

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам
IX Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 31 марта 2015 г.

В шести частях
Часть V



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
Т 33

Теоретические и прикладные аспекты современной науки :
Т 33 сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции 31 марта 2015 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть V. – 168 с.

ISBN 978-5-9906520-7-1

ISBN 978-5-9906665-2-8 (Часть V)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам IX Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 31 марта 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 690-11/2014 от 05.11.2014 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-5-9906520-7-1
ISBN 978-5-9906665-2-8 (Часть V)

© Коллектив авторов, 2015
© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Аристархова Е.А.</i> РИСОВАНИЕ ГИПСОВЫХ СЛЕПКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ	6
<i>Архипова Е.П., Афоникова С.О.</i> РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	8
<i>Бобылева А.А.</i> ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКА НА ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ	12
<i>Бодякина Т.В., Васильева С.Е., Власова Т.Б., Елтошкина Е.В.</i> ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЙ ФГОС ВПО ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «АГРОНОМИЯ».....	15
<i>Бредихина В.Н.</i> ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРИОБЩЕНИЯ К ЧТЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	20
<i>Бухтоярова И.И., Степанова Н.В., Щетинина Е.В.</i> РОЛЬ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	23
<i>Воробьева Г.Е.</i> ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕАБИЛИТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	25
<i>Галкина Е.А.</i> РАЗРАБОТКА И ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	27
<i>Данилов Д.А., Корнилова А.Г.</i> РЕФЛЕКСИЯ – ОСНОВА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ, САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ.....	29
<i>Дементьев С.В., Кулакова С.В., Фадеева К.Ф., Москвитина М.М.</i> ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	34
<i>Иванова Э.В., Киугель К.В.</i> ЛЕКотеКА КАК МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	36
<i>Инчина Е.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 8-10 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕПКОЙ В ШКОЛЕ ИСКУССТВ.....	39
<i>Калюжная Е.В., Цурикова Л.В., Хворостьяная Н.В.</i> СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА	42
<i>Карпушкина Н.В., Закожурникова Ю.М.</i> К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ-АУТСАЙДЕРОВ	47
<i>Карпушкина Н.В., Конева И.А.</i> К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	49
<i>Киселева О.А.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОИСКА У СТУДЕНТОВ-ФАРМАЦЕВТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ В УГМУ ..	51
<i>Конева И.А., Рыжова Ю.В.</i> КОРРЕКЦИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫМИ ВИДАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	53

Конюшенко Е.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ «ЭКСПЕРИМЕНТ» ГБОУ СОШ №9 Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА	55
Корепина Л.Ф. КРЫЛОВСКИЕ БАСНИ – ЖИВОЙ ДИАЛОГ АВТОРА С ЧИТАТЕЛЯМИ	57
Корепина Л.Ф., Сафронов А.В. ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛИТЕРАТУРОЙ И РАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	60
Крыкбаева М.С. ПУТИ РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	65
Кузьмина Л.В., Юртаев С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	70
Левина Л.Э. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ	73
Леонидова Е.А. ФИЗКУЛЬТУРНЫЙ КОМПЛЕКС ГТО – ПРОГРАММНАЯ И НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ..	76
Леонтьева А.А. ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ТРЕХ ЛЕТ	79
Липовка В.О. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОНЦЕПЦИЙ	83
Лямкина Т.М. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ, ГОТОВЫХ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	88
Макаренко О.В. РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	92
Марковской А.В., Каплун И.И., Часных А.В. АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ МЕТОДАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....	95
Маслова Т.В., Александрова Н.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	97
Меримянина Е.Н. ТРЕНИНГ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КАК ВАЖНЫЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ФАКТОР	99
Ноговицына Н.М., Яковлева М.Н. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....	104
Ольхина Е.А., Бакаева Е.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	106
Паули И.А., Никитина Е.И. РАБОТА В МАЛЫХ ГРУППАХ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ».....	109
Писаренко С.А. ВОЗМОЖНОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВАМ ЖИВОПИСНОЙ ГРАМОТЫ	113
Пластинина Ю.Л. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	117
Саксонова Л.П. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	122

Свиридова Н.В. АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ.....	124
Сивцева К.Н., Дмитриева М.Е. ИГРА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	126
Смык А.В., Маркова Е.В. РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСНОЙ ТЕРАПИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ.....	128
Тагаева Т.В., Васильева Е.Ю. СПОСОБ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	130
Третьякова И.А. СОПРЯЖЕНИЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЭВОЛЮЦИИ ОБЪЕКТОВ И ЯВЛЕНИЙ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ..	134
Хажгалиева Р.Х. КАЗАЧИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ	139
Хайруллин Г.Т. СОВЕРШЕННЫЙ ЧЕЛОВЕК В НАРОДНОМ ВОСПИТАНИИ	141
Черкасова И.В., Алексеева Е.Н., Красильникова А.В. Астахова М.В. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ РОЛИ ИНДИВИДА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	146
Чурбанова Е.Н., Русакова Т.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МОТИВАЦИИ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	153
Шарафутдинова Г.Г., Ишмаева Л. ИЗУЧЕНИЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ АЛГЕБРАИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ	156
Шеина Т.Е. ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА	158
Шеремет А.Н. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «МОБИЛЬНОСТЬ» В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ».....	161
Энэбиш Т. ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	165

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

РИСОВАНИЕ ГИПСОВЫХ СЛЕПКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ

Аристархова Е.А.

студентка 3 курса Института искусств ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается в качестве одного из приоритетных заданий в содержании процесса обучения академическому рисунку рисование гипсовых слепков. Рисование гипсовых слепков является базовой основой преподавания академического рисунка на всех уровнях обучения, от детской художественной школы до Академии Художеств, так как позволяет активизировать познавательные процессы учащихся, а сами гипсовые слепки несут в себе закономерности строения формы.

Ключевые слова: рисунок, гипсовый слепок, конструктивная основа, процесс изображения.

Рисунок с натуры сложный многогранный процесс, основанный на познавательной деятельности рисующего. Сразу решить сложнейшую задачу в рисовании живой натуры никому из начинающих не под силу, поэтому предварительная подготовка к этому должна быть постепенной. Для этой цели используют рисование с натуры гипсовых слепков. Поэтому, обучение рисованию с натуры начинается со штудирования классических образцов античного искусства. Только штудирование древнегреческих скульптур поможет начинающему познать законы природы и искусства, только классические образцы помогут художнику понять идею красоты и законы прекрасного. Они указывают художникам пути к вершинам искусства, воспитывают художественный вкус, определяют эстетический идеал [1].

Рисование головы человека начинают с изучения гипсовых слепков деталей головы (губ, носа, глаз), которое имеет давнюю традицию, принося большую практическую пользу. Учащиеся начинают видеть в натуре пропорции формы и ее характерные особенности.

Прежде чем приступить к рисованию сложных форм, необходимо представить, какую геометрическую форму они напоминают (призму, куб, цилиндр и т.д.). В рисовании головы следует придерживаться всех правил и принципов, которыми руководствуются в изобразительной практике вообще. Изображение головы всегда было основной темой для художников, особенно на пути их профессионального становления. При рисовании даже гипсовой модели скульптурного изображения головы человека можно убедиться, что она представляет собой сложнейший комплекс различных форм, причем взаимосвязанных и взаимообусловленных. Здесь изменение одной формы части лба или подбородка вызывает изменение другой и определяет характерную особенность строения поверхности лица человека.

Современные программы обучения академическому рисунку так же включают в себя этап рисования гипсовых образцов. Это и модели головы Сократа, Гомера, Вольтера и различные античные статуи. Особое место в процессе обучения начинающего художника занимают такие модели как «обрубковка» головы и анатомические модели «Экорше» Гудона.

Процесс длительного академического рисования учебных гипсовых моделей головы и фигуры человека требует от учащегося изучения строения основных элементов объекта, их взаимного расположения с целью последующего адекватного формирования конструктивно-пластических структурно выверенных представлений о натуре и процессе ее изображения.

Общая установка на весь период выполнения такого задания состоит в решении поставленных учебных задач в полном объеме:

- изобразить обобщенную конструкцию гипсовой модели головы или фигуры человека с учетом характерных особенностей ее формы и пространственного положения;

- проанализировать характерные особенности общей формы головы или фигуры человека, выделяя в рисунке крупные фрагменты;

- акцентировать в рисунке целостную конструктивную основу каждого крупного фрагмента с включением невидимых с избранной точки зрения поверхностей (преподавателю рекомендуется на данном этапе провести аналогии с линейно-конструктивными рисунками геометрических моделей), соотнести их величины, местоположение и пространственное положение;

- уточнить общие границы соприкасающихся крупных фрагментов натурной формы головы или фигуры человека;

- провести обобщенный тональный разбор основных поверхностей, определить их принадлежность свету, тени, полутонам, выявить светотеневую конструкцию [2, с. 104].

Учащимся рекомендуется делать строгое разграничение основных этапов изобразительного процесса. Завершение конструктивного рисунка необходимо сопровождать обсуждением полученных результатов всеми учащимися и педагогом, проанализировать обоснованность выбора тех или иных подходов в формировании объема, а также варианты обобщения наиболее сложных поверхностей [2, с. 105].

Такой осознанный процесс выполнения рисунка с гипсового слепка головы или фигуры человека поможет возрастанию конструктивной содержательности, образной выразительности работ учащихся, укрепить направленность на упорядоченность и осмысленность действий.

Список литературы

1. Ростовцев, Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. Учебное пособие для высших художественных учебных заведений [Текст] / Н.Н. Ростовцев. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 287 с.: ил.

2. Баженов А.А. Формирование графических представлений у студентов в процессе рисования головы [Текст]: дисс. ... канд. пед.наук / А.А. Баженов. – Омск, 2014. – 139 с.

РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Архипова Е.П.

заведующая кафедрой «Английский язык» Ижевского государственного
технического университета имени М.Т. Калашникова,
канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Ижевск

Афоникова С.О.

ассистент кафедры «Английский язык» Ижевского государственного
технического университета имени М.Т. Калашникова,
Россия, г. Ижевск

Данная статья посвящена вопросам развития навыков и умений аудирования у студентов неязыковых направлений. В ней были рассмотрены вопросы необходимости формирования аудитивных навыков, возможные сложности при их освоении и пути их преодоления с помощью грамотно подобранной системы упражнений и материала. Статья предназначена для аспирантов и преподавателей иностранного языка неязыковых ВУЗов.

Ключевые слова: навыки и умения аудирования, коммуникативная компетенция, аутентичные тексты, система упражнений.

За последние несколько лет в системе образования Российской Федерации произошли заметные перемены. Во многом это обусловлено вступлением России в Болонский процесс [5].

Факт вхождения страны в общеевропейское пространство обязывает предъявлять к выпускникам ВУЗов совершенно новые требования, которые четко определены в Федеральных государственных общеобразовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [4]. Они, в свою очередь, дублируются основными общеобразовательными программами (ООП) высших учебных заведений. Набор академических умений разнится для каждого направления. Однако при изучении общеобразовательных программ выясняется, что для выпускников всех направлений необходимо владение не только хорошо развитыми профессиональными умениями и навыками в рамках профильных дисциплин, но также и высокоразвитой коммуникативной компетенцией.

Коммуникативная компетенция, в свою очередь, включает в себя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную и социальную компетенции. [2, с.10-15]. Другими словами выпускник должен быть готов к решению текущих задач посредством ведения переговоров, обсуждения, принятия решения, проведение совещаний и конференций. Учитывая растущее присутствие на российском рынке представительств западноевропейских компаний, а также сотрудничество с ними в различных сферах деятельности, необходимость овладения иностранным

языком для выпускников не только лингвистических, но и других направлений на достаточно высоком уровне становится очевидной.

Проанализировав вышесказанное, становится понятно, что в рамках изучения иностранного языка, наиболее важной задачей является развитие коммуникативных умений и навыков. Они подразумевают овладение такими видами речевой деятельности, как говорение и аудирование.

Однако, несмотря на детально разработанную теоретическую базу, часто проработке навыков аудирования уделяется недостаточно внимания. Как правило, акцент делается на развитие диалогической и полилогической речи, хотя аудирование является неотъемлемой частью коммуникации, предполагающее обладание умениями не только слушать, но и реагировать на услышанное.

При этом аудирование – один из наиболее сложных для овладения аспектов языка. Наибольшие трудности испытывают студенты неязыковых специальностей, в программах обучения которых изучению иностранного языка итак отведено недостаточно времени.

Согласно Е.Н.Солововой [2, с.127-131] наиболее характерные трудности можно разделить на несколько групп:

- Длительность звучащего текста, недостаточное знание профессиональной тематики, синтаксических и грамматических конструкций, слов и словосочетаний, лексических единиц, аббревиатур, специальной лексики, разговорных выражений.

- Присутствие в аудиозаписи внешних шумов, особенности произношения говорящего, его дикции, акцента, тембра голоса, пола и возраста.

- Отсутствие визуального восприятия источника говорения. Исследования доказали, что устная речь гораздо легче воспринимается, когда мы видим говорящего. Контакт глаз, мимика, жесты облегчают восприятие и понимание информации на слух.

- Наличие в тексте претензионных слов, таких как имена собственные, числительные, дни недели, месяцы и т.д.

- Плохо развитые у студентов механизмы аудирования: кратковременная, долговременная и оперативная память, речевой слух, вероятностное прогнозирование.

Задача снятия всех вышеперечисленных трудностей ложится на преподавателя, которому необходимо грамотно подбирать материал для тренировки работы с различными источниками информации и правильно выстраивать систему упражнений. Очевидно, что аудирование тесно связано с другими аспектами изучения иностранного языка, такими как говорение, чтение и письмо, поэтому система заданий должна быть подобрана таким образом, чтобы задействовать все виды деятельности, снять возможные трудности, возникающие при прослушивании, мотивировать студентов и сделать услышанный текст источником информации для дальнейшей продуктивной деятельности.

Для решения этой задачи как нельзя лучше подходят аутентичные тексты. Захарова О.Ю. [1, с. 52-60] определяет аутентичные тексты как образцы

монологической и диалогической речи, созданные носителями языка для неучебных целей. Использование на занятиях правильно подобранных аутентичных текстов даёт множество возможностей, а именно:

- прослушивать профессионально – ориентированные тексты;
- прослушивать тексты различных форм высказывания (монолог, диалог, полилог);
- возможность услышать различные диалекты и акценты иностранного языка;
- параллельное развитие культуроведческой компетенции.

Помимо подбора материала, при составлении системы упражнений на развитие навыков аудирования, необходимо учитывать, что начинать нужно с простых текстов, постепенно усложняя их. Можно использовать фрагмент текста или разделить его на несколько частей. Также, во время выполнения заданий по аудированию, стоит обращать внимание на отработку речевых навыков.

В связи с учетом особенностей формирования навыков аудирования следует подобрать конкретные виды упражнений на их тренировку:

- Упражнения на снятие языковых трудностей условий аудирования, то есть предоставление студентам аудиотекстов с различными акцентами и диалектами; помехами и шумами.

- Упражнения на понимание смысловой стороны высказывания. Эта группа упражнений напрямую связана с профессионально-ориентированной тематикой аудиотекстов. Данные упражнения позволяют тренировать понимание содержания высказывания, логику его построения и определять отношение студента к услышанному с дальнейшим изложением критической точки зрения.

- Упражнения на тренировку вероятностного прогнозирования. Данный вид упражнений связан с необходимостью общения в форме диалога или полилога в условиях, когда из-за индивидуальных особенностей речи партнера по коммуникации и стремлении к экономии языковых средств с одной стороны, и наличия невербальных зрительных опор (мимики, жестов) с другой, приходится угадывать опущенные языковые единицы.

Помимо использования аутентичных текстов необходимо помнить об альтернативных источниках информации. Ресурсы интернета, проведение всевозможных online конференций, вебинаров со студентами зарубежных учебных заведений прекрасно мотивируют учащихся, позволяют формировать как навыки аудирования, так и навыки говорения, способствуют формированию прочных социокультурных связей, прекрасно тренируют навыки использования профессиональной речи на иностранном языке.

Кроме того, великолепным средством развития навыков аудирования являются использование игровых форм работы на занятии. Игры способствуют более легкому усвоению и запоминанию изучаемого материала, превращают сам процесс обучения из рутинного и скучного в увлекательный и интересный. Еще одним достоинством игровых форм работы можно назвать то, что они прекрасно раскрепощают студентов, способствуют созданию

непринужденной, доброжелательной обстановки на занятии, а значит, существенно влияют на качество обучения.

Следует также учитывать, что работать с текстом нужно в несколько этапов. А.Ф. Фаррахов, М.Д. Березина выделяют 4 [3, с. 20-25]:

- Первичное прослушивание текста.
- Целью этого этапа является введение студентов в тематику текста и восприятие его содержания.
- После первичного прослушивания рекомендуется ответить на последовательные вопросы к тексту, в том числе предполагающие отрицательные ответы. Такое упражнение помогает запоминать различные лексические единицы и слова, отработать употребление грамматических конструкций.
- Вторичное прослушивание текста, обеспечивающего полное восприятие звучащей информации на слух.
- Воспроизведение текста.

Также не следует забывать о формах контроля, включающие в себя различные упражнения на запись запрашиваемой информации, воспроизведение отдельных её фрагментов, завершение фраз и предложений и т.д.

Таким образом, в обучении аудированию студентов неязыковых направлений важно следующее:

- материал для занятий должен быть подобран исходя из знаний студентов не только в иностранном языке, но и в профессионально – ориентированной области
- тренировка навыков аудирования должна носить систематический характер
- система упражнений должна быть тщательно разработана. В них должна звучать речь представителей обоих полов, разных возрастов, говорящих на различных диалектах
- подбор аудиотекстов должен осуществляться по принципу «от простого к сложному», также как и построение упражнений к ним
- работа с аудиотекстами осуществляется в несколько этапов, каждый из которых выполняет свою функцию и формирует также фонетические, лексические и грамматические навыки

Список литературы

1. Захарова, О.Ю. Обучение аудированию аутентичных текстов-интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка: Дис. ... канд. пед. наук / О.Ю.Захарова. – Ярославль, 2009
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ, 2010.
3. А.Ф. Фаррахов, М.Д. Березина. Методические рекомендации преподавателям по обучению иноязычных текстов студентов неязыковых направлений. – Ижевск, 2012.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») / Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования
<http://fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115120152.pdf>
5. <http://www.bologna.ntf.ru/>

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКА НА ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ

Бобылева А.А.

старший преподаватель кафедры истории Отечества Оренбургского государственного аграрного университета, кандидат педагогических наук,
Россия, г. Оренбург

В статье даётся определение понятию ориентации старшеклассника на гуманистические ценности, а также рассматриваются формы и методы педагогического сопровождения как одного из условий ориентации старшеклассника на гуманистические ценности.

Ключевые слова: ориентация старшеклассника на гуманистические ценности, педагогическое сопровождение, формы и методы сопровождения, типы сопровождения, педагогические ситуации.

Развитие системы образования в последние десятилетия обусловлено преобразованиями в политической, экономической и духовно-нравственной сферах жизни людей в Российской Федерации. Эти преобразования ведут к изменению сложившихся общественных отношений, стереотипов, взглядов и поведения человека. В современном обществе активно происходит переоценка общественных и личностных ценностей, меняются подходы к их формированию. Присущая западному обществу ориентация только на интеллектуальные и материальные ценности – без должной заботы о ценностях духовных – неприемлема для российского общества. Определение педагогической сущности ориентации личности на гуманистические ценности должно составлять основу современного образования, которая позволит школьнику строить гармоничные отношения с собой, другими людьми и с окружающим миром в целом.

Ориентация старшеклассника на гуманистические ценности рассматривается нами как сложное динамическое образование личности, интегрирующее процесс и результат осознанного освоения (принятия) гуманистических ценностей, социальных норм, образцов поведения и отношений в целях выбора стратегии своего жизненного пути, самоутверждения в жизни [2, с. 71].

Одним из педагогических условий ориентации старшеклассника на гуманистические ценности является построение целостной системы педагогического сопровождения данного процесса.

Педагогическое сопровождение выстраивается в соответствии с определённым алгоритмом, программой, системой взаимодействия участников педагогического процесса, что позволяет говорить об определённой технологии (В.П. Беспалько, О.С. Газман, В.А. Сластёнин [1; 5; 6]) педагогического сопровождения. В соответствии со структурой педагогической технологии педагогическое сопровождение ориентации старшеклассника на гуманистические ценности представлено описанием целей, содержания, методов и

средств, алгоритмов действий, применяемых для достижения планируемого результата – обретения старшеклассником гуманистических ценностей.

При реализации данного педагогического условия используются следующие формы и методы педагогического сопровождения ориентации старшеклассника на гуманистические ценности (методика В.П. Бондарева, модифицирована нами [3, с. 64]):

- групповое и индивидуальное консультирование, лекции, семинары;
- индивидуальные и групповые беседы, опросы (анкетирование, интервьюирование);
- анализ продуктов учебной деятельности школьников – контент-анализ (изучение текстов), графологический анализ рисунков как выявление типологии характера, акцентуации личности и т.д.;
- социально-психологический тренинг межличностного общения, имитационные, профориентационные и деловые игры, учебные дискуссии, осуществляемые в диалоговом режиме, профессиональные консультации и т.д.;
- анализ продуктов познавательно-трудовой деятельности, фиксируемый в карте самонаблюдений (карте личности) учащегося;
- поисково-творческая и проектно-исследовательская деятельность, реализуемая старшеклассниками как в учебной, так и во внеучебной работе с последующей обязательной фиксацией;
- инструктаж, коррекция, аутотренинг;
- метод создания воспитывающих педагогических ситуаций.

Выбор форм и методов педагогического сопровождения ориентации старшеклассника на гуманистические ценности зависит от профессионализма и компетентности педагогов школы, действующих в инновационном режиме; личностной направленности действий педагогов; видов индивидуальной и коллективной деятельности с учётом интересов и склонностей обучаемых (индивидуальное, групповое, социальное сопровождение); выбора типа сопровождения (стратегический, тактический, технологический).

Стратегический тип характеризуется созданием развернутой программы последовательных действий педагога по педагогическому сопровождению ориентации старшеклассника на гуманистические ценности. Тактика сопровождения включает реализацию предложенной стратегии во всех основных сферах жизни педагогического и ученического коллективов, в том числе и в условиях разнообразия образовательных учреждений. Реализация технологического типа педагогического сопровождения предполагает отбор конкретных методов, приёмов, средств, способствующих ориентации старшеклассника на гуманистические ценности.

Совместность действий педагога и старшеклассника в решении педагогических ситуаций на этапе подготовки к индивидуальным самообразовательным проектам определяется возникающими в процессе взаимодействия затруднениями: субъективная реакция на ситуацию (внутреннее препятствие); непонимание ситуации (внешний уровень); неадекватная самооценка (необходимость корректировки мотивации и индивидуально-личностных свойств).

Педагогические ситуации, направленные на ориентацию старшеклассника на гуманистические ценности, могут быть следующими [4, с. 227]: 1) ситуации стимулирования познавательного интереса как проявления познавательной потребности личности (в процессе обучения у старшеклассников обеспечивается возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, к её содержанию, формам и методам осуществления); 2) ситуации освоения новых способов деятельности как базиса для выстраивания собственной шкалы ориентаций личности в процессе углубления отношения старшеклассника к окружающей действительности; 3) ситуации нравственного выбора; 4) ситуации общения; 5) ситуации сопереживания; 6) ситуации помощи и взаимопомощи; 7) ситуации стимулирования к самовоспитанию; 8) ситуации принятия ответственных решений; 9) ситуации самооценки.

В качестве одной из форм работы особую значимость приобретают индивидуальные самообразовательные проекты старшеклассников, в рамках которых ученики реализуют возможность самостоятельной выработки умений и навыков обретения актуальных знаний и трансформации их в практическую деятельность. На данном этапе целью самообразования должна стать управляемая субъектом образовательного процесса деятельность, побуждаемая стремлением к самосовершенствованию, самореализации.

Сопровождение индивидуального самообразовательного проекта учащихся осуществляется в следующих направлениях:

1. Информирование старшеклассников о системе ценностей, установок, норм и правил поведения.

2. Стимулирование учащихся к познанию в иерархии «информация – знания – познание».

3. Определение характера активности старших школьников, целей и мотивов деятельности, степени удовлетворенности своей деятельностью.

4. Коммуникативное направление – оценка уровня культуры общения, степени удовлетворённости потребности в общении.

5. Рефлексивно-оценочное направление – помощь старшекласснику в выработке адекватной самооценки, критичности мышления, способности оценить себя и других.

Таким образом, педагогическое сопровождение характеризуется приоритетом субъект-субъектного взаимодействия педагога и старшеклассника, оптимизмом, позитивной оценкой личностных достижений учащихся, направленностью на самопознание, самообразование и самореализацию.

Список литературы

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Бобылева, А.А. Ориентация старшеклассника на гуманистические ценности в профильном образовании [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Бобылева. – Оренбург, 2011. – 211 с.

3. Бондарев, В.П. Выбор профессии: из опыта работы центра проф. ориентации молодёжи [Текст] / В.П. Бондарев. – М.: Педагогика, 1989. – 165 с.

4. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов [Текст] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

5. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О.С. Газман // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6. – С. 10 – 37.

6. Слостёнин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостёнин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЙ ФГОС ВПО ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «АГРОНОМИЯ»

Бодякина Т.В., Васильева С.Е.

старшие преподаватели кафедры математики ФГБОУ ВПО «Иркутская государственная сельскохозяйственная академия»,
Россия, г. Иркутск

Власова Т.Б.

ассистент кафедры математики ФГБОУ ВПО «Иркутская государственная сельскохозяйственная академия»,
Россия, г. Иркутск

Елтошкина Е.В.

доцент кафедры математики ФГБОУ ВПО «Иркутская государственная сельскохозяйственная академия», к.т.н., доцент,
Россия, г. Иркутск

В статье рассматриваются методы осуществления положений ФГОС ВПО при изучении дисциплины «Математика» по направлению бакалавриата агрономия. Для реализации освоения компетенций создается учебно-методический комплекс дисциплины в который входит фонд оценочных средств. Проводится сравнительный анализ тестирования студентов после полного освоения дисциплины «Математика».

Ключевые слова: ФГОС, математика, модули, тест, фонд оценочных средств.

Для реализации требований ФГОС ВПО по направлению бакалавриата 110400.62 "Агрономия" по дисциплине "Математика" входящая в базовую часть "Математический и естественнонаучный цикл" был создан учебно-методический комплекс, включающий в себя следующие компоненты:

1. Рабочая программа дисциплины;
2. Перечень практических навыков дисциплины и реализуемые в дисциплине общекультурные компетенции;
3. Планы лекций и занятий по семестрам (календарно-тематический план);
4. Список основной и дополнительной литературы по дисциплине;
5. Фонд оценочных средств, где даны методические указания для сту-

дентов (рекомендации по планированию, организации и проведению занятий) и методические указания для преподавателей по дисциплине;

6. Банк тестовых заданий дисциплины;

7. Материалы по итоговой аттестации по дисциплине.

Одним из основных элементов является Фонд оценочных средств по дисциплине "Математика", который является неотъемлемой частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения студентами образовательной программы высшего образования и обеспечивает повышение качества образовательного процесса академии.

Фонд оценочных средств по дисциплине "Математика" представляет собой совокупность контролирующих материалов, предназначенных для измерения уровня достижения студентом установленных результатов обучения и используется при проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов.

Цель создания фонда оценочных средств учебной дисциплины "Математика" – проверка уровня подготовки студента на данном этапе обучения требованиям рабочей программы учебной дисциплины и выявления качества овладения общекультурными компетенциями: ОК-1 – владением культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; ОК-2 – умением логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; ОК-4 – способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовностью нести за них ответственность; ОК-7 – умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков; ОК-11 – способностью представить современную картину мира на основе естественнонаучных, математических знаний, ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры; ПК-1 способностью использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования; ПК-21 – готовностью систематизировать и обобщать информацию по использованию и формированию ресурсов предприятия; ПК-26 – способностью к обобщению и статистической обработке результатов опытов, формулированию выводов [2].

Задачи фонда оценочных средств по дисциплине:

- управление процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений, навыков и уровня сформированности компетенций, определенных в ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки;

- достижение целей реализации образовательной программы определенных в виде набора компетенций;

- обеспечение задач будущей профессиональной деятельности через совершенствование традиционных и внедрение инновационных методов обучения в образовательный процесс академии;

- оценка знаний, умений и навыков студентов в процессе изучения дисциплины.

Основными свойствами фонда оценочных средств являются:

- предметная направленность модулей дисциплины "Математика": математический анализ, теория вероятностей и дискретная математика;
- содержание, т.е. состав и взаимосвязь структурных единиц, образующих содержание теоретической и практической составляющих учебной дисциплины;
- объём (количественный состав оценочных средств, входящих в фонд оценочных средств);
- качество оценочных средств и фонда оценочных средств в целом, обеспечивающих получение объективных и достоверных результатов при проведении контроля с различными целями.

Фонд оценочных средств должен основываться на ключевых принципах оценивания:

- валидность (объекты оценки должны соответствовать поставленным целям обучения);
- надежность (использование единообразных стандартов и критериев для оценивания достижений);
- объективность (разные студенты должны иметь равные возможности добиться успеха);
- своевременность (поддержание развивающей обратной связи);
- эффективность (соответствие результатов деятельности поставленным задачам).

Фонд оценочных средств формируется из материалов, разработанных профессорско-преподавательским составом кафедры математики ФГБОУ ВПО «Иркутская государственная сельскохозяйственная академия».

Фонд а оценочных средств по дисциплине "Математика" соответствует:

- ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки;
- основной образовательной программе и учебному плану направления подготовки;
- рабочей программе дисциплины.

Оценочные средства предназначены для измерения уровня достижений студента, как результат обучения по одной теме (модулю) и/или совокупности тем (модулей), дисциплине в целом.

Структурными элементами ФОС по дисциплине являются:

- а) титульный лист;
- б) паспорт ФОС;
- в) комплект оценочных средств для контрольных работ, где по каждому оценочному средству в ФОС приведены критерии оценивания
- г) зачетно-экзаменационные материалы, содержащие комплект утвержденных по установленной форме экзаменационных билетов и/или вопросов, заданий для зачета;
- д) рейтинг-план, который регламентируется преподавателем;
- е) фонд тестовых заданий, разрабатываемый в обязательном порядке по дисциплинам базовых частей всех циклов учебного плана.

Результаты всех видов контроля формируют рейтинговую оценку студента.

В паспорте оценочных средств по дисциплине описаны реализуемые модули дисциплины, компетенции и декомпозиции компетенций, формируемые дисциплиной.

Для оценки качества освоения дисциплины «Математика» разработан итоговый тест состоящий из 32 заданий на 80 минут. Показателем освоения модуля дисциплины является процент правильно выполненных заданий всеми студентами, участвовавшими в тестировании. Модуль дисциплины считается освоенным, если показатель освоения не ниже критериального значения 50%. Критерием освоения дисциплины является освоение всех его модулей.

Большинство заданий, как правило, не являются сложными, однако требуют четкого знания определений, теорем, свойств, формул, а также навыка вычислений в уме. Текстовые задачи по теории вероятностей требуют времени на прочтение и определение пути решения. Разноплановость заданий требуют от студента быстро переключаться с одного задания на другое, пропускать задания вызывающие затруднения, затем возвращаться к ним, а также выбора стратегии решения теста. Успешное решение всех модулей усложняется тем, что они находятся в тесте в разброс [1].

Для полной картины качества изучения дисциплины продемонстрируем гистограмму результатов тестирования студентов 2 курса направления бакалавриата «Агрономия» на рисунке 1.

