

– возраст 14–17 лет наиболее приоритетен для развития эмоционально-волевых, когнитивно-рефлексивных качеств и эмоциональной чувствительности. Данный период сензитивен для формирования связей между когнитивными и эмоциональными проявлениями, поэтому целенаправленное развитие эмоциональной чувствительности может оказаться эффективным.

Математико-статистический анализ диагностируемых данных позволил разработать ряд рекомендаций по формированию музыкально-ритмической способности испытуемых. Нашей задачей явилось создание такой формирующей психолого-педагогической программы, которая, учитывая

возрастные и психологические особенности учащихся, окажет существенную помощь в развитии музыкально-ритмической способности обучающихся.

Прежде всего, в процессе организации экспериментального обучения детей в музыкальной школе мы придерживались некоторых общепедагогических принципов:

1. *Модульно-интегральный принцип когнитивно-эмоционального перехода.* Его применение нацелено на решение задачи качественного перехода одних музыкальных параметров на более высокий уровень за счет взаимовлияния других параметров. Например, метроритмический анализ музыкального произведения во время его прослушивания может быть произведен с целью определения его значимости в создании художественного образа произведения. Эмоциональность исполнения может быть рассмотрена не только как звуковысотное развитие пьесы, но и как метроритмическое наполнение целостного музыкального содержания. Можно проследить связь мелодии и ритма со звуковой динамикой, и т. п. Данный принцип способствует дальнейшей эффективности восприятия разных музыкальных средств выразительности. Преобразование когнитивного содержания в эмоциональное содержание, а также обратный процесс, дают возможность перцепции и эмоционально-волевой саморегуляции дополнять друг друга в процессе формирования музыкально-ритмической способности.

2. *Принципы проблемного обучения.* Проблемное обучение может применяться без учета сенситивных периодов развития. Решение сложных задач, к каковым относятся формирование музыкально-ритмической способности, всегда подразумевает проблему. В музыкальном исполнительстве такой проблемой может стать начертание «ритмо-схем». Эти схемы могут использоваться как вспомогательное средство и давать наглядное конкретное представление о том или ином, сложном для ученика, метроритмическом узоре. Можно выделить в музыкальной ткани опорные ритмо-схемы и определить их смысловое значение в создании образа музыкальной пьесы.

3. *Принцип взаимовлияния родственных систем.* В данном случае мы исходим из того, что влияние на одну из родственных систем окажет влияние и на другую. Для применения данного принципа можно использовать корреляционные связи между диагностируемыми нами параметрами. К примеру, развитие психоэмоциональной устойчивости, исходя из данного принципа, может оказать симпатическое воздействие на развитие саморегуляции, а также можно добиться равномерного развития восприятия ритма, темпа и метра, которое является необходимым условием оптимального формирования музыкально-ритмической способности обучающегося.

4. *Принцип контролируемой когерентности взаимозависимых факторов.* Использование данного принципа обусловлено дифференцируемым характером взаимосвязей между исследуемыми нами параметрами во время диагностического этапа эксперимента. Эта тенденция может крайне негативно сказаться на динамике формирования любого из музыкально-исполнительских параметров, а также на перспективе их становления в качестве устойчивой и динамической совокупности. В связи с этим следует заниматься развитием музыкально-ритмической способности в музыкальной деятельности, в основном – на музыкальных примерах. Наибольшую значимость данный принцип обретает в связи с необходимостью гармонизации процессов саморегуляции испытуемых во время исполнения музыкального произведения и предварительным восприятием, запоминанием музыкального текста, пониманием музыкального образа.

5. *Принцип включения в процесс формирования качества комплементарных ему параметров.* Применение данного принципа связано с наличием высокой комплементарности между музыкально-ритмической способностью и внешними параметрами музыкальной деятельности. Например, развитие скорости переключения внимания и его устойчивости может значительно упростить процесс формирования музыкально-ритмической способности.

По нашему мнению, работая с учеником, педагог должен учитывать особенности развития психики ребенка, опираться в своей работе на общепедагогические принципы.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музгиз, 1963. – 379 с.
2. Теплов Б.М. Избранные труды в двух томах. – М.: Педагогика, 1985. – Т. I. – 328 с.
3. Корлякова С.Г. Генезис и формирование психомоторных способностей музыкантов: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 2009. – 431 с.
4. Корлякова С.Г., Островерхов А.Г. Музыкально-ритмическая способность как компонент музыкальных способностей // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №5 (42). – С. 79–81.
5. Ванскова Е.Л. Психологические особенности формирования надежности студентов-пианистов в концертном выступлении: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ставрополь, 2015. – 24 с.

Павлова Ольга Станиславовна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

Азарина Анастасия Игоревна

студентка
Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Аннотация: в данной статье авторами рассматривается специфика формирования пространственно-временной ориентации у дошкольников с ранним детским аутизмом. Особое внимание уделяется построению и содержанию коррекционной работы.

Ключевые слова: пространственно-временная ориентация, дошкольники, ранний детский аутизм, восприятие времени.

Ни одна сфера человеческой деятельности не обходится без умения ориентироваться в пространстве.

Ориентировка человека во времени и пространстве является одним из необходимых условий успешного познания и активного преобразования действительности.

Важным умением, объединяющим различные виды учебной деятельности, является именно свободное оперирование пространственными образами.

Развитие пространственно-временной ориентации у дошкольников с ранним детским аутизмом (далее – РДА) на сегодняшний день является актуальной и малоизученной проблемой. Грубые, стойкие нарушения пространственно-временной координации (ориентации) создают трудности в их обучении и бытовой адаптации. Таким образом, важно как можно раньше начать коррекционную работу с детьми данной категории.

Для дошкольников с аутизмом характерно особое, фрагментарное восприятие окружающей действительности, отсутствие целостного понимания происходящего. В клинической картине детского аутизма выявляется недостаточность пространственно-временных представлений в отношении как физического, так и психологического пространства и времени. При формировании представлений о пространстве у детей с РДА большие трудности проявляются в неумении рассчитать собственные шаги, когда ребенок поднимается или спускается по лестнице, разложить предметы по порядку и т. д. Так же, из-за нарушенной пространственной ориентации аутичный ребенок плохо осознает свое тело. Важно привлекать внимание ребенка к положению его тела в пространстве, для этого рекомендуется располагать зеркала на уровне глаз ребенка и постоянно концентрировать его внимание на отражении.

Для свободной и самостоятельной ориентировки ребенка на его рабочем пространстве желательно сделать разметку на столе, с помощью которой ему будет проще привыкнуть и осмыслить что от него требуют.

Вся коррекционная работа по формированию пространственной ориентировки можно разделить на 4 уровня:

- пространство собственного тела;
- расположение объектов по отношению к собственному телу;
- взаимоотношение внешних объектов между собой;
- лингвистическое пространство, включая временные представления.

Существуют определенные этапы, соблюдение которых необходимо при формировании представлений о пространстве у детей с ранним детским аутизмом.

Первый этап – обучение детей различению отношения предметов и их частей по вертикали (знакомство с предлогами «на», «под»).

Второй этап – формирование у ребенка умения понимать отношения в горизонтальной плоскости («рядом», «около»).

Третий этап – развитие понимания таких пространственных отношений, как «справа», «слева», «за», «перед», «между» и пр. [2, с. 206].

В процессе развития пространственных отношений и представлений следует помнить о важности развития тактильного восприятия. В настоящее время используется огромное количество дидактических игр, в ходе которых, посредством осязания совершенствуются представления о величине, форме, объеме, температуре, пространственном расположении предметов. К примеру, для сенсорной интеграции применяют раскачивание в гамаке для ориентации в пространстве, танцы под музыку для слуховой системы, прикосновение к раскачивающимся шарикам для зрительно-тактильной координации. Еще одним способом развития ориентировки в пространстве служит ползание в туннелях. Проведение таких занятий способствуют не только формированию пространственного восприятия у ребенка, но и повышают его психический тонус и поисковую активность.

Труднодоступна для понимания аутичным детям и такая категория как время. Они живут исключительно в настоящем. Особенности психического развития позволяют им воспринимать происходящее только «здесь и сейчас». У таких детей неосознанные и избирательные воспоминания, а будущее наполнено неизвестностью. Вследствие своеобразного восприятия времени, дети с РДА оказываются не в состоянии ждать.

Для полноценной жизни необходимо помнить прошедшие события и рационально планировать будущие. Поэтому, начиная с раннего возраста, необходимо формировать у аутичного ребенка элементарные представления о времени. Это следует делать постепенно, начиная с малого [3, с. 31].

Особенно важно в процессе коррекционной работы познакомить дошкольников с аутизмом со сменой частей суток, спецификой временных характеристик реальной жизни, порядком следования их друг за другом, цикличностью и непрерывностью событий. Формирование представлений о времени не исчерпывается только усвоением детьми названий определенных временных отрезков. Сложность заключается и в том, что само время не имеет наглядных форм – оно «опредмечено» содержанием происходящего в нем. Информацию о частях суток ребенок начинает усваивать, опираясь на опыт личного бытия и жизни окружающих его людей. Ребенок с аутизмом самостоятельно с этой задачей справиться не может. Такому ребенку жизненно необходимо с раннего возраста помогать осознавать и устанавливать причинно-следственные связи между отдельно происходящими событиями и явлениями. Понимание регулярности чередования событий дня, их предсказуемости, четкий распорядок дня будут способствовать уменьшению тревожности, упорядочению поведения ребенка с аутизмом. Только педагог или родитель, специально фиксируя внимание детей на содержании их деятельности и деятельности взрослых, будет способствовать усвоению таких временных эталонов, как части суток.

Частая и продуманная фиксация внимания детей на времени и временных отношениях и проводимая параллельно специальная и целенаправленная работа, будут способствовать осмысленному и более прочному усвоению детьми представлений о частях суток.

В процессе формирования представлений о времени предполагается решать следующие задачи:

- учить детей ориентироваться в частях суток: на начальном этапе это день и ночь, в дальнейшем – утро и вечер;
- учить по внешним признакам (светло, темно) определять части суток;
- соотносить части суток с постоянными видами деятельности, выполняемыми только в определенное время;
- определять части суток в данный момент;
- соотносить определенные части суток с изображением картинки;
- самостоятельно и правильно соблюдать режимные моменты в соответствии с частями суток.

Значительное место при работе с аутичными детьми отводится реализации принципа создания видимости времени. У таких детей наблюдаются нарушения в ощущении времени, они не воспринимают слова, которые обозначают временные представления. По мнению английских ученых Джудит Голд и Лорны Винг, возникает задача сделать время зримым. Вследствие неготовности и непонимания происходящего, аутичные дети могут яростно реагировать, переходя от одного вида деятельности к другому. Чтобы дошкольник мог проследить смену событий, необходима практическая помощь. Для этого поэтапно вводятся символы. На первом

этапе работы используются реальные предметы, которые делают для ребенка мир предсказуемым во времени. Например, тарелка символизирует прием пищи, мяч – игру. Показывается тарелка – сообщается, что пора обедать, показ мяча означает начало игры. Второй этап включает в себя тренинг. Взрослый помогает ребенку осуществлять деятельность согласно предписанию, которое выражается предметами. Третий этап связан с выбором символов, которые соотносятся с предметом. С помощью таких символов дети научаются планировать свое время. Выполняя определенную работу, они убирают или перекладывают в другую сторону рисунок-символ. В результате они знают, чем будут заниматься, каков их план работы, чем завершится деятельность. Выраженное символами расписание используется в условиях группы, семьи. Люди с аутизмом имеют потребность в планировании в течение всей жизни [1, с. 138].

Таким образом, чтобы улучшить ориентировку ребенка с РДА в пространстве и времени необходима комплексная работа не только педагога-дефектолога, работающего с ребенком, но и активное участие семьи. Составление плана группы или комнаты с указанием расположения предметов, оформление расписания дня с использованием символов и рисунков – все это является неотъемлемой частью коррекционной работы. Для достижения результата недостаточно составления и наглядного представления схем. Необходимо как можно чаще «путешествовать» с ребенком по ним, узнавая и называя предметы (на первых этапах, если ребенок не захочет повторять названия, педагог или родитель может делать это сам).

Список литературы

1. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития / А.Н. Коноплева. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
2. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
3. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – М.: Теревинф, 2004. – 136 с.

Сурикова Яна Алексеевна

канд. псих. наук, педагог-психолог

ГБПОУ «Санкт-Петербургский технический колледж»

г. Санкт-Петербург

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧЕНИК – УЧИТЕЛЬ – РОДИТЕЛИ

***Аннотация:** статья посвящена проблеме мотивации обучения детей и подростков в условиях современной системы образования. Рассмотрены психологические аспекты сущности образовательного процесса, проанализированы особенности взаимодействия учителя, ученика, родителей в контексте их влияния на мотивацию обучения.*

***Ключевые слова:** диалог, мотивация обучения, со-действие, со-переживание, система отношений учитель – ученик – родители.*

К психологам, работающим в сфере образования, часто обращаются родители, педагоги, администрация учебных заведений с очень похожим запросом «этот ребенок совсем не желает учиться». Оставив на некоторое время проблему корректного переформулирования запроса и определения

конечной цели консультации, давайте попробуем разобраться в базовых истоках данной проблемы с позиции практического психолога.

«Зачем ходить в школу? Зачем нужен тот или иной предмет? Почему учиться так долго?» – эти зачастую невысказанные вопросы детей и подростков не так просты и наивны, как кажутся. Если за основную цель образования принять передачу знаний, умений, навыков, компетенций и пр., то с учетом современных технологий школа как социальный институт не является в таком деле таким уж незаменимым и непререкаемым оплотом мудрости. Более того, зачастую уровень подготовки современных учителей существенно уступает возможностям медиа- и интернет-пространства. Если брать за основу цель научить ребенка учиться, то, как и в предыдущем варианте, школа сильно уступает здесь в своих возможностях по сравнению с практическим опытом, или жизнью в широком смысле этого слова. Подтверждением данного факта являются как многочисленные истории становления многих известных ученых, изобретателей, промышленников и др. нашего времени, так и получающая все большее распространение идея различных технопарков, нано-центров и прочих практико-ориентированных образований для молодежи. Если брать за основу цель создания единого образовательного пространства, то, как очевидно любому читателю, мало-мальски знакомому с современными учебниками и учебными планами, решение данной задачи или явно является катастрофически неуспешным в современной системе образования, или, что скорее, не актуальным, поскольку широта и доступность альтернативных источников информации делает невозможным образование сколь бы то ни было единого семантического поля для всех детей даже отдельно взятой школы, не говоря о стране и мире в целом. Тогда что? Развитие личности? Понятия столь широкого и неоднозначно трактуемого, что взятое за цель, оно больше похоже на стрелку компаса вблизи залежей магнитной руды – по-своему информативную, но бесполезную в приложении к выбору направления движения.

Не претендуя на однозначность ответа на данный вопрос, попробуем сформулировать такой вариант цели, который бы имел практически значимых характер для психологов, работающих в системе образования, обладая реальной (а не «потенциальной», или «эфмерной», или «вероятностной»), или «опосредованно проявляемой») возможностью быть реализованным и сопоставимо измеряемым в практической деятельности.

Думается, что одним из возможных определений цели образования в подобном контексте могло бы быть организация общения между людьми разных возрастов и социальных классов и групп с тем, чтобы сформировать общее чувство сопричастности некому делу, смысл которого выходит за пределы отдельной личности, но, реализуемый этой личностью, становится основой для функционирования и развития общества. Если оттолкнуться от этой мысли, то становится понятным, почему способности и возможности ученика а priori не обозначают его высокую мотивацию обучения (и наоборот), но более прогностичным, как много раз на протяжении истории человечества доказывала практика, является личность учителя, человека, который стоит во в главе угла образования не по факту мудрости или опытности, но по своей способности создавать пространство для взаимодействия сегодняшнего поколения с идеями, накопленными на протяжении существования всего человеческого рода. Организация переживания опыта идейной сопричастности и есть суть образования, и, лишенная этой составляющей, всякая школа, будь она максимально оснащена по последнему слову техники, мертва. При этом следует помнить, что парадокс и одновременно сложность создания поля опыта

«идейной сопричастности» разных индивидов заключается в том, что идея, в данном контексте, будучи скорее идеей формы, а не содержания, служит точным выражением последнего, как рифма в умелых руках поэта. Передача знаний в данной системе вторична и возникает как следствие, а не причина эффективного взаимодействия, что наглядно было продемонстрировано на опыте организации совместных лабораторий начинающих исследователей и маститых ученых, так называемых малых школьных академиях, школах при научно-исследовательских институтах и прочих подобным им организациях.

Знания, умения, навыки, практики никогда сами по себе не объединяют, но скорее разобщают людей. Более того, знания и навыки, будучи объективно ограничены пространственно-временным контекстом, смертны, как и человек, но в условиях информационного общества их умирание происходит значительно быстрее – процесс, как червь, неумолимо подтачивающий современную систему образования. Именно поэтому поставленная сверх на голову система общего и профессионального образования в современном мире теряет для молодых людей свою фактическую, жизненную, а не «дипломную» востребованность и актуальность. Не создавая условия для объединения ни с себе подобными, ни со старшими, ни с представителями других эпох оно служит лишь отражением функции некоего государственного контроля усвоения определенного объема знаний и умений, которые, признаемся откровенно, могут быть освоены и за пределами школы, колледжа или вуза, не говоря уже о сложности их приложения к реалиям жизни. В таком контексте значение школы становится близко к некому институту, на время удерживающему молодых людей в определенных, удобных для остального общества условиях – обвинение, в последнее время часто звучащее как со стороны молодежи, так и родительской общественности. Неслучайным, но весьма показательным и закономерным является факт роста популярности семейного образования, экстерната, дистанционных форм обучения. Ценность отвлеченного знания – в возможности его обсуждения, а практического навыка – в возможности его применения в совместной деятельности с другим человеком. Уберите эти два необходимых условия, и смысл школы или иного образовательного учреждения отпадает сам собой. Диалог и со-действие [1] есть суть образовательного процесса, ее цель и движущая сила. Школа как социальный институт есть форма общения и взаимодействия разных поколений, где на одной стороне в качестве наиболее достойных ее представителей (или считающихся таковыми) выступают учителя, а на другой – дети. Именно нарушение процессов со-переживания и со-деятельности так или иначе лежат в истоках проблемы мотивации обучения, подрывая смысловую основу системы образования приложимо к задачам развития конкретной личности.

Каковы практические выводы из данного посыла? Во-первых, для мотивации обучения не имеет определяющего значения уровень развития ребенка, его способности (неспособности), талант, мастерство и пр., точно так же как и содержание изучаемого материала. Талантливые дети могут не хотеть ходить в школу, а объективно трудный для ученика предмет может восприниматься им как любимый при наделении его личностным смыслом. Истоки низкой мотивации обучения лежат в нарушении системы взаимодействия учителя, ученика, родителей, изучаемого материала, а именно: в нарушении иерархии целей образования, подмене или маскировке смыслов (как со стороны педагога, так и со стороны детей, и родителей), недостаточной компетентности учителя как организатора раз-

вивающей среды, неадекватном выборе методов и форм обучения, нарушении последовательности и системности совместной работы, сниженной или низкой способности ученика к сопереживанию и включению в совместную деятельность, цели и смысл которой выходят за пределы личных интересов. Как справедливо отметили В.А. Гордашников, А.Я. Осин, «мотивация обучения – это общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования. Образно говоря, образы мотивации держат в своих руках совместно преподаватели (мотивация обучения, их отношение к профессиональным обязанностям) и учащиеся (мотивация учения, внутренняя, автомативация)» [2].

Нередко проблема мотивации обучения носит комплексный характер. Но в любом случае разрешение ее лежит в контексте «настройки» и «отлаживания» механизмов взаимодействия основных субъектов образовательного процесса на принципах активности, деятельности, субъектной сопричастности, последовательно реализуемых в конкретных пространственных и временных условиях.

Список литературы

1. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bookap.info/genpsy/bachkov_vvedenie_v_professiyu_psiholog/gl15.shtm (дата обращения: 21.12.2015).
2. Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и обучение студентов медицинского колледжа. – М.: Академия Естествознания, 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/77-2804> (дата обращения: 21.12.2015).

Федотова Елена Михайловна

старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация: в данной статье автором рассматривается связь между эмоциональным интеллектом и конфликтами в вузе, а также влияние эмоционального интеллекта на профессиональную успешность преподавателей. Материалы работы могут полезны специалистам в области педагогики.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, конфликт, преподаватель, высшая школа.

В настоящее время многие ученые признают эмоциональный интеллект важным фактором эффективного взаимодействия с людьми. По данным исследований эффективность работы представителей коммуникативных профессий и их социальный успех на 66% зависит от эмоционального интеллекта.

Для преподавателей эмоциональный интеллект – это качество, которое обеспечивает низкую конфликтность, возможность хорошо считывать

и понимать любую эмоционально окрашенную информацию, эмоции других людей, влиять на их поведение, управлять отношениями и устранять конфликты. Способность преподавателя управлять своим эмоциональным состоянием, а также понимать состояние оппонента в конфликте, на наш взгляд, является одним из основных показателей развитой конфликтологической культуры. Успешная деятельность преподавателей напрямую зависит от гибкости эмоциональной регуляции и умения использовать ее для повышения эффективности деятельности.

Нами был проведен констатирующий эксперимент для изучения особенностей эмоционального интеллекта преподавателей высшей школы и выявление связи между эмоциональным интеллектом и конфликтологической культурой преподавателя. К исследованию с использованием диагностики «эмоциональный интеллект» Н. Холла были привлечены преподаватели нескольких вузов Нижнего Новгорода. Общая численность испытуемых составила 60 человек: 30 мужчин и 30 женщин в возрасте 23–70 лет.

Данная методика состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

1. Эмоциональная осведомленность.
2. Управление своими эмоциями.
3. Самомотивация.
4. Эмпатия.
5. Распознавание эмоций других людей.

Результаты уровня эмоционального интеллекта преподавателей представлены в виде гистограммы (рис. 1). 70% респондентов демонстрирует низкий уровень эмоционального интеллекта. Это значит, что подавляющее число опрошенных не способно взять ответственность за свои чувства и ясно определить эмоциональное состояние, испытывают нечувствительность к своим эмоциям, склонность к нападкам, критике, наличию множества убеждений, вызывающих стойкие отрицательные эмоции. Для них характерна склонность к обидам, избегание тесных связей с людьми, неуверенность и закрытость.

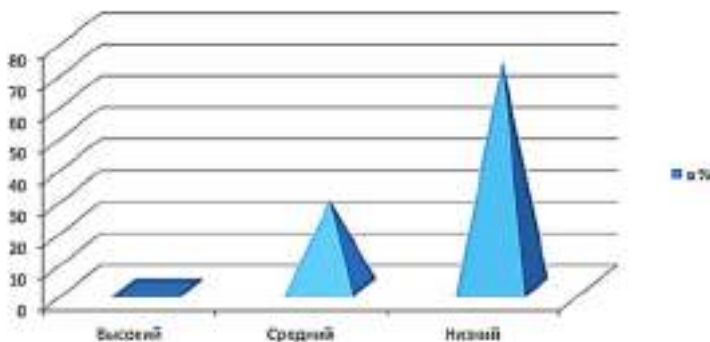


Рис. 1. Распределение преподавателей по интегративному уровню эмоционального интеллекта

Данные по уровням парциального эмоционального интеллекта преподавателей, представленные в таблице 1 показывают, что подавляющее число респондентов не осознает и не понимает своих эмоций, не проявляет эмоциональную гибкость, не умеет воздействовать на эмоциональ-

ное состояние других людей, не может сопереживать эмоциональному состоянию человека в полной мере и, как результат, способствует созданию конфликтов. Как видно из таблицы, среди преподавателей чаще встречаются педагоги с выраженным низким уровнем эмоционального интеллекта, в значительной степени, по шкалам «управление своими эмоциями» (75%) и «распознавание эмоций других людей» (57%). Эти данные демонстрируют отсутствие дружеского и экологического отношения к своему состоянию, попытку подавить свои эмоциональные чувства и не замечать их, неспособность строить доверительные отношения на основе стратегии сотрудничества и убеждения.

Таблица 1
Распределение преподавателей по уровням парциального эмоционального интеллекта %

Уровни	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей
Высокий	18	2	7	12	3
Средний	40	23	37	30	40
Низкий	42	75	56	58	57

Преподаватель высшей школы – главная фигура образовательного процесса и его профессиональная деятельность направлена на обучение, воспитание и развитие личности человека, как активного субъекта общества. Однако подавляющее число преподавателей, особенно технических вузов, не имеют соответствующую психолого-педагогическую подготовку. Это их же выпускники, не изучающие в достаточной мере психолого-педагогические дисциплины. Нет достойных знаний психологии и педагогики и у специалистов с производства, приглашаемых в вуз на педагогическую работу.

Следовательно, для этого нужно разрабатывать и внедрять специальную программу, с организацией семинаров и тренингов, цель которых повышать эмоциональный интеллект в рамках развития конфликтологической культуры преподавателя высшей школы.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010. – 478 с.
2. Кручинин В.А. Развитие конфликтологической культуры личности студента: Монография / О.В. Шурыгина, В.А. Кручинин. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 176 с.
3. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс [и др.] // Психология. Журнал ВШЭ. – 2004. – Т. 1. – №4. – С. 3–26.
4. Hall N. Emotional Intelligence Self-Evaluation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.saluminternational.com/pdf/emotint.pdf>

Черных Лариса Анатольевна
канд. психол. наук, доцент,
заведующая кафедрой
Луганский государственный
университет им. Т. Шевченко
г. Луганск, Украина

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация: в данной статье проанализированы особенности пространственной ориентировки слабовидящих дошкольников, проведено экспериментальное исследование и осуществлен сравнительный анализ уровня сформированности овладения компонентами пространственной ориентации у детей дошкольного возраста с нормальным зрением и их слабовидящих сверстников.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, пространственная ориентировка, слабовидящие дети, нарушение зрения, зрительное восприятие, зрительное нарушение, компоненты пространственной ориентации, микропространство, макропространство.

Несформированность пространственной ориентировки у детей с глубокими нарушениями зрения является одной из причин, вызывающих не только трудности в овладении знаниями, но и обуславливает низкий уровень социальной адаптации этой категории детей, снижения их мобильности и контактности с окружающим миром. Последнее может проявиться в своеобразных эмоциональных адаптационно-поведенческих реакциях, коммуникативных отношениях ребенка, его познавательной и двигательной деятельности. Неудовлетворение потребности в познании отрицательно влияет на психическое и физическое состояние.

Без достаточного уровня развития пространственных представлений и навыков пространственного ориентирования ребенку с нарушениями зрения будет трудно осуществлять обучение в школе среди здоровых школьников, особенно на начальном этапе (организация деятельности на рабочем месте и поведения на уроке, передвижения в классе, в помещении школы, по дороге домой и т. п.). Поэтому в условиях инклюзивного образования детям со зрительными нарушениями для успешного совместного обучения со здоровыми детьми и адаптации к новым условиям необходимо иметь высокий уровень самостоятельной практической пространственной ориентировки в микро- и особенно в макропространстве.

Объект исследования – восприятие пространства у дошкольников с нарушением зрения.

Предмет исследования – особенности формирования пространственных представлений у детей с нарушениями зрения.

Цель исследования – изучить особенности восприятия пространства у слабовидящих дошкольников с нарушением зрения.

Пространственная ориентировка – это восприятие и отражение человеком различных признаков окружающих предметов посредством взаимосвязанной деятельности анализаторной системы [5, с. 27].

Известно, что ориентировка в пространстве, куда, в первую очередь, относится ориентировка в таких координатах, как верх-низ, правое-левое, является комплексным процессом. В нем, кроме симультанного зрительного восприятия, осуществляющегося с учетом дифференцирован-

ных движений глаз, участвуют вестибулярный анализ и синтез (в значительной мере составляющий ее элементарную физиологическую основу), а также те кинестетические сигналы, которые идут от ведущей (правой) руки и придают пространству, в котором живет человек, известную асимметричность. Вот почему ориентация в пространстве лишь условно может рассматриваться среди высших зрительных функций.

Недостатки в развитии пространственной ориентировки, имеющиеся у детей с нарушением зрения, в дальнейшем могут повлиять на их самостоятельность и активность во всех сферах жизни. Недостаточность пространственных представлений у детей со зрительной патологией проявляется в нарушении схемы тела. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения. Из этого следует, что ориентировка в пространстве – одна из актуальных и трудных проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушениями зрения.

Изучением пространственной ориентации у слабовидящих дошкольников занимались такие ученые, как: М.Э. Бернадская, Л.А. Дружинина, А.Г. Литвак, М.Н. Наумов, О.В. Парамей, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, В.С. Сверлов, Л.И. Солнцева, Л.И. Фильчикова, Ф.Н. Шемякин и другие.

Так, Л.И. Плаксина рассматривает ориентировку человека как психическую функцию, обеспечивающую осознание собственной личности и обстановки. При этом различают ориентировку аллопсихическую (в окружающей обстановке), аутопсихическую (в собственной личности), соматопсихическую (осознание состояния собственного организма и происходящих в нем процессов), топологическую (осознание пространственных параметров обстановки), хронологическую (осознание временных критериев) [6, с. 43]. Автор рассматривает особенности развития пространственной ориентировки у дошкольников, и выделяет два ее вида: ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве [7, с. 71].

Л.И. Плаксина также отмечает, что в результате нарушения глазодвигательных функций снижен зрительный контроль, отсюда ошибки выделения детьми формы, величины, пространственного расположения предметов [8, с. 69].

А.Г. Литвак отмечает, что ориентировка в пространстве является той функцией, исследование которой особенно необходимо для топической диагностики мозговых поражений [4, с. 29].

Е.В. Евмененко, А.В. Трущелева понимают под пространственной ориентировкой способность человека определять свое местоположение и местоположение других объектов в пространстве, а также дифференцировать направления пространства и свободно передвигаться в нем [2, с. 57]. Это особенно важно в дошкольном возрасте, который является периодом освоения предметно-практического ориентирования и словесной системы отсчета по основным направлениям пространства. Однако пространственные представления характеризуются высокой степенью абстрактности, и их усвоение вызывает у дошкольников определенные трудности.

В тифлопсихологии, по утверждению З.Г. Ермолович, нарушения ориентации при слабовидении объясняются с позиций рецепторной теории. Согласно этой теории пространственное различение является функцией симультанного зрения. Представители рассматриваемой теории считали, что невозможно составить представление о пространстве на основе сукцессионного осязательного восприятия [3].

Л.И. Солнцевой показано, что формирование представлений у детей с нарушением зрения осуществляется замедленно и информативно беднее,

чем у нормально видящих детей. В принципе при зрительной ориентации в окружающем мире процессы анализа и синтеза протекают у таких детей так же, как и при нормальном зрении. Сначала они выделяют отдельные признаки и свойства, характеризующие предмет, делают попытки к анализу, сравнению их, а затем делают вывод, но на этом и заканчивается сходство [9, с. 108].

Условно можно разделить процесс чувственного познания на два составных этапа: 1) формирование ориентировочных действий различения, опознания, называния; 2) развитие интеллектуальных умений дифференцированного анализа воспринимаемых признаков и аналитико-синтетической деятельности по контролю над процессом ориентации. В них можно выделить своеобразие и особенности, которые характеризуют процесс зрительного восприятия детей с нарушением зрения.