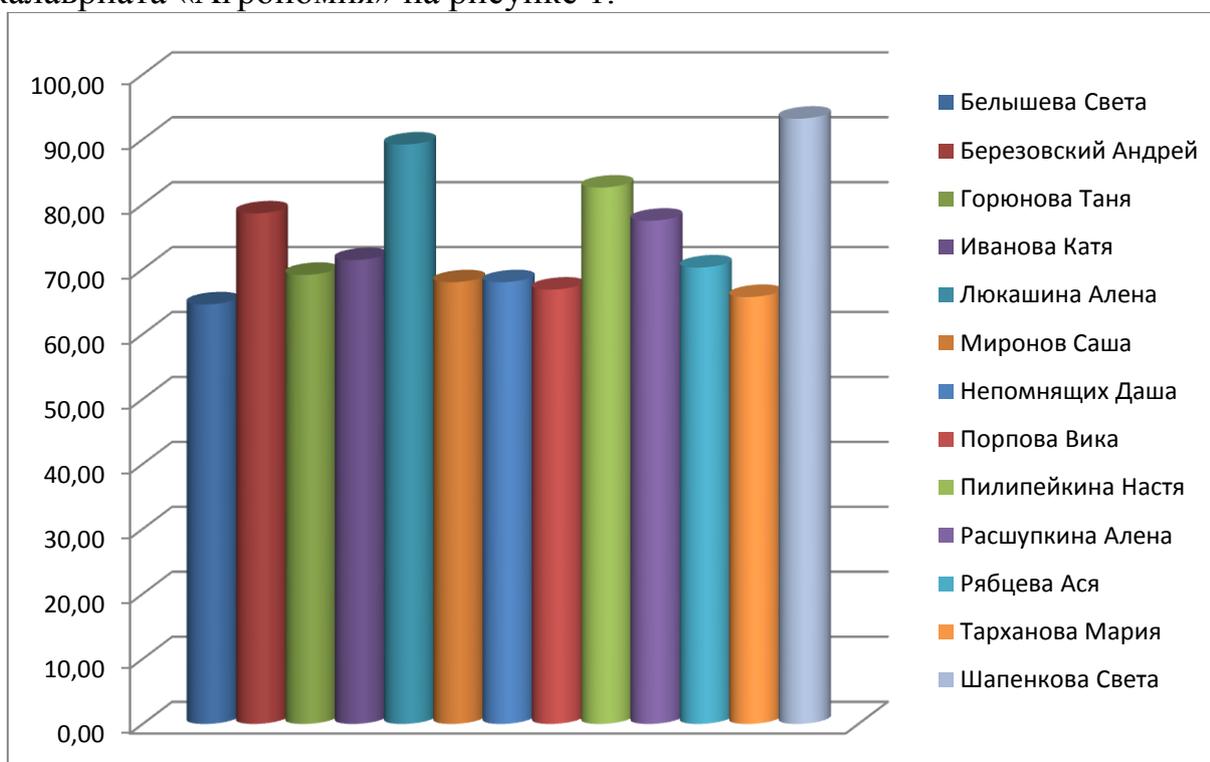


Рис. 1. Гистограмма результатов тестирования

Проанализируем результаты тестирования. Курс математики освоен на достаточном уровне. Процент успешно выполненных заданий теста больше 60 %, что является показателем освоения модулей дисциплины.

Рассматривая данные рисунка 2 можно констатировать следующие выводы. Лучше всего освоен модуль математический анализ (интегральное и дифференциальное исчисление, исследование функции), так как данный модуль опирается на знания полученные в школьном курсе математики. Больше ошибок допущено в модуле теория вероятностей, допущены неточности в формулах и вычислениях.

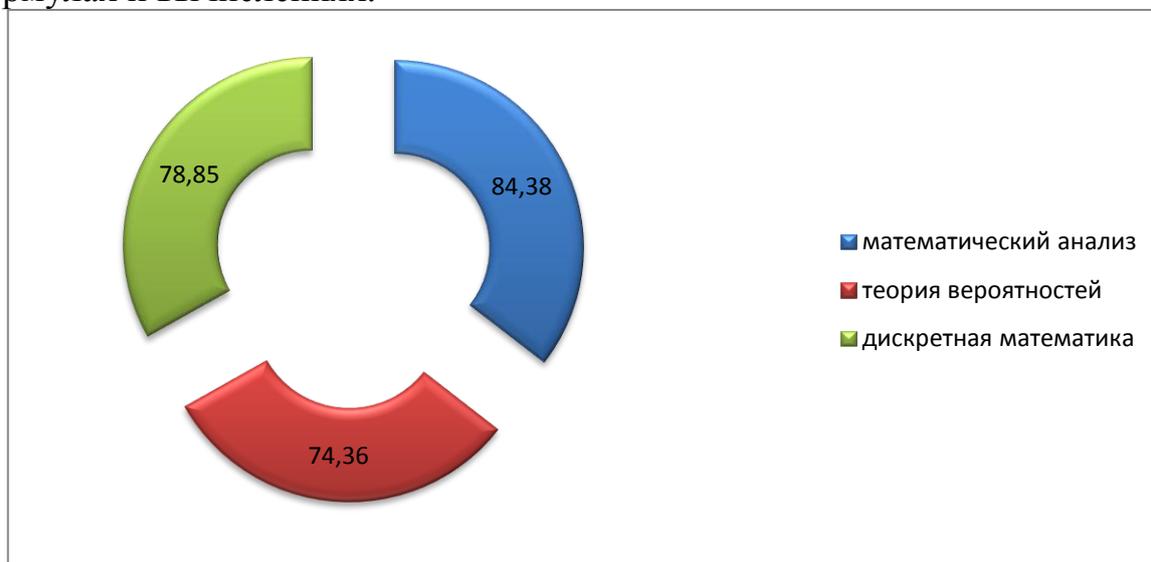


Рис. 2. Диаграмма результатов по модулям

Таким образом, можно утверждать, что протестированные студенты освоили дисциплину «Математика» полном объеме и приобрели необходимые знания, умения, навыки и сформировали компетенции, определенных в ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки.

Математические знания прикладной направленности рассматриваются нами как свойство личности. Система качества математических знаний выявляется при творческом использовании в решении задач профессиональной деятельности, отражающейся в интеллектуальной, мотивационной, предметно-практической сферах деятельности.

Список литературы

1. Бодякина Т.В. Методические аспекты подготовки студентов в федеральном интернет тестировании по математике// Бодякина Т.В., Васильева С.Е., Власова Т.Б. /Научно-практический журнал «Вестник ИрГСХА» вып. 65 – С.154-159.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 110400 Агрономия (квалификация (степень) "бакалавр") (Зарегистрировано в Минюсте РФ 28 октября 2011 г. N 22166).

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРИОБЩЕНИЯ К ЧТЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бредихина В.Н.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Псков

В статье рассматриваются концепции приобщения детей к чтению педагогов, писателей, критиков, государственных деятелей XVI-XIX вв. Идеи, мысли, методические рекомендации, опыт практического воплощения Н.И. Новикова, В.Г. Белинского, В.П. Острогорского, Н.В. Щелгунова позволяют решать проблему привития устойчивого интереса к детской книге у современных детей дошкольного и младшего школьного возраста, что является основой нравственного и эстетического воспитания.

Ключевые слова: исторический аспект, приобщение к чтению, детская книга, нравственное воспитание.

Роль книги в жизни человека на Руси была осознана с древнейших времён, корнями уходящими в византийскую культуру. Первое хвалебное Слово книгам и чтению произнёс в XI веке Ярослав Мудрый. Первая методическая статья о пользе книг и о взаимоотношениях читателя и книги была написана Ф. Курицыным на рубеже XV-XVI веков, а первым, кто занялся вопросами работы с детской книгой, был Д. Герасимов, переводчик латинской грамматики для русских детей. Первое обращение к родителям содержится в «Азбуке» И. Фёдорова, что свидетельствует, по мнению З.А. Гриценко, «о понимании автором двусторонности педагогического процесса и необходимости единения учителя, ученика и родителей в деле обучения и воспитания детей, в приобретении филологических знаний, в искоренении невежества» [3, с. 199].

В XVIII веке вопросами детского чтения занимались просветители: писатели, педагоги, государственные деятели. В 1733 году был опубликован «Разговор о пользе наук и училищ» В.М. Татищева. Автор выделяет здесь детство как отдельный период в жизни человека, даёт ответ на вопрос: «Как разделяется возраст человека?» Вслед за В.М. Татищевым, педагог И.И. Бецкой конкретизирует методы и приёмы работы с детьми согласно возрасту, даёт отдельные советы по формированию круга чтения и эстетического развития молодого поколения. Много сделал для развития детской литературы писатель и просветитель Н.И. Новиков. Он был убеждён, что детей нужно учить рассуждать над текстом. Ведущую роль в эстетическом воспитании, по его мнению, играют чтение и сочинение стихов. Главным методом в деле эстетического воспитания является «учение через примеры»: работа с образцами в стихах и прозе. Одним из первых в отечественной методике детского чтения Н. Новиков занялся вопросами формирования круга детского чтения. Желая вывести его за пределы школьной литературы, Н. Новиков издаёт журнал «Детское чтение для сердца и разума», где было представлено и

научно-популярное, и нравоучительное, и занимательное чтение. Среди множества трактатов о воспитании, написанных в XVIII веке, выделяется сочинение А.Ф. Бестужева, который утверждал, что детским чтением необходимо руководить, чтобы оно производило пользу в воспитании. Заявленные в трактате «О воспитании» (1798г.) идеи А. Бестужева в первой половине XIX века получают дальнейшее развитие во взглядах Н.М. Карамзина, И.Ф. Богдановича, В.А. Жуковского и В.Ф. Одоевского.

В первой половине XIX века неocenимую роль в методике детского чтения сыграл В.Г. Белинский. «На детские книги обыкновенно обращают ещё менее внимания, чем на самое воспитание. Их просто презирают, и если покупают, то разве для картинок... Книга – есть жизнь нашего времени. В ней все нуждаются – и старые, и молодые, и деловые, и ничего не делающие; дети – также. Всё дело в выборе книг для них», – писал критик в 1840 году в статье «О детских книгах» [1, с. 133]. В качестве примера того, какие книги надлежит читать детям, В. Белинский приводит произведения дедушки Ирины (псевдоним В.Ф. Одоевского), который хорошо знал детский характер, умел воздействовать на фантазию детей, возбуждать их любознательность. Статья В. Белинского «О воспитании детей вообще и о детской книге» становится средоточием важнейших педагогических проблем: 1) выбор книг для чтения детям; 2) чтение книги соответственно возрасту ребёнка; 3) каким должен быть круг детского чтения и детская книга. Относительно семейного чтения В.Г. Белинский предполагал, вероятно, самостоятельное чтение книг детьми в семье и совместное семейное чтение как основу привития интереса детей к чтению. Свидетельством тому может служить список книг, составленный критиком.

Последователями идей В. Белинского в дальнейшем станут писатели, критики, педагоги-демократы, сторонники практической пользы книги. К середине XIX века трудами В. Белинского, Н. Чернышевского, Н. Добролюбова стала складываться методика приобщения ребёнка к книге, особая российская школа чтения, основными положениями которой были учёт возрастных особенностей читателя, внимание к восприятию произведения ребёнком, сильный детям анализ художественного текста, тщательный отбор книг для детского чтения. В их работах формировались принципы и критерии отбора книг для детского чтения. Впервые критиками было заявлено об ответственности взрослых за то, что читают дети [3, с. 216].

Представителем «особой российской школы чтения» является В.П. Острогорский – педагог, литератор, общественный деятель, редактор журналов «Детское чтение» и «Воспитание и обучение». Первым в России разработал методику организации эмоционально-образного восприятия литературы. Главную цель литературного образования он видел в воздействии на духовный мир ребенка средствами самой литературы. Рассматривал образование и воспитание как единый процесс, особое внимание уделял этико-эстетическому воспитанию, видел в нем могущественный фактор гражданского воспитания. В. Острогорский призывал воспитывать у детей стремление к добру и правде, к служению своему народу [4, с. 55]. Значительный

вклад в проблему организации чтения внесла книга В.П. Острогорского «Руководство к чтению поэтических сочинений с приложением примечаний и краткого учебника теории поэзии для мужских и женских учебных заведений», изданной в Петербурге в 1875 году и претерпевшей пять изданий. Последнее издание вышло в свет в 1911 году. Долгая жизнь книги свидетельствует о потребности широкого круга читателей в такого рода руководствах. По этой книге училось не одно поколение российских детей искусству чтения художественных произведений.

Во второй половине XIX-го века о необходимости и важности приобщения детей к чтению говорил Н.В. Шелгунов. П.А. Лебедев подчёркивает: «Письма о воспитании» написаны им для русских матерей, но содержание их выходит за рамки семейного воспитания» [2, с. 203]. Одной из частей педагогической работы Н.В. Шелгунова (1873-1874гг.) является «письмо» «Воспитательные влияния». Воспитательные влияния понимаются Н.В. Шелгуновым в социально-психологическом смысле. Источники их разнообразны: семья, общество, школа, книга. Особенные влияния, по мнению педагога-публициста, исходят от содержания труда, отношения матери к детям и организации детского чтения. Он пишет: «Книги – вот тот главный источник, из которого молодёжь черпает содержание для своих новых ассоциаций, представлений, которыми она проверяет окружающую её жизнь. Поэтому обыденная воспитательная практика совершенно права, видя в книгах первое основание для ума и чувства» [2, с. 210].

Пороки неправильной организации семейного детского чтения как основы нравственного формирования личности Н.В. Шелгунов видит в следующем:

- беспорядочность чтения детей заключается только в том, что они читают без системы;
- усвоенный без порядка материал производит в умах детей сумбур понятий и закладывает обрывки многообразных незаконченных представлений, «которых слабый ум никогда не свяжет в одно общее единство»;
- родители, желая приучать своих детей к чтению, дают им обыкновенно занимательные книжки (бесконечного Майн Рида и другое подобное чтение). Такое чтение пользу не приносит, оно только обременяет память ненужными фактами и отрывает детский ум от живого, действительного, отвлекая его в сторону эффе́ктивного и мечтательного;
- дети стараются превращать чтение в приятное препровождение времени, заполняющее их праздный досуг, а не в работу мысли, «собирающую полезный материал для полезного вывода». Ребёнок читает только для того, чтобы читать, а не для того, чтобы узнать.

Н.В. Шелгунов определяет с грустью: «Дети, конечно, в этом не виноваты. И потому-то ещё печальнее, что ни педагоги, ни воспитатели, ни издатели, ни авторы не думают о том, чтобы создать для детей здоровое, полезное, реальное чтение». Говоря о значимости семейного чтения как основополагающей в системе нравственного воспитания детей, педагог-публицист за-

ключает: «И действительно, вопрос о чтении – самый важный вопрос» [2, с. 211-212].

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века / АПН СССР; сост. П.А. Лебедева. – М.: Педагогика, 1987. – 558 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX веков / сост. П.А. Лебедева. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
3. Гриценко, З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению/ З.А. Гриценко. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
4. Тихомирова И.И. Книга, по которой Россия полвека училась творческому чтению (В.П. Острогорский) / И.И. Тихомирова // Библиосфера. – 2006. – № 3. – С. 55-58.

РОЛЬ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Бухтоярова И.И., Степанова Н.В., Щетинина Е.В.

преподаватели кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС «ВВА им.проф. Н.Е Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
Россия, г. Воронеж

В статье рассматриваются понятия терминология и терминологические словари. Важной частью обучения курсантов является перевод военной терминологии. Рассмотрена роль терминологических военных словарей при обучении.

Ключевые слова: терминология, терминологический словарь, военная терминология, языковая система, семантизация лексики.

Одной из основных задач современной лингвистической науки является систематизация и семантизация терминологической лексики [1, с.287].

И. М. Кауфман в середине прошлого столетия писал: «Проблемы научной и технической терминологии всегда привлекали к себе внимание специалистов. Однако никогда прежде они не вызывали такого повышенного интереса, как в наше время. Вопросами терминологии живейшим образом интересуются не только работники науки, но и широкие круги лиц, занятых в разнообразных отраслях хозяйственного и культурного строительства: инженеры, врачи, педагоги, переводчики и многие другие... Яркое свидетельство тому – появление все новых и новых словарей...». «Составление таких словарей – дело сложное, трудоемкое, и, вероятно, этим в значительной степени объясняется тот факт, что все возрастающая потребность в них остается далеко неудовлетворенной» [2, с.3].

Терминология в широком понимании соотносится с областью всех терминов естественного языка, а в узком – связывается с терминами конкретной научной дисциплины или специальной области практической деятельности.

В лингвистике терминология это особая часть языковой системы, изучается в терминоведении. Принципы построения специальных терминологических словарей разрабатываются в терминографии [3, с.279].

Терминологические словари (ТС) – словари, содержащие терминологию одной или нескольких специальных областей знаний или деятельности. ТС отражают достижения терминологической лексикографии (терминографии) – одного из разделов общей лексикографии.

Широкое распространение получили различные способы механизации и автоматизации разработки и использования терминологических словарей. Создаются электронные словари и автоматизированные терминологические банки данных, позволяющие получать необходимые сведения о терминах и обозначаемых ими понятиях с помощью компьютеров, без применения словарей книжного типа, т. е. отображая в систематизированном виде определенные специальные области знаний или деятельности, выполняют не только информационную, но и познавательную, классификационную и другие функции [4, с. 18].

Важной частью обучения курсантов иностранному языку деятельности является перевод военной терминологии. В качестве одной из важнейших задач подготовки специалиста в военном вузе рассматривается практическое владение системой изучаемых иностранных языков и принципами их функционирования применительно к различным сферам профессиональной коммуникации.

Наиболее распространенным способом получения значимой в профессиональном отношении информации остается чтение специальных текстов военной тематики. Учитывая тот факт, что полученная в ходе работы со специальными текстами информация ложится в основу формирования и пополнения системы профессиональных знаний, при чтении такого рода текстов требуется точное, полное понимание.

Как показывает опыт, курсанты военного вуза, будущие военные специалисты при чтении литературы по специальности на иностранном языке сталкиваются с трудностями, обусловленными недостаточно сформированным владением иноязычным терминологическим аппаратом изучаемой области знания.

Важнейшим средством оказания помощи в уяснении семантики иноязычной терминологической лексики являются дву- или многоязычные терминологические словари. Они играют существенную роль в профессиональном межъязыковом общении, ибо фактически являются проводниками в понятийно-терминологический мир специальности со своей, присущей ему социокультурной оболочкой, своеобразными катализаторами адекватного понимания иноязычной терминологии, что, в конечном счете, положительно сказывается на результативности профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Учебный словарь выполняют 3 функции: учебную, справочную и систематизирующую. Им также свойственны функции, характерные для словарей всех типов: информативная и нормативная.

Термин «учебный терминологический словарь» был сформулирован в ходе работы на основе типологической классификации словарей по лексико-

графическим канонам и с учетом разнообразия существующих форм подачи языкового материала в справочниках как бумажных, так и электронных.

Быстрое развитие военной науки и техники сопровождается совершенствованием имеющейся и формированием новой специальной военной терминологии. В настоящее время в течение ряда лет проводится систематическая работа по созданию, упорядочению и согласованию терминологии в области военного дела.

Задача словаря – обеспечить языковое и смысловое согласование, упорядочение и унификацию военной терминологии, помочь международному сотрудничеству и взаимной информации специалистов в вооруженных силах.

Терминологические военные словари помогают не только курсантам военных вузов, но и переводчикам и лицам, работающим с иностранной военно-технической литературой. Поэтому существует большая практическая необходимость в создании и применении терминологических словарей курсантами военных вузов для извлечения точной, адекватной замыслу автора информации при чтении иноязычных текстов по изучаемой специальности.

Список литературы

1. Герд, А. С. Научно-техническая лексикография // Прикладное языкознание. – СПб., 1996. – С. 287–307.
2. Кауфман И. М. Терминологические словари: Библиография / И. М. Кауфман. – М., 1961. – 419 с.
3. Лейчик, В. М. Прикладное терминоведение и его направления // Прикладное языкознание. СПб., – 1996.- С. 276–286.
4. Реформатский, А. А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии. М., 1961.

ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕАБИЛИТАЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Воробьева Г.Е.

ст. преподаватель кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ», канд. пед. наук,
Россия, г. Белгород

В статье указана значимость организации обучения родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, методам реабилитации в домашних условиях командой специалистов при «Центре молодежи и православной культуры». Кроме того, рассмотрены основы комплексного решения проблем, семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Так же создание условий, для их полноценной жизни.

Ключевые слова: обучение родителей, консультации семьей, индивидуальный подход, конфиденциальность, личностное развитие ребёнка, методы реабилитации в домашних условиях, комплексность помощи.

Социальная реабилитация и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями является одной из наиболее важных и трудных задач современных систем социально-психологической помощи и социально-педагогического обслуживания. Во первых это связано с неуклонным ростом числа инвалидов; во вторых – увеличение внимания к каждому из них независимо от его физических, психических и интеллектуальных способностей; в третьих – представление о повышении ценности личности и необходимости защищать ее права, характерное для демократического, гражданского общества. Все вышесказанное предопределяет важность реабилитационной деятельности [1]. При этом в процессе психологического сопровождения и реабилитации детей с ограниченными возможностями особая роль отводится семье, имеющая данных детей и занимающаяся их воспитанием. Однако очень часто наблюдается тенденция, что когда появляется в семье ребенок с ОВЗ многие родители не знают как и что с ним делать, для того чтобы он был приспособлен к условиям жизни в обществе, мог социализироваться. В связи с массовым появлением детей с ОВЗ в Белгородской области и выявление потребностей в социальных услугах, запросов и интересов семьи с учетом степени или вида инвалидности, ограничений возможности здоровья, социально-демографических характеристик семьи на основе проведенного мониторинга нуждаемости семьи, имеющей ребенка-инвалида, ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в социальных услугах на базе Яковлевского муниципального учреждения «Центр молодежи и православной культуры» было открыто отделение психо – социально – медицинского обслуживания семей направленное на организацию социально-реабилитационного процесса ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Данное отделение открыто с целью сопровождение данных семей, а именно оказание социально-медицинской, социально-педагогической, социально-психологической, социально-правовой, социально-бытовой помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ. А также организовывать и проводить комплексное социальное, медицинское, психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями. Кроме того, обеспечивать взаимодействия между службой сопровождения и учреждениями системы социальной защиты, образования, здравоохранения и общественными организациями в оказании услуг семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим для того, чтобы проводить комплексные мероприятия по психологическому сопровождению и реабилитации необходимо в первую очередь обучить родителей, так как они должны знать основные современные методы социально-медицинской, социально-психологической, социально-педагогической реабилитации в домашних условиях.

Поэтому первоочередное значение в работе центра отводится школе обучения родителей, цель которой является научиться принимать ребенка таким, какой он есть и помочь ребенку реализовать его потенциальные возможности для того, чтобы он мог социализироваться в социум. В процессе обучения родителей специалисты индивидуально подходят к конкретной се-

мье, к её проблемам, подбирают методы и формы обучения в зависимости от того к какой категории относится у них ребенок с ОВЗ. А также, с какими трудностями столкнулись семьи и на что нужно больше уделить внимания в процессе социально-психологического реабилитационного сопровождения ребенка с ОВЗ.

Кроме того, в процессе обучения если возникли какие – то вопросы или родители в чем – то сомневаются, или затрудняются, могут обратиться за помощью в мобильную библиотеку, т.е. участковые специалисты предоставляют во временное пользование научной и художественной литературы, а также проконсультироваться через телекоммуникационные сферы общения. Помимо всего в процессе обучения родителей проводится домашнее визитирование семей, для того чтобы показать родителям, если есть какие-то затруднения, как работать с ребенком с учетом его специфики развития.

Таким образом, для того, чтобы ребенок с ОВЗ развивался и формировался как полноценная личность, мог быть самостоятельным необходимо обучить родителей основным методам и приемам работы со своим ребенком, так большую часть своего время в основном дети проводят с родителями, которые являются для них и другом и проводником во взрослую жизнь, в общество.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гу-манит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 368 с.

РАЗРАБОТКА И ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Галкина Е.А.

проректор по образовательной и учебно-методической деятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», канд. пед. наук, доцент, Россия, г.Красноярск

В статье рассматриваются вопросы создания концепции регионального педагогического вуза, отражающей теоретические, социально-экономические предпосылки и оценку практической потребности высококвалифицированных учительских кадров.

Ключевые слова: региональный педагогический вуз, параметры эффективности вуза, концепция, принципы и подходы к повышению подготовки и переподготовки качества учительских кадров.

Деятельность педагогических вузов направлена на важную социальную функцию взаимодействия, передачу опыта и знаний, формирование общечеловеческих качеств и патриотизма. Процессы позиционирования педагогического вуза в регионе должны быть нацелены на повышение престижности

учительской профессии, привлекательности образовательной организации высшего образования в глазах потребителей услуг и других заинтересованных сторон [5, с. 2].

Так, в Красноярском крае к началу текущего учебного года имеется 1140 учительских вакансий. КГПУ им. В.П. Астафьева является основным ресурсом в подготовке педагогических кадров в регионе.

Актуальность исследования заключается в выявлении ответов на вопросы: Каковы экономические параметры и бюджетные риски для гипотетически эффективного педагогического вуза? Какие практики характерны в области подготовки и переподготовки педагогических кадров в регионе? Каковы механизмы взаимодействия регионального педагогического вуза со стейкхолдерами? Каков инструментарий системы качества подготовки и переподготовки учительских кадров в рамках концепции эффективного регионального педагогического вуза?

Цель исследования заключается в создании концепции педагогического вуза, обеспечивающей подготовку и переподготовку высококвалифицированных учительских кадров во благо развития региона.

Содержательный анализ параметров деятельности вузов показал, что в расчет показателей гипотетически эффективного вуза включены: приведенный контингент студентов, численность НПП, объем НИОКР, консолидированные доходы вуза из всех источников, общая площадь учебно-лабораторных зданий, выпускники, иностранные выпускники, доля расходов на оплату труда НПП, норматив стоимости одной услуги, доля студентов, обучающихся по государственному заданию, финансирование по субсидии на выполнение государственного задания, платные образовательные услуги, средняя стоимость обучения и прочие доходы [1, с. 67].

Под концепцией эффективного регионального педагогического вуза понимается комплекс основных принципов и положений, полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности педагогического вуза в условиях региона [6, с. 10].

Основными принципами внешней и внутренней гарантии качества высшего педагогического образования являются: ориентация на потребителя, лидерство руководителя, вовлечение работников, процессуальный подход, системный подход к менеджменту, постоянное улучшение, принятие решений, основанное на фактах, взаимовыгодные отношения с поставщиками [2, с.47-56].

При этом целесообразно принять во внимание зарубежные инновационные подходы к улучшению качества подготовки учителей: применение системы профессиональной аккредитации; использование двухуровневой сертификации учителей, клинической модели подготовки педагогических кадров, направленной на развитие партнерских отношений между вузами и школами, предусматривающей внедрение новых программ, интенсивных форм практики (включая годовую интернатуру) и активных стажировок в школах, позволяющих существенно повысить качество преподавания и снизить текучесть кадров [3, с. 143].

При разработке основных положений концепции эффективного регионального педагогического университета необходимо учесть разработку системы мер, нацеленных на повышение престижности профессии учителя, реализацию совокупности действий по трудоустройству и закреплению лучших учителей, конструирование гибких образовательных программ высшего и дополнительного профессионального педагогического образования.

Региональный педагогический вуз оказывает влияние на региональное сообщество посредством создания новых сегментов в сфере образовательных услуг и на педагогическую общественность региона [4, с. 20].

Список литературы

1. Гамукин В.В. Медианная эффективность вуза: бюджетные риски и методические ловушки [Текст] / В.В. Гамукин // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 6. – С. 64-70.
2. Левшина В.В. Система качества вуза: монография [Текст] / В.В. Левшина. – М.: Инфра-М, 2013. – 280 с.
3. Сидоркин А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России [Текст] / А.М. Сидоркин // Вопросы образования // Educational Studies. – 2013. – № 1. – С. 136-155.
4. Симонова А.А., Минюрова С.А., Рубина Л.Я. Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера [Текст] / А.А. Симонова, С.А. Минюрова, Л.Я. Рубина // Педагогическое образование в России. – 2014. – №8. – С.8-22.
5. Типовая модель педагогического опорного регионального вуза (основные положения) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://regionvuz.ru/files/model_ped.pdf.
6. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

РЕФЛЕКСИЯ – ОСНОВА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ, САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩЕГОСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Данилов Д.А.

профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления образованием Северо-Восточного федерального университета,
д-р пед. наук, профессор,
Россия, г. Якутск

Корнилова А.Г.

профессор кафедры социальной педагогики
Северо-Восточного федерального университета, д-р пед. наук, профессор,
Россия, г. Якутск

В статье раскрывается сущность рефлексии как обращение индивида к своему внутреннему миру, опыту мышления, деятельности для познания мира и себя. Внедрение технологии рефлексии в опытной работе, обеспечивающей саморазвитие, саморегуляции личности, позволяет осуществить самостоятельную познавательную деятельность учащегося в педагогическом процессе.

Ключевые слова: рефлексия, саморазвитие, саморегуляция, самостоятельность, субъектность.

Стремительные перемены во всех областях жизни нашего общества требуют кардинальных изменений в формировании и развитии личности, в духовно-психологическом облике людей. Сложные, порою противоречивые социально-экономические изменения в стране обуславливают несоответствие психологической и профессиональной готовности человека к происходящим в обществе изменениям. Современному человеку необходимо обладать способностями изменять, радикально перестраивать сами жизненные условия, изменяясь при этом внутриличностно, управляя собственной жизнью и собственным развитием. В этой связи новое воспитание в сфере образования предполагает развитие в человеке осознания своего «Я» как субъекта собственной жизни. Как известно, субъектность личности, в целом, положительно сказывается на ее развитии и воспитанности. Практика показывает, как школьники с развитой субъектностью более четко осознают себя носителями идей.

Субъектность личности проявляется в самостоятельности человека. Самостоятельность в любой деятельности характеризуется направленностью усилий на достижение поставленной цели, требующей от человека высокой самоорганизованности, мобилизации душевных, физических сил и воли. Речь идет о работе человека над собой, осмысливая содержание всего того, что происходит в его окружении и в нем самом. В педагогической деятельности учащийся есть не только объект, но и субъект обучения, что выдвигает необходимость обеспечить его рациональное самоуправление, основу которого составляет рефлексия.

Рефлексия – деятельность самопознания человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. В философии рефлексия трактуется как обращение индивида к своему внутреннему миру, опыту мышления, деятельности, как возможность непрерывного познания мира и себя. В психологии (Л.С. Выготский [3], С.Л. Рубинштейн [7] и др.) рефлексия представляет собой особую реальность, суть которой заключается в личностном восприятии, осмыслении, оценке отношений к тому, что связано с различными сферами деятельности индивида.

В педагогике образовательная деятельность по своей природе является рефлексивной и образование рассматривается как процесс, не только дающий знания, но и формирующий отношение личности к действительности. Так, К.Д. Ушинский подчеркивал, что «душа человека узнает сама себя только в собственной деятельности и познание души о самой себе, также как и познание ее о явлениях природы, слагается из наблюдений [9]. Такой подход к рефлексии подчеркивается и шире раскрывается в современных исследованиях.

Так, А.Г. Асмолов [1] и др., рассматривая вопросы саморазвития человека, его самостоятельности, исходят из понимания рефлексии как плодотворного самопознания, механизма перестройки самого себя. В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман [8], касаясь в своей работе проблемы рефлексии, определяют ее и как способ жизни, и как универсальный психологический меха-

низм самостоятельного, самодеятельного, самоустраемленного существования. В своих трудах Л.Н. Куликова [5] подчеркивает необходимость знаний психологических механизмов рефлексии для исследования проблем саморегуляции, самовоспитания личности в процессе образования.

Из обобщения различных подходов к феномену рефлексии и из анализа эмпирического опыта, связанного с формированием и развитием самостоятельности учеников в образовательной деятельности можно подчеркнуть: рефлексия – умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Отсюда рефлексия представляет собой технологию формирования и развития субъектности личности в образовательной системе. Так, В.В. Давыдов [4], подчеркивая, что рефлексия – рассмотрение оснований своих действий, отмечает: когда ребенок, сделав неверное решение, вдруг останавливается и рассуждает, почему у него получилось неверно, это уже начало рефлексии. Таким образом, в процессе самоконтроля за ходом решения учебного задания ученик выявляет, что оно выполнено неверно, и пытается найти ошибку, т.е. определить причину неправильного выполнения задания.

Итак, в системе образования рефлексия, выступая механизмом самопознания, самоорганизации, самоопределения, представляет собой основу выполнения обучающимся разнохарактерной самостоятельной деятельности. При этом он взаимодействует не только с задачей деятельности, но и с другими субъектами учебного процесса. В «Психологическом словаре» отмечается, что рефлексия – процесс «взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга» [6]. На основе анализа рефлексии как механизма саморазвития и самостоятельности ученика в познавательной деятельности проведена опытная работа среди учащихся 8-9-х классов в средней школе № 2 г. Якутска и в Тюнгилюнской средней школе Мегино-Кангаласского улуса Республики Саха (Якутия). Ее основное содержание представлено ниже.

В опытной работе апробировалось рефлексивное взаимодействие учащихся в решении познавательных задач. Оно опиралось на том, что рефлексивная среда обеспечивает осмысление учащимися самих себя в образовательном процессе, своих партнеров, отношения с ними, характер взаимодействия, мысленное проектирование своей и общей деятельности, а также ее технологической составляющей. И рефлексивный этап опытной работы представляет собой совместное с группой или коллективом учащихся обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, фактов разрешимости или неразрешимости проблемы.

Здесь, прежде всего, речь идет о *рефлексии в процессе межличностного взаимодействия*, в процессе общения. Как известно, рассматриваемые вопросы нередко характеризуются определенной сложностью, противоречивостью, что требует оценки разных людей, так как каждый из них воспринимает эту проблему на основе личного опыта. В опытной работе, используя межличностное взаимодействие, мы руководствовались тем, как в трудах А.А. Бодалева [2] рефлексия рассматривается как существенная составляю-

шая развитого общения и межличностного восприятия, как механизм межличностного познания и организации взаимодействия в сложных ситуациях общения, а также в социальных ситуациях обучения, воспитания.