Зрительное нарушение – это острота зрения менее 0,3 на лучший глаз с коррекцией и (или) поле зрения менее 15 угл. град. К детям с нарушениями зрения относятся разнообразные группы дошкольников с разной степенью потери зрения, большим количеством клинических форм, этиологии, патогенеза, с разной структурой и составом нарушенных функций.

В зависимости от дефекта и нарушенных функций центральной нервной системы различают две основные группы детей с различными формами аномального развития: 1) дети, у которых нарушения зрительной системы не несет в себе других недостатков развития центральной нервной системы; 2) дети, у которых недоразвитие или нарушение зрения сочетается с другими формами аномального развития, обусловленного врожденными дефектами органа зрения, травмами мозга, последствиями болезней. К ним относят детей с недоразвитием или нарушением интеллекта, с нарушениями речи; нарушениями или недоразвитием слуха; с отклонениями в развитии двигательной сферы, эмоционально-волевой сферы и поведения, со стойкими задержками темпов развития, обусловленными различной этиологией.

Детей с нарушением остроты зрения делят на три группы: 1) слепые (незрячие) – от 0% до 0,04% на лучше видящем глазу с коррекцией – тотально слепые; слепые со светоощущением; слепые со светоощущением и цветоразличением; видящие движение руки; от 0,01% до 0,04% – слепые с остаточным зрением; 2) слабовидящие – от 0,05% до 0,4%; 3) дети с пограничным нарушением зрения – 0,5% до 0,8% [9, с. 35]. Существует большое количество нарушений зрения, среди которых необходимо выделить амблиопию.

Амблиопия – оптически некорректируемое снижение остроты зрения без видимых патологических изменений глаза – относится к наиболее распространенным детским глазным заболеваниям.

При некоторых заболеваниях глаз практически слепые, имеющие остроту зрения в две сотых и даже ниже, способны рассматривать мелкие предметы и даже читать обыкновенный шрифт, если при хорошем освещении они держат книгу или рассматриваемый предмет на расстоянии примерно трех-пяти сантиметров от глаза. Но такое рассматривание может безболезненно продолжаться в течение нескольких минут, после чего наступает резкое утомление зрения. Ввиду этого всем практически слепым работа под контролем зрения безоговорочно противопоказана. Но при общей ориентировке в помещении и, особенно при ориентировке в большом пространстве, остаточное зрение оказывает неоценимую помощь, ставя практически слепого, по сравнению со слепым, в неизмеримо более выгодные условия, чем существенно расширяет его трудовые возможности [1, с. 109].

Зрительные восприятия частично видящих замедлены: они воспринимают предметы не за сотые доли секунды, как зрячие, а за более длительное время, иногда до 5 секунд. В то же время частично видящий, надеясь на остаточное зрение, не тренирует другие органы чувств для использования их в пространственной ориентации. Нередко частично видящий оказывается даже в худшем положении, чем тотально слепой, так как скорость взаимодействия с предметами с помощью осязания и слуха у тотально слепых значительно выше, чем у частично видящих с помощью слабого остаточного зрения.

Дети с нарушением зрения отстают в общем развитии, формировании речевых навыков, накоплении языковых средств и четких движений.

Недостатки в развитии пространственной ориентировки, имеющиеся у детей с нарушением зрения, ограничивают в дальнейшем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности. Неумение ориентироваться в пространстве ведет к постоянной зависимости от зрячих людей, лишает возможности детей с глубоким нарушением зрения продолжать обучение, общаться с друзьями и с внешним миром вообще. Таким образом, не имея навыков ориентировки в пространстве, нарушается нормальная полноценная связь между слабовидящими и окружающей средой. Последнее может выразиться в своеобразии проявления эмоциональных адаптационно-поведенческих реакций, коммуникативных отношений, познавательной и двигательной деятельности. Неудовлетворенная потребность в познании отрицательно влияет на психическое и физическое состояние таких детей. Они часто теряют интерес к учебе, самосовершенствованию, становятся безучастными к окружающим событиям, проявляют двигательную пассивность. Пространственная ориентировка слабовидящих – проблема и психологическая, и педагогическая.

Для выявления уровня сформированности овладения компонентами пространственной ориентации у детей дошкольного возраста с нормальным зрением и их слабовидящих сверстников было проведено констатирующее исследование. Исследование проводилось на базе детского сада компенсирующего типа для слабовидящих детей №67 и детского сада для детей с нормальным уровнем зрения №43 г. Луганска. Респондентами выступили дети шести лет в количестве 24 человек: 12 дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения (4 с пограничным нарушением зрения и 8 – с амблиопией) и 12 дошкольников с нормальным зрением.

В исследовании были использованы следующие методики: «Проба Хеда» для изучения двигательных функций, ориентировки в пространстве; проба «Зеркальные буквы» для изучения ориентировки в пространстве и в написании правильных и неправильных букв; «Исследование пространственных представлений о расположении объектов», которая позволяет исследовать сформированность представлений о пространственном взаимоотношении объектов и собственного тела, а также внешних объектов между собой.

По результатам методики «Проба Хеда» получены следующие данные: большинство детей с нормальным зрением имеют высокий уровень развития степени ориентирования в пространстве (83,3%) и 16,7% – средний уровень. Среди детей с нарушением зрения у 16,7% был зафиксирован низкий уровень, у 66,7% детей – средний и у 16,6% – высокий уровень, что свидетельствует о более низком уровне развития ориентирования в пространстве. Затруднения вызвала ориентировка в правой-левой стороне. Движения детей были не дифференцированными, у некоторых даже хаотичными. Трудности у детей с нарушением зрения возникли в зеркальном отображении того, что показывал экспериментатор.

Результаты пробы «Зеркальные буквы» следующие: дети с нормальным зрением без труда справились с поставленной задачей, высокий уровень выявлен у 83,3%. Лишь у 16,7% задание вызвало некоторые затруднения, что свидетельствует о среднем уровне развития. Что касается детей с нарушениями зрения, следует отметить, что результаты выполнения ими данного задания хуже, чем по предыдущей методике: 33,3% детей продемонстрировали низкий уровень, 50% дошкольников – средний уровень и только 16,7% детей смогли самостоятельно справиться с заданием. У большинства детей с нарушением зрения отмечались ошибки в узнавании букв, наложенных одна на другую, а также в различении схожих по написанию букв.

По методике «Исследование пространственных представлений о расположении объектов» получены следующие результаты: все без исключения дети с нормальным зрением имеют высокий уровень сформированности представлений о пространственном взаимоотношении объектов и собственного тела, а также внешних объектов между собой (100%). Среди детей с нарушением зрения с поставленной задачей без труда справились только 16,7% детей, половина исследуемых (50%) имеют средний уровень сформированности представлений о пространственном взаимоотношении объектов и собственного тела и 33,3% – низкий уровень. У дошкольников с нарушением зрения наблюдались затруднения во взаиморасположении объектов и тела по направлению вправо-влево от тела. Детям показывался лист бумаги с лежащим на нем карандашом, они должны были вербализовать эти отношения. Большинство детей затруднялись вербализовать отношения предмета к листу бумаги.

Таким образом, у детей, развивающихся в условиях нормы, уровень сформированности овладения компонентами пространственной ориентации развит лучше, чем у детей с нарушениями зрения различной степени выраженности. Выполнение заданий по трем методикам вызвало у значительной части детей с нарушением зрения затруднения. Это связано с тем, что у таких детей сужается поле зрения, снижается точность и дифференцированность восприятия пространства и соответственно пространственных представлений, а также у них ограничивается возможность воспринимать мир дистантно. Приемы узнавания и осмысления предметов и изображений у слабовидящих детей и нормально видящих одинаковы, но овладение ими у детей с нарушением зрения происходит медленней и информативно беднее, чем у нормально видящих детей. Многие погрешности, которые наблюдались во время выполнения заданий, возникали из-за невнимательности и высокой отвлекаемости, что свойственно детям с нарушением зрения. Результаты детей в норме характеризуются сформированностью пространственных представлений. Следует отметить, что развитие навыков ориентирования в пространстве этой категории детей находится на достаточно низком уровне. Практически все дети с нарушениями зрения испытывают трудности в локализации объектов, находящихся в пространстве, определении направлений, пространственных отношений между предметами, самостоятельной практической ориентировке в пространстве, плохо понимают слова, отражающие пространственные характеристики.

Список литературы

1. Воспитание и обучение слепого дошкольника [Текст] / Под ред. Л.И. Солнцевой, Е.Н. Подколзинной. – 2-е изд. с изм. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2005. – 268 с.
2. Евмененко Е.В. Психология лиц с нарушениями зрения: Учебно-методическое пособие / Е.В. Евмененко, А.В. Трущелева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 220 с.

3. Ермолович З.Г. Тифлопсихология: чувственное отражение мира в условиях визуальной депривации: Учебно-методическое пособие / З.Г. Ермолович. – Минск, 2004. – 344 с.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Литвак. – СПб.: КАРО, 2006. – 336 с.
5. Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: Учебное пособие / М.Н. Наумов. – М.: ВОС, 1982. – 392 с.
6. Плаксина Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – М., 1995. – 210 с.
7. Плаксина Л.И. Проблемы социальной реабилитации слепых / Л.И. Плаксина. – М., 1990. – 150 с.
8. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 240 с.
9. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л.И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 1997. – 124 с.

Шумакова Анна Васильевна

воспитатель

МБСКОУ школа-интернат II вида №12

магистрант

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

г. Челябинск, Челябинская область

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: в данной статье автором рассматриваются результаты апробации модели психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей младшего школьника с особыми образовательными потребностями. Исследователем прослеживается положительная динамика взаимоотношений младших школьников с их родителями.

Ключевые слова: модель психолого-педагогической поддержки, семья, младшие школьники, особые образовательные потребности.

Психолого-педагогическую поддержку семьи, воспитывающей младшего школьника с особыми образовательными потребностями (ООП), мы рассматриваем как процесс выявления, определения и помощи в разрешении проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ООП. Под моделью психолого-педагогической поддержки семьи мы понимаем психолого-педагогическую обоснованную систему, отражающую структурно-содержательные связи процесса психолого-педагогического взаимодействия школьного учреждения и семьи по осуществлению специализированной поддержки родителей, воспитывающих детей с ООП [1; 2].

Разработанная нами модель психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей младшего школьника с ООП, включала четыре блока: блок целеполагания, теоретико-методологический блок, который определяет методологические подходы и принципы данного процесса, со-

держательно-технический и оценочный блоки. Полифункциональная специфика процесса психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающей младшего школьника с ООП, стала основанием для выбора деятельностного, интегративного и полисубъектного (диалогического) подходов как соответствующих проблеме нашего исследования и как наиболее значимых для организации процесса психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающей младшего школьника с ООП.

Содержательно-технологический блок модели представляет два направления организации процесса психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей младшего школьника с ООП.

Первое направление – работа с родителями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями. Его задачи: установить партнерские взаимоотношения с семьей; познакомить родителей с основными факторами и условиями развития ребенка с особыми образовательными потребностями; вызвать доверие и готовность сотрудничать с педагогами в вопросах диагностики, развития и воспитания «особого» ребенка, профилактики возрастных новообразований; поддерживать у родителей уверенность в собственных педагогических возможностях.

Данное направление реализуется с помощью таких *форм* работы как игровые проекты в детско-родительских группах; помощь родителям по созданию эмоционально-насыщенной среды в семье; совместные детско-родительские праздники и развлечения; индивидуальные консультации для родителей «Индивидуальные и возрастные особенности ребёнка с особыми образовательными потребностями»; родительские собрания «Развиваем способности детей»; памятки по воспитанию, развитию и правильному поведению родителей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями.

В рамках данного направления реализуются такие *методы* работы как метод моделирования проблемных ситуаций (моделирование форм родительского поведения); метод моделирования игровых ситуаций; интеракционный метод формирования детско-родительских групп.

Второе направление – работа с детьми с особыми образовательными потребностями». Данное направление реализуется с помощью таких *форм* работы как тематические игровые проекты в группах детей с особыми образовательными потребностями; индивидуальная работа с детьми с особыми образовательными потребностями в мини-группах; мультипликационно-игровая работа с детьми с особыми образовательными потребностями; занятия по лего-конструированию с детьми с особыми образовательными потребностями.

В исследовании по апробации модели участвовало 13 младших школьников с особыми образовательными потребностями и их родители. В качестве диагностического инструментария были выбраны опросники Л.А. Головей «Поведение родителей» и О.И. Маткова «Моя семья». Проведённое исследование на констатирующем этапе эксперимента позволило выявить отношения младших школьников с особыми образовательными потребностями как к матерям, так и к отцам. Полученные данные показывают, что наиболее высоко дети оценивают позитивность матерей. Что касается отцов, то распределение по шкалам аналогично материнским, только выраженность показателей ниже. Результаты опросника «Моя семья» показали, что в семьях наших школьников с особыми образовательными потребностями четко выражается строгое отношение к детям, неодобрительное отношение к школе, учителям. Доминирующий родитель у большинства детей – это мама. Лишь пятеро детей, доминирующим родителем считают своего отца.

Проведенный повторный срез показал, что после реализации разработанной нами модели позитивное отношение к матерям повысилось. Наглядно это можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей восприятия детьми матерей отцов

<i>Шкалы</i>	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контрольный этап</i>	<i>Констатирующий этап</i>	<i>Контрольный этап</i>
Позитивность	16,1	17,7	11,9	14,7
Директивность	14,7	11,6	10,7	9,3
Враждебность	4,7	4,5	3,5	3
Автономность	7,9	6,6	6,6	5,4
Непоследовательность	5,3	4,4	5,1	4,2

Повторный срез также показал, что у детей изменилось негативное отношение к школе, значительно уменьшилась жестокость. Дети отмечали в своих ответах, что взаимоотношения в семье стали приобретать положительный оттенок, взаимопомощь также повысилась и появились общие интересы у детей с родителями. При этом доминирующим родителем, по-прежнему, остается мать.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, внедрение модели психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающей младшего школьника с особыми образовательными потребностями, привело к позитивной динамике взаимоотношения младших школьников с их родителями.

Список литературы

1. Волчегорская Е.Ю. Семейно-ориентированное сопровождение раннего музыкального развития детей / Е.Ю. Волчегорская, М.В. Жукова, О.А. Ногина // Вестник ЧГПУ. – 2015. – №6. – С. 15–20.
2. Волчегорская Е.Ю. Семейно-ориентированное сопровождение музыкально-интонационного развития детей раннего возраста: Монография / Е.Ю. Волчегорская, О.А. Ногина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2015. – 260 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Атейбекова Шолпан Еркимбековна

магистр естественных наук,
преподаватель специальных дисциплин

Жумагалиева Анар Айткалиевна

преподаватель специальных дисциплин

Сабазова Асель Адильхановна

преподаватель психологии и биологии

Центрально-Азиатский технико-экономический колледж
г. Алматы, Республика Казахстан

ФАКТОРЫ РИСКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГА

***Аннотация:** в данной статье рассмотрены проблемы синдрома эмоционального сгорания педагогов, проблемы и факторы, являющиеся специфическими стрессорами в педагогической деятельности и приводящие к дезадаптации и эмоциональному выгоранию педагога, а также профилактика и преодоление синдрома.*

***Ключевые слова:** профессиональная деформация педагога, психологическое выгорание.*

Профессиональная деформация – это нарушение целостности личности, её неустойчивость и дезадаптация в эмоционально-волевой сфере.

Профессиональная деформация педагога практически всегда сопровождается синдромом эмоционального выгорания.

Под синдромом «психологического или эмоционального выгорания» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Редукция профессиональных достижений – это возникновение у чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Особенности педагогической деятельности

Своеобразие предмета педагогического труда. Особенность его в том, что он постоянно меняется, отвечая на педагогические воздействия, сопротивляясь им (это обстоятельство учитывается крайне редко), если они не соответствуют его потребностям и интересам, сам в свою очередь, воздействует на педагога, живет в своей логике, в своем мире, часто непонятных и недоступных учителю. Изменчивость и трудно уловимость предмета труда состоят в том, что пока педагог продумывает и организует свое воздействие (взаимодействие с ребенком), ориентируясь на некое его состояние, он уже не тот, он изменился. Своеобразие предмета педагогического труда создает сложное соотношение прошлого, настоящего и будущего в профессиональной деятельности учителя: живя в «сегодня», будучи привязанным к нормам настоящего, транслируя ученикам опыт прошлого, он в тоже время формирует «завтра». Взаимодействие, диалог с

детством имеет огромный обогащающий взрослого потенциал, но, увы, не востребованный им. Взрослый привык жить в мире определенностей, ребенок – в ином мире, в мире неопределенностей.

Другой значимой характеристикой педагогической деятельности можно назвать позиционный характер взаимодействия участников педагогического процесса. Выстроенная на ролевой иерархии позиция (учащий-учащийся, воспитатель-воспитанник), предписывает определенные стандарты поведения и учителя, и ученика. Сращивание педагога с профессиональной ролевой позицией ведет его к отчуждению, отречению от своей человеческой сущности. Ролевая позиция учителя в педагогическом процессе – это априори «сильная» позиция, характеризующаяся наличием в его руках власти над детьми, что является одним из факторов риска возникновения деформаций. Функция оценивания учебных действий, грамотность, точность ответов и т. д. нередко распространяется учителем на сферы, не поддающиеся оцениванию. Объектом оценок учителя становятся личностные качества обучающихся, особенности внешности и одежды, образ жизни родителей и т. п.

Профессия педагога является одной из наиболее деформирующих личность человека и деятеля. Развитию профессиональных деформаций личности педагога также способствуют репродуктивное обучение и авторитарная позиция воспитателя. Многих педагогов отличает поучающая манера речи. В определенной мере полезная в образовательном учреждении, она не всегда бывает уместна в сфере личных отношений. Авторитарность типична для многих воспитателей, поскольку он должен четко управлять детским коллективом. Необходимость «держать в руках» группу детей формирует в характере педагога излишнюю властность и категоричность.

Педагогической деформации способствует и тот факт, что педагогический коллектив любого образовательного учреждения составляют в основном женщины, которые усвоили и пропагандируют мужскую (исторически сложившуюся) систему образования и воспитания, которая почти исключительно связана со словесными (вербальными) формами воздействия на детей и мужскими формами поведения (агрессивностью, властностью и т. п.).

Высокий уровень внутриличностных конфликтов у педагогов связан также с необходимостью соответствовать высокому уровню социальных ожиданий окружающих, с перенапряжением физических сил, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. С увеличением стажа работы и возраста педагога, возрастанием педагогической нагрузки неизбежно происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, вегето-сосудистые расстройства и поведенческие срывы. Эти проявления лежат в основе психологического феномена синдрома хронической усталости и синдрома эмоционального выгорания.

В передаче профессиональной деформации от одного педагога другому большое влияние имеет системное поведение людей, то есть закрепленные в сознании учителей многовековые нормы и стереотипы, представления о способах общения и типичном поведении в школе. В групповом профессиональном сознании закрепились совершенно определенная техника взаимодействия учитель – ученик, которая как приложение к многовековой классно-урочной системе передается из поколения в поколение через десятилетия и столетия. Профессиональная деформация прочно закрепились в существующих школьных и университетских учебниках, в методических пособиях, являющихся информационными моделями принятой педагогической системы.

Факторы риска

Положение преподавателя, а в структуре современного общества определяется отношением государства к учителю, как представителю социально-профессиональной группы. Более 90% учителей не удовлетворены своим материальным положением, 82% оценивают свои доходы как низкие и нищенские. Такой уровень жизни несовместим с выполнением культурной и социальной роли учителя.

Учитель оказывается в центре противоречия: с одной стороны, он в силу своего профессионального предназначения должен быть носителем основных ценностей бытия, с другой же стороны, именно учительство представляет собой одну из социально-профессиональных групп, чьи метапотребности в наибольшей степени депривированы. Следовательно, сложившуюся социально-экономическую и социально-культурную ситуацию правомерно рассматривать как фактор, деформирующий личность педагога.

Существенно не столько то, что раньше педагог жил лучше или мог позволить себе больше, а то, что сегодняшнее его положение не соответствует критерию «справедливости». Согласно результатам исследований, проведенных в рамках проекта «учитель как представитель среднего класса», сегодня 64% населения страны считают, что богатство и жизненный успех не зависят от образования. Это мнение разделяет 81% учителей, что говорит о том, что подавляющее большинство педагогов ощущают бессмысленность своего труда.

Рассмотрим краткую характеристику деформаций педагогов:

1. Авторитарность педагога проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса. Авторитарность обнаруживается в снижении рефлексии – самоанализа и самоконтроля педагога.

2. Демонстративность – это качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Известная демонстративность педагогу профессионально необходима. Однако когда она начинает определять стиль поведения, то снижает качество педагогической деятельности, становясь средством самоутверждения.

3. Доминантность обусловлена выполнением педагогом властных функций. Ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Доминантность как профессиональная деформация присуща почти всем педагогам со стажем работы более 10 лет.

4. Педагогическая агрессия проявляется во враждебном отношении к нерадивым и неуспевающим учащимся, в приверженности к «карательным» педагогическим воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения педагогу.

5. Социальное лицемерие педагога обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения.

6. Педагогическая индифферентность (равнодушие) характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Педагогическое равнодушие развивается на основе обобщения личного отрицательного опыта педагога. Педагогическая индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учащимися (авторитарная центрация).

7. Выученная беспомощность формируется тогда, когда субъект убеждается, что ситуация, в которой он оказался и которая ни в коей мере его

не устраивает, совершенно не зависит от его поведения, от предпринимаемых им усилий эту ситуацию изменить. Мотив личного развития, роста и овладения компетентностью в этом случае подменяется систематической демонстрацией собственной беспомощности, переключением решения всех своих проблем на окружающих людей.

8. Неадекватная самооценка проявляется в основном в завышенной самооценке, связанной с ролью всезнающего учителя. В состоянии дистресса на фоне эмоционального выгорания самооценка занижена, характерны самообвинения, самобичевания.

9. Поведенческий трансфер (идентификация с агрессором) характеризует формирование черт ролевого поведения и качеств, присущих воспитанникам, учащимся. Ненормативное поведение учащихся: агрессивность, враждебность, грубость, эмоциональная неустойчивость – переносится, проецируется на профессиональное поведение педагога, и он присваивает отдельные проявления отклоняющегося поведения.

10. Педагогический догматизм возникает вследствие частого повторения одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. У педагога формируется склонность к упрощению проблем, применению уже известных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации. Догматизм проявляется в игнорировании психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке и развивается с ростом стажа работы, сопровождаясь снижением общего интеллекта.

Если у Вас появилось непонятное ощущение вялости и упадка сил на протяжении последних двух или более недель; если ощущение усталости сопровождается ломотой в мышцах, болями, тошнотой, повышением температуры, депрессией или колебаниями настроения, то у Вас появляются симптомы синдрома хронической усталости.

Появление СХУ, симптомов эмоционального выгорания – естественные явления в педагогической деятельности, результаты диагностики не должны Вас пугать, а лишь только насторожить и предупредить, что к себе надо относиться бережно, учиться преодолевать усталость, нервность, противостоять стрессам.

Восстановление (реабилитация) здоровья педагога – это не просто лечение, но также и управление механизмами, детерминирующими физическое и психическое развитие личности, способствующими формированию принципов здорового образа жизни, позитивного самоотношения, открытому взаимодействию с миром, готовности к изменениям, принятию на себя ответственности. Психологическими условиями восстановления здоровья педагогов являются развитие и формирование эмоциональной активности и поведенческой гибкости, обеспеченные механизмами осознанной саморегуляции. Основным средством восстановления здоровья педагогов является психоэмоциональная и двигательная активность. К активным средствам относятся все формы физкультуры: разнообразные физические упражнения, элементы спорта и спортивной подготовки, ходьба, бег и другие циклические упражнения и виды спорта, работа на тренажерах, хоротерапия, трудотерапия и др. (Так можно поддерживать здоровье за счет пилки дров, вскапывания огорода или косьбы, если делать это регулярно и достаточно интенсивно).

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Компетентный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 149.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональные деструкции личности / Э.Ф. Зеер // Психология професий. – Екатеринбург, 1997. – С. 229–25

3. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Матвеева О.В. Факторы риска профессиональной деформации педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aplik.ru/10-klass/doklad-na-pedsovet-factory-riska-professionalnoi-deformatsii-pedagoga/>
5. Павленко В.В. Имидж современного учителя в условиях стрессовых ситуаций профессиональной деятельности // Состояние, направления, проблемы: материалы Второго Международного симпозиума по имиджелогии / Под ред. Е.А. Петровой – М.: РИЦ АИМ, 2004. – 380 с.
6. Панова Н.В. Педагогическое долголетие: монография. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 444 с.
7. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителями и педагогическими коллективами. – М.: Владос, 1998. – 496 с.

Гаурилюс Анастасия Игно
канд. психол. наук, доцент
Институт повышения
квалификации и переподготовки
УО «Белорусский государственный
педагогический университет им. М. Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

ПОКАЗАТЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Аннотация: статья посвящена проблеме эмоционального благополучия младших школьников, находящихся в социально опасном положении. Приводится сравнительный анализ показателей эмоционального благополучия детей, находящихся в СПЦ и детей из полных семей.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, степень конфликтности личности, уровень самооценки, типы тревожности, уровень тревожности.

В Беларуси за десять лет действия декрета президента №18 от 24 ноября 2006 года «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» находящимися в социально опасном положении было признано более 100 тысяч детей. С целью защиты прав и законных интересов несовершеннолетних были созданы социально-педагогические центры (СПЦ). Среди организационных, правовых и педагогических задач можно выделить и психологические задачи, направленные на развитие личности ребенка, укрепление его психического здоровья, преодоление трудностей в социализации, обеспечение социальной адаптации в обществе. В данном контексте наибольший интерес может представлять изучение эмоционального благополучия детей, находящихся в социально опасном положении. Эмоциональное неблагополучие осложняет ход психического развития ребенка, затрудняет установление связей с окружающими, приводит к формированию нежелательных качеств, оказывают негативное влияние на социальное развитие ребенка [2, с. 9]. Диагностика неблагоприятных вариантов развития личности ребенка позволит более адекватно организовать общение с ребенком и нормализовать ход формирования его личности [1, с. 16].

В исследовании приняло участие тридцать воспитанников СПЦ (группа «А») и тридцать школьников, воспитывающихся в полной семье (группа «Б»). Средний возраст детей – 10,5 лет.

Для изучения эмоционального благополучия использовались следующие методики. «Методика самооценки степени конфликтности личности» (И.Д. Ладанов) позволяет выявить различные степени конфликтности личности (очень высокую, высокую, выраженную конфликтность, склонность избегать конфликтные ситуации). «Методика изучения самооценки качеств личности Дембо-Рубинштейн» позволяет выявить уровень самооценки школьника по заранее заданным качествам личности. «Шкала тревоги и тревожности Ч.Д. Спилберга» (адаптация Ю.Л. Ханина) является надежным источником информации о самооценке человеком уровня своей тревожности в данный момент (реактивная тревожность – характеризуется напряжением, беспокойством) и личностной тревожности (устойчивая характеристика человека, проявляющаяся в устойчивой склонности воспринимать большой круг ситуаций как угрожающих и реагировать на них состоянием тревоги).

Результаты анализа диагностики уровня конфликтности показали следующую картину. Для большинства детей из проблемных семей, находящихся в момент исследования в СПЦ, характерен повышенный уровень конфликтности: у 40% очень высокий (что выше в 4 раза по сравнению с детьми из полных семей), у 20% – высокий. Только для 40% испытуемых уровень конфликтности колеблется от выраженного до склонности избегать конфликт. Склонность избегать конфликт у данной категории детей ниже более чем в 2 раза по сравнению с детьми из полных семей, а уровень умеренной конфликтности – почти в 2 раза ниже. При этом для большинства испытуемых (44%) воспитывающихся в полной семье характерен умеренный уровень конфликтности, у 23% отмечается склонность к избеганию конфликта, и только для 33% – характерен уровень конфликтности от выраженного до очень высокого. Различия в том, что для испытуемых группы «А» характерна очень высокая конфликтность, для испытуемых группы «Б» – умеренная, достоверны.

Анализ самооценки испытуемых показал, что для 47% испытуемых группы «А» характерен средний уровень самооценки, для 40% – низкий, и только для 13% – высокий. Для 50% испытуемых группы «Б» характерен высокий уровень самооценки, для 43% – средний, и только для 7% – низкий. Выявленные в уроне самооценки различия достоверны.

У испытуемых группы «А» преобладает высокий уровень ситуативной тревожности (53%) и высокий уровень личностной тревожности (57%). У испытуемых группы «Б» преобладает низкий уровень ситуативной тревожности (57%) и средний уровень личностной тревожности (63%). При этом статистический анализ показал, что у испытуемых существуют различия в ситуативной тревожности, а различия в личностной тревожности отнесены к зоне неопределенности.

Проведенное исследование свидетельствует о низком уровне эмоционального благополучия (очень высокий уровень конфликтности, высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, низкий уровень самооценки) младших школьников, воспитывающихся в условиях социально-педагогических центров. На фоне таких нарушений легко возникают вторичные личностные отклонения, обуславливающие негативный характер способов поведения и общения, деформацию личностного роста детей в целом. Можно говорить о высокой вероятности невротического конфликта, хреватого психосоматическими заболеваниями.

Список литературы

1. Айзина Ю.В. Диагностика и коррекция эмоционально-волевой сферы детей из неблагополучных семей: Дис. ... канд. психол. наук; МГПУ. – М., 2002.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. – 223.

Демушкина Лариса Николаевна
преподаватель, заведующая отделением
КГБПОУ «Красноярский политехнический техникум»
г. Красноярск, Красноярский край

ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК ФАКТОР ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

***Аннотация:** в данной статье автором рассматривается вопрос ценностных ориентаций. Исследователь высказывает опасение о возможности получить «потерянное поколение».*

***Ключевые слова:** ценностные ориентации, молодежь.*

Перемены в экономических и политических отношениях, потрясшие всю систему социальных ожиданий, породили в обществе состояние неопределенности, подчас растерянности и фрустрации со всеми ее последствиями – депрессией, пассивностью, агрессивностью и т. д. В этих условиях приобретают особую важность и сложность проблемы социализации вступающего в жизнь поколения. В период перехода к иной модели общества особенно трудно приходится подросткам и молодежи. Это связано с тем, что представления несовершеннолетних о морали и праве в силу целого ряда причин, в том числе и юного возраста, находятся на вербальном уровне, не стали еще осознанными, тем более автоматическими регуляторами их поведения. Поэтому нарастающие общественные противоречия сразу же сказываются на усилении негативных явлений, провоцирующих девиантное (отклоняющееся от общепринятого) поведение в молодежной среде. Поведение любого человека побуждается различными потребностями и мотивами, находящимися в определенных отношениях друг к другу. Взаимоотношения различных видов мотивов и их относительной роли в поведении индивида определяет строение мотивационной сферы, являющейся важнейшим фактором детерминации человеческой активности. Мотивационная сфера личности представляет собой сложную многоуровневую структуру с централизованной сознательно-волевой системой управления поведением, с иерархическим соподчинением побуждений. Примечательное свойство ее – иерархизированность. Компоненты мотивационной сферы располагаются в определенной последовательности от наименее развитых к наиболее полным, зрелым формам. То, какие именно компоненты являются ведущими, предопределяет общий характер направленности личности, ее социальное ядро. Примитивность чувств и эмоций свойственна части подростков и молодежи, что является в значительной мере продуктом молодежной субкультуры, воспроизводящей неразвитые потребности и ценности, которые могут быть не связаны с общепризнанными ценностями и нормами. Эта молодежная субкультура включает в себя разнообразный спектр мотивации, которой для некоторых подростков оказывается вполне достаточно для поддержания их ограниченной духовной жизни. Именно здесь и заключается один из самых серьезных истоков девиантного поведения юных. Целью исследования

среди современных учащихся школ и средних специальных учебных заведений было изучение потребностей, интересов, целей, ценностей, стремлений, идеалов, которые являются ведущими компонентами мотивационной сферы личности. Исследование является составной частью общей работы, основное содержание которой – диагностика и развитие мотивационной сферы подростков с девиантным поведением. Выбор же контингента молодежи без отклонений в поведении в качестве объекта опроса не случаен. Известно, что мотивированное поведение, в том числе и отклоняющееся, есть результат действия двух факторов – личностного и ситуационного. Личностными причинами девиантного поведения являются особенности мотивационно – ценностных ориентаций подростков, в свою очередь задаваемые средой и ближайшим окружением.