В контексте рассмотренного подхода выступает также *кооперативный аспект* рефлексии. Его суть заключается в том, что обеспечивается проектирование коллективной деятельности с учетом координации ролевой позиции каждого участника деятельности. При этом рефлексия трактуется как умение каждого видеть, обращаясь назад (что я делал?), а также его умение представить (что дальше получится?). Итак, рефлексия – это представление в сознании того, что и как я делаю. В этих аспектах, как выявлено в процессе проведенной опытной работы, подчеркиваются коммуникативная и кооперативная рефлексии, где индивид может рефлексировать: а) свои поступки и свое «Я»; б) знания об объекте и способы действий с ним; в) знания об организации коллективного взаимодействия.

Взаимодействие в учебной деятельности реализует самостоятельную познавательную деятельность ученика, которая становится эффективной, когда она осуществляется посредством *интеллектуальной рефлексии*. Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление усваиваемого содержания образования и на организацию действий, преобразующих его элементы. Все это связано с реализацией личностного потенциала ученика, т.е. с его «самостью». Здесь рефлексия направлена на самоорганизацию, осмысление себя учеником. *Личностная рефлексия* осуществляется в основном в двух формах: самооценки и мотивировки. Самооценка служит основой для осознания своих сил, возможностей перед началом выполнения задачи, а мотивировка выступает побудительной силой к деятельности для решения поставленной задачи.

Выделенные рефлексивные механизмы, как опытная их апробация, работают при определенных условиях и особых ситуациях. В качестве таковых выступают «ситуации разрыва»: невозможность осуществлять деятельность в соответствии с существующими нормами, неуспех в деятельности, несоответствие поставленным целям, что представляет собой определенный барьер на пути к осуществлению деятельности. Итак, «ситуация разрыва» предопределяет возникновение рефлексии, как основы осуществляемой обучающимся самостоятельной деятельности.

Самостоятельная деятельность в сфере образования обусловлена сформированностью у обучающегося определенных качеств и умений по преодолению этих барьеров. Данные качества и умения формируются на базе личностных новообразований, происходящих в мотивационной, интеллектуальной, волевой, эмоциональной, практической сферах и сфере саморегуляции. Иначе, потребность в осуществлении самостоятельной деятельности назревает как результат возникновения в сознании внутриличностных противоречий. Потребности определяют *рефлексивные позиции* в процессе осуществления самостоятельной деятельности. Речь в данном случае идет о таких позициях, как: рефлексия «на другого»; рефлексия «ситуации»; рефлексия «на себя». Все эти позиции апробированы в процессе опытной работы.

Первая позиция связана с получением задания, в процессе которого ученик пытается понять, что именно хочет от него учитель, как он оценивает

его возможности. Вторая позиция связана с анализом данного задания и определяет характер восприятия учеником любой ситуации в соответствии с личностным опытом, формирует установку «я должен». Третья позиция предполагает применение оценочных действий, ученик сам оценивает свои возможности, свой субъектный опыт, необходимый для выполнения самостоятельной деятельности по решению задания. Таким образом, в самостоятельной деятельности данные рефлексивные позиции сменяют одна другую по мере достижения поставленной цели.

Получив от учителя задание для самостоятельного выполнения, ученик начинает его анализировать. В рамках анализа он осмысливает его, переводя его в *самоанализ* в контексте «знаю-умею-владею». В процессе самоанализа происходит сравнение знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения задания субъектным опытом личности. Далее в процессе выполнения задания ученик осуществляет *самооценку*, в рамках которой он формулирует противоречие между наличным уровнем знаний, умений и навыков и требуемым их уровнем для удовлетворения требования задания. Затем он намечает пути осуществления самостоятельной деятельности по выполнению задания, т.е. происходит проектирование и реализация самостоятельной деятельности.

Рефлексия, как известно, представляет собой анализ самим человеком своих действий, способность к самооценке своей деятельности. Рефлексия помогает субъекту предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой путь развития. Саморефлексия – способность осознавать собственную деятельность – проявляется в способности субъекта к постоянному личностному самосовершенствованию на основе механизмов самоанализа и саморегуляции. Для саморефлексии, как показала опытная работа в школах, особое место занимает изучение и анализ учениками своих личностных особенностей, интересов, возможностей и потребностей.

Одна из проблем, с которой сталкивались при введении элементов рефлексии в учебный процесс, заключалась в том, что ученики особо не испытывают потребности в осознании своего развития, не обнаруживают причин своих результатов или проблем, затрудняются объяснить, что именно происходит в ходе их деятельности. Здесь в процессе опытной работы обращалось внимание на самоанализ ими своих интересов в жизнедеятельности, потенциальных возможностей реализации себя и находить свое место в ней. Для такого самоанализа своего «Я» были проведены специальные занятия с согласия и одобрения самих школьников. В результате ученики научились заполнять портфолио, фиксируя свои действия за определенный промежуток времени и анализируя их с оценкой для себя.

В целом, как видно из опыта, саморефлексия проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений. Данный феномен включает в себя умения: оценивать свои достижения и упущения; формулировать цель и задачи собственной деятельности, оценивать ее результат; конструировать самостоятельность в принятии решений и ответственность за них. И в про-

цессе опытной работы многие ученики (78%) научились заниматься саморефлексией, используя портфолио.

Таким образом, рефлексия как основа самостоятельной деятельности позволяет более глубоко подойти к ее рассмотрению с позиций личностно ориентированной парадигмы и с технологических позиций сконструировать ее процессуальную структуру.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г.Асмолов. – М., 1990.-364 с.
2. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избр. тр. / А.А.Бодалев. – М., 1983. – 272 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т.2 / Л.С.Выготский. – М.,1982. – 504 с.
4. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.,1986 – 239 с.
5. Куликова, Л.Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы / Л.Н.Куликова. – Хабаровск: Изд-во Хабар, гос. пед. ун-та, 2005. – 320 с.
6. Психологический словарь [электронный ресурс]- URL: <http://dic.academic.ru/library.nsf/psihologic>
7. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности / С.Л.Рубинштейн. // Вопросы психологии. – 1986. №4 – С. 101-107.
8. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман // Вопросы психологии, 1990. – №3 – С. 25-36.
9. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Т.6 / К.Д.Ушинский. – М.; Л., 1950. – 510 с.

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОБСТАНОВКИ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Дементьев С.В.

заместитель начальника Научно-исследовательского института
Федеральной службы исполнения наказаний,
Россия, г. Москва

Кулакова С.В.

начальник отдела Научно-исследовательского института
Федеральной службы исполнения наказаний,
Россия, г. Москва

Фадеева К.Ф.

старший научный сотрудник Научно-исследовательского института
Федеральной службы исполнения наказаний,
Россия, г. Москва

Москвитина М.М.

научный сотрудник Научно-исследовательского института
Федеральной службы исполнения наказаний,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются особенности составления анкет для изучения социально-психологической обстановки в соответствии с конкретными задачами исследования. Знание

и учет в профессиональной деятельности особенностей протекания различных процессов в среде осужденных способствуют разработке эффективной стратегии предупреждения негативных явлений и нахождения адекватных способов регулирования обстановки.

Ключевые слова: социально-психологическая обстановка, исправительные учреждения, осужденные, анкетирование, цели исследования, психокоррекция.

Основными задачами, стоящими перед психологами уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), являются изучение социально-психологических особенностей в среде осужденных и разработка эффективных методов профилактики негативных явлений, осложняющих оперативную обстановку в условиях исправительных учреждений (далее – ИУ). Социально-психологическая обстановка (далее – СПО) – это преобладающее психическое состояние (настроение) большинства осужденных, связанное с условиями отбывания наказания и особенностями отношений, складывающихся между осужденными, а также сотрудниками и осужденными. Она является составной частью оперативной обстановки в ИУ и может быть благоприятной, удовлетворительной и сложной. В качестве диагностического инструментария может быть использована типовая анкета по изучению состояния социально-психологического климата [2]. В то же время целесообразно разрабатывать целевые опросники для проведения анкетирования.

Составление анкеты. Если при первом взгляде на анкету у осужденного возникнет мысль, что она сложная и займет много времени, то он, скорее всего, откажется от заполнения. Поэтому принципиальное значение имеет простота организации текста, привлекательный внешний вид, подходящий шрифт. Следует помнить, что не имеют практической ценности вопросы, имеющие непонятные термины, наводящие респондента на определенные ответы, трудные для восприятия или имеющие неоднозначное содержание, а также задевающие достоинство или самолюбие осужденного.

Определение объема анкеты – самостоятельное заполнение анкеты не должно превышать 20-30 минут (рекомендуется 15-20 минут). Это соответствует примерно 30-40 вопросам. При использовании более объемных анкет потребуется дополнительное стимулирование осужденного.

Камуфлирование цели исследования – зависит от влияния на ответы осведомленности о цели или заказчике исследования. Так, исследование СПО в малой группе осужденных, проводимое в открытой форме, вероятно, приведет к получению неполных, недостоверных или искаженных сведений.

Структура анкеты – анкета обычно составляется из трех основных частей: введения, основной части, социально-демографических данных.

Введение – сообщение респонденту цели и задач исследования, убеждение его принять участие в опросе.

Основная часть – содержит целевые вопросы. В зависимости от формы ответа вопросы подразделяются на закрытые, полужакрытые и открытые.

Вопросы-фильтры используют, когда необходимы сведения не от всей совокупности респондентов, а только от части из них. Это своеобразная «анкета в анкете». Пример: *Следующий вопрос только для осужденных по ста-*

тьям 131, 132 УК РФ: «Отмечаете ли Вы презрительное отношение к себе других осужденных?».

Контрольные вопросы дают возможность уточнить правильность сообщенных респондентами сведений, исключить из дальнейшего рассмотрения недостоверные ответы или даже анкеты, а также служат для выявления лиц, имеющих повышенную склонность к выбору социально одобряемых ответов. Необходимость в контроле снижается, если значительная часть вопросов допускает уклонения от ответа, выражения неопределенности мнения («не знаю», «затрудняюсь ответить», и т. п.) [1].

Заполнить *социально-демографические данные* предлагается в конце анкеты. Это вопросы, направленные на получение объективных данных, не попавших в основную часть анкеты, либо по другим параметрам, связанным с целями исследования (например, классификацией осужденных по подгруппам внутри выборки). Заполнение этого раздела, как правило, не представляет трудностей даже в том случае, когда опрашиваемые уже не столь внимательны, как в начале или в середине заполнения анкеты.

Результаты исследований и опыт работы с осужденными показывают, что в группах осужденных с благоприятной СПО значительно меньше нарушений режима содержания, выше процент трудоустроенных и обучающихся лиц, эффективнее реализуется психокоррекционный процесс [3].

Таким образом, изучение СПО является весьма перспективным и актуальным направлением, нуждающимся в совершенствовании и целевом подходе.

Список литературы

1. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию [Текст] – Самара: БАХРАХ-М, 2003. 272 с.
2. Дебольский М.Г. Психологическое обеспечение деятельности воспитательных колоний [Электронный ресурс] / М.Г. Дебольский. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppru/Dpo-2008/Dpo-2008.htm>.
3. Фадеева К.Ф., Кулакова С.В. О проблемах психокоррекционной работы с несовершеннолетними осужденными // Ведомости уголовно-исполнительной системы – 2014. – № 9 (148) – С. 17-20.

ЛЕКОТЕКА КАК МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Иванова Э.В., Киугель К.В.

студентки кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Белгородского государственного национального исследовательского университета,
Россия, г. Белгород

В статье лекотека рассматривается как форма инклюзивного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи. Использование лекотеки в логопедической работе обеспечивает более легкую адаптацию ребенка и способствует эффективной коррекционной работе.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, инклюзивное образование, лекотека, игры, игровые приемы, игрушки, индивидуальный образовательный маршрут, логоритмика.

Проблема включения (инклюзии) детей с особыми образовательными потребностями в систему общего образования в условиях развития современного общества весьма актуальна.

В результате экспериментальных исследований учеными разных стран, в которых модели инклюзивного образования отрабатываются достаточно длительное время, было установлено, что у детей с особыми образовательными потребностями имеется динамика в развитии: повысилась мотивация к учебной деятельности, выросла познавательная активность, сформировалась коммуникативная функция речи [1].

К сожалению, в силу специфики развития современного российского общества полноценного инклюзивного образования в нашем государстве пока нет [2]. Имеются отдельные инновационные и экспериментальные модели инклюзивного образования, к которым можно отнести создание лекотеки для детей раннего и дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии, в том числе и с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Российская лекотека – это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития.

Первая лекотека была создана в Швеции в 1963 году – родители и педагоги создали своеобразную «библиотеку» (собрание) развивающих игр и игрушек. Слово лекотека переводится как «хранилище игрушек».

Структура занятий в лекотеке такова: дети приходят на занятие вместе с родителями и выбирают подходящую для них форму посещения. Это могут быть посещения только одного занятия, серии занятий, консультативный прием, занятие в группе с другими детьми какое-то продолжительное время. Такой подход к инклюзивному образованию позволяет подобрать индивидуальный образовательный маршрут каждому ребенку в зависимости от его потенциальных возможностей и зоны актуального развития. Продолжительность занятий также зависит от возможностей и состояния здоровья детей. Расписание занятий на весь учебный год согласовывается с родителями воспитанников и специалистами в лекотеке (учителем-логопедом, педагогом-психологом, медицинским работником, воспитателем, музыкальным руководителем, инструктором по физическому воспитанию). При необходимости привлекаются другие специалисты для сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях лекотеки. Динамику развития ребенка, посещающего такие занятия, отслеживают все педагоги, работающие с этой категорией детей, и по результатам диагностики вносят коррективы в индивидуальный образовательный маршрут.

Для развития способностей детей родители получают домой на непродолжительный срок специальные игры и игрушки, затем обмениваются ими с другими семьями. Специфику применения игровых приемов или самих игр родитель может посмотреть на занятии, которое посещает совместно со своим ребенком.

Использование специальных коррекционных методов и приемов для компенсации недостатков у детей и развития их способностей, совместные занятия с детьми общеразвивающих групп дают возможность полноценного общения и вовлечения в различные виды деятельности не только детей с тяжелыми нарушениями речи, но и их родителей, что тоже играет немаловажную роль, поскольку последние довольно часто неадекватно оценивают своего ребенка, не понимая истинной причины его затруднений в приобретении знаний, умений и выработке навыков.

Очень важно дать детям достаточное время на адаптацию к условиям детского сада: помещению, обществу других детей, педагогов. Основной формой проведения занятий в условиях лекотеки должна стать игра: стимуляция и поддержка игровой ситуации позволяют детям усваивать новую информацию, развивать коммуникабельность, способствовать развитию и регуляции эмоционально-волевой сферы. Желательно не навязывать детям игры, а быть лишь организатором, партнером, собеседником, который направляет игровые действия в нужное педагогу русло и не более того.

Важную роль в работе с детьми с ТНР играет логоритмика. Практический опыт логоритмической работы показывает ее большой коррекционный и терапевтический эффект в работе с детьми с различными речевыми недостатками. Логопедическое воздействие происходит в направлениях:

- коррекция психосоматических нарушений;
- отклонений в психоэмоциональной сфере;
- активизация творческих способностей;
- профилактика и коррекция речевого недоразвития.

Структурными составляющими при планировании логоритмического занятия в условиях лекотеки являются упражнения:

- в ходьбе и маршировке;
- на развитие голоса, дыхания и артикуляции;
- чувства темпа, ритма, метра (размера);
- общей, мелкой и артикуляционной моторики;
- творческой инициативы;
- мимической мускулатуры;
- регулирующие мышечный тонус;
- пение, слушание музыки;
- коррекция звукопроизношения;
- релаксация.

При создании определенной развивающей среды на занятиях в лекотеке необходимо все тщательно спланировать и организовать таким образом, чтобы облегчить адаптацию ребенка и способствовать эффективности коррекционной работы. Занятия можно проводить как в групповой, так и в индивидуальной форме. Содержание и методы деятельности лекотеки определяются индивидуально-ориентированными программами с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей воспитанников. Основные направления логопедической работы в условиях лекотеки с детьми раннего возраста:

- развитие мелкой моторики;
- артикуляционной моторики;
- стимуляция голосовых реакций;
- обогащение словарного запаса;
- формирование грамматического строя речи.

Список литературы

1. Кавун Ю. Создание модельных школ инклюзивного образования в Украине: опыт, достижения, перспективы развития [Текст] / Сб. мат-лов междунар. науч.-практич. конф. М., 2009.
2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом [Текст]. М., 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 8-10-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ЛЕПКОЙ В ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Инчина Е.М.

преподаватель худ. отделения МАО ДО «ДШИ им. А.В. Ливна»,
Россия, Тюменская обл., Нижневартовский район, п. Излучинск

В статье рассматривается проблема развития образного мышления детей 8-10 лет. Образное мышление – является важной особенностью гармоничной и творчески развитой личности ребенка. Предложенные темы практических занятий помогут сформировать образные представления детей.

Ключевые слова: лепка, образное мышление, формировать.

Ведущими свойствами познания младшими школьниками окружающего мира, их способности к изобразительной деятельности является образное мышление и его компонент воображение, поскольку другие типы мышления находятся в зачаточном состоянии. Образное мышление – мыслительный процесс, преобразования зрительной и чувственной информации в образные представления.

Вопросы образного мышления освещаются в исследованиях советских психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, Е.И. Рогова, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина. Исследования мышления старшего дошкольного возраста отражены в трудах отечественных ученых, психологов Л.В. Занкова, Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной, Е.О. Смирновой. Методика преподавания лепки рассматривается в пособиях таких авторов – Н.С. Боголюбова «Лепка на занятиях в школьном кружке»; Н.Б. Халезовой, Н.А. Курочкиной, Г.В. Пантюхиной «Лепка в детском саду»; Т.С. Комаровой, Е.В. Лебедевой, Н.Б. Халезовой, Т.Г. Казаковой «Учитесь рисовать и лепить»; Н.М. Конышева «Лепка в начальных классах»; И.Н. Потехина «Лепка в начальной школе».

Большую роль для развития образных представлений и эмоциональной сферы ребенка играет наглядный, иллюстративный материал – рисунки, фо-

тографии, репродукции работ, таблицы, схемы, аудио и видео материалы.

В значительной степени образное мышление развивается благодаря практическим навыками, в работе с материалом – глиной, бумагой, тканью и т.д. Но использовать наглядный материал можно только в начале занятий и на короткое время, чтобы дети не успели отдать предпочтение ни одной из представленных репродукций, иначе им избежать подражания и плагиата в работе. Зрительная память детей 8-10 летнего возраста уже относительно развита, активно проявляют навыки осязания. Отсюда – большой интерес к лепке.

Лепка – создание скульптуры из глины, пластилина путём удаления или наращивания пластической массы. Предмет лепка необходим детям для развития мелкой моторики пальцев рук, интеллектуальных и творческих способностей. Это универсальный способ развития образного мышления в частности, т.к. в процессе лепки дети учатся переносить свои впечатления, фантазии в объемный материал – глину.

Дети в процессе лепки формируют и развивают следующие качества и навыки:

- развитие внимания, зрительной памяти, творческих способностей – пространственного воображения и фантазии, мелкой моторики рук, глазомера;
- умение работать с глиной, создавать объемные и плоские композиции, наполненные определенным художественно-образным содержанием;
- способность самостоятельно решать задуманный образ;
- овладение навыкам культуры труда.

Умение в глине найти и передать образ – сложный процесс, требующий активности, сознательности, развития практических навыков и самое главное постоянный поиск художественной выразительности.

Следование и учитывание возрастных особенностей детей обязательное условие для естественного развития. Возраст детей 8 – 10 лет выбран неслучайно, именно в этом возрасте накапливается жизненный и интеллектуальный опыт, способствующий развитию детей и помогающий от образного мышления перейти к логическому виду мышления.

Темы заданий построены на передачу образов флоры и фауны, а именно – птиц и животных, т.к. специфика искусства скульптуры (лепки) ограничена в своих сюжетных возможностях. А такие темы более понятны и интересны детям, лучше всего подходят для воспроизведения в глине. Данные задания вырабатывают любовь детей к животным, приобщают их к природе и способствуют бережному отношению к ней.

Цикл заданий предлагаемых для детей распределен по разделам. Каждый раздел включает разные виды заданий: лепка с натуры (по образцу и подобию), декоративная лепка, сюжетная лепка и лепка по представлению (на раскрытие образа). Большое внимание следует уделять игровым методам работы.

- **«Лепка с натуры»** (по образцу и подобию) – приобретение начальных навыков анализа формы, лепка по частям, сравнивая предмет с натурой и

простейшими геометрическими формами. Развитие мелкой моторики рук. Игровой способ лепки.

Задания: Рельеф. Улитка *«Рогатая»*; Объемное изделие. Ворон *«Гоша»*.

- **«Декоративная лепка»** – лепка фигурок по частям путём приклеивания отдельных частей, вытягивание отдельных частей из целого куска, декорирование поверхности. Знакомство с народным декоративным творчеством, декорирование элементами геометрических (круги, квадраты, ромбы, треугольники и т. д.) и растительных форм, умение пользоваться инструментами и фактурами.

Задания: Колокольчик *«Котофей»*; Объемное изделие *«Мишка косолапый по лису гулял»*; Объемное изделие *«Филимоновский Петушок»*; Объемное изделие *«Дымковская курочка»*.

- **«Сюжетная лепка»** – дальнейшее обучение декоративным приёмам керамической лепки (способ налепа, штампа, нанесения фактуры с помощью ткани, стека, щётки и т.д.). Развитие фантазии и творческого мышления. Переход от лепки по частям к лепке из целого куска глины. Комбинирование приёмов вытягивания и приклеивания отдельных частей. Развитие умения мыслить объёмами, фантазировать при выполнении скульптурных заданий.

Задания: Рельеф *«Большая Черепаха»* из мультфильма *«Львенок и черепаха»*; Колокольчик *«Сова Филимона»*; Объемное изделие *Собачка Жучка* из сказки *«Репка»*.

- **«Лепка по представлению»** (на раскрытие образа) – творческий подход к решению заданий, умение комбинировать различные приёмы лепки (приём кома, жгута и пласта), качество и аккуратность в работе. Развитие и формирование умения мыслить образами и объёмами, фантазировать при выполнении композиционных скульптурных заданий.

Задания: Тематическая композиция *«Я мышка Норушка, а ты кто?»* по сказке М. Булатова *«Теремок»*; Тематическая композиция *Овечка «Бяша»*; Тематическая композиция *Ослик Иа* из мультфильма *«Винни Пух»*.

Предложенные темы практических занятий предполагают поэтапную работу овладения навыков и приемов лепки с постепенным усложнением учебного материала и увеличение степени самостоятельности – главным условием формирования образного мышления. Последовательное усложнение характера выполнения заданий от занятия к занятию может меняться, при этом формулировка задач может оставаться прежней. Например, переход от лепки по частям к лепке из целого куска глины.

Проведенный анализ научной и методической литературы, позволил сделать вывод, что образное мышление детей имеет большое значение для естественного развития ребенка, требующее грамотной поэтапной работы и корректировки для создания творчески сформированной личности ребенка.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.:1956.- С.257.
2. Медведев Л. Г. Формирование графического художественного образа на заня-

тиях по рисунку: учеб.пособие для студ. ХГФ пед. институтов. М.: Просвещение, 1986. – 159 с.

3. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е. И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 448 с.

СОВРЕМЕННОЕ ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Калюжная Е.В.

доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации
ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Цурикова Л.В.

зав.кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации
ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Хворостьяная Н.В.

учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 5»,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается современное высшее профессиональное образование в рамках кросскультурного пространства. Научная специфика кросс-культурных исследований: рассматривается через связи между теорией и социальной практикой, цель которой заключается в спецификации и решении конкретных проблем межличностного взаимодействия представителей различных культур.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, кросскультурное пространство, межличностное взаимодействие, межкультурное общение.

Успешность процессов модернизации российского общества связана не только с готовностью элиты проводить решительные реформы, но и с готовностью населения поддерживать эти инициативы. Чем больше проводимые реформы будут соответствовать культурной специфике большинства населения, тем лучше будет их результат.

Традиции преподавания кросскультурной/межкультурной коммуникации как дисциплины сложившиеся в США, а позднее и в Европе – которая, прежде всего, ориентировалась на американские разработки – отличаются от российских традиций, где доминирующим является лингвокультурологический аспект. В связи с изменяющимися условиями, связанными с процессом глобализации (это касается в первую очередь экономического развития) возникает необходимость сближения и интеграции зарубежных и российских образовательных программ. Рассмотрим существующие точки зрения, а также основополагающие моменты с позиции зарубежной традиции. В нашем исследовании мы опирались на теоретические положения, разработанные [5].

Межкультурная коммуникация – это новая академическая дисциплина, которая объединяет исследования и теоретические разработки сразу нескольких отраслей науки. Своим возникновением она обязана практической необходимостью находить корни проблем, возникающих во время общения представителей различных культур, научиться облегчать или решать эти проблемы. Излишне говорить об актуальности такой постановки вопроса – ведь реальная жизнь более чем ясно показывает, что межкультурные конфликты являются одним из наиболее важных следствий безграничных экономических, политических и коммуникационных сетей, охвативших сегодня весь земной шар [5].

С учетом этого наиболее отчетливо вырисовывается научная специфика кросс-культурных исследований: она состоит в создании связи между теорией и социальной практикой, цель которой заключается в спецификации и решении конкретных проблем межличностного взаимодействия представителей различных культур. Акцент, который ставится на социальной практике, подразумевает, что решающим критерием для выбора теоретических подходов и исследовательских методов является их потенциал для решения конкретных проблем. Научные теории и методики при этом становятся «средством, ведущим к цели». В этом смысле межкультурная коммуникация представляется прежде всего прикладной *социально-культурологической наукой*. Подобная непосредственная связь с реальной жизнью ставит любую академическую дисциплину перед особыми задачами. [5].

Тесная связь межкультурной коммуникации как научной дисциплины с проблемами социального взаимодействия оказала большое влияние на определение предмета ее исследований. Как правило, он определяется как коммуникация между индивидуумами из разных культур либо как коммуникативные процессы, происходящие в культурно-вариативном окружении [14]. Ряд новых учебников по межкультурной коммуникации предлагают и более точные определения, однако все они сходятся в одном – речь при этом идет о непосредственном, личном общении, отчего межкультурная коммуникация может также рассматриваться как частный случай межличностной коммуникации [11]. В области лингвистики особый акцент делается на той роли, которую играет язык в процессе взаимодействия. В качестве примера можно привести цитату из работы немецких лингвистов Карлфрида Кнаппа и Аннели Кнапп-Поттхофф, которые рассматривают межкультурную коммуникацию как «межличностное взаимодействие между представителями различных групп, которые отличаются друг от друга багажом знаний и языковыми формами символического поведения, характерными для всех членов каждой из этих групп» [12].

Определение, объединяющее в себе подходы различных дисциплин и хорошо оправдавшее себя в межкультурном обучении, дал специалист по теории коммуникации Герхард Малецке, автор первого немецкого учебника по межкультурной коммуникации: «Мы говорим о межкультурном взаимодействии и межкультурной коммуникации, когда партнеры по коммуникации являются представителями различных культур и осознают это, то есть когда

присутствует взаимное ощущение «чужеродности» партнера. Под межкультурными отношениями подразумеваются все отношения, участники которых используют не только собственную систему кодировки, нормы, установки и формы поведения, принятые в родной культуре, но сталкиваются с иными кодировками, нормами, установками и бытовым поведением» [13].

Важным элементом всех определений межкультурной коммуникации, подобно приведенному выше определению Малецке, является *культурная чужеродность*, или *инаковость*. Под культурной чужеродностью в настоящее время понимается некая относительная величина, подверженная индивидуальным вариациям. Соответственно, и межкультурные встречи рассматриваются как «контакт между индивидуумами, которые воспринимают сами себя как различные в культурном смысле». Такой подход, в отличие от более ранних, традиционных описаний культурной чужеродности как категории объективной, подразумевает, что каждый индивидуум имеет право на субъективное ощущение и определение собственной «чужеродности». Тот огромный интерес к межкультурной тематике, который виден в последние годы в средствах массовой информации и в общественном дискурсе, ставит новые задачи перед дисциплиной, что придает ей особую социальную значимость.

К современным программам по межкультурной коммуникации в западноевропейских странах предъявляется требование соответствия многообразию жизни в межкультурном обществе. *Проведение четкого различия между интернациональными и мультикультурными контекстами в данном случае является важным ориентиром, позволяющим соотнести содержание и понятия программ.*

Таким образом, можно говорить о том, что и в Европе поводом к занятиям межкультурной коммуникацией послужила не умозрительная любознательность ученых, а практические требования реальной жизни. Однако различия между постановкой вопроса в США 1950-х годов и Европе в конце XX в. оказали решающее влияние на направление развития дисциплины.

Методико-дидактические особенности межкультурного обучения

Возможность обучаться чужим культурам с самого начала находилась в центре внимания межкультурной коммуникации, ведь сама эта дисциплина возникла в результате попыток создать методику для осознанного изучения родной культуры и освоения чужих культур. Процесс обучения рассматривается как один из способов для обучающихся осознанно расширить и изменить привычные паттерны восприятия и поведения, а для обучающихся – как один из способов осознанно создать условия для изменения этих паттернов. Межкультурное обучение направлено на воспитание межкультурной компетентности. Под этим понимается комплекс социальных навыков и способностей, при помощи которых индивидуум успешно осуществляет общение с партнерами из других культур как в бытовом, так и в профессиональном контексте.

Под *межкультурным обучением* понимается индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения

представителей других культур. Таким образом, особое значение придается приобретению субъективного опыта в процессе обучения: различия между культурами рассматриваются как отдельные аспекты восприятия, атрибуции, ощущений, мышления и поведения человека (так называемая *культурная специфика*) [5].

Этапы межкультурного обучения. В специальной литературе межкультурное обучение обычно представляется как процесс, состоящий из нескольких этапов, направленных на приобретение следующих навыков:

(1) Осознание культурной специфики человеческого поведения вообще (*cultural awareness*).

(2) Осознание системы ориентации, характерной для родной культуры (*self-awareness*).

(3) Осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия (*cross-cultural awareness*).

В связи с этим следует упомянуть два важнейших тематических комплекса *чужеродность* и *этноцентризм*, так как в любой встрече с представителями иных культур присутствует мотив культурной чужеродности [13]. Чужеродность означает не какое-то изолированное качество, а отношения между двумя партнерами, которые ощущают «чужеродность» друг друга. Она никогда не возникает сама по себе, но всегда предполагает присутствие некоего партнера, который, вследствие собственных специфических особенностей, воспринимает тебя как чужого.

Последний процесс включает в себе особую сложность, поскольку каждый человек привык воспринимать собственную культуру как нечто само собой разумеющееся, а порой и как превосходящее все остальное. Именно такие качества этноцентризма, как ощущение нормальности и естественности, приводят к столь частому ошибочному представлению о том, что в межкультурных встречах главное – узнать и понять другого. При этом в теории межкультурного обучения неоспоримым считается предположение, что сенсибилизация к особенностям родной культуры является важнейшей целью на пути к межкультурной компетентности, невозможной без восприятия «чужого» взгляда на себя.

Таким образом, цель любой университетской программы по межкультурной коммуникации состоит в воспитании осознания родной культуры и других культур, то есть в формировании *межкультурной компетентности*. Имеющаяся в распоряжении солидная теоретическая база, а также пристальное изучение сущности межкультурных взаимодействий должны стать основой подготовки специалистов в тех областях, в которых интенсивные межкультурные контакты давно являются частью повседневной работы. Преподаватели вузов, работающие со смешанной аудиторией, менеджеры фирм, сотрудничающие с компаниями в других странах, психологи, консультирующие людей самого разного этнического происхождения, педагоги, занимающиеся с группами молодежи, специалисты по маркетингу, разрабатываю-

щие глобальные стратегии сбыта, – все они, как и многие другие, неизбежно сталкиваются с проблемой межкультурного взаимопонимания.

В связи с тем, что в российском обществе можно отметить наличие всех тех факторов, которые стимулировали межкультурные исследования в Германии и других европейских странах (участие в крупных интернациональных структурах, рост миграции из горячих точек мира, а также повышенная сенсibilität по отношению к культурной чужеродности, увеличение роста мобильности и виртуальных контактов) – возникает необходимость дальнейшего интенсивного развития межкультурной коммуникации и межкультурного обучения в российских вузах с учетом зарубежного опыта, отечественной традиции, а также поиска новых методов и подходов в преподавании этой дисциплины.

Список литературы

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352с.).
2. Москва на пути к культуре мира (Документы и материалы ООН, Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО и Правительства Москвы по Междисциплинарному проекту "На пути к культуре мира"). Выпуск 1. М.: Центр "Этносфера", 1998. – с. 12-15.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
4. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Пер. с англ. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. – 92 с.
5. Юлиана Рот, Галина Коптельцева. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг :учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по гуманитарным и социально-экономическим специальностям /. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
6. Bennett, Milton J. A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity // International Journal of Intercultural Relations. 10 (1986). P. 179–196.
7. Bennett, Janet M. Cultural Marginality. Identity Issues in Intercultural Training //
8. M. Paige (Ed.), Education for the Intercultural Experience. Yarmouth: Intercultural Press, 1993. P. 109-135.
9. Bennett, Milton, I. Castiglioni. Embodied Ethnocentrism and the Feeling of Culture //Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett. Handbook of Intercultural Training, 3rd Ed. Thousand Oaks-2004. S. 249-265.
10. Casmir, Fred L. Intercultural and International Communication. Washington, 1997.
11. Chen, Guo-Ming, W.J. Starosta. Foundations of Intercultural Communication. Englewood Cliffs, 1997.
12. Knapp, Karlfried, A. Knapp-Potthoff. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1 (1990). S. 62–93.
13. Maletzke, Gerhard: Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen, 1996.
14. Martin, Judith N, Th. K. Nakayama. Intercultural Communication in Contexts. Mountain View, 2000.

К ПРОБЛЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОДРОСТКОВ-АУТСАЙДЕРОВ

Карпушкина Н.В.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Н. Новгород

Закожурникова Ю.М.

студентка 4 курса Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Н. Новгород

В статье рассматриваются вопросы межличностного восприятия подростков в зависимости от их статуса в коллективе сверстников. Авторами показано негативное влияние позиций аутсайдера на становление и развитие личности подростка.

Ключевые слова: аутсайдер, межличностное восприятие, межличностные отношения, референтная группа, социометрический статус.

Одним из главных аспектов развития личности и жизнедеятельности человека является способность к эффективному взаимодействию с окружающими. Особенно чувствительны к взаимодействию подростки, поскольку каждый новый контакт в этом возрасте оказывает влияние на представление растущего человека о себе, способствует формированию личной идентичности и социализации. Различные аспекты данной проблемы изучались А. В. Петровским, Я. Л. Коломинским, М. Ю. Кондратьевым, Н. Е. Вераксой.

Говоря о статусном положении подростков в школьном классе, следует отметить, что в своих работах авторы в первую очередь обращались к проблеме лидерства. Исследования в рамках данного подхода проводились Р. Л. Кричевским, Е. М. Дубовской, М. М. Рыжаком, А. В. Маржине, Л. И. Уманским. Акцент на специфическом положении аутсайдеров в группах делался исследователями реже, однако некоторые работы в подобном направлении все же проводились [Ю. Е. Алешина, А. С. Коноводова, В. П. Ермилова, Я. Л. Коломинский, И. С. Кон, Е. О. Смирнова, Е. В. Калягина, С. В. Штак и др.].

Несмотря на множество проведенных исследований, проблема социального статуса в референтных для подростков группах все ещё остается актуальной. Так, недостаточно изучена проблема личностного своеобразия подростков-аутсайдеров, а также влияния социальной изоляции на межличностное восприятие подростков.

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение межличностных отношений и особенностей позиции аутсайдера в подростковой группе.

На этапе теоретического исследования заявленной проблемы было обнаружено, что достаточное внимание уделялось выявлению причин низкого

статуса детей в школьном классе, а также его влиянию на личность подростков. Так, определено, что у аутсайдеров зачастую проявляются негативные последствия, связанные с их низким положением в статусной иерархии учебной группы: у них диагностируется повышенный уровень невротизации, тревожности, значимость школьного класса для аутсайдеров становится ничтожно малой [С.А. Никулин, М.Е. Сачкова, 2010].

Изучением межличностного восприятия подростков с разным социометрическим статусом занимались М.М. Кравцова, С.А. Никулин, М.Е. Сачкова и др. Было обнаружено, что низкостатусные члены групп описывают представителей верхней внутригрупповой страты, подчеркивая избыточную активность, направленную на подчинение нижестоящих и завоевание доминирующей позиции во внутригрупповой структуре власти. Негативные оценочные суждения в адрес высокостатусных членов группы высказываются аутсайдерами заметно чаще, чем при описании своей собственной страты, так и среднестатусных воспитанников (различия статистически значимы- 95%).

Таким образом, направленность отношений в плоскости «симпатия – антипатия» определяются стратификационной принадлежностью обоих участников взаимодействия. Высокостатусные подростки более охотно проявляют свое положительное эмоциональное отношение к представителям своего статусного уровня, среднестатусные чаще всего выбирают среднестатусных, а низкостатусные воспитанники, как правило, демонстрирует свое хорошее отношение к таким же, как и они, аутсайдерам [М. Ю. Кондратьев, Ю. М. Кондратьев, 2006].

М.М. Кравцова выделяют следующие психологические особенности подростков- аутсайдеров:

1. Отвергаемые дети могут отличаться как невысокой самооценкой и низким уровнем притязания, так и завышенной самооценкой и высоким уровнем притязания.

2. По результатам тестов, выявляющих отношение ребенка к школе, подростки- аутсайдеры часто подчеркивают свое неприятие школы, отмечают, что их обижают одноклассники.

3. В проективных тестах отвергаемые дети часто описывают происходящее как ссоры со сверстниками, обиды. Часто их героем становится отдельно стоящий ребенок, которому «грустно, обидно» и т.д.

4. Отвергаемые дети сообщают о более сильном чувстве одиночества и чаще, нежели дети, принимаемые группой, склонны объяснять свои неудачи в отношениях со сверстниками внешними причинами.

Таким образом, подростки- аутсайдеры имеют общие черты- неспособность адекватно воспринимать социальное окружение, мыслить конструктивно, выстраивать перспективу отношений. Работа над этими характеристиками может быть включена в специальную психокоррекционную программу.

Список литературы

1. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей [Текст]/Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. -1996.- № 3.- С. 14-21.

2. Кислая И.В. Роль среднестатусных подростков в формировании и поддержании нормативной структуры группы [Текст] / И.В. Кислая// Психологическая наука и образование. – 2010.- № 3.- С. 21-30.
3. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. -М.: Просвещение, 1984. – 184 с.
4. Кондратьев М.Ю, Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. -М.: ВЛАДОС, 2006. – 321 с.
5. Кравцова М.М. Дети – изгои. – М.: Академия, 2005. – 215 с.
6. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М.: Просвещение, 1978. – 206 с.
7. Сачкова М.Е. Статусные отношения в подростковых учебных группах [Текст] / М.Е. Сачкова //Вопросы психологии. – 2006.- № 4.- С. 24-31.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Карпушкина Н.В.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Н. Новгород

Конева И.А.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Н. Новгород

В статье рассматриваются вопросы профессионального выбора подростков с задержкой психического развития. Авторы представляют результаты сравнительного анализа профессиональной мотивации, общих способностей у подростков с нормальным психическим развитием и их сверстников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, профессиональные намерения.

Проблема профессионального самоопределения подростков рассматривается как одна из наиболее актуальных проблем современной школы. Актуальность проблемы обусловлена её недостаточной разработкой в области специальной психологии, а также дефицитом прикладных разработок в области психологического сопровождения профессионального самоопределения школьников с задержкой психического развития.

В подростковом возрасте у ребенка происходят наиболее существенные процессы, связанные с выбором будущей профессии, с выработкой соответствующих умений и навыков, деловых качеств личности.

Большое значение в формировании готовности войти во взрослую жизнь, в том числе и профессиональную, имеют: потребности, нравственные

установки, ценностные ориентации, интересы, способности, то есть личностные предпосылки [5,6].

Целью нашего исследования стало изучение особенностей профессионального выбора подростков с ЗПР.

Для реализации цели исследования использовались методики: «Простые аналогии», методика Г. Эббингауза, «Классификация понятий», «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова, «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир (в модификации А. Реана), анкета «Изучение профессиональных намерений старшеклассников» Л.М. Фридмана.

Для изучения уровня развития логических связей и отношений была использована методика «Простые аналогии». Полученные данные свидетельствуют о том, что у подростков с ЗПР недостаточно сформировано умение устанавливать логические связи. Так, правильно выполнили задания методики 45% подростков с ЗПР, в то время как у их нормально развивающихся сверстников этот показатель составляет 83%.

Для изучения возможности осмысления ситуации на основе зрительного восприятия, выявления уровня развития речи, продуктивности ассоциаций и понимания грамматических конструкций испытуемым была предложена методика Г. Эббингауза «Заполнение пропущенных в тексте слов». В ходе исследования обнаружено, что подростки с ЗПР демонстрируют низкий уровень осмысления ситуации, он составляет 60%, а их нормально развивающиеся сверстники - уровень развития «выше среднего» (40% учащихся).

При проведении методик «Классификация понятий» было обнаружено, что для большинства подростков с ЗПР характерен низкий уровень словесно-логического мышления (доля подростков - 40%). В то же время, у подростков с нормальным психическим развитием преобладает средний уровень (около 40% подростков).

Для выявления профессиональных склонностей испытуемым был предложен Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова. В результате диагностики были получены следующие результаты: предпочитаемым типом профессии для подростков с ЗПР являются профессии «Человек – техника» (52%), а для их нормально развивающихся сверстников – профессии «Человек – человек» (40%).

При изучении мотивов выбора профессии использовалась методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир. В результате ее выполнения обнаружено, что преобладающим типом мотивации для обеих групп является внутренняя мотивация. У подростков с ЗПР внутренние мотивы имеются у 52%, а у их нормально развивающихся сверстников этот показатель намного выше, он равен 80%.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать, что профессиональный выбор подростков с ЗПР определяется их низкой познавательной активностью, недостаточно сформированным словесно-логическим мышлением и недостаточной мотивацией. У подростков с ЗПР отмечается неадекватный уровень притязаний и представлений о своем профессиональном выборе. Полученные нами данные свидетельствуют о необ-

ходимости организации специального психолого- педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения подростков с ЗПР.

Список литературы

1. Галигузова Л.Н. Проблема социальной изоляции детей [Текст]/Л.Н. Галигузова // Вопросы психологии. -1996.- № 3.- С. 14-21.
2. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 316 с.
3. Кислая И.В. Роль среднестатусных подростков в формировании и поддержании нормативной структуры группы [Текст] / И.В. Кислая// Психологическая наука и образование. – 2010.- № 3.- С. 21-30.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 232 с.
5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Речь, 2000.-342 с.
6. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков: Учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. – 2-е изд., исправл. – М.: Генезис, 2004. – 185 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОИСКА У СТУДЕНТОВ-ФАРМАЦЕВТОВ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ В УГМУ

Киселева О.А.

ассистент кафедры ботаники и фармакогнозии

Уральского государственного медицинского университета, канд. биол. наук,
Россия, г. Екатеринбург

В статье описан опыт организации учебной деятельности студентов первого курса по направлению фармация, изучающих биологию, с учетом необходимости развития навыков информационного поиска и активизации их самостоятельной работы с учебным материалом. Обоснована необходимость включения в учебно-методические комплексы дисциплин поисково-проектной компоненты в медицинском ВУЗе. Перечислены конкретные дидактические технологии, показавшие эффективность в рамках преподавания биологии на аудиторных занятиях.

Ключевые слова: навыки информационного поиска, поисково-проектная деятельность студентов, информационная грамотность.

Информационная грамотность – одна из базовых компетенций, которую должны освоить фармацевты в ходе обучения в медицинском ВУЗе [4]. Способность ориентироваться в профильной информации, четко выделять существенные ее черты, знание опорной терминологии, владение логикой поиска справочных сведений, развитие медицинского и биологического мышления, умение аргументировать и разрешать профильные ситуационные задачи в форме устного и письменного ответов – вот неполный список качеств грамотного специалиста в области фармации. На достижение этих ка-

честв у студентов-провизоров следует обращать самое пристальное внимание и закладывать соответствующие формы тренировок в ходе учебного процесса.

В соответствии с учебной программой курса биологии в стенах УГМУ в задачи преподавания дисциплины в качестве обязательной компоненты входит формирование навыков информационного поиска, наравне с задачей развития биологической грамотности.

Освоение большого объема учебного материала в сжатые сроки требует тщательного подбора форм работы студентов и преподавателя. Ориентация на повышение качества подготовки специалистов на основе создания механизмов эффективного освоения студентами компетенций, предполагает использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой [2-4]. Для формирования и развития профессиональных навыков обучающихся необходим оптимальный режим работы с учебной информацией, причем основательная самоподготовка на всех этапах обучения, выполнение значительной самостоятельной работы студентами обеспечивает высокую эффективность обучения в ходе аудиторных занятий [1, 2].

Принципиальным моментом в системе обучения биологии как дисциплины являются организованные под руководством преподавателя учебные поисковые проекты, как индивидуальные, так и общегрупповые. В частности, студенты в обязательном порядке выполняют домашние ситуационные задачи, ведут дневник практики, составляют словарь новых терминов, участвуют в тренингах по информационному поиску, подготавливают рефераты и доклады в форме презентаций, готовятся к лекциям-дискуссиям, разрабатывают групповые списки дополнительных источников информации по разделам предмета, визуализируют пройденный материал с помощью современных технических возможностей.

На кафедре ботаники и фармакогнозии УГМУ создан учебно-методический комплекс, в который включены учебно-иллюстративные и контрольно-проверочные, справочные материалы и ссылки, помогающие на протяжении всего обучения мотивировать студентов к информационному поиску и по ступеням повышать уровень грамотности по каждому разделу. В помощь студентам подготовлено учебно-методическое пособие, которое организует самостоятельную работу студентов при работе со всеми имеющимися в рабочей программе модулями дисциплины биология, регламентирует формат самопроверки и самоподготовки, которые необходимы для организации интерактивных элементов работы на лекционных практических занятиях и реализации форм промежуточного контроля.

Созданный учебно-методический комплекс по дисциплине биология, предполагающий на всех этапах обучения активную информационную поисковую работу студентов-провизоров прошел апробацию в течение 4 лет на кафедре ботаники и фармакогнозии УГМУ. О положительных результатах проводимой работы говорят ежегодно фиксируемые у студентов высокие показатели мотивации к обучению по предмету, интерес к студенческой науч-

ной работе в рамках пройденных разделов, высокую активность студентов на аудиторных занятиях, качественное выполнение реферативных заданий, а главное – высокие баллы студентов на промежуточных и итоговых контролях. Перечисленные аргументы убеждают нас в том, что формирование информационной грамотности и навыков информационного поиска у студентов в рамках преподавания биологии на 1 курсе фармацевтического факультета УГМУ – эффективная компонента обучения.

Список литературы

5. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

6. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

7. Захаров, И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. / И.Г. Захаров. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

8. Шарипов, Ф.В. Педагогика высшей школы / Ф. В. Шарипов. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2008. – 325 с.

КОРРЕКЦИЯ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫМИ ВИДАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Конева И.А.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Нижний Новгород

Рыжова Ю.В.

студентка V курса факультета психологии и педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород

В статье освещены результаты экспериментального исследования волевой сферы старших дошкольников с ЗПР, а также рассмотрены возможности коррекции недостатков волевого развития детей с ЗПР продуктивными видами деятельности.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития (ЗПР), волевая сфера, продуктивная деятельность.

Проблема исследования особенностей развития дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) и коррекции выявленных у них недостатков на сегодняшний день является актуальной, поскольку отмечается рост числа детей данной категории. Дошкольники с ЗПР отличаются от своих нормально развивающихся сверстников сниженной познавательной активностью, которая проявляется в отсутствии интереса к заданиям, в отсутствии

необходимого психического напряжения, сосредоточенности, а также недостаточной работоспособностью и быстрой утомляемостью вследствие явлений психомоторной расторможенности или возбудимости [5].

Большое значение для развивающейся личности дошкольника и подготовки его к школьному обучению имеет формирование такого качества как произвольность. Умение подчинять свои действия заранее поставленной цели, преодолевать препятствия, возникающие на пути к ее выполнению, в том числе отказываться от непосредственно возникающих желаний, – всеми этими качествами характеризуется волевое поведение [1, 4].

В ряде исследований отмечается, что дошкольники с ЗПР не могут в процессе деятельности контролировать свои действия и анализировать их, при выполнении работы они часто действуют импульсивно и нецеленаправленно, не соблюдая правила и указания взрослых, то есть волевая сфера детей недостаточно развита [3], [5], [6].

Нами было проведено исследование развития у старших дошкольников с ЗПР произвольности, целеустремленности, упорства и навыков самоконтроля, по результатам которого было выявлено, что уровень развития волевой сферы у них ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Дошкольники с ЗПР не владеют подчинением своего поведения определенной цели, не могут проявить силу воли для достижения поставленной цели, имеют низкий уровень развития самоконтроля. Но у детей данной категории имеются возможности к компенсации дефектов формирования волевой сферы в специально-организованных для них психолого-педагогических условиях. В связи с этим возникает потребность в разработке методов и средств коррекции и развития волевой сферы у дошкольников с ЗПР, реализующихся в интересной для данного возрастного периода продуктивной деятельности.

Продуктивная деятельность формируется в дошкольном возрасте наряду с игровой и имеет большое значение для развития познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы детей. Занятия продуктивными видами деятельности предполагают развитие у дошкольников усидчивости, самостоятельности, аккуратности, так как включают кропотливую работу с мелкими предметами, создание непростых фигур.

На занятиях с дошкольниками с ЗПР помимо одного из доступных для них продуктивных видов деятельности необходимо применять игровой метод, приемы мини-соревнований и создания проблемных ситуаций, экскурсии, что способствует развитию заинтересованности и мотивации детей в выполнении предлагаемого задания. При организации коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР учитываются следующие принципы: принцип единства диагностики и коррекции; ориентация на зону ближайшего развития ребенка; принцип нормативности; учет индивидуально-психологических особенностей ребенка, его интересов, способностей; принцип преемственности [1], [2].

В структуру коррекционных занятий с дошкольниками с ЗПР включаются пальчиковая гимнастика, развивающая мелкую моторику, и физкультура

тминутки, способствующие снятию переутомления и сохранению работоспособности.

Таким образом, в результате коррекционных занятий продуктивными видами деятельности у дошкольников с ЗПР развиваются произвольная регуляция поведения, способность к самоконтролю, самостоятельность и целеустремленность.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – М.: Гном-Пресс, 2002 – 64 с.
2. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях ДОУ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2002. – №1. - с.8-16.
3. Кисова В.В. Формирование саморегуляции как общей способности к учению средствами продуктивных видов деятельности у дошкольников с задержкой психического развития: Дисс. канд. психол. наук. - Н. Новгород, 2000. – 224 с.
4. Кисова В.В., Конева И.А. Практикум по специальной психологии. СПб.: Речь, 2006.- 348 с.
5. Лубовский В.И., Кузнецова Л.В. Психологические проблемы задержки психического развития/ Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия; сост. Защирина О. В. – СПб.: Речь, 2003. – 432с.
6. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.: ил.
7. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособ. для студ. пед. ин-тов, учащ. пед. учил. и колледжей, восп-лей дет. сада /Под ред. Г. А. Урунтаевой. – М.: Просвещение, 1995. – 291 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ «ЭКСПЕРИМЕНТ» ГБОУ СОШ №9 Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Конюшенко Е.В.
педагог-организатор,
педагог дополнительного образования ГБОУ СОШ №9,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье раскрывается опыт работы школьной театральной студии «Эксперимент». Школьный театр, вооруженный приемами театральной педагогики, является клубным пространством, где складывается уникальная воспитательная ситуация. Через мощное театральное средство – сопереживание учебный театр объединяет детей и взрослых на уровне общего совместного проживания, что становится эффективным средством влияния на образовательный и воспитательный процесс.

Ключевые слова: педагогика, театральное искусство, театральная педагогика, школьная театральная педагогика, школьный театр.

В настоящее время развитие школьной театральной педагогики, являющейся традиционной для отечественной системы образования, становится актуальным направлением для современной школы России.

Школьный театр обладает интегрированным подходом к воспитанию, образованию, развитию ребенка, т.е. ребенок становится вовлеченным в продуктивную творческую деятельность, где он выступает, с одной стороны, в качестве исполнителя (толкователя отдельной роли), с другой стороны – художника, композитора, режиссера, автора спектакля в целом. Необходимость ощутить на себе социальную роль художника-творца требует от него осмысления действительности, выявления своего собственного отношения, позиции.

Театральные подмостки предлагают воспитаннику проявить свою индивидуальность, свой талант, постигая язык сценического искусства. Через живое слово, звуки, краски, формы, ритмы, движения, подросток вовлекается в театрально-творческую деятельность. Сближение и соединение музыки, пластики, театра, изобразительного искусства в единый процесс помогает учащимся целостно воспринимать мир, познавать красоту во всем ее многообразии, способствует снятию напряжения, помогает воспитанникам излечиться от утомляемости за счет переключения их на разнообразные виды деятельности в ходе занятия, делает его живым и увлекательным, наполняет интересным содержанием.

Театральная студия «Эксперимент» ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского языка г. Санкт-Петербурга осуществляет свою деятельность на основании разработанной дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей программы), которая рассматривается как ключевое звено воспитательной программы, способствующей творческому самовыражению учащихся и их родителей и позволяющей в значительной степени интегрировать урочную и внеурочную деятельность, способствуя формированию творческой индивидуальности ученика.

Реализуя потребности обучающихся, предлагаемый курс формирует представление о специфике театрального искусства, собственных возможностях в данной области, обеспечивает условия для воспитания и развития художественного вкуса посредством освоения различных пластов человеческой культуры. Программа не ставит своей задачей подготовку школьников в театральные ВУЗы, а преследует более широкую цель: полихудожественное развитие личности, способной к многоплоскостному восприятию мира и обладающей широким диапазоном способностей, в том числе и специальных актерских, которые выявляются, тренируются и развиваются с помощью комплексных заданий при акценте на ведущие универсальные способности.

Одной из важнейших задач методики воспитания актёра в театральной студии «Эксперимент» является овладение почти нормальным человеческим самочувствием и поведением, позволяющим на сцене мыслить, действовать и чувствовать по тем же законам, по которым мыслит, действует и чувствует каждый человек в реальной жизни. На сценической площадке – необычные условия жизни: вымысел, публичное творчество, специальные его задачи, забота, чтобы всё было видно и слышно. Задача педагога студии – научить ак-

тёров вести себя в этих условиях обычно, по органическим законам жизни. В этом весь смысл обучения актёрскому мастерству.

В практике театральной студии активно используются психофизические тренинги, направленные на снятие эмоционального напряжения, тренировку дикции и грамотного произношения, развития воображения и внимательности, взаимодействие с партнерами по сцене.

Большое внимание в театральной студии уделяется развитию навыков художественного чтения, основам практической работы над голосом, литературному произношению, отработке навыков правильного дыхания при чтении и сознательному управлению речеголосовым аппаратом.

Мероприятия и праздники, проводимые в коллективе, являются промежуточными этапами контроля за развитием каждого ребенка, раскрытием его творческих и духовных устремлений.

Открытые занятия по актерскому мастерству и сценической речи, мастер-классы являются одной из форм итогового контроля.

Конечным результатом занятий за год, позволяющим контролировать развитие способностей каждого обучающегося студии, является итоговый спектакль или театральное представление.

Театральная студия «Эксперимент» находится только в самом начале интересного захватывающего творческого пути, но уже сейчас можно с уверенностью сказать что, занимаясь в школьной театральной студии, ребята начали самостоятельно работать над собой, у них появилась потребность в дальнейшем совершенствовании. Выйдя из школы, ребята выберут разные профессии, не обязательно театральные, но театр навсегда завладеет их душой.

Список литературы

1. Никитина А.Б. Театр, где играют дети. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
2. Полякова Т.Н. Театр и педагогическое образование: развитие творческой личности: монография. – Спб.: СПбАППО, 2009.

КРЫЛОВСКИЕ БАСНИ – ЖИВОЙ ДИАЛОГ АВТОРА С ЧИТАТЕЛЯМИ

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Псков

В статье на основе краткого анализа ряда басен И.А. Крылова представлены его роль, значение для читателя на все времена. Рассказчик в баснях Крылова – мудрый, просвещённый человек. Он осуждает пороки людей. В творчестве баснописца выражена истинная цель жизни человека – скромно исполнять свой долг, приносить пользу ближним, хранить чистоту души.

Ключевые слова: басни, нравственные уроки, житейская мудрость, выразительное чтение.

«Книгой мудрости русского народа» назвал Н.В. Гоголь басни И.А. Крылова. Однако разгадать смысл произведений поэта-баснописца, понять знакомые сюжеты басен, раскрыть их удаётся не каждому: в них представлено неповторимое сочетание различных эмоциональных и стилистических тонов. В своё время П.А. Плетнёв, один из первых исследователей творчества Крылова, писал: «Он каждому, и юноше, и мужу, и старцу столько даёт, сколько тот взять может».

Каждый читатель, исследователь пытается разгадать скрытый смысл крыловских басен, внешне простых, знакомых с детства сюжетов.

Первым критиком басен Крылова был В.А. Жуковский. Он и другие исследователи искали ответ на вопрос: как Крылову удалось в дидактическое произведение, содержащее «мораль», вдохнуть поэзию: сделать басню интересной читателям всех возрастов. «Мораль» в баснях превратилась у поэта, за небольшим исключением, в живой диалог автора с персонажами и читателями, рациональный настрой на видение порока с конкретной картиной, басенным сюжетом.

Поэт отдаёт предпочтение «картине». Аллегорический смысл развёрнутого художественного образа получает возможность более глубокого толкования. «Именно развитие сюжетной части произведения помогло крыловским басням выйти из сферы дидактической литературы, преодолеть рационализм поэтики классицизма и вобрать в себя реалистические художественные принципы» [1, с. 7]. Сюжетную часть в баснях Крылова отличает разнообразие, <...> «басни Крылова – не просто басни: это повесть, комедия, юмористический очерк, злая сатира, словом, что хотите, только не просто басня», – писал В.Г.Белинский [2, с. 480].

Далее В.Г. Белинский обращает внимание на умение Крылова «чисто по-русски смотреть на вещи и схватывать их смешную сторону в меткой иронии» [Там же]. Очень важны и динамичность действия, и неожиданность сюжетных поворотов. Поэтому одним из приёмов, наиболее органичным для самого простого, естественного читательского восприятия, то есть наилучший путь в мир басен Крылова является выразительное чтение, чтение вслух.

Т.А. Алпатова объяснила этот подход так: «Дело в том, что, читая их, мы в первую очередь слышим и голоса героев, и – главным образом – голос самого автора, повествующего и о них, и о нас, сколько бы далеко ни уходили в прошлое Крылов и его басни. Мы слышим голос баснописца, живая интонация которого организует текст, – и потому анализ басни Крылова именно как специфически организованного «звучащего слова» представляется наиболее плодотворным и интересным» [1, с.8]. Мы также разделяем эту точку зрения Аллегорию и мораль активно использует И.А. Крылов. «<...> О языке его нечего и говорить: это неисчерпаемый источник руссизмов.<...> Множество стихов Крылова обратилось в пословицы и поговорки, которыми часто можно окончить спор и доказать свою мысль лучше, нежели какими-нибудь теоретическими доводами» [2, с. 480].

Персонаж в баснях Крылова – одновременно носитель собственных качеств (животные наделены природными повадками), герои-люди узнаваемы в

своих общественных «ролях» и вместе с тем – тех моральных качеств, которые призывает осмыслить баснописец.

Система изобразительно-выразительных средств тоже подтверждает стремление писателя к непосредственному видению жизни. В неожиданных поворотах сюжета автор выражает национально-русский фон басен, тем самым характеризуя персонажей. Например, в басне «Слон и Моська»: «Отколе ни возьмись, навстречу Моська им. / Увидевши Слона, ну на него метаться, / И лаять, и визжать, и рваться, / Ну так и лезет в драку с ним...»

Каждый критик басен Крылова обращал внимание на звукоподражание – умение поэта самим звучанием слова рисовать картину: в басне «Кот и Повар» сочетание звуков «м», «р», «у» помогает представить увлечённого едой урчащего персонажа: «... а Васька – кот в углу, / Припав за укусным бочонком, / Мурлыча и ворча, трудится над курчонком».

Выразительность этого крыловского образа невольно сравнивается читателем с многословием и разнообразием интонаций Повара в адрес урчащего от обжорства Кота: «Ах ты, обжора! ах, злодей! – Тут Ваську Повар укоряет. – Не стыдно ль стен тебе, не только что людей? / (А Васька всё-таки курчонка убирает)...».

В.Г. Белинский утверждает: «...» «Крылов неизгладимо врезал имя своё на скрижалях русского языка» [2, с. 503].

Беззаконие и произвол сильного всегда и почти везде действует одинаково: «У сильного всегда бессильный виноват». Ягнёнок убедительно обращает внимание на беззаконие Волка – но в обществе, в мире людей точно так же не найти справедливости.

Кстати, выразительное чтение басни одним из артистов, подтвердило неизменную мысль, высказанную Крыловым. Ягнёнок сразу понял, что неожиданная встреча с Волком грозит ему кончиной. Он знает, что Волк «расправится» с ним. Да, можно закончить жизнь жалким трусом, жалобные интонации засвидетельствуют такое состояние трусливого Ягнёнка.

Но погибнуть должно, не потеряв своего достоинства, значит, в выразительном чтении диалога Волка и Ягнёнка, могут зазвучать интонации решительности, как говорят, «умирать, так с музыкой».

Живым обращением к нам, читателям, становится мерно-спокойная интонация, лукаво-ироничные намёки автора, то замедленный, то динамичный сюжет (Алпатов). Рассказчик в баснях Крылова – мудрый, наблюдательный человек, который осуждает самодовольство тупых невежд; утверждает духовно-нравственную истину: образование ума не должно расходиться с «образованием сердца».

Крылов создал реалистическую басню, сделал вклад в литературный язык. В его творчестве утверждается важная нравственная истина – во всех испытаниях необходимо сохранить верность себе, остаться самим собою, истинная цель жизни человека во все времена – скромно исполнять свой долг, приносить пользу ближним, хранить чистоту души.

Обращаясь к Крылову на его 70-летнем юбилее в 1838 году В.А.Жуковский сказал: «Мы благодарим вас, во-первых, за самих себя, за

столь многие счастливые минуты, проведённые в беседе с вашим гением; благодарим за наших юношей прошлого, настоящего и будущих поколений, которые с вашим именем начали и будут начинать любить отечественный язык, понимать изящное и знакомиться с чистой мудростью жизни; благодарим за русский народ, которому в стихотворениях своих вы так верно высказали его ум и с такою прелестью дали столько глубоких наставлений; наконец, благодарим вас и за знаменитость вашего имени; оно сокровище отечества и внесено им в летописи его славы» [3, с. 226 – 227].

Авторы современных программ предлагают знакомить детей с баснями И.А. Крылова, начиная с дошкольного возраста.

Список литературы

1. Алпатова, Т.А. Уроки Ивана Андреевича Крылова // Литература в школе. 2008. – № 12. – С.7 –11.
2. Белинский, В.Г. Иван Андреевич Крылов./ Взгляд на русскую литературу. М., Современник. – 1981. – 591 с.
3. Жуковский В.А. О басне и баснях Крылова // Жуковский В.А. Собр. соч.: В 4 т. – М.; Л., 1960. – Т. 4.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛИТЕРАТУРОЙ И РАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Псков

Сафронов А.В.

старший преподаватель кафедры теории и методики гуманитарного
образования Псковского государственного университета,
Россия, г. Псков

В статье показано практическое использование методических рекомендаций по ознакомлению дошкольников с литературой и развитием речи в соответствии с программными требованиями.

Ключевые слова: ознакомление, стихи, сказки, загадки, беседа, выразительное чтение, развитие интереса.

Пробудить интерес к книге – одна из главных задач воспитателя-педагога. Держать книгу в руках, перелистывать страницы, рассматривать картинки, пытаться представить, что хотел выразить художник и о чём написал автор в книге или в книжечке.

На каждом этапе развития детей дошкольного возраста сохраняется программное ядро в развитии связной речи – связывание предложений в высказывание. При ознакомлении с художественной литературой затрагиваются задачи по развитию художественно-речевой деятельности: ознакомление с

жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями. Каждая задача решается через линейную форму, т.е. от группы к группе материал постепенно усложняется, варьируется и сочетаемость упражнений.

«Интеграция содержания дошкольного образования (в том числе и в области развития речи во взаимосвязи с ознакомлением с художественной литературой) служит одним из педагогических условий повышения эффективности развития эмоционально-интеллектуальной сферы личности ребёнка» [2, с.6].

Процесс восприятия художественного творчества сложен, поэтому он рассматривается с учётом особенностей восприятия детьми литературных произведений, а также возможности развития детского словесного творчества.

Все литературные жанры – образное отражение мира в художественном слове. Каждое литературное произведение несёт в себе не только семантическую информацию, в нём заложено много чувств, настроений. Восприятие ребёнком этого сложного комплекса зависит от общего развития личности, уровня его языкового развития.