Говоря о мотивационной сфере личности с отклоняющимся от нормы поведением, исходят из понятия о нормативных ценностных установках, принимаемых обществом за основу при целенаправленном воздействии на формирующуюся личность в системе воспитания. Эти установки, существующие в той среде, где происходит процесс социализации личности, являются важнейшим социально-психологическим фактором, играющим решающую роль в формировании нормативной нравственной ее направленности. Характеристика мотивационной сферы подростков с отклоняющимся поведением может быть дана лишь на фоне анализа общих мотивационных диспозиций (правил поведения), существующих в подростково-юношеской среде. Основной задачей является диагностика морально-нравственных установок, на фоне которых происходит зарождение и развитие механизма поведения подростков, отклоняющегося от нормы.

Чтобы выявить изменения мотивационной сферы современной учащейся молодежи, было решено привлечь результаты исследований мотивационной сферы той же категории молодежи, проведенных в конце 70-х годов, то есть в период, предшествовавший началу социально-экономических реформ в России. Использовалась анкета, в которую наряду с прямыми вопросами о цели жизни, жизненных планах, идеалах, стремлениях, увлечениях были включены вопросы косвенные, которые, как известно, дают наиболее объективный материал: «Какое желание ты загадал бы золотой рыбке?»; «Что бы ты сделал, если бы стал волшебником?»; «Какой подарок ты хотел бы получить?». Что показал опрос? Почти 80% респондентов указали, что основной целью жизни является обеспечение материально-материального благополучия, причем 40% опрошенных в качестве жизненного идеала называют возможность «жить беззаботно, развлекаться». Среди устремлений молодых преобладает желание «иметь хорошее здоровье» (83%), «делать всегда то, что хочется» (71%), «быть очень хорошо материально обеспеченным» (59%). Исследования же 70-х годов свидетельствуют, что тогда представление молодежи о счастье было иным: 35,6% опрошенных видели его в возможности приносить людям пользу; 44,8% – в удовлетворенности своей работой. Ухудшение материального благосостояния народа и резкое на этом фоне обогащение отдельных групп населения не могли не отразиться на ценностно – трудовых ориентациях молодежи. Около 80% респондентов вообще не стали бы работать, если бы были материально обеспечены. Около 50–60% подростков и молодых людей связывают мотивацию трудовой деятельности исключительно с деньгами и стремлением зарабатывать их любыми средствами, в том числе и противоправными. В выборе подростками жизненных занятий ныне доминируют такие, как «бизнесмен», «коммерсант»; среди престижных профессий называются «новый русский» и «крутой» (!). В исследовании же 70-х годов зафиксирована преобладающая ориентация молодежи на интересный, содержательный труд. Этот мотив стоял на первом месте у 53,7% опрошенных. Ориентация на высокий заработок была свойственна лишь 12,3% опрошенных школьников. На гуманистический

мотив – возможность «приносить людям пользу» указали около 60% респондентов. Среди наиболее престижных профессий, предпочитаемых школьниками, преобладали; инженер – 35% опрошенных, врач – 23%, военный – 18%, учитель – 15%. Теперь же ни один из опрошенных школьников не отнес к категории «престижных» профессии учителя и инженера. Таким образом, можно отметить четко выраженную эгоистическую и корыстную направленность жизненных планов и трудовых ориентаций подростков и молодежи. К аналогичным выводам мы пришли и при анализе ответов на вопросы: «Что бы ты сделал, если бы стал волшебником?», «Какое бы ты загадал желание золотой рыбки?» и «Какой подарок ты хотел бы получить?» Отвечая на эти вопросы, около 73% подростков желали бы получить «различные материальные ценности» и много денег для личных нужд; 64% – обеспечили бы себе жизнь, полную разнообразных развлечений. Материальные блага стали занимать видное место в заветных желаниях подростков. Так, в качестве подарка 39% респондентов хотели бы получить вещи, аппаратуру, машину; 20% мечтают иметь недвижимую собственность (квартиру, дачу и т. д.). Получить в подарок книги, художественные альбомы и т. д. (т.е. так называемые интеллектуальные подарки) желали бы лишь 2% подростков. В 70-х годах подобные подарки мечтали получить 58% опрошенных школьников. Видимо, общее снижение культурного уровня общества сказывается и на подростках. Исследования показывают, что в среднем российские школьники проводят у экранов телевизоров 4–5 часов в день. Причем оказалось, что их «меню» просмотра состоит не только из одних молодежных и детских программ. Так, запрещенные для детей до 18 лет фильмы смотрели 65% всех опрошенных.

Что касается интересов подростков и юношей, связанных с досугом, то они далеко не многообразны, не осознаны, с трудом дифференцируются, причем у 42% опрошенных ограничиваются сферой «зарабатывания денег», а у 15% никак не проявляются в заявлениях типа «делать нечего», «никаких увлечений». В свободное время подростки в основном гуляют со сверстниками, встречаются с ними дома, смотрят телевизор, слушают музыку (63% опрошенных). Читают художественную литературу на досуге лишь 7% респондентов. Еще реже подростки и юноши занимаются спортом – 3%. Большинство опрошенных (72%) практически никогда не посещают концерты, выставки, спортивные соревнования; лишь 2% подростков занимаются в кружках, секциях. По данным же исследований 70-х годов, на досуге читали художественную литературу 82,5% опрошенных подростков; бывали в театрах 71,4%, занимались в кружках 63,3%, посещали концерты 54,3%. Несомненно, подобное сопоставление заставляет задуматься. Около 80% подростков ничего страшного не видят в употреблении так называемой ненормативной лексики, около 60% сами употребляют нецензурные выражения. Наблюдается интерес подростков к азартным играм на деньги. Этим увлекаются около 30% подростков, т.е. почти каждый третий. Отношение к употреблению алкоголя в целом «положительное». 98% опрошенных употребляют алкоголь с разной степенью регулярности, причем наиболее распространенным является мнение о том, что употреблять алкоголь без вреда для здоровья можно до одного раза в неделю (47% респондентов). Примерно такая же частота употребления алкоголя (не реже, чем несколько раз в месяц) была характерна для 51,4% опрошенных в конце 70-х годов правонарушителей – воспитанников специального городского профтехучилища, а также условно осужденных подростков, состоящих на учете в милиции. Около 20% считают, что «в жизни все надо попробовать» и намереваются на себе испытать при первой представившейся возможности воздействие наркотиков, а 5% анкетированных даже пробовали их употреблять. Весьма примечателен тот факт, что жизненное

амплуа наркомана уже не является презираемым и полностью отвергаемым. Более того, 13% опрошенных подростков видят в нем путь к «духовному самосовершенствованию». Никто из подростков и юношей, пробовавших наркотики, не считает себя потенциальным наркоманом. Каковы же причины употребления наркотических средств? Вот характерные ответы: «пробовал за компанию», «угостили в кругу друзей», «любопытно», «от нечего делать». Есть и более «веские» аргументы: «хочу жить не по законам этого мира», «не вижу смысла в жизни – ишу свой путь», «все остальное – скучно». Еще в начале 90-х годов подобное отношение к наркотикам было свойственно подросткам «групп риска» (детям из семей алкоголиков, наркоманов, токсикоманов, имеющим отклонения в поведении, неуспевающим в школе, перенесшим черепно-мозговые травмы и т. д.). Положительно оценивали употребление наркотиков 43,3% этих подростков [5]. Сейчас же подобное отношение к наркотикам у «среднего» подростка. Добавим к этому, что курение отрицательно оценивается лишь 13% опрошенных; курят 47% респондентов. Среди самых любимых рекламных роликов 91% опрошенных назвали те, в которых прославляются сигареты и спиртные напитки. На вопрос о том, когда можно вступить в сексуальные отношения, 10% опрошенных ответили «с 13 лет», большинство же (61%) – «с 16 лет»; среди ответов не было ни одного «когда женишься или выйдешь замуж». К 16 годам 47% подростков уже имеют опыт сексуальных отношений; 86% из них являются сторонниками свободы этих отношений. Для сравнения: в конце 70-х на вопрос: «Как вы считаете, могут ли существовать добрые сексуальные отношения между полами?» 15,6% подростков ответили «нет, никогда», еще 12,5% подростков условием подобных отношений считали решение пожениться. Результаты проведенного опроса сопоставили с результатами аналогичного исследования, осуществленного в 70-х годах в среде подростков-правонарушителей, находящихся в исправительно-трудовых учреждениях. Сходство полученных данных, касающихся основных компонентов мотивационной сферы современных подростков и юношей, с данными опроса несовершеннолетних преступников 70-х годов очевидно. Пугающее падение уровня духовной культуры подростков и молодежи, усиление процессов маргинализации (утраты прежних социальных норм поведения с неполным усвоением культурных) молодых и вызывают такие негативные явления, как алкоголизм, наркомания, проституция. Все вышесказанное свидетельствует об угрозе в перспективе получить потерянное поколение. Вот почему необходимо принятие неотложных предупреждающих мер как законодательного, так и воспитательного и психокоррекционного характера, чтобы избежать этой беды. Причем среди способов и методов предупреждения отклоняющегося поведения молодежи ведущее место должно занимать развитие мотивационной сферы подростков и юношей. Новый механизм мотивации должен стимулировать включение подростков и юношей в общественно-полезную и в то же время лично-значимую трудовую деятельность, могущую вызвать к себе интерес и дающую возможность как профессионального роста и улучшения материального положения, так и реализации творческих потенций.

Список литературы

1. Ваторопин А.С. Политические ориентации студенчества // Социологические исследования. – 2000. – №6. – С. 39–43.
2. Гаврилюк В.В. Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. – 2000. – №12. – С. 96–114.
3. Горяинов В.П. Эмпирическая классификация жизненных ценностей в постсоветский период // Полис. – 2003. – №4.

4. Динамика ценностных ориентаций населения реформируемой России / Н.И. Лапин, Л.А. Беляев, Н.Ф. Наумова [и др.]. – М., 1996.
5. Дорожкин Ю.Н., Гареев Э.С., Зайцева Т.А. Студенческая молодежь современной России: социальный статус, жизненные ориентации, взгляд в будущее. – Уфа, 1997.
6. Запесоцкий А.И. Молодежь в современном мире. Проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции. – М., 1996.
7. Запесоцкий А.С. Молодежь в современном мире. – СПб., 2003. – 128 с.
8. Зубок Ю.А. Социальная интеграция молодежи в условиях нестабильного общества. – М., 2001. – 256 с.
9. Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения. – 2000. – №3. – С. 124–129.
10. Карпухин О.И. Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // СОЦИС. – 2004. – №3. – С. 12.
11. Кузнецов А.Г. Ценностные ориентации современной молодежи. – М. – 1998.
12. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: Уч. пособие. – СПб., 2001. – 256 с.
13. Петрова Л.Е. Социальное самочувствие молодежи // Социологические исследования. – 2000. – №2.
14. Петрова Т.Э. Социология российского студенчества. Этапы и закономерности становления. – М., 2000.
15. Пугач В.Ф. Российское студенчество: статистико-социологический анализ. – М., 2001.

Иванова Людмила Владимировна

канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИОКУЛЬТУРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация: как отмечает автор данной статьи, требования общества – это развитие творческих способностей личности: развитие поэтапных, постепенно усложняющихся заданий для студентов открывают нестандартные способы решения проблем, что позволяет молодым специалистам успешно самоопределяться.

Ключевые слова: творчество, активность, социализация, самоопределение, социокультурное.

В динамичном обществе остро стоит проблема жизненных ориентиров и формирование творческой личности, умеющей найти себя в жизни, становится особенно значимой. Проблема как бы распадается на ряд составляющих: творческая личность, самоопределение, социокультурное самоопределение, и смежные с ними понятия; мотивы и удовлетворение потребностей, развитие интересов и ценностных ориентации; условия, механизмы и направления формирования, поиск смысла и становление позитивной, самостоятельной и само реализующейся личностью в современном мире.

Социокультурное самоопределение – это не просто самоопределение человека в культуре. Это, прежде всего, осознание человеком определённой позиции, определяющей отношение «Человек-Мир». По С.Л. Рубинштейну, самоопределением является способность человека не только находиться в определённом отношении к лицу и определяться им, но и активно относиться к нему, самому определять это своё отношение. Именно такая активность характеризует человека как субъекта жизни, как носителя культурных традиций и ценностных идеалов [8].

Решение вопроса о том, как входящий в культуру молодой человек преломляет и отражает социокультурные нормы, определяет свою инициативную ответственную позицию относительно социально значимых проблем, ценностей и смыслов жизнедеятельности, выбирает стратегию поведения. Формируя собственную картину мира, то есть самоопределяется. Этот вопрос является важным для научного и психолого-педагогического сообщества. Он предопределил появление целого ряда работ философской, психологической и социальной направленности, исследующих самоопределение не в контексте социального «давления» или педагогического «воздействия», а как активную творческую, инициативную включённость растущего человека в процесс «само созидания». Происходит самостоятельный, творческий выбор норм культурного поведения, регулирующего отношения в социальных общностях различного типа. Самоопределение определяется сознательным поведением, предполагающим определённую степень психологической, гражданской зрелости человека.

Формирование картины мира у молодого человека, с учетом принципов культур подобности, индивид подобности явится необходимым для разрешения социокультурного вопроса о первичности и сочетаемости таких факторов как: инициативности и ответственности, индивидуализация и социализация. А также, таких социальных институтов как семья, подростковые и молодежные сообщества, учреждения основного и дополнительного образования, информационное пространство и социум в целом.

Реализация психолого-педагогической поддержки проявления молодыми людьми социально востребованных молодежных инициатив позитивно повлияет на становление у них адекватному, творческому ответственному поведению, а это актуально в современных социокультурных условиях. При создании соответствующих психолого-педагогических и организационно-педагогических условий у молодежи, начиная с подросткового и старшего школьного возраста:

- повышается творческая инициативность в момент актуализации лично и социально значимых проблем;
- формируется умение разрабатывать и реализовывать индивидуальную траекторию образования с целью повышения собственной компетентности в решении стоящей перед ними задачи;
- значительно возрастает ответственность за собственные поступки и коллективные проекты, способность к сотрудничеству и партнерству с другими людьми, причем разных возрастов;
- формируется системное видение социокультурного окружения, его потребностей и возможностей, актуальных и перспективных проблем, требующих личного вмешательства и конструктивного разрешения со стороны растущего поколения [6].

В отечественной психологии проблема самоопределения рассматривается в работах Л.И. Божович, А.В.Мудрук, А.В. Петровского, В.И. Гинзбурга, В.Ф. Сафина, Г.П. Нилова, М.И. Руткевича, С.П. Крягжде и др.