О.С. Ушакова так сформулировала главную задачу названной проблемы: «Необходимо такое донесение литературного произведения до ребёнка, при котором внимание его будет обращено на специфические особенности данного жанра, не только на содержание произведения, но и на художественную форму произведения, выразительные средства языка сказок, рассказов, стихотворений» [2, с.22].

Цель статьи состоит в том, чтобы показать, как в процессе практики используются методические рекомендации по названной проблеме.

Ознакомление детей младшей группы 3 – 4 лет с художественной литературой осуществляется на материале литературных произведений разных жанров: слушание сказок, рассказов, заучивание стихов. Слушание сопровождается детскими играми, рассматриванием картинок. Параллельно решаются речевые задачи: воспитывается звуковая культура речи, формируется грамматический строй, проводится словарная работа, развивается связная речь. В работе со словом особое внимание детей обращается на название предмета, его значения, действия предмета или действия с предметом. Сначала педагог привлекает внимание детей к особенностям рассматриваемого объекта (игрушки, предмета).

Педагог показывает, что можно о каждом предмете спросить: *какой* он? большой, маленький, пушистый, красивый), о кукле: *какая* она (красивая, нарядная; о солнце: *какое* оно (тёплое, жаркое, лучистое).

Итак, основная задача занятий в младшей группе – вызвать *желание* слушать, произносить, выразительно рассказывать наизусть сначала вместе с педагогом знакомые детские стихи, потом произносить их самостоятельно, сопровождая чтение простейшими игровыми движениями и мимикой:

Сорока-ворона
Кашу варила,
На порог скакала,

Гостей созывала
Гости не бывали,
Каши не едали.
Всю свою кашу
Сорока-ворона
Деткам отдала.
Этому дала,
Этому дала,
Этому дала
А этому не дала:
– Зачем дров не пилил,
– Зачем воду не носил!

После выразительного чтения текста педагог вместе с детьми рассматривает картинки Ю. Васнецова; на этой странице они, яркие, интересные. Обращаем внимание детей на иллюстрацию слева – сорока-ворона, просим сказать, *какая* она (большая, белобокая). Ворона держит в клюве большую деревянную ложку, перед ней стоит большая чашка каши.

– Что нарисовал художник справа? (Справа тоже нарисована большая ворона, и перед ней тоже стоит чашка с кашей, но большая деревянная ложка лежит рядом с чашкой каши.

– Кого нарисовал художник Ю. Васнецов внизу страницы? (Внизу, под стихотворением тоже нарисованы две вороны, перед каждой из них тоже стоят чашки с кашей).

– Что ещё нарисовал художник Ю. Васнецов на этой странице? Как он украсил страницу?

Дети рассматривают и говорят. (Тут нарисованы ягоды, грибочки, цветы, веточки сосен.

– Ребята, как сказать ласково, с любовью о том, что нарисовал художник? Скажем: «Ягодки, грибочки, цветочки, веточки сосны».

Педагог переворачивает страницу и читает дальше выразительно «Колыбельную».

– Как произнесём в «Колыбельной» такие слова: «колыбелька, периночка, одеяльце, занавесочка»? Эти слова, произнесём ласково, нежно, с любовью.

Подобную работу проводим с песенками-потешками: «Коза», «Пожар», «На улице», «Зайка», «Радуга» и др.

Формирование положительного отношения к поэзии продолжаем, читая маленькие стихотворения из книги А.Л. Барто «Игрушки».

Перед чтением стихотворений в младшей группе предлагаем выбрать игрушки; дети выбирают игрушки и читают за воспитателем стихотворения, обращаясь к соответствующей игрушке, например: «Мячик», «Зайка», «Мишка», «Бычок» и другие, при этом имитируют движения игрушек.

Далее работаем с русскими народными сказками: «Колобок», «Теремок», «Маша и медведь» и др. Формулировку задач занятия нацеливаем на активное, эмоциональное восприятие сказки, предлагаем детям участвовать в

рассказывании, если они уже слышали эти сказки, задаём вопросы по содержанию и учим точным ответам на поставленные вопросы по прослушанным сказкам, поощряем инициативу детей, рассматриваем яркие иллюстрации в книге для детей дошкольного возраста «Колобок».

Заяц в рубахе-косоворотке с поясом, с морковкой под мышкой; волк – в красном кафтане со стоячим воротником; медведь с бочонком мёду. Он черпает мёд половником и с удовольствием лакомится мёдом из бочонка. Лисица в сарафане, белой вышитой кофте, с бусами на шее, глаза её хитрые-хитрые, пушистый, рыжий хвост на отлёте. А румяный колобок круглый, пышный, доверчивый, всем поёт свою песенку. В процессе многократного повтора песенку колобка малыши заучивают и выразительно повторяют в ритме стихотворной речи, мимикой, жестами и движениями показывая действия и позы персонажей.

Перед занятиями на тему: «Малые фольклорные формы, загадки, потешки, заклички, дразнилки; ставим задачи: познакомить практически детей с произведениями названных жанров выразительно произносить потешки и заучивать новые, например:

Петушок, петушок,
Золотой гребешок,
Маслена головушка,
Шёлкова бородушка!
Что ты рано встаёшь,
Голосисто поёшь,
Детям спать не даёшь?

К занятию знакомства с загадками готовим игрушки: домик, куклу, петушка, поросёнка, корову. Просим детей дать имя кукле (девочке), представить, где она живёт, кого она ждёт; описать, как могут выглядеть гости, какие загадки мы им загадаем, например: комочек пуха, длинное ухо, прыгает ловко, любит морковку. Квохчет, квохчет, детей созывает – всех под крыло собирает. Дети отгадывают – заяц (заяц): он пушистый, у него длинные уши, он любит морковку. Квохчет курица-наседка, собирает под крыло цыплят. Предлагаем детям ещё несколько загадок о животных, предметах.

Далее знакомим детей со сказками, многие сказки они уже слышали, спрашиваем: «Как могут начинаться сказки?», «Как могут заканчиваться?» «Кто вам дома чаще рассказывает сказки?» «Кто вам читает сказки? Какие сказки вы уже слышали? Назовите сказочных героев.

Читаем детям сказки, соблюдая особую сказовую интонацию. Обращаем внимание на то, как заканчиваются сказки, просим повторить. «Какие чудеса бывают в сказках? Расскажите нам».

Предлагаем промоделировать сказку. После рассказа сказки (или чтения) ведём беседу по содержанию сказки: какие действующие лица в сказке, кто они, назовите их. По ходу «сказывания» сказки детям показываем иллюстрации, рассказываем известные сказки вместе с детьми, потом беседуем по содержанию, проигрываем сказку. Например.

– Репка какая? (*Большая, жёлтая, круглая*).

- Дед какой? (старый, высокий, усатый).
- Какая бабка? (Старенькая, в платочке)
- Какой вам представляется внучка? (Маленькая девочка с косичками)
- Какая мышка? (Маленькая, серенькая, с длинным тонким хвостиком).

– Учим эмоционально воспринимать содержание сказки; запоминать действующих лиц и последовательность действий в сказке.

Перед чтением сказки «Теремок» спрашиваем у детей, где живут разные звери. Дети отвечают: зайчик под кустом, лиса – в норе, волк в логове, медведь – в берлоге.

Воспитатель продолжает: «Сейчас я расскажу вам сказку, в которой все эти звери жили дружно в одном домике. Сказка называется «Теремок».

Воспитатель рассказывает сказку, показывая иллюстрации. Что обозначает слово «теремок». Как вы понимаете это слово?

Воспитатель рассказывает сказку, показывая иллюстрации. Вот какая сказка, в ней все звери жили дружно в одном домике-теремке. И сказка называется «Теремок».

– Как просились звери в теремок? Что они говорили?

Какие прозвища у каждого зверька в этой сказке? (мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка, волчок –... .., медведь – ...

– Как закончилась сказка? (Все остались целы и невредимы).

Что решили сделать все звери вместе – и сделали... Как? (Лучше прежнего выстроили теремок)

– Какой совет даёт нам сказка? Запомним его.

Продолжается работа над произведениями по программе.

В старшей группе и в подготовительной к школе группе читаются народные и авторские (литературные сказки разных народов) и басни И.А.Крылова.

В подготовительную работу над басней вводим краткие сведения об авторе, И.А.Крылове, объясняем название жанра «басня», которое образовалось от слова «баять», то есть «говорить». Термины «аллегория», «мораль» не вводим, а поясняем конкретными примерами из текстов басен: в баснях действуют вместо людей животные. Но мы понимаем, что в баснях действуют люди. Например, в басне И.А.Крылова «Стрекоза и Муравей».

– Что можно сказать о Муравье, какой он? (Муравей трудолюбивый, старательный, подготовился прожить длинную, холодную зиму). В баснях автор осуждает неправильные поступки и даёт советы, как следует поступать.

Итак, в сказках, в баснях даются советы, как следует поступать в жизни.

Показываем детям образцы выразительного чтения произведений.

Таким образом, развитие речи дошкольников решается разными способами, но объединяет их концептуальной идеей – воспитание и развитие ребёнка через речевую деятельность и знакомство с литературой. Пробудить интерес к книге – одна из главных задач воспитателя-педагога. Держать книгу в руках, перелистывать страницы, рассматривать картинки, пытаться

представить, что хотел выразить художник и о чём написал автор в книге или в книжечке.

Список литературы

1. Колобок. М., Детская литература, 1988.
2. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи: Методическое пособие. – М.:ТЦ Сфера, 2013. С.6; 22.

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Крыкбаева М.С.

магистрант кафедры «Клиническая психология» Национального
исследовательского Томского государственного университета
Россия, г. Томск

В данной статье автор раскрывает пути реализации инновационной технологии образования в Республике Казахстан. Инновация представляется как процесс внедрения новшеств. Инновационные процессы являются закономерными в развитии современного образования.

Ключевые слова: инновация, образовательная технология, реализация, потенциал, модернизация образования, компетентностный подход, модуль.

В Казахстане в настоящее время, как и во всем мире большое внимание уделяется реформированию системы образования. В начале нового столетия в казахстанском обществе обозначились позитивные для интеллектуальной сферы перемены. Плоды общего экономического подъема достались и образованию. Однако еще важнее, на наш взгляд, то, что невиданно усилилось общественное внимание к реформам средней общеобразовательной школы новой модернизации. Поставив во главу угла проблему модернизации образовательной сферы в Республике Казахстан, в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» Президент Н. Назарбаев определил, что нам нужна современная система образования, соответствующая потребностям экономической и общественной модернизации, элемент которой уже работает в общеобразовательных школах, мотивирует учащихся на учебный процесс, на социальный успех. За годы независимости Республики Казахстан в системе образования сделано очень многое. Действительно, из практического опыта видно, что новая модель направлена на то, чтобы выпускники школ воспитывались патриотами своей страны, понимали и воспринимали новые тенденции в развитии общества, владели казахским, русским и минимум одним иностранным языком, умели адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям. Новая модель системы среднего образования, реализующая компетентностный подход, ориентированный на результат, обеспечивает усиление роли обучения. Модель предусматривает перенос акцента с обучающегося как пассивного получателя готовых знаний на обучающегося – активного субъекта познавательного процесса. Сфера обра-

зования – одна из первых в нашей стране, начавшая активное инновационное движение. В определенной степени это движение имело место и в течение многих десятилетий до перестройки и экономических реформ. Например, создание А. Г. Ривиным и В. К. Дьяченко коллективного способа обучения, Д. Б. Элькониним, В. В. Давыдовым, Л. В. Занковым развивающего обучения и др. Во времена перестройки эти инновационные технологии получили серьезный импульс в своем развитии и распространении. Одновременно стали активно распространяться, а также и вновь создаваться другие инновационные образовательные технологии: способ диалектического обучения – СДО (А. И. Гончарук и В. Л. Зорина), индивидуально-ориентированный способ обучения – ИОСО (А. А. Ярулов), «Экология и диалектика» (Л. В. Тарасов), эвристическое обучение (А. В. Хуторской), диалог культур (В. С. Библер, С. Ю. Курганов), проектная саморефлексия (Г. П. Щедровицкий) и др. Важнейший класс инновационных образовательных технологий представляют собой информационные технологии. Названные технологии решали задачи повышения успешности в обучении, вовлеченности в учебный процесс, улучшения понимания изучаемого материала, формирования функциональной грамотности, проектной грамотности, теоретического мышления, экологического и экономического мышления, коммуникативности, социальной активности, гражданского сознания, толерантности, самоопределения и др. Система среднего образования также целью видит формирование компетентностей обучающихся в учебно-воспитательном процессе средствами учебных предметов; соответствие структуры и содержания общего среднего образования психофизиологическим и возрастным особенностям обучающихся, их возможностям и способностям на каждом уровне образования, обеспечение успешной социализации обучающихся в процессе обучения и воспитания. Новые педагогические технологии, информационные технологии являются новыми решающими технологиями современной школы. Формирование готовности организовывать внутренние и внешние ресурсы для определения и достижения своих целей в самых разных жизненных ситуациях возможно посредством организации исследовательской деятельности. В основе исследовательской деятельности лежит важнейшая потребность в новой информации, новых впечатлениях и знаниях, в новых результатах деятельности, являющейся неотъемлемой составляющей личности в современном мире. В современном образовании происходят значительные преобразования, меняются не только отдельные его стороны, но и система обучения и воспитания. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи, с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления. Современный этап развития общества ставит перед казахстанской системой образования целый ряд принципиально новых проблем, обусловленных политическими, социально-экономическими, мировоззренчески-

ми и другими факторами, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и доступности образования. Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность не известных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающему снятие педагогического кризиса. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, – основные цели инновационной деятельности. Инновационная деятельность в образовании как социально значимой практике, направленной на нравственное самосовершенствование человека, важна тем, что способна обеспечивать преобразование всех существующих типов практик в обществе. Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении. Проблема воспитания, весьма актуальна в формировании личности учащихся, так как в этом возрасте ребенок переходит на новый уровень развития. Интенсивное развитие информационных технологий позволяет внедрять их, как в учебную, так и в воспитательную деятельность школы. Воспитательная работа, в отличие от учебной, строится не столько на усвоении информации и способов ее получения и использования, но, в первую очередь, она предполагает личностное общение воспитателя с учеником, основывается на чувствах, переживаниях, эмоциях. В связи с интенсивным развитием информационных технологий можно говорить об очевидной и неоспоримой необходимости их применения не только в учебном, но и в воспитательном процессе. Понятие «инновация» в казахстанской, российской и зарубежной литературе определяется по-разному в зависимости от различных методологических подходов. В настоящее время много внимания уделяется инновационным образовательным технологиям. Что обозначает эта терминология? Инновации (от англ. Innovation – нововведение, новация) – это изменения внутри системы. В педагогической интерпретации и в самом общем смысле инновации подразумевают нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса. Объяснения сущности педагогических инноваций очень противоречивы. В «Профессиональной педагогике», дается следующее

определение: «Инновации – комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества, нововведения) в области техники, технологии, педагогики, научных исследований». Получается, что нет нового практического средства – нет и инновации. Однако все не так просто: «новых практических средств» в педагогике не так уж и много. Значит, инновации не могут быть сведены к созданию только средств. Инновации – это и идеи, и процессы, и средства, и результаты, взятые в единстве качественного совершенствования педагогической системы. Объектами инновации являются следующие проблемы: как повысить мотивацию учебно-воспитательной деятельности; как увеличить объем материала, изучаемого на уроке; как ускорить темпы обучения; как устранить потери времени и т.д. Внедрение более продуманных методов использования активных форм учебно-воспитательного процесса, новых технологий обучения и воспитания – постоянные области разработки инновационных идей.

Инновация рассматривается как результат творческого процесса. В основе развития новой образовательной системы лежат современные технологии обучения. Инновация представляется как процесс внедрения новшеств. Инновационные процессы являются закономерными в развитии современного образования. Их возникновение произошло на базе поисков дидактов, методистов и учителей-новаторов в рамках традиционного обучения. Данные сравнительно-педагогических исследований показывают, что, несмотря на различия школьных систем и содержания учебных программ, общие представления о традиционном учебном процессе в разных странах мира имеют сходные черты, поэтому и в инновационных поисках прослеживаются общие тенденции. В инновационных процессах целью обучения становится развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе формирования творческого и критического мышления, обеспечение условий такого развития, которое позволило бы каждому раскрыть и полностью реализовать потенциальные возможности: физические, духовные и интеллектуальные. Современные инновационные технологии в школьном образовании. Инновационная методика – это методика использования инновационных способов и дидактических средств, меняющая технологию учебного процесса. Ее главная задача – устранение противоречия между целью обучения, с одной стороны, и организацией содержания и процесса обучения, с другой. Инновационная методика – новый подход, в первую очередь, к организации этапа включения в деятельность, к развитию положительной мотивации учения, к возможностям интенсификации и оптимизации обучения. Это путь борьбы с формализмом, путь гуманизации учебного процесса. Базу инновационной методики составляют: психологические принципы организации учебного процесса и принципы развивающего обучения; теоретические положения дидактики средств обучения, педагогики творчества; этапы и звенья творческого процесса как механизма развития, связь механизмов творческого мышления с деятельностью правого полушария, локализирующего мир воображения, язык образов; противоречие – основное звено проблемного обучения; эмоциональная память. Педагогическая инновация – это нововведение в области

педагогике, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом. Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т. п. (экстенсивный путь развития). Соединение интенсивного и экстенсивного путей развития педагогических систем позволяет осуществлять так называемые «интегрированные инновации», которые строятся на стыке разноплановых, разноуровневых педагогических подсистем и их компонентов. Интегрированные инновации, как правило, не выглядят надуманными, чисто «внешними» мероприятиями, но являются осознанными преобразованиями, происходящими из глубинных потребностей и знания системы. Понятие «технология» возникло в мировой педагогике также как противопоставление существующему понятию «метод» (Итак, «инновационные технологии – это целенаправленный системный набор приемов, средств организации учебной деятельности, охватывающий весь процесс обучения от целеполагания до получения результатов». Система основывается на внутренних условиях обучения, поэтому педагогические технологии «связаны с идеями и опытом психологии, социологии, системного анализа и т.д.» Инновационные педагогические технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на воспитание таких ценностей как открытость, честность, доброжелательность, сопереживание, взаимопомощь и обеспечивающую образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Сегодня в казахстанском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных казахстанских условиях целостных педагогических систем прошлого. В настоящее время одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения является инновационная педагогическая деятельность. И это не случайно. Именно инновационная деятельность не только создает основу конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально способствует личностному росту учащихся.

Список литературы

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / Пер. с макед. М.: Просвещение, 1991.
2. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. – 1989. – 12.
3. Ерофеева, Н.И. Управление проектами в образовании/Н.И. Ерофеева//Народное образование.-2002.-№ 5
4. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. – 2004. – 4.
5. Уваров А. Инновационные педагогические практики //Школьные технологии. – 2008. – 3.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кузьмина Л.В.

студентка педагогического факультета
Московского государственного областного гуманитарного института,
Россия, г. Орехово-Зуево

Юртаев С.В.

профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образова-
ния Московского государственного областного гуманитарного института,
доктор педагогических наук, доцент,
Россия, г. Орехово-Зуево

В предложенной статье описаны действия, которыми младшие школьники овладевают в процессе совершенствования чтения, говорения при работе с текстом художественного произведения. Здесь изложены методические приемы формирования познавательных УУД.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, литературное чтение, чтение, младшие школьники, виды работ, приемы, формирование.

Современный процесс образования рассматривается как процесс подготовки учащихся к реальной жизни, к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требований рынка труда. Поэтому приоритетной задачей современной школы становится формирование у учащихся системы универсальных учебных действий (УУД) [1, с. 24-27]. Решение этой задачи возможно, если одним из направлений лингвометодической работы по формированию у младших школьников познавательных УУД будет совершенствование чтения, говорения при работе с текстом литературного произведения.

Цель исследования, описание результатов которого составляют эту статью, заключалась в выявлении методических возможностей по организации работы, направленной на формирование познавательных УУД при чтении

литературных произведений, при совершенствовании говорения на основе этих произведений. Достижение этой цели осуществлялось путем отбора научно-методического материала по теме исследования, через применение метода сопоставительного анализа, синтез лингвометодических решений, их группировку.

Чтение как вид речевой деятельности обусловлено раскодированием буквенно оформленного высказывания, что требует знания графического обозначения звуков. На сообщение таких знаний направлены, прежде всего, усилия обучающихся. Параллельно с этим появляется необходимость формирования техники перевода написания слов в произносимые слова.

Восприятие речевой информации осуществляется путем раскрытия связей и отношений, опосредованных словами. Такое его определение позволяет поставить знак равенства между этим процессом и процессом понимания. Тем самым восприятие речи и ее понимание образуют единство. Мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем речь на основе ее восприятия.

К пониманию речи ведет осмысление информации, сопровождающееся аналитико-синтетической работой. Вследствие чего конечный результат во многом зависит от того, насколько хорошо человек владеет приемами анализа, синтеза.

Основным методом достижения понимания считается индукция, путь от восприятия отдельных значений к выведению обобщенных значений. Попытки расшифровать значение всего сообщения, то, что создает его общую связность или его внутренний смысл и придает сообщению глубину или «подтекст», является центральным для процесса понимания [4, с. 85].

Рассмотрим познавательные УУД, формирование которых ведется при совершенствовании чтения.

Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели.

Активизация познавательной деятельности учащихся невозможна без развития познавательного интереса. Поэтому в процессе обучения необходимо постоянно возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес школьников, поскольку он выступает важным мотивом учения [2, с. 20]. Каким образом можно развивать познавательный интерес учеников на уроках литературного чтения? Это возможно с помощью самостоятельного формулирования учащимися цели и темы урока [3, с. 47]. Поскольку тему любого урока в традиционной начальной школе детям сообщает учитель или она не оговаривается вовсе, мотив познания в этом случае является внешним, а не внутренним, следовательно, ученики проявляют гораздо меньшую активность, так как отсутствует осознанный интерес к изучаемому. В случае, когда дети сами с помощью различных специальных заданий формулируют тему и цели урока, учебный процесс становится осознанным, формируется готовность к усвоению знаний, а активность каждого ребёнка становится внутренне мотивированной.

Тема уроков чтения обычно состоит из двух частей: названия произведения и фамилии, имени и отчества автора. Для определения их учениками можно использовать следующие виды работ [3, с. 47-49]:

1. Выяснение фамилии, имени, отчества автора произведения.

Приемы работы:

1.1. Исключение повторяющейся буквы.

МАЕШГКНДЬИВСЯД ББЕМАСКРВТЛШОЛ (Агния Барто);

1.2. Вставка пропущенных букв в фамилии писателей и соединение этих букв.

Пушкин... , Од...евский, Е...енин, Баж...в, Паусто...ский (Носов).

2. Определение названия произведения.

Приемы работы:

2.1. Исключение иностранных букв.

LWKGOSQHNĚVZK-ГЮUIPRDBFYVSHNOJKQ (Конёк-Горбунок);

2.2 Составление названия только из подчёркнутых букв.

ГЕСР АФДЕРОКОБРРЕТЫЬТМ РЕУТУЬПРОАПМ! (С добрым утром!).

Поиск и выделение необходимой информации.

Для формирования этого умения подходят задания типа: найди в тексте описание главного героя, его внешности (характера, жилища); найди в тексте предложения, в которых говорится о том, как автор относится к главному герою; найди в тексте отрывок, в котором заключена главная мысль текста.

Анализ объектов с целью выделения признаков.

Возможны стандартные вопросы и задания, типа: какими чертами характера обладает герой произведения?; подбери как можно больше прилагательных, характеризующих героя. А также можно предложить ученику, не называя героя, описать его, чтобы остальные ребята угадывали, кто задуман.

Говорение как вид речевой деятельности выступает в роли процесса, обратного слушанию. При говорении происходит перевод кода внутренней речи на код звучащей речи. Речь приобретает план выражения.

Выражение высказывания сопряжено с учетом того, кому оно адресовано, в какой речевой ситуации будет иметь место. Это сказывается на выборе слов, эмоционально-экспрессивной окраске их значений. Кроме того, говорящий в зависимости от речевой ситуации допускает по отношению к собеседникам отдельные реплики или развертывает мысли, связывая предложения между собой.

В школе выбор содержания высказываний, их видов, типов задается учителем. Учитель вызывает речевые действия. Он стремится к тому, чтобы дети участвовали в диалоге, делали сообщения, строили повествование, использовали элементы описания, рассуждали [4, с. 85].

Рассмотрим познавательные УУД, формирование которых ведется при совершенствовании говорения.

Моделирование.

Для того чтобы сформировать у детей умение преобразовывать объекты из чувственной формы в модели, можно предложить им подготовить иллюстрации по изучаемому произведению, например, попросить изобразить главного (любимого) героя или понравившийся отрывок из произведения, или пейзаж, если изучаются стихи о природе.

Осознанное, произвольное построение речевого высказывания в устной форме.

Для формирования данного умения полезно использовать такие вопросы и задания: как ты думаешь, почему произведение так названо? Как относится автор к своему герою? Почему ты так думаешь? Какие чувства ты испытываешь к главному герою? Почему? Хотел бы ты встретиться с героем? Почему? Если да, то о чём бы ты спросил или попросил его? Какие чувства вызывает у тебя это произведение (при изучении лирических произведений).

В процессе говорения человек лучше начинает осознавать собственные мысли. Этот процесс позволяет ему корректировать понимание окружающего мира, глубже проникать в его сущность. Вот почему считаем, что чтение как познавательный процесс неразрывно связано с говорением.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов / Под ред. А.Г. Асмолова [Текст]. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.
2. Небосова, Н.В. Формы организации познавательной деятельности младших школьников / Н.В. Небосова [Текст]. // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 20-24.
3. Бершанская, О.Н. Формирование темы и цели урока литературного чтения как фактор стимулирования активной и осознанной деятельности младших школьников / О.Н. Бершанская [Текст]. // Начальная школа. – 2006. – № 4. – С. 47-49.
4. Юртаев, С.В. Лингвометодические решения по формированию познавательных универсальных действий у школьников / С.В. Юртаев [Текст] // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 6. – С. 84-86.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Левина Л.Э.

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Кубанского государственного университета, кан. пед. наук, доцент,
Россия, г. Краснодар

В статье обучение и воспитание дошкольников посредством дидактической игры рассматривается сущность дидактической игры в работе дошкольных образовательных учреждений где, дидактическая игра служит составной частью занятия. Использование дидактической игры как метода обучения повышает интерес дошкольников к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

Ключевые слова: дидактическая игра, дошкольный возраст, обучение и воспитание дошкольников.

Переход на новый Федеральный Государственный Стандарт предполагает становление новой культуры человека, ценностями которой являются самостоятельное действие и предприимчивость, соединенные с ценностью солидарной ответственности за общественное благосостояние и

устойчивое взаимодействие общества и природы. Задачи образования сегодня – не просто вооружить выпускника фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации. Выдающийся исследователь в области педагогики и психологии Л.С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры, т. к. содержит в себе большие возможности в обучении и воспитании дошкольников. Она может успешно использоваться и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность, и как средство воспитания различных сторон личности ребенка [2].

Дидактическая игра – подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. В условиях реализации гуманистической стратегии воспитания и образования значимость использования дидактических игр в развивающем обучении становится еще более актуальной. Из года в год повышается роль общественного дошкольного воспитания. Сегодня оно выполняет ряд социальных функций, имеющих государственное значение. Наши воспитанники к моменту поступления в школу достигают высокого уровня физического, умственного, нравственного, трудового, эстетического развития. Личностные качества ребенка формируются в активной деятельности, и прежде всего в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. В дошкольном возрасте такой ведущей деятельностью является игра. Уже на ранних и младших возрастных ступенях именно в игре дети имеют наибольшую возможность быть самостоятельными, реализовывать и углублять свои знания и умения. Чем старше становятся дети, чем выше уровень их общего развития и воспитанности, тем более значимой является педагогическая направленность игры на формирование поведения, взаимоотношений детей. В воспитании и обучении детей большое значение имеют игры с правилами: дидактические, настольно-печатные. Они создают интерес к решению умственных задач, способствуют развитию произвольного внимания. Воспитателю нужно больше внимания уделять обучению детей правилам игры и использованию различных вариантов ролевого поведения. Только при этих условиях игра станет формой организации детской жизни и займет нужное место в педагогическом процессе.

Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности. Ребенок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую, это повышает его умственную активность. В играх с игрушками, разными предметами, с картинками у ребенка происходит накопление чувственного опыта. Разбирая и складывая матрешку, подбирая парные картинки, ребенок учится различать и называть размер, форму, цвет и другие признаки предметов [1].

В работе дошкольных учреждений большое место занимают дидактические игры. Они используются на занятиях и в самостоятельной деятельно-

сти детей. Дидактическая игра может служить составной частью занятия. Использование дидактической игры как метода обучения повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала. Особенно эффективны эти игры на занятиях по ознакомлению с окружающим, по обучению языку, формированию элементарных математических представлений. В дидактической игре познавательные задачи взаимосвязаны с игровыми, поэтому при организации игры следует особое внимание обращать на присутствие элементов занимательности. Сенсорное развитие ребенка в дидактической игре происходит в неразрывной связи с развитием у него логического мышления и умения выражать свои мысли в слове. Чтобы решить игровую задачу, требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом, развивается способность к суждениям, умозаключению, умение применять свои знания в разных условиях. Это может быть лишь в том случае, если у детей есть конкретные знания о предметах и явлениях, которые составляют содержание игры. Содержание дидактических игр помогает формированию моральных представлений и понятий. Таковы, например, игры, в которых надо определять «что такое хорошо и что такое плохо», давать характеристики литературным героям. Игры с природным материалом, картинками, способствуя накоплению чувственного опыта, вместе с тем помогают эстетическому воспитанию детей. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачи. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру, но облачают её в занимательную для детей форму. Такая игра имеет две цели: одна из них – обучающая, которую преследует воспитатель, а другая – игровая, ради которой действует ребёнок, то есть является дидактической. Именно благодаря дидактической игре можно организовать учебный и воспитательный процесс, который направлен на развитие психических процессов и развитие навыков ребёнка. Самостоятельно дети могут играть в дидактические игры как на занятиях, так и вне их. На занятиях используются те дидактические игры, которые можно проводить фронтально со всеми детьми. Они закрепляют, систематизируют знания. Но более широкий простор для воспитания самостоятельности в дидактической игре представляется детям в отведенные часы игр. Игра создает положительный эмоциональный подъем, вызывает хорошее самочувствие и вместе с тем требует определенного напряжения нервной системы. Двигательная активность детей во время игры развивает мозг ребенка. Особенно важны игры с дидактическими игрушками, в процессе которых развивается и укрепляется мелкая мускулатура рук, что также благоприятно сказывается на умственном развитии детей, на подготовке руки ребенка к письму, к изобразительной деятельности, т.е. будущему обучению в школе. Большинство дидактических игр формирует у дошкольников культурно-гигиенические навыки. В игре дети ярко выражают социальные чувства, стремятся делать все сообща. Игра укрепляет коллективные эмоции, коллективные переживания. В дидактических играх, ярко проявляются черты характера каждого участника, как положительные – настойчивость, целе-

устремленность, честность, так и отрицательные – эгоизм, упрямство, хвастливость. В ходе игры воспитатель отмечает, что одни дети много знают, смело отвечают, действуют уверенно, другие знают меньше и держаться несколько в стороне, замкнuto. Бывает и так, что ребенок знает много, но не проявляет смекалки, находчивости, а другой при меньших знаниях сообразителен, отличается быстротой и гибкостью мышления. Дидактические игры содержат условия, способствующие полноценному развитию личности: единство познавательного и эмоционального начал, внешних и внутренних действий, коллективной и индивидуальной активности ребенка. При проведении дидактических игр необходимо, чтобы все эти условия были реализованы, т.е. чтобы каждая игра несла ребенку новые эмоции, знание, умения, расширяла опыт общения, развивала совместную и индивидуальную активность.

Список литературы

1. Абрамян Л.А. Формирование игровой деятельности детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2009.
2. Аванесова В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. – М., 2002.

ФИЗКУЛЬТУРНЫЙ КОМПЛЕКС ГТО – ПРОГРАММНАЯ И НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ

Леонидова Е.А.

старший преподаватель кафедры физического воспитания
НИУ «Белгородский государственный университет»,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается структура физкультурного комплекса ГТО, основной задачей которой является формирование сознательного отношения к занятиям физической культурой, развитие основных физических качеств, жизненно необходимых умений, навыков, выявление спортивных интересов и талантов.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, комплекс ГТО, спортивное мастерство, массовый спорт, активность.

В области спорта необходима системная, комплексная работа, способная закрепить достигнутые результаты, создать прочную базу на перспективу. Очевидно, что в решении этой задачи особое место занимает массовый спорт, который служит главным резервом спорта высоких достижений, но главное – является основой для здорового образа жизни, для здоровья нации.

С первых дней опубликования, Всесоюзный физкультурный комплекс ГТО, декларировал о главной миссии – сохранение здоровья и воспитания подрастающего поколения, стремление к массовому спорту и повышению спортивного мастерства.

На Олимпийских играх по большинству видов спорта советские спортсмены выступали очень успешно и завоевывали первые места в обще-

командном зачете. Таким образом, комплекс ГТО являлся нормативной основой и программой советской системы физического воспитания. Его характеризовали следующие положения:

- комплекс ГТО требовал развития двигательных качеств каждого человека, таких как выносливость, сила, быстрота, ловкость и овладения необходимыми для труда и обороны страны навыками: умением плавать, стрелять, ориентироваться на местности, передвигаться на лыжах;
- комплекс ГТО обеспечивал необходимый фундамент для повышения спортивного мастерства, улучшал специальную физическую подготовленность;
- комплекс ГТО являлся основой программ по физическому воспитанию во всех учебных заведениях и спортивных секциях;
- для воспитания молодежи физическая культура в нашей стране являлась делом большой государственной важности, а комплекс ГТО имел большую идейную и общественно-политическую роль.

В годы перестройки Министерство образования, Комитет по физической культуре, спорту и туризму отказались от комплекса ГТО. Взамен были предложены «Президентские тесты», которые, по мнению большинства специалистов в области физической культуры и спорта, не обеспечивали решение таких задач как повышение уровня физического развития, состояния здоровья, не отражали прикладного назначения, направленного на подготовку молодежи к трудовой деятельности и службе в вооруженных силах России.

Вместе с отменой комплекса ГТО по результатам проведенных проверок представителями комиссариатов, управления образования и науки, управлений и отделов образования администраций городов и районов по изучению уровня физической подготовленности детей, подростков и молодежи показали ухудшающуюся ситуацию физического развития учащихся допризывного и призывного возрастов. Кроме того, среди детей и подростков была отмечена тревожная динамика заболеваемости. В результате сложившихся обстоятельств состояния здоровья и физического развития детей и подростков стало очевидно, что предложенная модель вышеназванных тестов в сегодняшних условиях себя не оправдывает.

Впоследствии проблема отмены комплекса ГТО обсуждалась на ряде совещаний различного уровня, где особое значение придавалось прикладной подготовке допризывной и призывной молодежи. С целью улучшения работы по военно-патриотическому воспитанию учащейся молодежи, совершенствованию массовой, физкультурно-оздоровительной и спортивной работы, на совещаниях высказывалось мнение о возвращении комплекса ГТО в образовательные учреждения области, так как целенаправленная подготовка и непосредственная сдача нормативов в условиях соревнований повышает мотивацию детей, подростков и молодежи к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Структура физкультурного комплекса ГТО выстроена по возрастному принципу, основной задачей которой является формирование сознательного отношения к занятиям физической культурой, развитие основных физиче-

ских качеств, жизненно необходимых умений, навыков, выявление спортивных интересов и талантов.

Правительство Российской Федерации готовит представление «обновленного ГТО». Как известно, запланировано возрождение советской системы физической подготовки граждан в возрасте 6-60 лет. Недавно завершился объявленный Министерством спорта конкурс по разработке названия, знаков и талисманов ВФСК (Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс).

В содержании физкультурного комплекса ГТО включены упражнения, с помощью которых определяется уровень развития физических качеств человека (сила, выносливость, быстрота, ловкость, гибкость), а также упражнения, способствующие овладению прикладными двигательными навыками (бег на скорость и на выносливость, упражнения силового и скоростно-силового характера, ходьба на лыжах, плавание, стрельба). При этом рекомендуется рассматривать работу по комплексу ГТО как многоплановый процесс, который напрямую связан с физическим развитием, уровнем физической подготовленности, здоровьем учащихся и подготовкой допризывной и призывной молодежи в условиях перехода Службы в Вооруженных Силах России на 1 год.

В опубликованном на сайте Минспорта проект Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса было внесено положение, которое позволяет ученикам выпускных классов (9-ый и 11-ый классы), получившим отличительные знаки ВФСК, получить дополнительно определенную сумму баллов к показателям ЕГЭ (Единый государственный экзамен). Помимо этого, у студентов и учащихся профессиональных училищ появиться возможность увеличить стипендию.

Итоговый вариант документа ВФСК указывает, что у поступающих в высшие учебные заведения есть право представления сведений, касающихся индивидуальных достижений по спорту и физической подготовке, а эти образовательные организации должны учесть предоставленные результаты во время приема.

Так как же сделать регулярные занятия физической культурой более привлекательными для большинства граждан? Возрождение ГТО – одна из инициатив в этой области. В рамках обновленного комплекса ГТО предусмотрена сдача спортивных нормативов в одиннадцати возрастных группах, начиная с шести лет.

В связи с запуском программы ГТО остро возникает вопрос о местах для занятий спортом, площадках, организации сети физкультурно-спортивных клубов по местам жительства, работы или службы в шаговой доступности. Необходимы экономически обоснованные спортивные сооружения, дешёвые спортивные сооружения, но современные, удобные для занятий спортом и физической культурой, в том числе на открытом воздухе. Укрепление спортивной инфраструктуры общеобразовательных учреждений необходимо более тщательно.

Механизм мотивирования страховых медицинских организаций является еще одной мерой привлечения людей к спорту посредством поощрения тех, кто ведёт здоровый образ жизни.

Как одна из мер по улучшению условий и охраны труда, работодателям необходимо включить в социальный пакет возможность компенсировать сотрудникам оплату занятий спортом в клубах и секциях.

И конечно, хорошим, проверенным стимулом развития массового спорта остаются собственно спортивные соревнования. И не только крупные мировые форумы, но и такие, как очень популярные в нашей стране, среди наших граждан «Лыжня России», «Кросс наций» или состязания по национальным видам спорта, которые проводятся в регионах Российской Федерации.

На поддержку подобных мероприятий направлено и международное движение «Спорт для всех». Этот полезный проект Международного олимпийского комитета и Всемирного совета по спорту ЮНЕСКО пропагандирует именно массовый спорт, особый стиль жизни, в котором спорт, физическая активность – важный элемент общей культуры человека.

Программы этого движения нужно реализовывать, прежде всего, на муниципальном и региональном уровнях, создавая там все условия для развития общественной инициативы, общественного управления.

Список литературы

1. Всесоюзный физкультурный комплекс ГТО, – М.: Физкультура и спорт, – 1972.
2. Постановление семинара-совещания «О состоянии развития физической культуры и спорта среди детей, подростков, учащейся молодежи и задачи на 2001 – 2003 гг.» – г. Старый Оскол, 2000.
3. Постановление главы администрации Белгородской области «О мерах по развитию физической культуры и спорта в образовательных учреждениях области», 2001.
4. Постановление отдела по делам молодежи администрации области, 2001.
5. Положение об областном физкультурном комплексе ГТО, – 2001.
6. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Белгородской области (2001-2003 годы), Белгород, 2004.
7. Целевая программа Белгородской области «Физическое воспитание – здоровье нации», – 2005.

ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ТРЕХ ЛЕТ

Леонтьева А.А.

ассистент кафедры маркетинга и рекламы РГГУ,
Россия, г. Москва

В статье несформированность представлений о себе у детей первых трех лет жизни рассматривается как фактор возникновения отклоняющегося поведения. Предупреждение возникновения отклонений в поведении связано с определением всех возможных последствий становления образа себя у ребенка раннего возраста.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, несформированность представлений о себе, аффективная и когнитивная составляющие образа «Я», схема тела.

В настоящее время многие исследователи обращаются к проблеме отклоняющегося поведения, решение которой способствует успешному разви-

тию личности.

В психологии существует следующее определение такого поведения: это отклонение от социально-психологических и нравственных норм, которое проявляется в нарушении общественных правил или в ущербе, нанесенном окружающим и себе. Одним из важных факторов зарождения проявлений подобного поведения может стать несформированность представлений о себе у детей первых трех лет жизни [3, с.10]. Для предупреждения возникновения отклонений в поведении необходимо определить все возможные последствия становления образа себя у ребенка раннего возраста.

Первооснову зарождающихся представлений ребенка о себе, по данным многочисленных исследований, составляет телесное «Я» новорожденного, источником которого являются его ощущения – основа для формирования схемы тела и механизм отделения от внешнего мира. Однако телесное «Я» не исчерпывает полного содержания представлений ребенка о себе. Важнейшим условием психического развития младенца является доверительное отношение к матери – основа для позитивных самоощущений ребенка. В случае неудачи у детей возникает чувство недоверия, которое блокирует развитие и приводит к эмоциональному отчуждению от родителей.

Период младенчества и раннего детства – следующий шаг в становлении представлений о себе. Надежным показателем их зарождения считается способность ребенка к узнаванию себя. В современных исследованиях репрезентацией собственного образа выступает рассмотрение своего отражения в зеркале.

Так, в изучении становления представлений о себе у детей первых трех лет жизни Н.Н.Авдеева использовала восприятие ребенком своего зеркального отражения и отношения к нему в качестве основного методического приема.

Исследование было направлено на регистрацию поведения ребенка, который находился перед зеркалом в двух сериях опытов, состоящих из пяти различных экспериментальных ситуаций. В первой ситуации отмечалось свободное поведение ребенка, находящегося перед зеркалом, во второй – на его лоб наносилось пятно, в третьей – на голову ребенка надевался цветной платок, в четвертой – к нему подходил знакомый взрослый, в пятой – над плечом ребенка помещалась яркая незнакомая игрушка.

В следующей серии опытов первая, вторая, третья и пятая ситуации были аналогичными ситуациям предыдущей серии, за исключением того, что их маленький участник находился перед зеркалом на руках у знакомого взрослого, который в четвертой ситуации надевал на ребенка яркие бусы. Во время исследования отмечались различные психические проявления детей: характеристики взгляда (направление, длительность), эмоциональные проявления (количество, адресованность, длительность, интенсивность), вокализации (адресованность, длительность, интенсивность), поведение перед зеркалом (направление на себя зеркала, взрослого).

На основании полученных в результате исследования данных Авдеева выделила два направления развития образа ребенка: становление аффективной (отношения к субъектности) и когнитивной (знания о себе) составляю-

щих. У детей первого полугодия, воспитывающихся в семье, аффективная часть образа проявлялась в сосредоточенном внимании к отражению своего лица, которое приобретало особое выражение интимности и поглощенности и в некоторых случаях сопровождалось продолжительной улыбкой. В отличие от данной группы, у воспитанников Дома ребенка, участвовавших в исследовании, в том же возрасте отмечался более продолжительный период взгляда: встретившись глазами со своим отражением и установив контакт, дети надолго замирали, реже улыбались.

К концу первого года жизни дети, растущие в семье, при взгляде на себя в зеркале совершали много разнообразных действий перед зеркалом: издавали певучие радостные звуки, гримасничали, качали головой. Действия воспитанников Дома ребенка в подобной ситуации не имели характер свободной игры, но были похожи на неуверенные попытки соотнесения реальных движений с наблюдаемыми в зазеркалье.

Вторая, когнитивная, составляющая выступила в узнавании детьми себя в зеркале, критерием которой являлась попытка ребенка убрать платок с головы при взгляде в зеркало. Даже в полугодовом возрасте изменение внешности вызывало у детей из семей, поисковые, ориентировочные движения. К концу года они указывали на повязку, которую снимали с головы, а затем надевали снова. Воспитанники Дома ребенка в том же возрасте вели себя аналогично, только проявляя меньше разнообразия и активности, но со второго полугодия, начинали отставать: робко дотрагиваясь до повязки рукой, дети часто замирали, не пытаясь ее убрать.

Таким образом, у детей, воспитывающихся в семье, в течение первого года жизни происходит формирование аффективной и когнитивной частей представлений о себе, которое проявляется в положительном отношении к себе, возможности узнавания себя и использования зеркала для игры и коррекции внешности. Этой линии развития нет у воспитанников Дома ребенка. Расхождение выражается в появлении скромности, непонимания, и даже тревоги при взгляде на себя в зеркале.

Во второй части исследования Н.Н.Авдеева, изучая становление представлений о себе у детей второго и третьего года жизни, к эксперименту с отражением в зеркале добавила ряд опытов: узнать себя на фотографии, проявить чувство собственности, эмпатии, общее отношение к себе, повлиять на поведение других. Анализ данных исследования выявил, что количественные результаты выполнения заданий детей, воспитывающихся в семье, в среднем в четыре раза выше, чем у воспитанников Дома ребенка [3, с.5-13].

Важным показателем развития представлений ребенка о себе является формирование полоролевого «Я», которое заключается в принятии женской или мужской моделей поведения.

Формирование образа себя предполагает осознание себя в качестве активно действующего существа, принимающего общественные нормы собственные побуждения действий.

Главной тенденцией в поведении детей становится желание действовать самостоятельно.

При появлении возможностей удовлетворять эту потребность проблем развития не наступает. Они начинают появляться вследствие противоречия между стремлением ребенка быть независимым и теми ограничениями, которым нужно следовать, усваивая определенные требования социального окружения. Это противоречие обостряется, если родители не способны удовлетворять потребность ребенка в самостоятельности, не проявляют спокойствия в организации жизни ребенка, не оказывают ему поддержку в случае неудач [2, с.55-60]. В результате такого поведения близких людей, у детей развивается чувство неуверенности в своих силах, появляется излишняя застенчивость, сомнение в собственных возможностях, в крайнем случае – внутренняя решимость поступать в зависимости от желаний, когда никто не наблюдает и наказаний за этим не последует.

На основании данных исследований можно выделить положительные и отрицательные последствия становления образа себя у детей первых трех лет жизни.

Положительные последствия:

- формирование схемы тела – субъективного положения и состояния движения его частей в пространстве;
- узнавание себя, сопровождающееся радостными эмоциями;
- проявление чувства собственности;
- формирование эмпатии;
- развитие общего отношения к себе;
- становление половой идентичности;
- осознание ребенком себя в качестве активно действующего существа.

Отрицательные последствия:

- формирование недоверия и эмоционального отчуждения от родителей;
- отсутствие способности узнавать себя, сопровождающееся негативными эмоциями;
- появление упрямства;
- закрепление форм, при которых настаивание на своем приобретает характер манипулирования родителями;
- проявление чувства стыда и сомнений в своих возможностях при отсутствии позитивной поддержки со стороны близких людей.

Таким образом, нормальное формирование представлений ребенка о себе в возрасте от первых трех лет жизни является важным этапом становления самосознания личности, а отрицательные последствия становления образа себя могут привести к возникновению отклоняющегося поведения.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы Психологии. 1996. № 4 – С. 5-13
2. Регуш, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
3. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический Проект; Трикста, 2007. –336 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ: ОБЗОР ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОНЦЕПЦИЙ

Липовка В.О.

магистрант ИФФ ТГПУ, 2 курс,
учитель русского языка и литературы МБОУ «Северский лицей»,
Россия, г. Северск

В статье систематизированы разные аспекты изучения феномена детской одарённости, представлен обзор теоретической литературы, выявлены педагогические основания для выстраивания работы по развитию детской одарённости в логике субъект-субъектных отношений между педагогом и ребёнком.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, мотивация, способности.

Повышенный интерес к проблемам развития одарённых людей проявляется в разных странах в период социально-экономического и культурного подъёма. Если вспомнить историю России, то к таким периодам, несомненно, нужно причислить петровскую эпоху, когда политика государства была направлена на выявление талантливых людей и обеспечение их развития (напомним хотя бы о системе пенсионного, то есть государственного, финансирования художников, инженеров, направляемых для обучения в Европу). Педагоги и писатели XIX века (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.) были озабочены созданием педагогических условий для развития способностей детей и взрослых их низших социальных слоёв, признавая, что среди них могут быть талантливые личности.

В XX веке, характеризующемся бурным развитием, интерес к проблеме одарённости проявляется в среде учёных-гуманитариев – психологов и педагогов, прежде всего, а также со стороны представителей государственной системы и общественных организаций (например, был создан Всемирный совет по таланту и одарённости детей [6, с.1], а в России была разработана «Рабочая концепция одарённости» [9]). Изучение детской одарённости формируется как актуальная и перспективная область научного знания. По версии В.Л. и Л.Ф. Блиновых, ряд научных направлений в педагогике и психологии XX века были ориентированы на изучение феномена одарённости и принципов его развития. А именно это:

- обучение человека технике поэтапного развития (П.К. Энгельмеер, 1907);
- развитие способностей человека путем освоения культурного наследия человечества (Л.С. Выготский, 1934);
- развитие способностей человека путем включения его в конкретную деятельность (Б.М. Теплов, 1948; А.Н. Леонтьев, 1954);
- дифференцированный подход к развитию индивидуума (М. Старр, 1947);
- предрасположенность субъекта к той или иной деятельности (В.Н. Левитов, 1963);

- проблемное обучение (А.М. Матюшкин, 1972);
- развитие человека через создание условий его творческой деятельности (Н.Ф.Талызина, 1975);
- поэтапное умственное развитие ребенка (В.В. Давыдов, 1980) и др. [2, с.5].

Как отмечает в диссертации Т.М. Урусова, «сегодня добиться успехов может только творчески, свободно мыслящий человек, обладающий высокой культурой, глубокими, постоянно обновляющимися и развивающимися знаниями» [15]. Соответственно, проблема развития одарённости связана с реализацией антропологического подхода в образовании. А системно-деятельностный подход, который лежит в основе ФГОС, призван обеспечить формирование «готовности к саморазвитию обучающихся», их «активную учебно-познавательную деятельность», а так же «построение образовательного процесса с учётом индивидуальных <...> особенностей обучающихся» [16]. То есть ценностные основания ФГОС создают условия (возможности) для оптимизации работы по развитию одаренных детей.

Тем не менее, дискуссионным остаётся вопрос, что понимать под одарённостью, каковы критерии её выявления?

Исследуя феномен одарённости, отечественные психологи пришли к пониманию его в контексте «психологии способностей». В частности, Б. М. Тепловым было выделено три признака, определяющее понятие «способности»: 1) способности – это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) важны только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков [8, с.93]. Исходя из понимания ‘одарённый человек – это человек, обладающий определёнными способностями’, С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов прояснили ряд положений, выводящих к пониманию механизмов развития одарённости как способности к успешности деятельности:

- способности формируются в деятельности на основе задатков (то есть должны быть изначальные предпосылки для развития способностей, их развитие связано с деятельностью);
- индивидуально-психологические особенности отличают одного человека от другого и определяют успешность деятельности (значит, способности являются маркерами своеобразия личности) [11, с. 237].

Как отмечают В.Л. и Л.Ф. Блиновы, именно эти теоретические основания легли в основу современных подходов к определению одарённости. В частности, современный исследователь, соавтор «Рабочей концепции одарённости» В.Д. Шадриков характеризует одаренность как «целостное проявление способностей в деятельности, как общее свойство интегрированной в деятельности совокупности способностей», то есть отмечает, что одарённость связана не просто со способностью как некой потенцией, а с её реализацией в деятельности, с результативностью [20, с.63]. Ещё одно, значимое

для изучения темы, в работе В.Д Шадрикова – наблюдение над тем, что личность человека и протекающие психические процессы – явление изменчивое, динамичное [20, с.44], а значит способность можно утратить, развить, трансформировать и т.п. Это даёт педагогические основания развития детской одарённости.

Однако до сих пор «в науке и педагогической практике представлены две противоположные точки зрения на критерии выявления одаренности по основаниям развитости способностей» [1, с.6]. Сторонники одной считают, что одаренным является каждый ребенок и «нужно только вовремя заметить конкретный вид способностей и развить их». Например, Т. Хромова и В. Юркевич полагают: «Одаренными мы считаем таких детей и подростков, уровень интеллекта которых и сложившаяся мотивация позволяют им добиться в будущем высоких профессиональных и творческих достижений» [17, с.1].

По мнению исследователей, разделяющих иную точку зрения, одаренность – редкое явление, присущее незначительному количеству людей и выявляемое путём сопоставления личных показателей со среднестатистическими: «Под одаренностью ребенка, – пишет Н. С. Лейтес, – понимаются более высокая, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления» [5, с. 106]; В. Панов считает, что одаренные дети – это «дети, которые по уровню развития своих способностей явно выделяются среди своих сверстников или в среде своей социальной группы» [7, с.12]; «Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства» [13, с.4], – отмечает А. Савенков.

А. Савенков выражает и примиряющую две точки зрения концепцию, предлагая различать понятия «детская одаренность» и «одаренные дети»: произнося «одаренные дети», мы должны иметь в виду возможность существования некой особой их категории. Словосочетание «детская одаренность» необходимо, по мнению автора, наполнять смыслом не только «исключительности», но и «потенциала» [12, с.25].

Ещё один аспект темы – классификация одарённостей. Например, Б.М. Теплов предположил возможным различать специальную одаренность – качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в конкретной (конкретных) видах / сферах деятельности; и общую одаренность как способность к широкому кругу деятельностей [14, с.32]. В.Д. Шадриков дифференцирует способности на мыслительные, восприятия, памяти и т.д. [20, с.49].

Переводя разговор об одарённости в плоскость педагогики, неминуемо сталкиваемся с вопросом, как сочетается данное от природы и приобретаемое в процессе развития, социализации личности? Один из ответов заложен в трудах авторитетного психолога, автора концепция человеческого потенциала Дж. Рензулли, который рассматривает одарённость как единство трёх составляющих:

- интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень);

- творчества;
- настойчивости (мотивация, ориентированная на результат) [10, с.1].

Вопрос в том, как сочетаются эти три признака в разных личностях, которых можно оценить как одарённых? Так, в истории есть примеры, когда личность, одаренная от природы, не прилагая специальных усилий и настойчивости, продемонстрировала особые способности в той или иной области («Великий русский химик Александр Михайлович Бутлеров стал заниматься химией совсем юным <...>, [считая] хими[ю] ... развлечением, забавой. Он считал, да так и было, что по-настоящему интересуется его только живая природа – зоология, ботаника, энтомология» [19, с. 57].

С другой стороны, замечено и иное: люди с меньшими природными задатками могут достичь более высоких результатов, чем более одарённые от природы, благодаря настойчивости и мотивации. В связи с этим Р. М. Грановская и Ю. С. Крижанская пишут: «... люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие собственную, личностно-значимую задачу, оказываются, в конечном счете, более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные» [3, с.75].

Соответственно, в педагогической деятельности нужно учитывать, во-первых, разнообразные сочетания трёх признаков одарённости у разных детей, во-вторых, несомненную значимость мотивации к саморазвитию, к овладению теми или иными видами деятельности. Мотивация – неотъемлемое условие развития одарённости. Пока её нет, то, что дано (задатки) могут не получать развития. Об этом свидетельствует, например, история Р. Декарта, который «не любил учиться, и в 17 лет его увлекали лишь верховая езда да фехтование, кутежи, карты... <...> Но вдруг Декарт тайком от родственников снимает тихий домик в Сен-Жерменском предместье Парижа, запирается в нем и начинает изучать математику» [19, с.58].

Точно отмечено, что «одаренные дети характеризуются тем, что в основе их деятельности доминируют мотивы» [4]. В связи с этим В. Э. Чудновский и В. С. Юркевич отметили: «...умственная работа, выполняемая не в результате долга... а потому, что хочется самому, то есть по потребности, обязательно связана с деятельностью центра положительных эмоций» [18, с.10]. «Этот выявленный экспериментально факт дополнен утверждением о том, что лишь деятельность, мотивированная таким образом, содействует развитию данных способностей» [4].

Педагогические основы работы с одарёнными детьми отмечены в «Рабочей концепции одарённости». В частности, там сказано: «На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования» [9, с.8].

Всё вышесказанное должно привести к выводам о том, что на первом этапе работы с одарёнными детьми необходимо не только выявлять специфику одарённости, но и уровень мотивации к её развитию. На втором этапе определять виды и результаты деятельности в проекции ребёнка («чего я хотел бы достичь, чем я хотел бы заниматься») и учителя («это позволит тебе достичь того-то, так-то согласуется с твоими интересами»). Третий этап включает реализацию учебно-воспитательного процесса с учётом уровня и проявленности одарённости учащегося, его склонностей, способностей и его понимания собственной жизненной траектории развития. Четвёртый этап связан с мониторингом деятельности, который также привязан к двум субъектам оценки (учителю и ученику).

Таким образом, мы рассмотрели общетеоретические аспекты определения одарённости и принципы её развития. Перспективы исследования – уточнение классификаций одарённости и выявления содержания и технологий работы по развитию одарённости в контексте конкретных предметных областей и в контексте концепции метакомпетентного подхода к развитию одарённости.

Список литературы

1. Ананьина Н.А. Одарённые дети в ДОУ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/08/21/odaryonnye-deti-v-dou> (дата обращения: 3.09.2014).
2. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одарённость: теория и практика: учебное пособие. Казань, 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kpfu.ru/docs/F1012726740/Blinova.V.L._Blinova.L.F..Detskaya.odarennost.Teoriya.i.pdf (дата обращения: 10.11.2014).
3. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: Издательство ОМС, 1994. 192 с.
4. Концепция одарённости. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://talanted.rudn.ru/Концепция_odarennosti.html (дата обращения: 10.11.2014).
5. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 98–107.
6. Матюшкин А.М. История исследований детской одаренности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyidentity.ru/dixos-330-1.html> (дата обращения: 3.09.2014)
7. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности // Прикладная психология. 1998 № 3. С. 10-17.
8. Психология / Под ред. К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова и Б. М. Теплова. М.: Учпедгиз, 1948. 456 с.
9. Рабочая концепция одаренности / отв. Ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с.
10. Рензулли Дж. С., Джентри М., Рейс С.М., Селюк Е.Ю. Обогащающее обучение. Путеводитель по практикоориентированному, основанному на потребностях студентов обучению. Под ред. Л.И. Александровой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://abc.vvsu.ru/Books/obogaschajuscheje_obuchenije_putevoditelj/ (дата обращения: 23.11.2014).
11. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Издательство Академии наук СССР, 1959. 432 с.

12. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений. Москва: Academia, 2000. 232 с.
13. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург: Фактория, 2004. 272 с.
14. Теплов Б. М. Психофизиология индивидуальных различий. Избр. труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
15. Урусова Т. М. Развитие образовательного пространства региона посредством создания новых видов инновационных образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Томск, 2000. – 163 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 12.11.2014).
17. Хромова Т., Юркевич В. Практический опыт педагогической работы с одаренными детьми. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://11524.narod.ru/statia.htm> (дата обращения: 14.12.2014).
18. Чудновский В. Э., Юркевич В. С. Одаренность – дар или испытание? М.: Знание, 1990. 80 с.
19. Чурбанов В. Б. В чьих ранцах маршалский жезл, или Несколько правил развития способностей. М.: Мол. гвардия, 1980. 160с.
20. Шадриков В. Д. Способности и интеллект человека. М.: СГУ, 2004. 320с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ, ГОТОВЫХ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лямкина Т.М.

магистрант факультета психологии
Алтайского государственного университета,
Россия, г. Барнаул

Статья посвящена проблеме мотивации педагогов, готовых к здоровьесберегающей деятельности. Приведены результаты оценки группы мотивов учителей, готовых к здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность педагога, мотивационная сфера личности, исследование группы мотивов.

Внедрение новых ФГОС потребует массового перехода школ к широкому и ответственному применению в образовательном процессе технологий сохранения и формирования культуры здоровья подрастающего поколения.

Отсюда возникает необходимость разработки новых подходов по формированию безопасного и здорового образа жизни школьников на современном этапе развития общества, что требует определенной готовности педагогов к реализации здоровьесохраняющей и здоровьесформирующей деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса.

Понятие «здоровьесберегающая деятельность» является обобщающим и включает всю совокупность педагогических действий по реализации профессиональных замыслов и целей, направленных на профилактику и сохра-

нение здоровья. Поэтому функция сохранения и укрепления здоровья учащихся должна занимать особое место в деятельности педагогов любого образовательного учреждения [1,24; 2, 10].

Как показал анализ научной литературы (М.М. Мельникова, Н.П. Абаскалова, 2007, Ирхин В.Н.; Казин Э.М., 2013), в системе высшего педагогического образования внимание уделяется, главным образом, формированию культуры педагогического общения, исследовательской активности будущего педагога, педагогическим техникам, подготовке будущих учителей к реализации различных функций в воспитании школьников, факторам риска здоровья школьников, сопровождающим учебный процесс. Практически отсутствуют исследования, посвященные изучению психологических оснований здоровьесберегающей деятельности педагога [4,30; 5, 120].

К психолого-педагогическим факторам, влияющим на здоровье участников образовательного процесса, в современной литературе относят следующие (по Л.Б. Дыхан):

- психологический климат в классах, на уроке, наличие эмоциональных разрядок;
- стиль педагогического общения учителя с учащимися;
- характер проведения опросов и экзаменов, проблема оценок;
- степень реализации учителем индивидуального подхода к ученикам (особенно группы риска);
- особенности работы с «трудными подростками» в классе;
- соответствие используемых методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- степень ограничений в свободе естественных телесных, эмоциональных и мыслительных проявлений учащихся на уроках (и вообще во время пребывания в школе);
- личностные, психологические особенности учителя, его характера, эмоциональных проявлений;
- состояние здоровья учителя, его образ жизни и отношение к своему здоровью;
- обремененность учителя собственными проблемами, его способность к психоэмоциональному переключению;
- степень педагогической автономии и возможности инновационной деятельности учителя;
- профессиональная подготовленность учителя по вопросам здоровьесберегающих образовательных технологий [3, 15].

Как можно видеть, в большей степени, проявление этих факторов зависит от учителя и актуальным является исследование психологических оснований готовности учителя к осуществлению разных направлений здоровьесберегающей деятельности.

Готовность к деятельности во многом определяется особенностью мотивационной сферы личности. По отношению к здоровьесберегающей деятельности можно говорить о группе мотивов, направляющих педагогов на осуществление этой деятельности.

В связи со сказанным целью работы явилось изучение особенностей мотивационной сферы педагогов, готовых к здоровьесберегающей деятельности. Основными составляющими мотивационной сферы человека являются потребности, мотивы, цели.

Все многообразие мотивов влияющих на реализацию и эффективность деятельности можно объединить в две группы: внешние и внутренние. В контексте темы данной работы к внешним мотивам здоровьесберегающей деятельности можно отнести требования к профессиональной деятельности педагога со стороны законодательных актов (образовательных стандартов, закона об образовании и т.д.), мотив самоусовершенствования здоровьесозидающей деятельности.

Известно, что наиболее продуктивными являются внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся активная жизненная позиция, направленность личности на сохранение собственного здоровья, здоровья учащихся и простая гедоническая мотивация.

На наш взгляд, важное место в здоровьесориентированной профессиональной позиции педагога лежит осознание им проблем собственного здоровья, понимание зависимости его здоровья от образа жизни, наличие знаний о формировании и деятельности по осуществлению здорового образа жизни.

Пассивное отношение педагогов к собственному здоровью в значительной степени определяет недооценку роли их педагогической деятельности в сохранении и укреплении здоровья школьников. В то же время, приобретаемый педагогом индивидуальный опыт по сбережению собственного здоровья на определенном этапе начинает трансформироваться в социальный, то есть приобретать общественную значимость. Педагог способен сформировать у ученика представления о ценности здоровья, предложить здоровьесохраняющие образцы и нормы поведения, то есть программировать здоровьесберегающую деятельность детей и подростков.

Приобретение профессиональной позиции и копинг-стратегий поведения, направленных на сохранение и укрепление здоровья учащихся, уменьшает насильственный характер педагогического труда и отчасти обеспечивает сохранение здоровья самого педагога. Поэтому здоровьесберегающая деятельность педагога имеет обобщенный характер и создает возможность сохранить и укрепить как здоровье учащихся, так и собственное здоровье.

В работе были использованы следующие методы:

- анкета на готовность учителя к осуществлению здоровьесберегающей деятельности;
- тест на определение мотивов педагогической деятельности (по Т.Л. Бадоевой);
- тест на структуру мотивов (Н.В. Журина и Е.П. Ильина)
- опросник личностной и социальной идентичности (А.А. Урбанович, 2001).

Исследование было проведено на выборке учителей начальной и средней школы в количестве 42 чел., имеющих стаж педагогической работы в среднем 39,6 лет.

Как показали результаты анкетирования, 60% респондентов оценивают себя как готовые к здоровьесберегающей деятельности, а 40% – нет.

Высокий уровень удовлетворенности работой отметили 38% учителей, средний – 23%, низкий – 28% и 9% опрошенных не определились по этому показателю. Таким образом, большинство учителей, готовых к осуществлению здоровьесберегающей деятельности, в целом удовлетворены своей работой.

Определение мотивов педагогической деятельности с помощью методики Т.Л. Бадоева показало, что у 76% респондентов значимо выражено педагогическое призвание, а для остальных 24% учителей важны сопутствующие, второстепенные интересы.

В то же время анализ структуры мотивов деятельности обнаружил, что у педагогов к наиболее значимым мотивам относятся: профессия (36%), уровень заработной платы (33% опрошенных) и возможность самореализации (22%).

Менее значимые мотивы – это нормированный рабочий день, близость к рабочему месту, специализация, признание в коллективе. Такая структура мотивов была обнаружена как у педагогов начального звена, так и старшей школы.