Методологические основы подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Он рассматривал самоопределение в контексте проблемы самоопределения личности. В статье «Психологический аспект самоопределения личности» В.Ф. Сафин и Г.П. Ников пишут: «Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой, собственно говоря, механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Проблема самоопределения, таким образом, есть узловая проблема взаимодействия индивида и общества, в которой как в фокусе высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире – психики) и роль собственной активности субъекта в этой детерминации» [7].

По К.А. Абульхановой-Славской, «самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности» [1].

В психологическом плане самоопределившаяся личность – это «субъект, осознавший, что он хочет (цели жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество; субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений. Самоопределение, таким образом, это «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества» [7].

А.В. Мудрик в качестве двух взаимосвязанных механизмов самоопределения рассматривает приспособление (идентификацию, связанную со становлением социальной сущности человека), и обособление, которое он трактует как «процесс автономизации человека в обществе». Другими словами, самоопределение личности предполагает как усвоение накопленного человечеством опыта, который в психологическом плане «Я» протекает как подражание и идентификация (уподобление), так и формирование у индивида неповторимых, только ему присущих свойств, которое протекает как персонификация (обособление). Идентификация в след за подражанием выступает ведущим началом, обуславливая персонификацию личности. Вот почему идентификация и персонификация является двуединым процессом и механизмом самоопределения» [3].

В.Ф. Сафин и Г.П. Ников считают движущей силой самоопределения личности противоречия между «хочу» и «могу», «которые трансформируются в «я обязан и иначе не могу». Исходя из этого они утверждают, что «соотнесение данных элементов, т.е. самооценка, рядом с идентификацией является вторым механизмом для самоопределения личности, без которого невозможна персонификация. При их взаимодействии первый механизм по преимуществу обслуживает поведенческий аспект самоопределения, второй – когнитивный. Иными словами, конкретная форма проявления самосознания – самооценка – по отношению к «Я-концепции» выступает как оценочный аспект, тогда как по отношению к самоопределению в принципе выступает как его когнитивный аспект, один из механизмов, и поэтому она является внутренним условием саморегуляции поведения» [3].

Л.И. Божович, характеризуя потребность в самоопределении «рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом. Формирование этой смысловой системы подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего собственного существования» [2].

И.В. Дубровина, в свою очередь, пишет о том, что «основным психологическим новообразованием раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение как таковое (личностное, профессиональное, шире – жизненное), а психологическую готовность к самоопределению, которая предполагает: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы; в) становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником. Вместе с тем, психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное человека место предполагает не завершённые в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическую готовность) непрерывного роста его личности сейчас и в будущем» [4].

Изучение процессов формирования социокультурного становления и позиционирования личности в современных условиях становится основой к пониманию сегодняшнего состояния культуры образования и его роли в создании психолого-педагогических условий для поддержки молодых людей в процессе проявления и реализации ими молодежных инициатив.

Ценности в конечном варианте обнаруживают как содержательную, так и динамическую специфичность, проявляющуюся в том, что это период осознанного выхода за границы социальности в социокультурное пространство ценностей, принятие их как абсолютных, как смысложизненных, как актуализирующих выбор поступков, жизненного пути и поиск смысла жизни.

Целенаправленная работа по формированию и развитию осознанной творческой активности личности в юности является не только условием успешности профессионального и личностного самоопределения, но и одним из факторов развития самостоятельной и активной личности подрастающего поколения как субъекта личностных и общественных преобразований в современном мире.

Для психологов эта проблема должна быть одной из самых насущных, и решаться она должна посредством осознания себя, своих возможностей и мировоззренческих позиций. Профессиональная деятельность, при условии выраженности социокультурной системы ценностей, может помочь человеку справиться с негативными в социокультурном отношении явлениями современной жизни и сделать мир чище и добрее.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1978. – №4; 1979. – №2, 4.
3. Гинзбург М.И. Личностное самоопределение как психологическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.voppsy.ru/issues/1988/882/882019.htm

4. Дубровина И.В., Реан А.А. Психология подростка. Самое полное руководство для психологов, педагогов и родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.log-in.ru/books/psikhologiya-dubrovina-i-v-obshaya-psikhologiya/

5. Иванова Л.В. Развитие творческой активности как предпосылка успешной социализации студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №12.2. – С. 68–74.

6. Мудрик А.В. Социализация человека. – М., 2004.

7. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения [Текст]. – М., 1977.

8. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: Прайм-ВРОЗНАК, 2004. – 416 с.

Кузнецова Ирина Викторовна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИИ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН В ТРЕХ ПОКОЛЕНИЯХ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос семейных взаимоотношений и иерархии ценностей у женщин трех поколений, проживающих в небольшом российском городе. В результате исследования было выявлено, что, несмотря на наличие некоторых особенностей у женщин разных поколений, глобально жители небольших городов транслируют традиционные семейные ценности, при которых важнейшими являются «защита семьи» и «понимание и доверие в семье».

Ключевые слова: ценности, межпоколенные взаимоотношения, малые города России.

Семья до сих пор является важнейшим институтом социализации, обеспечивая своим членам физическую, экономическую и социальную безопасность. Благодаря ей происходит трансляция культурных, этнических, нравственных ценностей. При этом семья развивается вместе с изменяющимся обществом – поэтому все социальные проблемы современности, так или иначе, затрагивают семью, преломляются в ее ценностных ориентациях.

Актуальность исследования. Неоднозначное влияние перемен, происходящих как глобально, так и в России, на ценностные ориентации семьи, позволяет нам говорить о том, что процесс их изменения не завершен. Изучение и сравнение ценностей в трех поколениях позволит говорить о тенденциях изменения этих ценностей.

В целом, изменение ценностных ориентаций семьи в современном российском социуме, во-первых, определяется общемировыми тенденциями, связанными с переходом от одного цивилизационного типа к другому. Во-вторых, преобразование ценностных ориентаций российской семьи связано с глубокими и качественными изменениями основных социальных институтов в нашей стране и общественной организации в целом. Однако данный процесс происходит неравномерно, в зависимости от близости или удаленности регионов от центра, и выглядит чрезмерно протяженным во времени. Это объясняет многообразие и противоречивость ценностных ориентаций современной российской семьи. Именно поэтому

так важно рассмотрение ценностей респондентов, находящихся в некоторой удаленности от центра. В нашем исследовании мы рассматриваем ценностные ориентации женщин.

Основной задачей нашего исследования заключалось изучение семейных ценностей женщин трех поколений, проживающих в небольшом (около 200 тыс.) городе Ярославской области.

Описание выборки. В исследовании приняли участие 60 женщин из 20 семей в трех поколениях в возрасте от 18 до 80 лет, состоящих в прямом родстве, русские. Старшее поколение – женщины в возрасте от 62 до 80 лет, в большинстве пенсионеры; среднее поколение – женщины в возрасте от 36 до 57 лет, работающие женщины; младшее поколение – женщины от 18 до 29 лет, в основном студентки.

Основными методами нашего исследования стала анкета В.Н. Куницыной «Биография семьи» (модифицированный вариант) и ЦО-36 (Ценностные ориентации – 36 позиций). Методика ЦО-36 была также разработана В.Н. Куницыной и является модификацией известной методики Ш. Шварца, адаптированной Н. Лебедевой в 2000 году. Также использовался тест «Стратегии семейного воспитания» [1].

По результатам анкеты «Биография семьи» были получены следующие результаты.

Семейный статус замужем имеют 48% всех опрошенных женщин, 43% не замужем и 9% живут в гражданском браке.

В основном все женщины воспитывались в полных семьях. Состав семьи до 13 лет – 55% указали мать, отца, брата и сестру, только с матерью и отцом – 28%. В некоторых семьях, кроме матери и отца проживали старшие родственники (бабушки и дедушки) – 11%. Воспитывались в неполных семьях только 6% опрошенных. Из них 5% проживали только с матерью, 1% с матерью и бабушкой.

При этом наибольший процент составляют женщины, которые были единственными детьми – 38%, первым (старшим ребенком) – 32%, вторым – 20%, остальные 10% были третьими и четвертыми детьми в семье.

Примером в семье служит мать, так считают 62% опрошенных женщин, они же и принимают важные решения – 53%. Отец был примером для 31%. Семьи, в которых важные решения принимал отец, были у 47%. Остальные считают, что важные решения принимали бабушка или дедушка – 7% опрошенных.

Женщинам был задан вопрос, о том, на кого из родственников они считают себя похожими внешне и в человеческом плане. 51% – ответили на мать, 46% – на отца, 3% затруднились с ответом. Внешне похожи на мать – 48%, на отца – 47%, 5% – на бабушку.

По вопросам воспитания детей в семьях опрошенных женщин не было разногласий – 58%, иногда – 25%, были у 17%.

Теплые воспоминания у большинства женщин связаны с матерью или бабушкой 69%, с отцом – 14%, остальные 17% тепло вспоминают брата или сестру, бабушку или дедушку.

Большую часть времени в детстве проводили с матерью – 32%, с бабушкой – 22%, с сестрой – 20%, с братом – 11%, с отцом – 10%, с дедушкой – 5%.

В настоящее время большинство опрошенных общаются со своими родителями каждый день – 70%, один-два раза в неделю – 26%, остальные только один-два раза в месяц или по телефону – 4% (учитываются в основном женщины среднего и младшего поколения).

Бликие и теплые отношения сейчас у матерей и дочерей – 95% опрошенных женщин, с отцом – 2%, с сестрой – 3%.

Почти все женщины находят понимание и поддержку в семье – 88%, иногда – 7%, и только 5% ответили отрицательно.

По вопросам воспитания детей большинство женщин согласилось, что будут воспитывать своих детей так же, как воспитывали их – 83%, нет – 17%.

Краткие выводы по результатам анкеты. Из полученных данных можно сделать вывод, что большинство опрошенных женщин родились в полных семьях, где не было разногласий по поводу воспитания детей. Авторитетом для многих является мать, которая и принимала важные решения и проводила больше времени с детьми. Многие женщины отмечают свое сходство с матерью как внешне, так и в человеческом плане. В настоящее время все респонденты общаются со своими родителями каждый день, а близкие и теплые отношения сохраняются между матерями и дочерями.

Результаты сравнения ценностей у женщин трех поколений.

В целом по всей выборке можно отметить достаточно близкую оценку ценностей у трех поколений женщин. Наиболее значимыми ценностями у всех поколений женщин являются ценности «защита семьи», «понимание и доверие в семье», а также ценность «здоровье». Также выражены по всей выборке такие ценности как ценность «благополучие», «настоящая дружба», «честность» и «ответственность».

После проведения статистического анализа были получены данные, по которым можно видеть значимые различия в оценке ценностей между старшим и средним поколением, между средним и младшим поколением, старшим и младшим поколением (таблица 1).

Таблица 1
Межпоколенные различия значимости ценностей

Показатель	Разность средних на уровне значимости $p \leq 0,05$		
	стар.п – ср.п	ср.п – мл.п	стар.п – мл.п
Ценности			
Уважение традиций	–	–	– 2,250
Разнообразие жизни	–	2,050	2,050
Смысл жизни	–	–	2,300
Наслаждение жизнью	–	1,800	1,950
Интересная жизнь	–	2,500	2,400

Так, индивидуальные ценности «разнообразие жизни», «наслаждение жизнью», «интересная жизнь» и «смысл жизни» наиболее высоко оценена женщинами младшего поколения ($p \leq 0,05$) по отношению к женщинам старшего и среднего поколения. Вероятнее всего это обусловлено возрастом испытуемых, возрастными различиями между старшим и младшим поколениями, влиянием временной эпохи. Ценность «уважение традиций» получила высокую оценку женщинами старшего поколения. Между старшим и средним поколением значимых различий не обнаружено, так же как не обнаружено значимых различий по другим ценностям.

Также нами были рассмотрены средние показатели значимости ценностей для женщин разного семейного положения (таблица 2).

Таблица 2
Различия значимости ценностей по семейному статусу

Показатель	Разность средних на уровне значимости $p \leq 0,05$		
	Замужем – Не замужем	Замужем – Гражд. брак	Не замужем – Гражд. брак
Уважение традиций	2,216	2,993	–
Независимость	– 1,947	–	3,554
Потакание себе	– 1,122	– 2,076	–
Разнообразии жизни	– 1,525	–	–

По полученным данным можно сделать вывод, что наблюдается различие в значимости ценностей для женщин с разным семейным статусом (замужем, не замужем, гражданский брак). Для замужних женщин ценность «уважение традиций» имеет большее значение, чем для незамужних и женщин проживающим в гражданском браке. Существуют значимые различия в оценке ценностей «независимость», «потакание себе» и «разнообразии жизни» для замужних и незамужних женщин. Следовательно, незамужним женщинам, в большинстве своем молодому поколению, важна уверенность в своих силах, новые впечатления. По полученным результатам можно утверждать, что существуют значимые различия в оценке ценностей женщин разного семейного положения.

По результатам корреляционного анализа (использовался Тау-Кенделла), выявлено, что значимость ценностей для женщин разных поколений связана с их возрастом. Существуют положительные и отрицательные корреляционные связи с такими ценностями как «уважение традиций», «религиозность», «разнообразии жизни», «смысл жизни», «интересная жизнь» (на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$), «защита семьи», «мудрость», «наслаждение жизнью» (на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$)

Можно сделать следующие выводы: чем старше женщина, тем более значимы для нее ценности традиций, такие как «уважение традиций», «религиозность». Слабые положительные связи наблюдаются с ценностями «защита семьи», «мудрость» и «потакание себе». Пожилые, неработающие женщины больше времени проводят дома, с семьей, следовательно, и ценность «защита семьи» для них более значима.

Проанализировав отрицательные корреляционные связи можно утверждать, что чем моложе женщина, тем более значимы для нее ценности гедонизма и активности: «разнообразии жизни», «интересная жизнь», «наслаждение жизнью», «смысл жизни». Молодое поколение считает важным наличие жизненных целей, не боится различных изменений, получает удовольствие от любви, отдыха.

Из вышесказанного можно заключить, что младшее поколение высоко оценивает индивидуальные ценности. С возрастом более значимыми становятся семейные и общечеловеческие ценности.

Краткие выводы по результатам сравнения ценностей у женщин трех поколений. В целом можно отметить, что женщины, принявшие участие в исследовании, руководствуются в своей жизни близкими ценностями, которые связаны с ценностью семьи как таковой, с атмосферой доверия и взаимопонимания. Эти же данные подтверждают и результаты анкеты, в которой подчеркиваются позитивные взаимоотношения, существующие в семьях, их высокую частоту взаимоотношений. Эти данные показывают, что несмотря на некие отличия, связанные с возрастными (и

поколенческими) особенностями, женщины небольшого российского города до сих пор сохраняют и передают традиционные семейные ценности, присущие российской культуре.

Список литературы

1. Куницына В.Н. Методы изучения семейных ценностей и взаимодействия внутри семьи // Семья в современном мире / Сост. и науч. ред. В.Н. Куницына. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – 232 с.
2. Куницына В.Н. Трансляция ценностей в семье: концепция, методы исследования, некоторые результаты и перспективы / В.Н. Куницына [и др.] // Семья в современном мире / Сост. и науч. ред. В.Н. Куницына. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – 232 с.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Низовцева Татьяна Резовна
заведующая психологической службой
ГБОУ ВПО «Северный государственный
медицинский университет»
г. Архангельск, Архангельская область

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДВУЗА

Аннотация: данная статья посвящена изучению социальной идентичности иностранных студентов-медиков и ее взаимосвязи с индивидуально-личностными характеристиками. В исследовании приняли участие иностранные студенты, обучающиеся в Северном государственном медицинском университете. Применяя метод поперечного среза с использованием статистических инструментов, автор указывает, что в структуре самовосприятия лидирующие позиции занимают рефлексивные характеристики, а факторы, определяющие социальную идентичность, представлены индивидуально-личностными характеристиками.