Таким образом, учителя, готовые к использованию здоровьесберегающих технологий в своей профессиональной деятельности, положительно относятся к своей профессии и стремятся к самореализации, хотя немаловажное значение имеет и материальное поощрение их деятельности.

Для учителей, готовых к здоровьесберегающей деятельности, характерна высокая значимость ценности здоровья, в большей степени выраженная у педагогов средней школы (54%). При этом доминирующими в здоровьесберегающей деятельности опрошенных учителей были внешние мотивы (40%).

Преобладающая ориентация на внутренние мотивы свидетельствует о большей личностной зрелости, об осознанности выбора и о подлинном интересе к выбираемой деятельности (в данном случае – здоровьесберегающей). Если же решающими оказываются внешние мотивы, такой выбор является, по-видимому, не до конца осознанным, может привести к повышенному нервно-психическому напряжению педагога и, в конце концов, к профессиональному выгоранию.

Список литературы

1. Айзман Р.И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3(7). – С. 24–35.
2. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «Школа-ВУЗ». Монография. Новосибирск.- 2001.- С. 1-10.
3. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. М. Митяева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – С.15-25

4. С. Казин Э. М. , Касаткина Н. Э. , Руднева Е. Л. и др. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие / 3-е изд., перераб. – М.: Издательство «Омега-Л», 2013. – 443- С. 30–38.

5. Организация здоровьесохраняющей и здоровьесформирующей работы в школе : учеб. пособие / АлтГУ ; сост. Н. З. Кайгородова. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, [2005]. – 120 с.

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Макаренко О.В.

преподаватель финансово-экономического колледжа – филиала
Финуниверситета при правительстве РФ, канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Звенигород

В статье представлены результаты психолого-педагогической диагностики учебной мотивации студентов. Анализ результатов исследования позволяет высоко оценить роль современных педагогических технологий в развитие мотивационной составляющей в структуре личности студентов.

Ключевые слова: современные педагогические технологии как активные формы обучения, мотивы учебной деятельности студентов, выбор отношения к учебной деятельности.

Современная педагогическая технология представляет собой интеграцию социально-гуманитарных наук и практик, взаимосвязь традиций прошлого опыта и того, что возникло в изменяющемся мире и рынке труда. Ценность организации и использования современных педагогических технологий бесспорно в процессе профессионального образования. Для успешного результата в применение современной педагогической технологии нужна тщательно проработка всех ее составляющих [1].

Нами было проведено исследование мотивационной составляющей в структуре личности студентов, на базе Звенигородского финансово-экономического колледжа, результаты которого мы рассматриваем в настоящей статье. Студентам первого курса, обучающимся по специальностям Финансы и Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям) было предложено сделать выбор своего отношения к учебной деятельности. В декартовой системе координат мы разложили на одной оси категорию «хочу учиться – не хочу учиться», на другой оси – «могу учиться – не могу учиться». Получилось четыре «квадрата»: «А» – «хочу учиться и могу учиться»; «Б» – «хочу учиться, но не могу учиться»; «В» – «не хочу учиться, но могу учиться»; «Г» – «не хочу учиться и не могу учиться».

Для лучшего понимания и осмысления со студентами было проведено обсуждение этих категорий. Под «хочу учиться» в большинстве случаев обучающиеся понимают интересную информацию, которую они изучают на занятиях, считают, что она им пригодится в жизни и в будущей профессии.

Они готовы посвящать учебе основную часть своего времени. Под «не хочу учиться» в большинстве случаев обучающиеся рассматривают не интересную информацию, либо уже им известную, либо «лишнюю», которая возможно не пригодится ни в жизни, ни в будущей профессии. Студенты не готовы посвящать учебе основную часть своего времени. Категория «могу учиться» воспринимается студентами как некая «легкость», успешность и удовольствие в отношении учебной деятельности... «могу учиться легко, с удовольствием занимаюсь самостоятельно дома, быстро выполняю домашние задания. Без труда понимаю и схватываю учебный материал, запоминаю объяснение на занятиях. Способен к усвоению большего объема учебного материала и более высокой трудности материала». Категория «не могу учиться» является противоположной предыдущей. В этом случае, студенты уверяют, что учиться довольно сложно, удовольствия от учебы не испытывают, к домашним заданиям приступают тяжело, плохо запоминают учебный материал, так как он либо им не понятен, либо очень объемен (большое количество заданий по разным предметам), хотелось бы более легкого, доступного учебного материала на занятиях.

Были обнаружены следующие результаты: из 87 студентов, участвующих в исследовании «квадрат Г» – «не хочу учиться и не могу учиться» был выбран один раз – 1% выбора. «Квадрат Б» – «хочу учиться, но не могу учиться» выбрали 13 % студентов, «квадрат А» – «хочу учиться, могу учиться» выбрали 26 % опрошенных и 60 % обучающихся выбрали «квадрат В» – «не хочу учиться, но могу учиться».

Результаты простой психолого-педагогической диагностики позволяют сделать достаточно интересный анализ. Радует, что студенты, пусть даже на самооценочном уровне, но отказываются от «квадрата Г» – «не хочу учиться и не могу учиться». «Квадрат А» выбирает не большой процент студентов, возможно оба эти полярные квадраты несут в себе эффект желательности – ответить «с социально выгодной позиции», тем не менее, анализируя результаты мы должны учитывать эти выборы [3, с.72-75].

«Квадрат Б» – «хочу учиться, но не могу учиться» набирает небольшие проценты выбора. Здесь стоит заметить, что немного студентов, которым интересна учебная информация, и, которые считают её полезной для себя в будущем, но при этом испытывают большую трудность в учебе, объемность задаваемого на дом материала и сложность в усвоении этого материала.

Анализ по «квадрату В», который явился основным выбираемым вариантом, на наш взгляд, может иметь разнообразный план. Большинство студентов не сами определялись с выбором специальности и учебного заведения, и на данный момент у них отсутствует желание учиться, но присутствует готовность к учебной деятельности, о чем они, возможно, и пытаются сказать.

Далее нами на этой же выборке студентов проведена диагностика учебной мотивации (по методике А.А. Реан и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой) [4, с.152-154] и сделан сравнительный анализ вышеописанных групп выборов. Используемая методика содержит в себе следующие мо-

тивы учебной деятельности: 1 – коммуникативные мотивы; 2- мотивы избегания; 3 – мотивы престижа; 4 – профессиональные мотивы; 5 – учебно-познавательные мотивы; 6 – социальные мотивы.

Значимых различий между группами выборов нами не было обнаружено, однако мерой центральной тенденции, возможно, проследить какие мотивы учебной деятельности преобладают. Например, обучающиеся, определившие себя в «квадрат А» – «хочу учиться, могу учиться», в большей степени указали на профессиональные и учебно-познавательные мотивы. Студенты, которые свой выбор сделали в пользу «квадрата Б» – «хочу учиться, но не могу учиться» наиболее высоко обнаружили коммуникативные и учебно-познавательные мотивы. Группа преобладающего выбора «квадрата В» – «не хочу учиться, но могу учиться» продиагностировали социальные и профессиональные мотивы.

Учебно-познавательные мотивы ориентируют студентов на поиск знаний в усвоение конкретных учебных предметов; коммуникативные мотивы – ориентируют на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своего ролевого статуса в совместной деятельности; профессиональные мотивы – ориентируют на самоутверждение своего социального статуса через учение в обществе; социальные мотивы – ориентируют к стремлению получить признание окружающих и достойное вознаграждение за свой труд. Иными словами, это те, очень не простые социально-личностные образования, побуждающие личность действовать, определенным образом, выказывать свое отношение к предмету деятельности и направленность на эту деятельность.

Построение деятельности преподавателем, с входящими в это построение действиями, которые представлены в определенной последовательности и предполагают достижения прогнозируемого результата. Тщательно продуманный путь осуществления той или иной деятельности в рамках выбранного метода и является современной технологией в педагогической науке и практике. К ключевым компонентам современных педагогических технологий как активных форм обучения относятся: активная позиция обучающихся относительно своей образовательной деятельности и своих образовательных достижений; работа в сотрудничестве; организация рефлексии в отношении образовательной деятельности самими обучающимися [2, с. 90-91]. В связи, с чем создаются условия для удовлетворения учебно-познавательных, профессиональных, коммуникативных, социальных мотивов учебной деятельности. И как бы студенты не относились к учебной деятельности, мотивационная составляющая укрепляется в своем развитии, благодаря современным педагогическим технологиям.

Список литературы

1. Макаренко О.В. Активные формы обучения в вузе как реализация компетентностного подхода ФГОС ВПО нового поколения / О.В. Макаренко. – Сибирский педагогический журнал, 2012. № 8. – С. 151-154;
2. Макаренко О.В. Психологический сравнительный анализ традиционных и современных образовательных технологий / О.В. Макаренко. – Образование и наука: современное состояние и перспективы развития. – Часть 5, Тамбов. – 2014. – С.90-91.

3. Макаренко О.В. Мотивационная составляющая в структуре личности при формировании обучающегося сообщества / О.В. Макаренко // Формирование обучающегося сообщества как условие успешной социализации личности: материалы Международной научно-практической конференции (г. Иркутск, 2 марта 2015 г.) – Иркутск: Пи ИГУ, 2015. – С. 72-75;

4. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А.Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. С.151-154.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ МЕТОДАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Марковской А.В.

старший преподаватель кафедры физического воспитания
НИУ «Белгородский государственный университет»,
Россия, г. Белгород

Каплун И.И.

учитель физической культуры МБОУ СОШ № 36,
Россия, г. Белгород

Часных А.В.

учитель физической культуры МБОУ СОШ № 46,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается важность использования методов физической культуры и спорта адаптации первокурсников к обучению в вузе как предпосылки активной учебной деятельности и необходимого условия ее эффективности.

Ключевые слова: адаптация, первокурсники, становление личности, методы, физическая культура, спорт.

В условиях перехода первокурсников от обучения в средней школе к обучению в вузе, происходит трансформация многих видов их деятельности – как психической, так и физической. Взаимосвязь и взаимовлияние психических и физических особенностей человеческого организма обуславливает

Следуя за определением Л.П. Матвеева, под адаптацией мы будем понимать процесс, при котором индивид, его организм или отдельные органы и системы приспособляются к условиям существования. Следует отметить, что условия среды подразделяются на внешние и внутренние (возникающие особенности функционирования организма в зависимости от характера деятельности и ритма жизни).

Со сложностями физической и психологической адаптации тесно связаны и проблемы социального характера. Так, сложность перехода первокурсников от обучения в средней школе к обучению в вузе порождает для многих из них трудности: нарушение поведения, снижение физической активности, изменение эмоционального состояния, невозможность реализации себя в новых условиях, что порождает психотравмирующую ситуацию.

Эти трудности обусловлены, прежде всего, следующими причинами: неопределенностью мотивации выбора профессии; недостаточной психологической подготовкой к ней; утомлением и нервным перенапряжением; трудностями, возникающими в результате динамического изменения расписания; недостаточность самостоятельной работы и личной неорганизованностью; слабым контролем качества знаний и отсутствием личной заинтересованности; трудностями усвоения лекционного материала и резким увеличением нагрузки; большим объемом научной и прикладной информации; разнообразием форм обучения.

К этому следует добавить, что коренная ломка сложившихся стереотипов вчерашнего школьника оказывает большое влияние на социальное становление личности студента в условиях вуза. Вхождение в новый коллектив, интенсивность и ответственность самостоятельное распределение учебной и внеучебной нагрузки, сессионный характер контроля знаний – все это является новым в организации собственной деятельности.

Возникает необходимость в средствах, эффективность которых зависит от методов введения первокурсников в новые условия их жизнедеятельности, что и должно обеспечивать адаптацию студентов в социуме. В связи с этой задачей особую социальную значимость приобретают методы физической культуры и спорта, поскольку одной из их главных целей, предметом и конечным результатом являются развитие и саморазвитие самого человека.

Один из основных методов – игра.

Игра участвует в формировании личности, подготавливая ее к различной деятельности, позволяет утвердиться и является эффективным приемом адаптации для личности и средством ее развития. В реальных жизненных условиях полученный игровой опыт позволяет развить лидерские качества. Подвижные и спортивные игры как средства физического воспитания ценны тем, что обладают универсальным характером их влияния, обеспечивают адаптацию и функционирование сенсорного, центрального и моторного компонентов, позволяют активизировать эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы, совершенствовать деятельность функциональных систем организма. Индивидуальные и коллективные действия в процессе игры формируют активную личность, способную к постоянному поиску решений, осуществляемых как самостоятельно, так и в процессе взаимодействия всего коллектива.

В качестве примера рассмотрим следующую ситуацию: предложим студенческой группе первокурсников сформировать футбольную команду. Процесс ее организации (адаптация) будет включать в себя тренировки (физическая адаптация), в ходе которых выявится, кто из ребят станет вратарем, нападающим, защитником и др. (каждый будет играть определенную социальную роль; социальная адаптация), а конечным результатом станет сплоченная команда (психологическая адаптация). Адаптированностью в этом случае можно считать функционирование сформированной команды (тренировки, соревнования и т.п.).

Таким образом, являясь одним из основных средств совершенствования физической культуры личности, игра позволяет студенту принимать на себя различные социальные роли, что позволяет более глубоко понять неко-

торые закономерности общества, быть участником процессов, происходящих в жизни общества, помогает увидеть результаты своих собственных действий, проанализировать свои и ошибки участников игрового взаимодействия. На психологическом уровне адаптация считается завершённой, когда первокурсник усваивает нормы и ценности новой социальной среды, сложившиеся в ней формы социального взаимодействия, формальные и неформальные связи. На физиологическом – когда происходит полная перестройка организма в соответствии с новыми условиями жизнедеятельности.

Таким образом, методы физической культуры и спорта играют важную роль в адаптации первокурсников: помогают активизировать резервы возможностей обучаемых в преодолении психологических трудностей и барьеров и заложить основы формирования самостоятельной, инициативной, творческой, психически и физически здоровой личности.

Список литературы

1. Барабанов, Д.Г. Адаптация первокурсника в вузе физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1996. – № 1 // URL: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1996N1/p50.htm>.
2. Виленский, М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1999. – № 10 URL: // <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1999N10/p2-5.htm>.
3. Кожанов, В.В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Теория и практика физической культуры. 2006. – № 2 URL: // <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1999N1/p12-17.htm>.
4. Матвеев, Л.П. Категории «развитие», «адаптация» и «воспитание» в теории физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. 1999. – № 1 // URL: // <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1999N1/p2-11.htm>.
5. Павлов, С.Е. Основы теории адаптации и спортивная тренировка // Теория и практика физической культуры. 1999. – № 1 // URL: // <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/1999N1/p12-17.htm>.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Маслова Т.В.

учитель начальных классов
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 63»,
Россия, г. Саратов

Александрова Н.С.

учитель начальных классов
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 63»,
Россия, г. Саратов

В статье рассматривается развивающее обучение и особенности развития личности учащихся начальной школы как целостный механизм формирования возникающих в области физической культуры отношений, их образовательный и воспитательный потенциал, по развитию личностных качеств учащихся в возникающих отношениях. Выявлена струк-

тура культурных стремлений и социально значимых качеств личности учащихся первого класса.

Ключевые слова: личностные качества, физкультурно-образовательная деятельность, физическая культура.

Своеобразие исторической ситуации, сложившейся в России к началу XXI века, определяет переориентацию векторов с интересов государства на интересы личности человека, меняет образовательную парадигму в целом и парадигму физического воспитания, в частности, что требует разработки новой теории и практики преподавания физической культуры, в которой воспитание детей и подростков, их социально-педагогическая поддержка и защита рассматривались бы как неотъемлемые части целостного личностно ориентированного физкультурного образовательного процесса.

В этой связи научная разработка методологического и теоретического обоснования вопросов преподавания физической культуры в начальной школе, педагогической физкультурной поддержки младших школьников в физкультурном образовательном пространстве и технологий педагогической деятельности с детьми, обеспечивающих этот процесс, становится особенно актуальной, значимой как для науки, так и для будущей практики.

В процессе физкультурно-образовательной деятельности человек не только изменяет природу, но и изменяется сам. Эти изменения носят многоаспектный характер: происходит умственное, нравственное, эстетическое, экологическое физкультурное воспитание и физическое развитие личности. Особого внимания заслуживает исследование проблемы подготовки младших школьников к формированию личностных качеств на основе отношений, возникающих в учебном труде в области физической культуры. Имеются и другие противоречия между практикой физкультурно-образовательной деятельности и ограниченностью подготовки младших школьников к освоению физкультурных ценностей [1].

Младенчество и ранний возраст – наиболее значимые периоды формирования личности. Личностные качества человека, которые зарождаются в этот период, оказываются наиболее устойчивыми и слабо трансформируются в течение последующей жизни человека. Когда ребенок идет в детский сад, и особенно когда он начинает учиться в школе, влияние на формирование его личности оказывают люди, с которыми он непосредственно и много общается вне дома, в первую очередь, сверстники и учителя. Изменения, которые могут происходить в личности человека по окончании школы, связаны с особенностями его индивидуального опыта и образа жизни.

Уровень сформированности качеств личности первоклассников оказался следующим. На последних местах (в порядке убывания уровня сформированности) находятся качества: целеустремленности, коллективизма, творческой активности, трудолюбия и на последнем месте – уважения к людям. Анализ данных, полученных в двух группах первоклассников, занимающихся и не занимающихся в спортивных секциях, показал, что в первой группе качества личности сформированы в более высокой степени. Выявлено, что

для формирования качества коллективизма эффективны занятия по формированию навыков физкультурно-образовательного компонента (уроки физической культуры) и формированию двигательной подготовленности (занятия в спортивных секциях) [2].

Для формирования качества сознания значимости своего труда для окружающих эффективны занятия по формированию двигательной подготовленности в спортивных секциях. Для формирования качества трудолюбия эффективны занятия по формированию двигательной подготовленности (занятия в спортивных секциях) и формирование теоретической подготовленности (теоретические уроки). Для формирования качества творческой активности эффективны занятия по формированию двигательной подготовленности (занятия в спортивных секциях). Для формирования качества целеустремленности эффективны занятия по формированию двигательной подготовленности (занятия в спортивных секциях).

Занятия в спортивной секции не являются актуальными для формирования данного качества личности, в отличие от участия в соревнованиях, которые являются более значимыми для учащихся первых классов. Выявлены особенности развития качеств личности первоклассников. В порядке убывания уровня сформированности находятся качества: целеустремленности (4,57 + 0,2 балла), коллективизма (4,49 + 0,1 балла), творческой активности (4,44 + 0,1 балла), трудолюбия (3,43 + 0,2 балла) и на последнем месте – уважения к людям (4,11 + 0,1 балла).

Список литературы

1. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) [Текст]: учеб. пособие./ В. П. Зинченко, С.Ф. Горбова, Н.Д. Гордеева. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

2. Кудрявцев, М.Д. Организация физкультурно-образовательной деятельности в развивающем обучении [Текст]: / М.Д. Кудрявцев, Г.Я. Галимов, В.А. Стрельников // Вестник Бурятского государственного университета. Дополнительный выпуск. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос. ун-та.- 2012. – С. 35-54.

ТРЕНИНГ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КАК ВАЖНЫЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ФАКТОР

Меримянина Е.Н.

преподаватель кафедры спортивной режиссуры Кубанского государственного университета физической культуры спорта и туризма,
Россия, г. Краснодар

Статья посвящена тренингу командообразования, как важному коммуникативному фактору в студенческой среде. В статье ставится задача рассмотреть 3 основных вопроса: определить, что такое тренинг командообразования, выделить определённые моменты организационного развития студенческого коллектива, когда тренинги активно рекомендованы и определить возможные результаты «тренинга командообразования» в студенче-

ской среде. Данная статья – небольшой анализ опыта практиков, специалистов-тренеров по «командообразованию» на основе небольшого личного опыта автора.

Ключевые слова: тренинг, командообразование, коммуникация.

Поступив в институт и попав в студенческую среду молодые люди попадают в ситуацию незнакомую, беспокойную, каждый из них должен определить себе «место под солнцем», адаптироваться в новом окружении, определить своё место в студенческом мире. В данной статье мы с вами рассмотрим тренинг командообразования, как важный коммуникативный фактор. Наша задача показать, что тренинг командообразования помогает раскрыться молодым людям, в результате него студенты могут найти точки соприкосновения друг с другом, проявить себя, заявить о себе в команде сокурсников. Данная статья состоит из трёх основных разделов:

1. Определение, что такое тренинг вообще и тренинг командообразования в частности.

2. Выделение определённых моментов организационного развития студенческого коллектива, когда тренинги активно рекомендованы.

3. Определение возможных результатов «тренинга командообразования» и повышения «командного духа» в студенческой среде.

Надо сказать, что эта статья только начальный старт к большой творческой работе. Данная статья – это попытка окунуться в тему «Тренинга командообразования» и небольшой анализ опыта практиков, специалистов-тренеров по «командообразованию» на основе небольшого личного опыта автора.

Итак, рассмотрим, что же такое Тренинг.

Значение слова **Тренинг** по Ефремовой: Тренинг – специальный тренировочный режим, тренировка [2, с.372].

Значение слова **Тренинг** по Ожегову: Тренинг – система, режим тренировок [6, с.611].

Значение слова **Тренинг** в Википедии: **Тренинг** (англ. *training* от *train* – *обучать, воспитывать*) – форма активного обучения, направленная на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат – это не только получение новой информации, но и применение полученных знаний на практике [8].

Тренинг может рассматриваться с точки зрения разных парадигм:

- тренинг как своеобразная форма дрессировки, при которой при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного – «стираются» нежелательные;
- тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков;
- тренинг как форма активного обучения, целью которого является передача знаний, развитие некоторых умений и навыков;
- тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем [8].

Таким образом, сравнивая определение «Тренинга» в толковых словарях (Ефремова, Ожегов, Словарь иностранных языков, Энциклопедический словарь) и определение данное в Википедии, можно сказать, что слово «**Тренинг**» в последнее время приобретает более широкий смысл.

Теперь рассмотрим значение слова «командообразование». «Командообразование» происходит от английских слов team building (тимбилдинг), что в переводе означает «создание команды».

Командообразование – это объединение вокруг руководителя сотрудников, обладающих доступом к единому информационному полю и уровню принятия решений [5].

Командообразование (team building) – термин, применимый к широкому диапазону действий, общей целью которых является повышение эффективности команды [7].

Обратившись к Большому психологическому словарю под редакцией Зинченко В.П. и Мещерякова Б.Г.[3] и Большой психологической энциклопедии[1], мы не нашли определения термину «Тренинг командообразования», поэтому исходя из ранее приведённого материала, проанализировав определения слов «тренинг» и «командообразование» мы взяли на себя смелость дать определение термину. На наш взгляд, «тренинг командообразования» – это метод создания условий для самораскрытия участников и метод расширения диапазона действий по повышению эффективности команды. То есть, в результате тренинга командообразования появляется возможность раскрыть себя, получить навыки эффективного общения, наладить взаимодействие, найти общий язык с сокурсниками, научиться плодотворно действовать в команде.

Давайте подумаем, предположим, в какие моменты организационного развития студенческого коллектива тренинги командообразования наиболее необходимы.

1. Первый момент – первый курс. Сентябрь – октябрь. Молодые люди недавно стали студентами. И именно сейчас определяются роли, которые они займут в своей группе (неформальные лидеры, их сторонники, вдохновители, оппозиция, аутсайдеры и т.д.), определяются взаимоотношения в группе, происходит самоопределение каждого из студентов, волей-неволей происходит самооценка себя по отношению именно к этой молодёжной группе.

2. Второй момент – объединение студентов и преподавателей. Есть творческие факультеты, где этот союз просто необходим: режиссёрский, актёрский, спортивные, педагогические. Где от тесного взаимодействия преподавателей и студентов зависит удачный процесс и результат их работы (в данном случае и студенты, и преподаватели участвуют в тренинге на равных, невзирая на статус).

3. Третий момент, когда перед курсом стоит какая-то важная задача (постановка театрализованного представления, спектакля, выступление команды на соревнованиях, создание творческого или технического проекта). И перед началом работы над выполнением поставленной задачи просто необходимо эмоционально зарядиться, объединиться.

4. Четвёртый момент – депрессивный для курса или кафедры период, когда требуется мотивационная поддержка, мотивационный взрыв [4, с.22].

5. Пятый момент – создание психологического климата в студенческой группе. Практика показывает, что значительное число студентов могут ярче раскрыть свои способности и овладеть учебной программой в составе группы, которая создает им психологический комфорт.

6. Шестой момент, когда НУЖЕН праздник. И иногда мы можем рассматривать тренинг, как праздник. Выезд на природу, но не просто «матрасничество», «вылётывание», а активный тренинг. Но в этом случае организаторы не должны ставить перед собой решения каких-то важных психологических задач, всё что они, возможно, получают в результате тренинга (объединение группы, командный дух, повышение самооценки) – всё это будет как побочный бонус, как желаемый, но «не планированный» результат.

Ну и наконец –то, мы рассмотрим, что же такого важного и ценного могут получить участники в результате тренинга командообразования. Вскользь мы уже касались данного вопроса. Теперь обратимся к опыту специалистов.

Исхакова Марина, один из наиболее известных экстремальных бизнес-тренеров в России: «Тимбилдинг может решать достаточно большой спектр задач. Я бы классифицировала весь спектр решаемых задач на два класса:

1) задачи, связанные с построением команды, формированием навыков и приобретением знаний;

2) задачи, связанные с формированием командного духа, командной атмосферы» [8, с.18].

Исхакова М. в своей фундаментальной работе «Тренинг: раскрытие ресурсов организации и личности» очень подробно останавливается на результатах «тренинга командообразования» и «командного духа». Мы рассмотрим только те, которые могут иметь значение для студенческой молодёжи. Итак, что же мы можем получить в результате тренинга командообразования.

- развитие компетенций командного взаимодействия;
- улучшение межкомандных коммуникаций;
- осмысление участниками своих ролей и функций;
- развитие навыков делегирования полномочий;
- развитие навыков принятия ответственности;
- развитие навыков выполнения различных ролей.
- развитие лидерства в экстремальных условиях;
- развитие ответственности за личный вклад в победу команды;
- развитие индивидуального лидерского потенциала участников.
- рост самооценки вследствие достижения результатов;
- получение информации о себе и своих особенностях взаимодействия;
- получение информации о своих сильных и слабых сторонах работы в команде.
- выявление скрытых возможностей в силу непривычной обстановки и возможность по-новому взглянуть на сокурсников;

- раскрытие внутренних резервов команды, наиболее положительных и ярких сторон участников;
- раскрытие внутренних индивидуальных резервов студентов.
- развитие навыков поиска нестандартных решений;
- развитие способностей к принятию риска;
- развитие навыков решения конфликтов и эффективного взаимодействия в конфликтах;
- развитие способности использовать различия членов команды на пользу команды;
- развитие внутреннего осознания командой себя как команды.

Также в результате Тренинга командообразования может развиваться «командный дух» всех участников. Мы можем наблюдать:

- создание атмосферы праздника;
- способствование эмоциональной разрядке;
- создание необычной атмосферы, риска, азарта, новых ощущений.
- развитие взаимопонимания и доверия при неформальном общении;
- повышение доверия и сплоченности коллектива за счет положительного опыта общего достижения цели, совместного преодоления трудностей;
- открытие нового и позитивного в сокурсниках;
- формирование чувства «локтя», взаимопомощи и искренней поддержки.
- усиление мотивации работать в команде;
- усиление мотивации достижения цели;
- получение нового заряда энергии командой;
- повышение удовлетворенности студентов;
- повышение эффективности обучения;
- улучшение физической формы;
- развитие и приобретение новых эмоций и опыта студентами [8, с.18-21].

Итак, мы подошли к завершению нашей статьи. Проанализировав некоторый опыт со стороны (в данном случае Исхаковой М.) и небольшой свой, можно сказать, что тренинг командообразования сыграет хороший, нужный вклад в жизнь, творчество, психологический климат студентов. И наши задачи на ближайшее время определяются следующие:

1. Подготовить программу тренингов командообразования для студентов КГУФКСТ г. Краснодара;
2. Определить задачи, которые мы перед собой будем ставить в результате тренинга командообразования;
3. Определить методы психологического исследования, благодаря которым мы выявим результаты тренинга и шкалу эффективности тренинга командообразования для студентов;
4. Определить время и место проведения тренингов командообразования.

В заключении можно сказать, что перед нами открываются большие перспективы по изучению и исследованию Тренинга командообразования, как коммуникативного фактора в студенческой среде.

Список литературы

1. Альмуханова А. Б., Гладкова Е. С. Большая психологическая энциклопедия //М.: Эксмо. – 2007.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный: свыше 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц. – Русский язык, 2001.
3. Зинченко, Б. Г. Мещеряков В. П. Большой психологический словарь. ОЛМА Медиа Групп, 2005.
4. Исхакова М. Г. Тимбилдинг: раскрытие ресурсов организации и личности //СПб.: Речь.–256 с. – 2010.
5. «Конструктор успеха». Электронный ресурс//Режим доступа: <http://constructor.ru/>
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57 000 слов. – Русский язык, 1983.
7. «Самопознание». Электронный ресурс// Режим доступа: <http://samopoznanie.ru/schools/komandooobrazovanie/>
8. Энциклопедия Википедия С. Электронный ресурс //Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>. – 2011.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Ноговицына Н.М.

доцент кафедры социальной педагогики
Северо-Восточного федерального университета, к.п.н., доцент,
Россия, г. Якутск

Яковлева М.Н.

студентка 3 курса педагогического института
Северо-Восточного федерального университета,
Россия, г. Якутск

В статье рассматриваются особенности социально-педагогической профилактики агрессии в подростковой среде с учетом специфики их проживания. Также в работе социального педагога учитываются особенности контингента подростков с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации составлены по результатам проведенного педагогического эксперимента в коррекционной школе-интернате.

Ключевые слова: агрессивность, межличностные отношения, профилактика, решение конфликтной ситуации.

Воспитание – это важнейшая стратегическая задача общеобразовательного учреждения как центрального звена социализации детей. Ключевой фигурой в данном процессе является социальный педагог, который должен уметь организовывать и гармонизировать систему межличностных отношений внутри классного коллектива через разнообразные виды совместной деятельности; создавать благоприятную социальную ситуацию развития личности учащегося; формировать толерантную, поликультурную личность учащегося, эффективно функционирующей в системе межэтнических и межконфессиональных отношений.

Будучи одновременно действующим воспитателем, социальный педагог должен владеть профессиональными умениями весьма широкого профиля. В отечественной педагогике можно найти целый ряд блестящих аналогий между педагогом и садовником, педагогом и предприимчивым архитектором, педагогом и усердным ваятелем, расписывающим и шлифующим умы и души людей (Я. А. Каменский). Также на учителя можно взглянуть как на посредника между тем, что создано прошлыми и новыми поколениями (К. Д. Ушинский). Неоднократно отмечалось, что для успеха в деле воспитания педагог должен соединять в себе любовь к делу и любовь к ученикам (Л. Н. Толстой) [1, с. 69-70]. В результате проведенного теоретического обзора в литературе по теме исследования, мы пришли к выводу, что подростки, подвергающиеся физическому насилию, в какой бы форме оно не происходило, «выпадают» из нормального процесса социализации и лишены необходимых для нормального роста и развития ощущения безопасности, безусловного принятия, поддержки и помощи [2,3].

Причины насилия в межличностных отношениях слабослышащих школьников бывает разной, но больше всего из-за непонимания друг друга. Если в этой ситуации он испытывает чувство злости и вынужден подавлять его, то фактически он получает очень сильное, биологически важное чувство и внутреннее подавление вместе. Именно это сочетание «консервирует» злость, котораяотреагирует позже, либо обратится на себя. Так, порождаются агрессия ребенка, и психосоматические нарушения и иные виды аутоагрессии (суицид).

В силу своих функциональных обязанностей социальный педагог часто встречается с необходимостью решения конфликтной педагогической ситуации. Здесь следует определить последовательность действий социального педагога для эффективного решения возникших конфликтов: 1. Оценка социальным педагогом ситуации и осознание собственных эмоций. 2. Анализ мотивов и причин поступка подростка. Это очень важный этап, так как именно причины поведения подростка определяют средства педагогического воздействия. 3. Постановка педагогической цели, формулирование в виде вопроса: «Что я хочу получить в результате своего педагогического воздействия?». Педагогическое воздействие должно быть направлено не против личности ребенка, а против его поступка. Такой подход может, не унижая подростка, мотивировать его на положительное поведение. 4. Выбор оптимальных средств для достижения поставленной педагогической цели и отвечает на вопрос: «Каким образом достичь желаемого результата?». Продумывая способы и средства достижения педагогического воздействия, социальный педагог должен оставлять свободу выбора за подростком. Педагог-мастер использует широкий арсенал педагогических средств, не применяя малоэффективных способов. 5. Практическое действие социального педагога. Именно на этапе реализуется педагогические цели через определенные средства и способы в соответствии с мотивами подростка. Социальный педагог знает, что результаты педагогических воздействий, как правило, отдалены во времени, поэтому он действует как бы «на вырост», на формирование «зоны ближайшего

развития», опираясь на лучшее в подростке. 6. Анализ социально-педагогического воздействия и позволяет оценить эффективность общения педагога с детьми, сравнить поставленную цель с достигнутыми результатами и сформулировать новые перспективы [3, с. 78].

Таким образом, социальный педагог по своему профессиональному назначению проводит диагностику межличностных отношений, создает благоприятные условия для личностного развития ребёнка. Он проводит профилактику негативных явлений в обществе, а в условиях коррекционной школы-интерната прежде всего проводит профилактику агрессии в подростковой среде.

Список литературы

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л.Берковец. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009.
2. Воробьева, К.А. Агрессия и насилие в подростковой среде. Комплексная психокоррекционная программа профилактики. Инновационные модели образования и воспитания детей с проблемами поведения / К.А. Воробьева // Воспитание школьников, 2011. – № 3.
3. Василькова Ю. В. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб.заведений /Василькова Ю.В., Василькова Т.А. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 448 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ольхина Е.А.

доцент кафедры специальной педагогики и психологии НГПУ им. К. Минина,
канд. психол. наук, доцент,
Россия, г. Н. Новгород

Бакаева Е.А.

студентка V курса специальности «Олигофренопедагогика»
НГПУ им. К. Минина,
Россия, г. Н. Новгород

В статье представлен краткий анализ экспериментальных данных по проблеме формирования мелкой моторики дошкольников с нарушениями зрения.

Ключевые слова: мелкая моторика, дошкольники, нарушения зрения.

В тифлопедагогических исследованиях доказано, что нарушения зрительной системы наносят огромный ущерб формированию психических процессов и двигательной сферы ребенка с нарушением зрения (Дорофеева Т.А., Дружинина Л.А., Литвак А.Г., Солнцева Л.И.). Исследователи установили, что значительная часть детей с нарушением зрения имеет низкий уровень развития осязательной чувствительности и моторики. Отмечается. Что сла-

бывающие дети полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания как средства замещения недостаточности зрительной информации. Дети не могут спонтанно по подражанию окружающим овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Вследствие малой двигательной активности мышцы рук детей с нарушением зрения оказываются вялыми или слишком напряженными. Всё это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности детей.

Актуальность исследования предопределила необходимость проведения экспериментального исследования, целью которого являлось изучение особенностей развития мелкой моторики слабовидящих дошкольников. Был подобран диагностический инструментарий, адаптированный к зрительным и возрастным возможностям детей. Дошкольникам была предложена методика Гризик Т.И. «Обследование мелкой моторики», которая носит комплексный характер и позволяет получить объективные данные по следующим параметрам: кинестетический и кинетический праксис.

При выполнении упражнений на кинестетический праксис «Кольцо», «Коза» 100% детей справились с заданием частично. У этих детей наблюдается скованность движений, некоординированность движений. При выполнении упражнения «Три богатыря» у 75% детей выявлены затруднения при выполнении проб на праксис позы, особенно при вытягивании пальцев, 25% детей с заданием не справились. 58% детей при выполнении упражнения «Заяц», проявили замедленность и неловкость движений, 42% детей не смогли воспроизвести заданную позу и удержать её. С упражнением «Солдат» не справилось 33% детей, наблюдаются сложности в удержании пальцев напряжёнными, у 67% детей отмечается дозирование мышечных усилий. Упражнение «Вилка» выполнили 50% детей, не справились с заданием также 50% детей. Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения наблюдается низкий и средний уровень сформированности кинестетического праксиса (рис. 1).

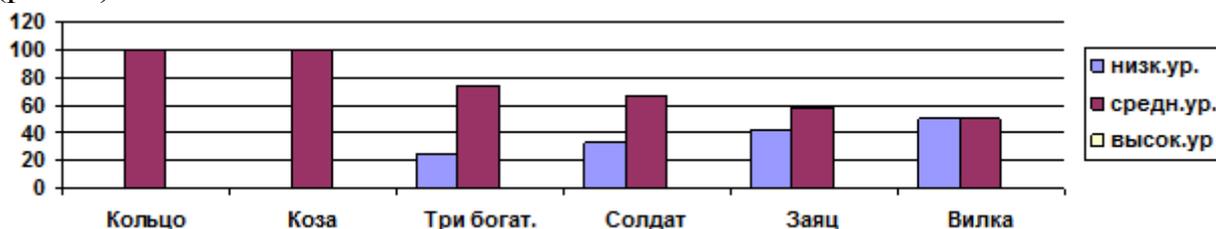


Рис. 1. Показатели исследования кинестетического праксиса

Наибольшие трудности в работе с бумагой у детей вызвало владение ножницами, (низкий уровень у 25% детей, средний уровень наблюдается у 58% детей, высокий уровень имеют 17% детей) нарушена целенаправленность и точность движений. При обрывании бумаги 25% показали низкий

уровень, средний уровень у 58% детей, 17% показали высокий уровень в выполнении упражнений.

Наибольшие трудности у детей выявлены при обследовании тактильных ощущений, затруднения в определении свойств и качеств предметов, выявлена недостаточная сформированность двигательных компонентов. При узнавании качества и формы предметов высокого уровня не выявлено, низкий уровень имеют 83% детей, средний уровень у 17% детей. В упражнении по формы предмета наблюдается, средний уровень у 92% детей, 8% детей имеют низкий уровень осязательного восприятия (рис. 2).



Рис. 2. Показатели исследования кинетического праксиса. Тактильные ощущения

При определении силы тонуса у детей выраженное нарушение различных групп мышц. При сжатии рук взрослого двумя руками у 34% детей наблюдается низкий уровень, у 58% детей средний, высокий уровень имеют 8% детей. При сжатии рук взрослого 1 рукой низкий уровень отмечается у 34%, средний уровень у 58% и лишь у 8% высокий уровень (рис. 3).

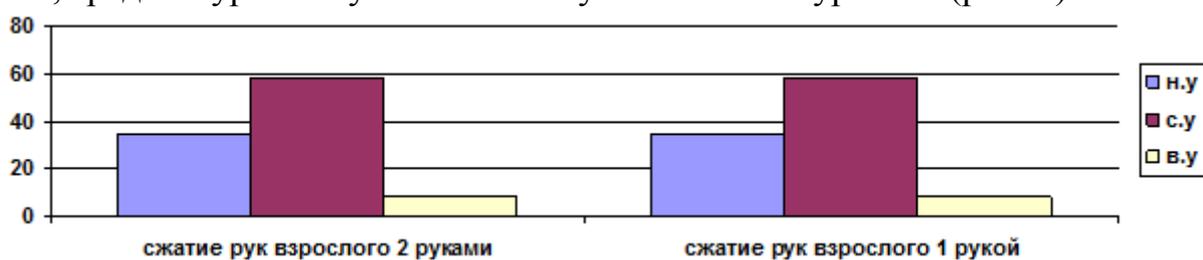


Рис. 3. Показатели исследования кинетического праксиса. Сила тонуса

Интересные данные были получены при оценке координации движений, у детей наблюдается неточность движений, сложности в переключении с одного движения на другое. При вдевании нитки в иглолку у 100% детей низкий уровень. При проведении пробы «Ладонь – ребро – кулак» 75% детей показали низкий уровень, у 25% детей средний уровень. При выполнении упражнения «Коза – заяц» 50% детей имеют низкий уровень и 50% средний уровень развития (рис. 4).

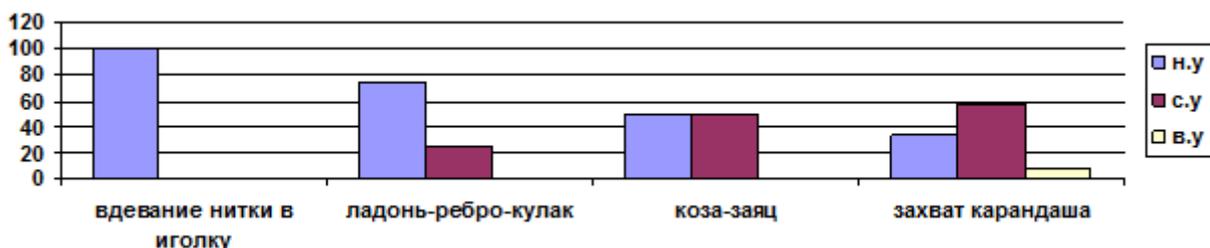


Рис. 4. Показатели исследования кинетического праксиса. Координация движений

При обследовании щепоти возникали затруднения в смене фаз движений и группировки пальцев в щепоть. При катании шарика 8% детей показали низкий уровень, у 92% детей средний уровень.

Таким образом, при обследовании кинетического праксиса у большинства детей наблюдается низкий и средний уровень сформированности кинетического праксиса. Это выражается в скованности движений, нарушении произвольной регуляции мышечного тонуса руки, нескоординированных движений рук.

Список литературы

1. Дорофеева Т.А. Пути оптимизации сенсорного воспитания детей младшего школьного возраста с нарушением зрения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 20 с.
2. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 241 с.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 270 с.
4. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. – М.: «Полиграф сервис», 2000. – 249 с.
5. Формирование мелкой моторики рук / Сост. Б.К. Тупоногов. – М.: ИПТК «Логос», 2004. – 38 с.

РАБОТА В МАЛЫХ ГРУППАХ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»

Паули И.А.

доцент кафедры химии Сибирского государственного университета
путей сообщения, канд. хим. наук, доцент,
Россия, г. Новосибирск

Никитина Е.И.

доцент кафедры химии Сибирского государственного университета
путей сообщения, канд. геол.-минер. наук, доцент,
Россия, г. Новосибирск

В статье обсуждается эффективность использования интерактивного обучения в процессе преподавания дисциплины «Концепции современного естествознания». Применение «Метода кооперативного обучения» (технологии обучения в малых группах) позволяет формировать у студентов интерес к предмету и повысить уровень усвоения ими материала.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, метод кооперативного обучения, технология обучения в малых группах.

В настоящее время приоритетным направлением государственной политики в сфере образования является воспитание. Особую роль государство отводит воспитанию студентов – одной из наиболее крупных и ведущих социально-демократических групп современной молодежи. Дисциплина «Кон-

цепции современного естествознания» (КСЕ), изучаемая студентами экономических и гуманитарных специальностей и направлений подготовки, решает одну из фундаментальных задач воспитания: формирование мировоззрения, ценностного сознания и системы базовых ценностей личности. Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что в работе педагога приоритетными становятся диалоговые методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций и разнообразную творческую деятельность. Для реализации этой задачи перспективными являются интерактивные методы обучения, приобретающие сегодня все большую популярность.

При использовании интерактивных методов обучения меняется взаимодействие преподавателя и студента. Преподаватель не даёт готовых знаний, он побуждает учащихся к самостоятельному поиску, чтобы они становились полноправными участниками познавательного процесса, т.е. преподаватель выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации, создавая условия для активности и инициативы учащихся.

Высшее учебное заведение, в свою очередь, должно обеспечить условия для самореализации личности, при которых студент становится партнером преподавателя в сложном процессе обучения и воспитания. Созданию таких условий способствует компетентностный подход при организации процесса обучения, предусматривающий широкое использование интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой.

Курс КСЕ направлен на то, чтобы процессы обучения и воспитания были взаимообусловлены: воспитание осуществляется через обучение, а обучение, в свою очередь, воспитывает. Поэтому необходимо формировать у студентов интерес к предмету и создавать условия для раскрытия их творческого потенциала. Это непростая задача. Курс «Концепции современного естествознания» является довольно сложным для студентов экономического и гуманитарного направлений подготовки. Он включает фундаментальные понятия, принципы, теории и законы естественных наук. При этом время аудиторных занятий, отведенное на его изучение, ограничено (36 или 54 академических часа). Для освоения курса необходимы прочные знания по физике, химии, биологии и астрономии, формируемые в объеме программы средней школы. Однако, как правило, вчерашние школьники, успешно освоившие названные дисциплины, поступают в вузы на технические направления обучения, а на экономические и гуманитарные идут те, которые считают себя «гуманитариями». Поэтому, чтобы пробудить интерес к КСЕ, как раз и необходимы интерактивные методы обучения. Это подтверждают и результаты анкетирования, проведенного среди студентов СГУПС, обучающихся по направлению «Менеджмент», после изучения дисциплины.

93% опрошенных считают курс КСЕ интересным, познавательным и полезным. Из них 35% отметили, что курс сложный, содержит много информации при ограниченном числе часов. Среди тем, вызвавших особые трудности, студенты назвали темы по физике (93%) и химии (29%). В числе интересных тем указали темы по космологии (69%) и биологии (53%). Более глу-

бокое усвоение материала курса достигается, по-мнению 44% студентов, при самоподготовке по заранее выданным вопросам. Для повышения интереса к предмету студенты предложили проводить устные опросы, игры в формате «вопрос-ответ», беседы, диалоги, защиты докладов, презентаций и т.п. (41%), а также использовать больше демонстраций видеофильмов, опытов и т.д. (39%).

На сегодняшний день существует огромное разнообразие форм и методов интерактивного обучения, что позволяет выбрать из них наиболее подходящие для преподавания любой дисциплины с учетом профессиональной направленности обучающихся. Так, при обучении естественнонаучным дисциплинам эффективным, на наш взгляд, является «Метод кооперативного обучения» (технология обучения в малых группах).

Кооперироваться в рамках учебного процесса – значит работать вместе, объединяя усилия для решения общей задачи, при этом каждый «кооперирующийся» выполняет свою конкретную часть работы. Суть данного метода: «Каждый достигает своих учебных целей лишь в том случае, если другие члены группы достигают своих» [2, с. 27].

Данная методика проведения занятий успешно апробирована преподавателями кафедры «Химия» при проведении занятий по КСЕ на первом курсе двух факультетов СГУПС (инженерно-экономического факультета, направление подготовки «Менеджмент» и факультета «Управление персоналом», направление подготовки «Управление персоналом организации»). По принципу работы в малых группах [1, с. 87] были проведены семинары по темам «Симметрия в живой и неживой природе», «Эволюция Вселенной», «От алхимии к современной химии». Некоторые вариации в организации занятия, обусловлены индивидуальным подходом конкретного преподавателя.

Предварительно студенты делились (по желанию) на группы. В одних случаях численность малой группы составляла 6-7 человек. Перед каждой группой ставилась задача (домашнее задание) – собрать материал по конкретным вопросам темы семинара, продумать методы его оформления (в виде компьютерной презентации или в виде стенной газеты). Непосредственно на семинаре студенты коллективно создавали презентации по заданной теме (время регламентировано) и представляли ее на суд экспертов (два преподавателя и двое студентов группы, не участвовавших в выполнении домашнего задания). При оценке работ учитывалось: соответствие тематике задания; количество и оригинальность информации; творческий подход к оформлению презентации; уровень представления и освоения материала.

В других случаях малые группы состояли из 2-3 человек. Каждая группа из предварительно предложенного списка выбирала тему сообщения и сама определяла форму предоставления информации (устное сообщение, презентация в виде слайдов, видеофильм и т.д.). Вся подготовка осуществлялась во внеаудиторное время. На семинаре выступление каждой группы ограничивалось пятью минутами. Данное обстоятельство способствовало детальному изучению конкретного вопроса, выделению

основных аспектов, а главное – развивало навыки краткого, четкого и ясного выражения своих мыслей по данной теме.

Технология обучения в малых группах была апробирована также в форме командной игры «Вопрос-ответ» по теме «Основные концепции и понятия химии». Методика проведения подобного занятия и выбор темы родились в результате обработки результатов анкетирования студентов. Почти половина опрошенных считает, что материал курса КСЕ лучше усваивается при самостоятельной подготовке по заранее выданным вопросам и последующем их обсуждении на занятии. Почти треть студентов назвали химические темы особенно трудными. Предварительно для всей группы был выдан список из 20 вопросов по теме занятия для самостоятельной подготовки. В начале занятия группа была разделена на две команды, назначены эксперты (2-3 человека). Далее преподаватель проводил блиц-опрос, задавая вопросы из выданного для самоподготовки списка поочередно каждой команде. На вопрос мог отвечать любой член команды (например, кто первым поднял руку, или кого назначил капитан команды). Эксперты фиксировали в специальном бланке, содержащем список студентов группы по командам, активность каждого – число ответов, дополнений. В процессе опроса преподаватель пояснял отдельные моменты, вызвавшие трудности и выводил правильные ответы на экран. В конце занятия были подведены итоги: определена команда, лучше подготовившаяся по заданной теме, а также названы самые активные студенты.

Во всех случаях при проведении занятий по принципу работы в малых группах развивается познавательная активность студентов, акцентируется роль каждого в выполнении общей задачи, формируются групповое сознание, позитивная взаимозависимость и коммуникативные навыки. Кооперативные действия обучающихся и характер деятельности каждого члена группы обуславливают успех в достижении поставленной цели. Все это, в конечном счете, влияет на личностную позицию студентов, превращая их учебную деятельность в учебно-воспитательную.

Таким образом, «Метод кооперативного обучения» является эффективным методом активизации процесса познания, способствующим не только успешному освоению достаточно сложной дисциплины КСЕ, но и формированию коммуникабельной, высококвалифицированной личности.

Список литературы

1. Паули И.А., Федоровская Л.А., Никитина Е.И. Кооперативное обучение в образовательном процессе // Матер. Междунар. конф. «Актуальные проблемы модернизации высшей школы», Новосибирск, 6–7 февраля 2014 г. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2014. С. 85–88.
2. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.

ВОЗМОЖНОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВАМ ЖИВОПИСНОЙ ГРАМОТЫ

Писаренко С.А.

доцент кафедры живописи и скульптуры Академии архитектуры и искусств
Южного федерального университета, кандидат педагогических наук,
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье анализируются факторы, влияющие на уровень учебной мотивации студентов, обучающихся основам реалистической живописи в рамках высшего архитектурного и дизайнерского образования. Рассматриваются примеры воздействия условий обучения на характер мотивации и учебно-творческую активность будущих архитекторов и дизайнеров различного профиля.

Ключевые слова: живопись, мотивация, тоновые и цветовые отношения, метод обучения, учебная постановка.

Для достижения успеха в любой деятельности необходим соответствующий уровень мотивации, что в полной мере относится и к занятиям живописью. При анализе факторов, определяющих мотивацию к обучению, следует иметь в виду специфику конкретного учебного заведения и общие цели проведения занятий по данной дисциплине. В настоящей статье вопросы повышения учебной мотивации на занятиях живописью рассматриваются на примере обучения студентов архитектурных и дизайнерских специальностей Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета.

В рамках высшего архитектурного и дизайнерского образования не ставится цель обеспечить живописную подготовку на уровне вузов специального художественного профиля. В данном случае основные задачи занятий живописью состоят в приобретении студентами базовых изобразительных навыков, совершенствовании зрительного восприятия и художественного вкуса. Большинство студентов Академии архитектуры и искусств рассматривают занятия живописью не в качестве самоцели, а лишь как одну из ступеней в продвижении к профессиональному мастерству. Поэтому уровень мотивации к занятиям живописью у таких студентов заметно ниже, чем у живописцев-профессионалов, и это обстоятельство необходимо учитывать при организации процесса обучения.

К числу методов, направленных на стимулирование интереса к учению, в современной дидактике выделяются такие как метод познавательных игр, создание ситуаций эмоционально-нравственных переживаний, создание ситуаций занимательности и познавательной новизны и др. [1]. Важная роль в обеспечении должной учебной мотивации принадлежит также методам стимулирования долга и ответственности в учении. В то же время можно заметить, что мотивирующую функцию могут выполнять практически все методы обучения.

Для обеспечения оптимальной мотивации имеет значение уровень сложности учебных задач. Слишком сложные, равно как и чрезмерно упро-

щенные задания не вызывают интереса у студентов. Существенную роль играет также оптимальное чередование учебных заданий, позволяющее избежать монотонности в работе. Так выполнение краткосрочных этюдов желательно чередовать с более длительными упражнениями, а задания по созданию реалистических изображений, предполагающих достоверное отображение тонально-цветового строя натурального мотива, должно сочетаться с работой над декоративными композициями.

Рассматривая вопросы стимулирования учебной мотивации, нельзя обойти вниманием задачи организации учебных постановок. Удачно организованная постановка способствует возникновению положительного эмоционального настроения и стимулирует продуктивную учебную работу. Практика показывает, что зачастую интерес у студентов вызывают тематические постановки. Можно привести такие примеры тематических натюрмортов, как «чаепитие», «натюрморт с атрибутами искусств», «восточный натюрморт» и т.п. Кроме того, возможны различные варианты тематических подходов к заданиям, предполагающим выполнение портрета или изображение фигуры человека в интерьере. В такого рода постановках может, например, присутствовать национальная или историческая тематика.

Эффективным может оказаться включение самих студентов в процесс создания учебной постановки. В этой связи автор может привести из собственной преподавательской практики примеры участия студентов в создании тематических постановок – студенты вместе с преподавателем заранее договаривались о характере постановки, приносили предметы и аксессуары для ее создания. Так, в частности, была создана постановка с натурщицей в японском стиле и постановка в стиле «модерн». Такого рода совместная работа позволяет создать положительную эмоциональную обстановку на занятии и стимулирует учебную мотивацию при условии, что инициатива студентов не входит в явное противоречие с объективными требованиями процесса обучения.

Внимание к содержательным характеристикам учебной постановки, разумеется, не означает игнорирования формальных аспектов ее организации, к которым следует отнести распределение тоновых пятен в зависимости от условий освещения, степень выраженности контрастов, наличие ритмических повторов и пр. Выразительность постановки, а, значит, и ее влияние на учебную мотивацию обеспечивается как содержательными особенностями, так и формальными свойствами.

При подборе предметов для постановок следует учитывать индивидуальные особенности студентов, уровень их подготовки. Одна и та же постановка одними студентами может восприниматься как привлекающая внимание заложенными в ней учебными задачами, а другим студентам может казаться маловыразительной. Так, по словам некоторых студентов, изображение гипсовых слепков в учебных постановках представляется для них малоинтересным. С другой стороны, известно, что многие выдающиеся художники еще в годы учебы демонстрировали склонности и способности к рисованию гипсовых «антиков». В качестве примера можно, в частности, вспомнить

В.А. Серова, который в ходе индивидуальных занятий под руководством И.Е. Репина уже начиная с девятилетнего возраста регулярно рисовал гипсовые слепки.

Немалое значение в плане стимулирования учебной мотивации имеет продуманное использование наглядности на занятиях живописью. Ознакомление с высококачественными наглядными пособиями, репродукциями произведений выдающихся художников и работами из методического фонда пробуждает у студентов живой интерес, стимулирует учебно-творческую активность. Можно в то же время заметить, что, по наблюдению автора, наглядные образцы вызывают наибольшую заинтересованность у студентов, изначально демонстрирующих более высокий уровень изобразительной подготовки, в связи с чем опять же стоит отметить необходимость учета индивидуальных особенностей тех, кто осваивает основы живописной грамоты.

Что касается методов создания ситуаций занимательности и познавательной новизны, то можно сказать, что в данном случае существует ряд возможностей для педагогического творчества, и в этой связи представляется уместным привести пример из педагогической практики. При описании особенностей живописного видения автор статьи предлагал студентам ответить на следующий вопрос. Вначале студентам сообщалось, что в одной из повестей Владимира Набокова (название повести автору, к сожалению, не удалось удержать в памяти) содержится описание пейзажа. При этом писатель рассуждает о том, что представители разных профессий, среди которых упоминается живописец, увидев этот пейзаж, отреагировали бы на него по-разному. У Набокова сказано, что живописец совершил бы некоторое действие, и это действие, выраженное единственным словом, весьма убедительно характеризует художника-профессионала. Студентам предлагалось угадать, какое действие, по словам Набокова, совершил бы живописец, если бы увидел привлекающий внимание пейзаж. Верный ответ студенты, как правило, сообщали далеко не сразу, но после ряда подсказок автору иногда удавалось получить ответ, совпадающий с набоковским текстом. У Набокова было указано, что живописец бы «прищурился». После сообщения верного варианта ответа, автор статьи отмечал, что прищуривание является важным приемом настройки зрения, позволяющим целено и обобщенно воспринимать большие тоновые и цветовые отношения натурального мотива в соответствии с условиями освещения, что весьма важно для работы над живописным изображением.

Стимулированию интереса к учению может способствовать также цитирование высказываний известных художников. Мастера живописи нередко облекали свои мысли в форму кратких парадоксальных афоризмов, например:

«Дайте мне грязи, и я напишу ею тело Венеры, если Вы позволите мне поместить ее фигуру в окружение, которое я сочту нужным» (Эжен Делакруа) [2, с. 93].

«Живописец передает только то, что видит, а не то, что знает» (Н.П. Крымов) [6, с. 35].

«Когда пишешь, нужно забыть, какого цвета предмет» (Е.А. Кибрик) [5, с.222].

А на вопрос, какого цвета бывает снег, К.Ф. Юон ответил: «Только не белый» [3, с. 270].

Подобные высказывания хорошо запоминаются и служат для студентов ориентирами в дальнейшей работе.

Что касается методов стимулирования долга и ответственности в учении, то здесь опять же уместно цитирование высказываний известных художников и сообщение фактов из их биографий. Известно, например, что И.Е. Репин на фразу своего собеседника «Илья Ефимович, как Вы талантливый», ответил: «Не талантлив, а трудолюбив». Подчеркивая важность систематического труда для художника, И.Е. Репин отмечал, что и при гениальном таланте только великие труженики могут добиться в искусстве абсолютного совершенства форм [цит. по 7, с. 294]. Сохранился ряд свидетельств исключительной работоспособности многих выдающихся художников. Помимо И.Е. Репина, в этой связи можно упомянуть Микеланджело, И.Н. Крамского, И.К. Айвазовского, В.В. Верещагина, В.А. Серова и др.

Рассматривая аспекты стимулирования учебной активности на занятиях живописью, стоит также задаться вопросом о том, насколько подобное стимулирование соответствует индивидуальным физиологическим возможностям. Иными словами, насколько «учитывается... «биологическая цена», которую ученик платит за усвоение, приобретение знаний, т.е. те энергетические затраты, которые сопровождают процесс обучения» [4, с. 324]. Имеются данные о том, что, контролируя функциональное состояние учащегося по ряду физиологических характеристик и управляя этим состоянием, можно существенно повысить эффективность обучения [4, с. 324 – 329]. Эти данные, полученные с помощью лабораторных методов, имеют несомненную ценность, однако широкое применение подобных методов в реальных условиях учебного процесса на настоящий момент представляется затруднительным. Поэтому преподавателю при определении оптимальной степени трудности учебных заданий и выборе методов стимулирования учебной активности студентов приходится полагаться главным образом на собственный профессиональный опыт и интуицию.

Таким образом, возможности стимулирования учебной мотивации на занятиях живописью весьма разнообразны и предполагают продуманное использование различных методов, приемов и средств обучения. Стимулирование учебной мотивации предполагает всесторонний учет личностных особенностей студентов, кроме того, перспективным представляется исследование ряда психофизиологических аспектов, познание которых может дать возможность глубже постичь закономерности учебной деятельности.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/ сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Беда Г.В. Живопись. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

3. Белов В.И. Лад. Очерки о народной эстетике. – М.: Молодая гвардия, 1982. – 293 с.
4. Данилова Н.Н. Психофизиология. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 370 с.
5. Кибрик Е.А. Работа и мысли художника. – М.: Искусство, 1984. – 255 с.
6. Крымов Н.П. – художник и педагог. – М.: Изобразительное искусство, 1989, 222 с.
7. Кузин В.С. Психология. – М.: АГАР, 1999. – 304 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Пластинина Ю.Л.

заместитель директора по воспитательной работе МОАУ СОШ № 11,
Россия, г. Благовещенск

В статье рассматривается синдром «профессиональное выгорание педагогов», как синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека и пути здоровьесбережения педагогов в условиях современной действительности.

Ключевые слова: выгорание, профессиональное выгорание, здоровьесбережение, управление дыханием, эмоциональный настрой.

Успешная деятельность педагога предъявляет повышенные требования не только к личностным качествам, но и к уровню его психологического здоровья. Не секрет, что профессия учителя относится к разряду стрессогенных и требует больших резервов самообладания и саморегуляции. Здоровый духом педагог получает удовлетворение от работы, имеет высокий уровень работоспособности и устремлён к самосовершенствованию.

В последнее время в педагогических кругах мы стали чаще слышать о таком синдроме как «профессиональное выгорание педагогов». Усталость. Все меньше находится сил, чтобы выносить постоянные запредельные нагрузки педагогического труда? Чувство давящего груза неразрешимых личных проблем? Не знание, как уберечь себя от «эмоционального выгорания»?

Отсутствие необходимых знаний в области рассматриваемой проблемы приводит педагогов к нестабильному эмоциональному состоянию, «профессиональному выгоранию», которое отрицательно сказывается на исполнении педагогом профессиональной деятельности, на его отношениях с детьми, родителями и коллегами, не говоря уже о том, что оно является сигналом психологического неблагополучия самого педагога. Профессиональное выгорание – это нехватка эмоций для жизни и работы, синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека [5, С.159].

Любая профессия, связанная с общением с людьми, требует особых навыков взаимодействия и сопряжена с необходимостью контролировать

собственные слова и поступки. В связи с этим подобная работа требует особых усилий и вызывает эмоциональное перенапряжение. Психологи считают, что через 20 лет у подавляющего числа педагогов наступает эмоциональное «сгорание», а к 40 годам «сгорают» все учителя. Кроме того, даже у начинающих педагогов показатель степени социальной адаптации оказался ниже, чем у пациентов с неврозами, что в поведении проявляется в несдержанности, грубости, неуверенности, тревожности.

Многие учителя берут на себя лишнюю учебную нагрузку в школе, а частую и дополнительную работу, связанную с репетиторством или уходом за детьми. Ко всему этому представители данных профессий часто не испытывают удовлетворения от своей деятельности: им кажется, что несмотря на все усилия дети, с которыми они работают, недостаточно хорошо владеют необходимым материалом. Выделяют три стадии профессионального выгорания: 1) начинается приглушение эмоций: специалист как бы замечает: вроде все пока нормально, но скучно и пусто на душе; исчезают положительные эмоции; возникает состояние тревожности, неудовлетворенности. 2) возникают недоразумения с коллегами, появляется антипатия, а затем и вспышка раздражения по отношению к коллегам; неприязнь начинает постепенно проявляться в присутствии коллег или учащихся, вначале это с трудом сдерживаемая антипатия, а затем и вспышки раздражения. 3) притупляются представления о ценностях жизни, эмоциональное отношение к жизни и миру, человек становится опасно равнодушным ко всему, даже к собственной жизни.

Также выделяют три аспекта профессионального выгорания. Первый – снижение самооценки. Как следствие, такие «сгоревшие» работники чувствуют беспомощность и апатию. Со временем это может перейти в агрессию и отчаяние. Второй – одиночество. Люди, страдающие от эмоционального выгорания, не в состоянии установить нормальный контакт с другими людьми. Третий – эмоциональное истощение. Усталость, апатия и депрессия, сопровождающие эмоциональное выгорание, приводят к серьезным физическим недомоганиям — гастриту, мигрени, повышенному артериальному давлению, синдрому хронической усталости и т.д. [1, с. 27].

Макарова Г.А., Мудрик А.В. и др. выделяют психофизические симптомы, социально-психологические симптомы, поведенческие симптомы.

Профессию педагога, к сожалению можно отнести к «группе риска» по частоте нарушений здоровья и серьезности протекающих заболеваний, таких как сердечно-сосудистые, желудочно-кишечные, нарушение опорно-двигательного аппарата, болезни крови, нарушение функций щитовидной железы. Основными причинами возникновения профессионального выгорания у педагогов является высокая эмоциональная включенность в деятельность – эмоциональная перегрузка; отсутствие четкой связи между процессом обучения и получаемым результатом, несоответствие результатов затраченным силам, жесткие временные рамки деятельности (урок, триместр, год), ограниченность времени урока для реализации поставленных целей, неумение регулировать собственные эмоциональные состояния, неотрегулированность организационных моментов педагогической деятельности: нагрузка,

расписание, кабинет, моральное и материальное стимулирование, отсутствие навыков коммуникации и умения выходить из трудных ситуаций общения с детьми, родителями, администрацией [2, С.23-24].

В нашей школе проблема эмоционального выгорания педагогов решается благодаря применению здоровьесберегающих технологий. В 2012 г. школьным педагогом-психологом было проведено тестирование педагогов на предмет профессионального выгорания при помощи методики Н.К. Смирнова [4, с. 34-37], анализ которого показал следующие результаты:



3% опрошенных набрали 0-25 баллов, при этой сумме баллов можно не беспокоиться. Однако все-таки стоит обратить внимание на сигналы вашего организма. 12% учителей набрали от 26 до 45 баллов, что свидетельствует