Ключевые слова: социальная идентичность, иностранные студенты, медицинское образование, личностные особенности.

Представление человека о самом себе как о части общества, является одним из важнейших элементов целостности личности. Индивидуально-психологические характеристики, социальная система могут влиять на глубину идентификационных процессов [1, с. 31], межличностные отношения, адаптационные процессы. Вслед за Н.Л. Ивановой, мы полагаем, что социальная идентичность (СИ) – это характеристика динамическая, выступающая как система ключевых социальных конструктов. Субъект создает ее в ситуации пересмотра своего места в социальной среде и в процессе социального взаимодействия. Одним из таких этапов особенно активного конструирования СИ выступает период вузовской профессионализации. Несмотря на достаточное количество работ посвященных СИ в целом, и этапе вузовской профессионализации в частности [2], вопрос изучения СИ иностранных студентов является малоизученным. Целью нашей работы было выявление соотношения структуры СИ и особенностей личности иностранных студентов-медиков, обучающихся в России.

В ходе планирования исследования нами выдвинута гипотеза о том, что структура СИ не только связана с личностными особенностями, но и испытывает их закономерное влияние. Для достижения цели нами были применены следующие методики: тест 20-ти утверждений «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой), тест темперамента и характера Р. Клонингера ТСИ (Temperament and Character Test), анкета. Все методы предъявлены обучающимся на английском языке (официальный язык обучения) и в ходе обработки результатов осуществлялся перевод на русский язык. В группу респондентов вошли 125 иностранных студентов (средний возраст – 22,1), в основном мужчины (78,1%). Из различных регионов: преимущественно Индия (72,5%), а также Африка (30%), Южная Америка (3,8%) Малайзия (1%), исповедующие, в основном, индуизм (82,9%) мусульманство (9,5%) и христианство (6,7%). Критерии включения: иностранные и русские студенты с первого по 6-й курс, мужчины и женщины. Критерии исключения: принадлежность к медицинской династии. Методами статистической обработки данных выступили корреляционный и факторный анализ.

Анализ эмпирических данных подтвердил нашу гипотезу относительно взаимосвязи СИ с личностными характеристиками:

1. Изучение структуры идентичности показало, что преобладающей является рефлексивная идентичность: большую часть ответов (62%) респондентов занимает описание личности и особенностей. Принадлежность к различным социальным группам занимает одну треть часть. Таким образом, доля характеристик, отражающих индивидуально-личностные особенности занимает значительное место в представлениях индивида о себе.

2. Ответы, характеризующие себя как представителя социальной группы, распределяются следующим образом: на первом месте профессиональный кластер (студент-медик, врач, терапевт, хирург), на втором семейный, и на третьем национальный. Также значительными являются принадлежности к группам увлечений (геймер, танцор). Таким образом, СИ на вузовском этапе профессионализации неотделима от профессиональной идентичности, у иностранных студентов этот кластер опережает традиционно сильные семейные и национальные кластеры СИ.

3. Анализ личностных взаимосвязей и структурных элементов СИ показал, что общий показатель идентичности связан положительно с избеганием угрозы, а отрицательно с «перспективным Я» ($p < 0,05$). Иностранные студенты проходят более сложный адаптационный этап в связи с переездом и необходимостью жить длительный период в другой культуре, и далее вопрос безопасности, дискриминации, доверия в России для них остается открытым. Интересно, что «деятельное Я» положительно взаимосвязано с сотрудничеством, а «социальное Я» связано отрицательно с зависимостью от поощрения ($p < 0,05$), что указывает на значительную активность студентов в этот период. Иностранцам студентам свойственна активная позиция в период обучения. Похожие взаимосвязи отмечены в исследованиях иногородних студентов [3]. Показатель «рефлексивное Я» положительно связано с трансцендентностью ($p < 0,05$) и отрицательно настойчивостью и зависимостью от поощрения. Представление о себе, как о личности с определенными качествами, прямо связано с чувством принадлежности к Миру среди них меньше студентов с независимой и жесткой позицией. Такое соотношение может быть объяснено и тем, что среди иностранных студентов больше всего представителей Индии, что вполне органично связано с национальной религиозной концепцией.

4. Метод варимакс вращения факторного анализа 4 фактора, которые объясняли 65,34% дисперсии. КМО показатель и индекс Бартлетта статистически были значимы ($\chi^2 = 260,4$, при $p < 0,001$), что свидетельствовало о пригодности полученной факторной модели. Первый собрал переменные, указывающие на «активность студентов», второй фактор «безопасности среды», третий – «фактор личностной настойчивости», четвертый «зависимости от поощрения». Результаты факторного анализа указывают, что СИ иностранных студентов-медиков взаимосвязана с индивидуально-личностными особенностями: настойчивостью и активностью, ощущением безопасности и зависимостью от поощрения.

Наши результаты показывают, что иностранные студенты-медики, адаптируясь и обучаясь в России, безусловно, связывают себя с различными социальными общностями (в первую очередь профессиональными – врач, врач специалист) и эти представления опираются на определенные индивидуально-личностные особенности (активность, настойчивость, чувство безопасности) выступающие и как черты респондентов и как средство адаптации в изменившихся условиях. Учитывая привлекательность Российского медицинского образования для иностранных студентов и увеличивающийся поток изучения вопросов представления о себе в целом и как части социальных групп в частности становится особенно актуальным. Наши дальнейшие исследования СИ иностранных студентов-медиков будут продолжены в направлении изучения компонентов и психологической структуры социальной идентичности.

Список литературы

1. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: Дис. ... д-ра психол. наук Н.Л. Иванова. – Ярославль, 2003. – 409 с.
2. Румянцева Т.В. Трансформация идентичности студентов медицинских вузов в меняющихся условиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Румянцева; Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова. – Ярославль, 2005. – 27 с.
3. Юркина М.С. Особенности адаптации иногородних студентов / М.С. Юркина, Н.Г. Живаев // Профессионально-ориентированная концепция психологической адаптации студента вуза: Материалы интернет-конференции. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: psylab.mybb.ru
4. McLean M. Medical student professional identity formation / M. McLean, P. Johnson, S. Sargeant [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://works.bepress.com/patricia_johnson/7

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шельске Константин Олегович

командир подразделения
Министерство обороны РФ

студент

НОУ ВПО «Санкт-Петербургская юридическая академия»

г. Санкт-Петербург

МЕТОДЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ

***Аннотация:** в данной статье автором рассматривается вопрос стимулирования работника. Исследователь отмечает, что в представленном научном труде термины «работник» и «работодатель», «воспитанник» и «воспитуемый», «начальник» и «подчиненный» имеют равное значение. Целью работы является попытка разобраться для более умелого и правильного применения поощрений и взысканий в их сущности и условиях эффективности.*

***Ключевые слова:** методы стимулирования, наказание, сущность, эффективность наказания, поощрение, условия эффективности поощрения.*

Стимулировать – значит давать толчок мысли, чувству, который в результате переходит в действие. Каждый метод стимулирования предполагает собой выражение правильности действия. Но есть методы, главное назначение которых – оказывать дополнительное стимулирующее влияние и как бы усиливать действие других методов, которые по отношению к стимулирующим (дополнительным) принято называть основными.

Среди основных методов стимулирования мы знаем поощрение и наказания. Рассмотрим каждый из них.

Наказание – метод стимулирования, который дает толчок для осознания нарушения принятых установлений. Наказания определяются санкциями, которые:

- связаны с наложением дополнительных обязанностей (дополнительный наряд на работы);
- лишением или ограничением определенных прав (освобождение от занимаемой должности);
- выражением морального осуждения (в личной беседе или во время подведения итогов).

Причины нарушения принятых правил, и законов различны и каждая требует отдельного разбирательства: так если личная недисциплинированность вполне оправдывает правильность возникновения той или иной санкции, то истечение обстоятельств или личная неприязнь работодателя, например, и работника требует отдельного подхода, в котором решение принимает третье лицо, оценивающее как обстоятельства, при которых было совершено нарушение, так и личные отношения между начальником и подчиненным, либо санкция идет в производство только в случае систематического нарушения правил.

Условия, определяющие эффективность метода наказания следующие:

Последствия наказания более эффективны, если наказание осуществляется или поддерживается коллективом: нарушитель острее переживает чувство вины, если его поступок осудил не только воспитатель, но и товарищи, друзья, поэтому нужно опираться на общественное мнение.

Не рекомендуется использовать групповые наказания.

Если решение о наказании принято, то нарушитель должен быть наказан.

Наказание будет эффективным, если оно понятно нарушителю и он осознает свою вину. После наказания об этом не вспоминают, а с нарушителем поддерживают нормальные отношения.

Не спешите наказывать до тех пор, пока нет четкой ясности в ситуации, пока нет полной уверенности в справедливости и полезности наказания.

Наказание требует педагогического такта, глубокого знания педагогической и возрастной психологии, а также понимания того, что только одними наказаниями делу не поможешь, поэтому наказание используют только в комплексе с другими методами воспитания.

Наказание не должно вредить здоровью – ни физически, ни морально. Производство наказания не должно быть следствием неприязни или межличностных отношений.

Поощрение в отличие от наказания побуждает воспитуемого к положительной, полезной инициативной деятельности, реализуется с помощью признания успехов.

Виды поощрения зависят от структуры, с которой связана наша деятельность, и в каждой они различны, однако сущности всех сплетаются в одобрении будь то работника или ученика, и в благодарности, награждении.

Условия эффективности поощрения:

Необходимо уметь судить о поощрении, учитывается, прежде всего, психологический аспект поощрения, его последствия. Поощряя, воспитатели должны стремиться, чтобы поведение воспитанника мотивировалось и стремилось не получить одобрение или награду, а внутренними убеждениями, нравственными мотивами.

Поощрение не должно противопоставлять воспитанника остальным членам коллектива.

Поощрение требует индивидуального подхода

Используя поощрения, необходимо проявлять осторожность и чувство меры. Не нужно хвалить:

- а) за то, что даровано природой (ум, здоровье, красота и т. д.);
- б) за то, что достигнуто не своими усилиями, своим трудом;
- в) более двух раз за одно и то же достижения;
- г) в связи с жалостью;
- д) в связи с желанием понравиться, однако, следует помнить, что тот, кто хвалит, не всегда любит, необходимо воздерживаться от поощрений там, где без них можно обойтись.

Подводя итог над изложенным можно сделать вывод о том, что во многом стимулирование деятельности воспитуемого зависит от взаимоотношений, скажем, с воспитателем, что уже предполагает собой толчок оценить эту деятельность возможно и в противоположенную сторону. В целях восприимчивости этому и для более точной оценки соблюдения признанных правил предлагаю, хотя бы согласовывать применяемый метод или с третьим, или с уполномоченным лицом, не имеющим ни прямого, ни косвенного отношения как с руководителем, так и с подчиненным.

Список литературы

1. Юридическая педагогика: Учебник / К.М. Левитан. – М.: Норма, 2008.
2. Учебное пособие для подготовки преподавателей основ государства и права средних и средних профессиональных учебных заведений / Ю.А. Дмитриев, 2009.

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ

Донцов Дмитрий Александрович

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Российский государственный
социальный университет»
г. Москва

Донцова Маргарита Валерьевна

канд. психол. наук, психолог
первой категории участкового отдела «Можайский»
ГБУ «Московская служба психологической
помощи населению»
г. Москва

АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье указываются классические методы активного обучения. Приводится метод стандартизированного наблюдения как средство выявления особенностей реагирования обучающихся на психолого-педагогические воздействия. Рассматривается метод микрогрупп (микрогрупповой подход) в качестве социально-психологического способа организации и проведения семинарских и практических занятий со студентами-психологами в интерактивных формах.

Ключевые слова: вуз, студенты-психологи, социально-психологические параметры, педагогические аспекты, профессионально-личностное становление, обучение, формирование, обеспечение, развитие, методы психолого-педагогического сопровождения, стандартизированное наблюдение, метод микрогрупп, микрогрупповой подход.

Создание в вузе оптимальных образовательных условий для продуктивного обучения и развития студентов, применяемые технологии социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения студентов, использующиеся методы активного обучения, – дают студентам образовательные возможности для всестороннего профессионально-личностного формирования и становления.

Психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов-психологов, осуществляемое в активных (интерактивных) коммуникативно-тренинговых формах, осуществляется как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе со студентами. В рассматриваемом контексте позитивно выделяются те вузы, где подобного рода работа постоянно проводится со студентами во внеаудиторном пространстве, в процессе проведения разнообразных внеаудиторных мероприятий. В частности, такая деятельность осуществляется со студентами и летом и зимой в ходе работы специальных студенческих баз отдыха и в загородных оздоровительных детских лагерях, где студенты выступают в качестве вожатых (там психологическое

сопровождение основывается на обучении студентов психолого-педагогическому профессиональному мастерству). В педагогических и гуманитарных вузах, таким образом, в реальной «образовательной» жизни студенты охотно включаются в подготовку и проведение практикумов, тренингов, «круглых столов», дискуссий, деловых игр, студенческих научно-практических конференций и т. п. Именно в ходе осуществления таких форм работы со студентами, во многом реализуются их потребности социально-профессиональной значимости и социально-профессиональной реализации, потребности в самоактуализации и т. д.

Многих студентов-психологов педагогических и гуманитарных вузов привлекает организация нестандартной деятельности с учащимися общеобразовательных школ вне урока, – на часах «музейного общения» (систематическое посещение с подшефным классом музеев, например, в ходе т. н. «музейной недели»), на разнообразных тематических проектах, конкурсах и т. д. Для студентов психологических факультетов педагогических и гуманитарных вузов, мы предлагаем, в качестве формы профессионального сопровождения, обязательно организовать постоянно действующие «школы» профессионального мастерства, деятельность которых может быть реализована на основе прохождения студентами разного рода педагогической практики (в детских садах, школах, колледжах, сузах, домах детского творчества, детских оздоровительных лагерях отдыха и т. п.). Подобного рода деятельность, направленная на раскрытие профессионального потенциала студентов, исключительно полезна.

Здесь мы дадим краткие смысловые *определения тех методов, которые мы предлагаем применять в процессе психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов-психологов.*

1. *Метод словесного обучения* являет собой дидактическое средство (рассказ, беседа, объяснение), активизирующее познавательную и практическую деятельность обучаемых.

2. *Метод проблемного обучения* осуществляется путём создания как будто бы проблемной ситуации (применяемые приёмы – проблемные вопросы, т. н. эвристическая беседа, т. н. полимотивирование), а в основе предлагаемой проблемной ситуации лежит некое смысловое противоречие.

3. *Метод проектов* развивает умения и навыки научно-практической исследовательской деятельности студентов (сферой исследования может быть любая психолого-педагогическая проблема), – при этом преподаватель (руководитель) целенаправленно проводит в жизнь имеющуюся программу профессионально-личностного развития студентов.

4. *Метод наблюдения* – целенаправленный сбор информации, системное восприятие психических состояний и психологических свойств личности, производящееся путём наблюдения за вербальными и невербальными реакциями и проявлениями человека. Мы, в том числе и на основании наблюдения выявили те заинтересовавшие нас личностные проявления студентов-психологов, которые были нами эмпирически детально определены и изучены. Здесь же мы приведём свой опыт применения наблюдения в ходе психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов-психологов.

Мы утверждаем, что, прежде чем оказывать какое-либо психолого-педагогическое влияние и социально-психологическое воздействие на конкретного человека, необходимо осуществить организованное наблюдение за его внешней активностью (поведением, экспрессией, деятельностью и т. п.). Наблюдение, так же как и эксперимент, – это метод сбора информации (обсервационные методы), относящийся к методам исследования явлений и объектов, к способам познания окружающего мира. *По форме проведения* исследования, мы осуществляли прямое исследовательское

наблюдение, применяли его в качестве практического психологического метода накопления и анализа данных. *По содержанию*, по научной направленности исследования, мы, применяя наблюдение, исследовали человека, изучали людей как индивидуальностей, как личностей. *Целями наблюдения* являлось изучение поведения и деятельности студентов-психологов в образовательной среде и, в целом, в социальной среде, выявление их эмоциональных реакций, выяснение их чувственных отношений к действительности в процессе социально-психологического взаимодействия с окружающими. *Вид* (параметры) применённого нами метода *наблюдения*: внешнее, стандартизированное, включённое, систематическое. Мы осуществляли наблюдение многократно, с фиксированными перерывами (промежутками) времени, в процессе деятельности и общения студентов-психологов в вузе и вне его (в ходе учебно-ознакомительной, научно-педагогической, научно-исследовательской, производственной практики и т. п.). При этом, мы находились со студентами в постоянном взаимодействии и общении в процессе совместного выполнения разнообразной учебной и профессиональной, в том числе научной деятельности. Систематическое стандартизированное наблюдение за студентами-психологами осуществлялось по разработанной нами схеме, которую мы здесь приводим.

Таблица 1

Таблица проведения стандартизированного систематического наблюдения за эмоциональными и иными внешними поведенческими и «деятельностными» реакциями субъекта

<i>Объект (субъект, явление, процесс) внимания, поведения, деятельности наблюдаемого субъекта</i>	<i>Высказывание (направленность вербальной активности; локализация, конкретизация речевой деятельности)</i>	<i>Действие (движение, акт поведения, поступок)</i>	<i>Экспрессивная (невербальная, двигательная) реакция (пантомимика)</i>	<i>Вид, тип, форма (характеристика) проявляемой эмоции</i>	<i>Выражение (проявление) чувственного и/или когнитивного отношения (к явлению, процессу, объекту, другому субъекту)</i>

После проведения наблюдения, мы осуществляли системный анализ результатов наблюдения. Собранный материал служил нам в качестве общей профессиональной информации о наших подопечных. Путём наблюдения мы отмечали наиболее актуальные затруднения студентов-психологов в процессе их социально-профессиональной активности. Мы делали психологические выводы о преобладающих в тех или иных случаях психических эмоциональных, поведенческих и иных реакциях студентов-психологов. Мы применяли метод наблюдения описанным выше образом в ходе консультирования и тренинга студентов-психологов, в процессе социально-педагогической работы с ними. Мы давали студентам психолого-педагогические рекомендации относительно адекватности их эмоционально-чувственного реагирования, экспрессивных реакций, социального взаимодействия с однокурсниками, преподавателями и другими субъектами взаимодействия. Вернёмся к кратким определениям методов, которые понимаются нами в качестве психолого-педагогической и социально-психологической основы процесса сопровождения профессионально-личностного становления студентов-психологов.

Подготовка и переподготовка специалистов в области психологии

5. *Метод диалога* – истинно диалоговое общение, предполагающее равенство позиций участников и выражающееся в активной роли обучающихся и обучаемых в образовательном процессе, – при этом субъекты равноправны, а процессы познания происходят во взаимодействии путём совместного познания окружающих явлений в ходе интенсивного общения, коммуникации и интеракции – через совместную деятельность, взаимопознание и взаимопонимание.

6. *Метод интроспективного анализа* помогает обучающимся осознавать свои проявления в жизни и деятельности не как производные от внешних обстоятельств, а как состояния собственного «Я». Исследованию подвергаются: собственная деятельность, поведение, характер своих взаимоотношений с людьми, качества собственной личности и др. Основным приёмом развития интроспекции и рефлексии являются т.н. «полимотивированные вопросы», побуждающие человека осуществлять по отношению к самому себе исследовательскую (познавательную) деятельность.

Приводим наш «узкий» практический опыт психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов-психологов. Свою деятельность по сопровождению профессионального становления студентов мы начали со студентами-психологами 1-го курса всех форм обучения. Наша деятельность предварялась разработкой, с опорой на имеющуюся в данном контексте литературу и практический опыт, курса лекций, семинаров и практических занятий по предмету «Введение в профессию». Так как выше мы уже достаточно детализировано отразили нашу учебно-методическую, социально-педагогическую и психолого-педагогическую деятельность со студентами-психологами и её научно-методологические основы, то здесь, коротко, просто подчеркнём важные содержательные вопросы. Предметный курс «Введение в профессию» был построен нами с учётом современной действительности на рынке труда в контексте областей (сфер) профессиональной реализации психологов на современном этапе развития нашего общества и государства. В ходе проведения занятий данного курса студентам была дана профиограмма специальности «Психолог» и даны профиограммы родственных специальностей. Со студентами в лекционно-семинарской форме велись дискуссионные беседы на тему выбора профессии, о том, где может себя применить выпускник психологического факультета, о том, в чём сходства и отличия психолога-практика и психолога-теоретика, о том, в каких отраслях народного хозяйства и бизнеса может работать психолог, окончив институт и получив высшее профессиональное образование, какие психологические специализации имеются, для чего они применяются, где их получить и т. п. Ниже мы схематически отражаем проведённый курс.

Таблица 2

Учебно-тематический план предметного курса «Введение в профессию» для очной (дневной) формы обучения

Темы занятий	Всего часов	В том числе часов		
		Лекции	Семинары и практические занятия	Самостоятельная работа студентов
Тема №1. Что такое профессия? Классификация профессий. Профориентация и профдиагностические методики.	16	4	2	10

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

<i>Тема №2. Что такое психология? Житейская, научная и практическая психология.</i>	12	4	2	6
<i>Тема №3. Профессия «Психолог» и другие «помогающие» профессии.</i>	14	4	2	8
<i>Тема №4. Нюансы психологической профессии. Отличия и сходства деятельности психолога, клинического психолога, пато психолога, нейропсихолога, психотерапевта, психиатра.</i>	12	4	2	6
<i>Тема №5. Профессиональное содержание деятельности психолога в разных отраслях и сферах деятельности.</i>	16	5	2	9
<i>Тема №6. Профессиограмма и психограмма профессии «Психолог».</i>	14	5	2	7
<i>Тема №7. Личностные и профессиональные качества психолога.</i>	12	4	2	6
<i>Тема №8. Этика и нормы профессиональной деятельности психолога.</i>	12	3	2	7
<i>Тема №9. Подготовка профессиональных психологов за рубежом и в России. Ведущие ВУЗы по психологическому профилю за рубежом и в России.</i>	12	3	2	7
<i>Итого часов:</i>	<i>Всего часов 120</i>	<i>Лекции 36</i>	<i>Семинары и П/З 18</i>	<i>Сам. раб. студентов 66</i>

В завершение данного курса, посвящённого социально-психологическим методологическим аспектам психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного становления студентов-психологов, в качестве методологической иллюстрации нашей педагогической

деятельности, мы отразим используемые нами методы активного обучения. Мы приведём, разработанный нами на основе классических педагогических технологий, особый подход к проведению семинаров и практических занятий, применённый нами в процессе преподавания разнообразных предметных курсов, в частности, курса «Введение в профессию». Так же, мы применили приведённый ниже авторский подход, в процессе преподавания студентам-психологам 2–3 курсов, всех форм обучения, дисциплин «Психология развития и возрастная психология», «Педагогическая психология», «Социальная психология», «Методика преподавания психологии» и др. (данный подход можно применять в процессе преподавания практически любой предметной дисциплины).

Итак, здесь мы рассмотрим современную практическую методологию и интерактивные методологические обучающие параметры семинарских и практических занятий (П/З) со студентами-психологами по профессиональным предметам (дисциплинам) психологического цикла (блок ОПД)

Микрогрупповой подход к проведению семинаров и П/З (метод микрогрупп в проведении семинаров и практических занятий).

Общие положения микрогруппового подхода (авторы подхода: д-ра психол. наук, проф., акад. РАО А.И. Донцов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова).

Группа студентов (20–25 человек) делится на микрогруппы (3–4 микрогруппы по 6–8 человек), каждая из которых выполняет индивидуальное (для всей микрогруппы) задание. Данная форма семинарского (практического) занятия проводится после лекционного рассмотрения нескольких тем, объединённых в общий смысловой раздел. На каждую содержательную форму (на каждое смысловое «упражнение») отводится от 5–10 до 15–20 минут (в зависимости от сложности задания, количества участников и контекстной ситуации смыслового взаимодействия). Деятельное творческое участие преподавателя в данном процессе настоятельно рекомендуется.

Названия и содержательные формы проведения метода микрогрупп на семинарах и П/З:

1. «Тезисы» – микрогруппа студентов должна составить тезисы по всему пройденному на данный момент учебному материалу. Как правило, оговаривается количество тезисов (не больше 6–8). Студентам разъясняется, что тезис в данном случае – это повествовательное предложение из 8–10 слов (т.е. оно должно хорошо восприниматься на слух), заключающее в себе большой (конкретно-фактологический) объём информации. Основная содержательная задача студентов – не дробить информацию, а наоборот укрупнять (синтезировать) её. В тезисах по возможности необходимо обойтись без простого перечисления фактов, кроме того, они не должны носить характер определений каких-либо терминов или понятий. Все тезисы должны быть логически объединены общим смысловым контекстом (в соответствии с пройденным материалом).

2. «Понятия и термины» – микрогруппа студентов, по всему пройденному на текущий момент учебному материалу, должна составить тезаурус (терминологический понятийный словарь). При выполнении выбираются термины или понятия – и даётся их краткое определение или характеристика. Для усложнения задания, студентам предлагается выбрать из всего материала 10 (15) терминов и понятий как самых важных (основных), а затем объяснить (доказать) – почему именно эти термины или понятия являются таковыми.

3. «Схема» – микрогруппа студентов должна, по всему пройденному на настоящее время учебному материалу, составить одну схему. Схема

может быть подробной или краткой (это оговаривается преподавателем заранее). Структурные блоки схемы (каждый блок включает в себя одно – максимум – два слова (понятия) – (это также оговаривается предварительно) должны быть соединены стрелками (одно- или разнонаправленными) с другими структурными блоками. Обращается внимание на логику построения схемы и корректность представленных блоков (например, по широте-узости охвата содержания и т. д.).

4. «Символ» – микрогруппа студентов, весь пройденный материал должна отразить в символической форме. В виде *одного* символа. Это может быть рисунок, геометрическая фигура, знак, т.н. лейбл и т. д. В данной работе нельзя использовать надписи, буквенные обозначения и т. д. Символ может состоять из нескольких частей (желательно логически связанных друг с другом), но он должен иметь единое (объединяющее) смысловое начало и связное содержание.

5. «Поэты» – микрогруппа студентов весь пройденный материал должна отразить в виде четверостиший (в крайнем случае – двустиший). Если у студентов не складываются рифмованные строки, то допускается (но не приветствуется) «белый» стих. Количество четверостиший не ограничено (ограничение есть только по времени подготовки, – рекомендуется от 5–10 до 15–20 минут), – важно, чтобы в четверостишиях была отражена смысловая суть изученного материала. Эффект достигается ритмизацией и смысловым повторением запоминаемого материала (т.н. мнемонические приёмы запоминания).

6. «Артисты» – микрогруппа студентов по всему пройденному материалу должна разработать (составить) сценарий, распределить внутри своей группы роли и представить весь пройденный материал (основную суть) в виде миниспектакля. Эффект достигается элементами психодрамы и социодрамы.

7. «Эксперты» – микрогруппа студентов содержательно комментирует выступление каждой (или – нескольких) из вышеперечисленных микрогрупп (микрокоманд студентов, выполняющих одно или несколько из творческих заданий приведённых выше). Микрогруппа экспертов задаёт уточняющие вопросы. В некоторых ситуациях допускается выступление данной микрогруппы т.н. «прокурорами», – когда студенты этой микрогруппы содержательно критикуют работу каждой из вышеперечисленных микрогрупп. Эксперты осуществляют конструктивную критику, – предлагают свои варианты тезисов, понятий, схем, символов и т. д. Подразумевается, что студенты данной микрогруппы (эксперты) хорошо усвоили изученный материал, могут свободно в нем ориентироваться.

Примечание. В зависимости от числа студентов, присутствующих на занятии, количество микрогрупп может варьироваться. На подготовку каждой из микрогрупп отводится от 30 до 60 минут учебного времени (в зависимости от количества выполняемых данной микрогруппой заданий). Задания раздаются в начале занятия одновременно всем микрогруппам. Те микрогруппы, которые занимаются схемой и символом, должны перенести их на доску, для всеобщего обозрения (особенно для микрогруппы экспертов). Приветствуется (желательно) использование соответствующей мультимедийной техники, что позволяет эффективно отображать тезисы, понятия и т. д.

Важно! Перед проверкой выполнения заданий, преподавателю необходимо убедиться, что все микрогруппы выполнили задания и могут слушать друг друга, так как в данном случае педагогический эффект от занятия многократно повышается. Это происходит в силу того, что студенты

ещё раз обобщают и запоминают пройденный материал (мышление и память), задействуя зрительные, слуховые и тактильные (двигательные) каналы восприятия информации. Выступления микрогрупп (участники которых самостоятельно выбирают того (тех), кто будет озвучивать сделанную ими работу – или это делает сам преподаватель) начинаются в той последовательности, в которой давались задания и в представленном заранее порядке (по предварительной договорённости). Микрогруппа экспертов комментирует выступление каждой из других микрогрупп. Общее время занятия, – 2–4 академических часа (в зависимости от объёма пройденного и прорабатываемого материала).

Список литературы

1. Базаркина И.Н. Социально-психологические эффекты общения, влияние их на взаимодействие и применение их в обучении / И.Н. Базаркина, Д.А. Донцов, М.В. Донцова [и др.] // Вестник практической психологии образования. – М., 2013. – №4 (37). – С. 82–89.
2. Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В. Социально-психологические особенности студентов-психологов и специфика их профессионального становления // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения Л.И. Божович. – М., 2008. – С. 195–208.
3. Донцов А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В. Минигрупповой подход (метод минигрупп) как способ активного обучения старшеклассников и студентов // Вестник практической психологии образования. – М., 2012. – №1 (30). – С. 62–65.
4. Донцов Д.А., Донцова М.В., Шарагин В.И. Методологические и технологические аспекты психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного становления студентов-психологов // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – №1.
5. Донцов Д.А., Донцова М.В. Актуальные психолого-педагогические вопросы обучения студентов-психологов в системе современного образования // Научно-практическая интернет-конференция «Актуальные психолого-педагогические проблемы в системе современного образования», 1 апреля – 1 июня 2012 года.
6. Донцова М.В. Социально-психологические особенности юношеского возраста и выбор профессии в юности (на примере студентов-психологов) // Психология и современное Российское образование: Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008. – С. 217–219.
7. Донцова М.В. Личностная специфика психологических защит студентов-психологов // Психика и тело: проблемы, исследования, опыт работы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 9–10 апреля 2009 года, г. Тюмень, в 2 частях, часть 2. – Тюмень: ТГУ, 2009. – С. 4–8.
8. Донцова М.В. Межличностная направленность психологических защит студентов-психологов // Современные проблемы психологии развития и образования человека: Сборник материалов I Всероссийской конференции с международным участием, в 2 т. – СПб.: ЛГУ – АЙСИНГ, 2009. – С. 67–74.
9. Донцова М.В. Конфликтные стратегии студентов-психологов // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». Выпуск 7 (75). – Тамбов: ТГУ, 2009. – С. 192–196.
10. Донцова М.В. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов-психологов // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М.: МГУ, 2009. – 25 с.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА:
ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник материалов

IV Международной научно-практической конференции
Чебоксары, 22 января 2016 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*

Компьютерная верстка и правка *Н.А. Митрюхина*

Подписано в печать 10.02.2016 г. Формат 60×84/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 30,4575. Заказ К-74. Тираж 500 экз.

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75

8 800 775 09 02

info@interactive-plus.ru

www.interactive-plus.ru

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru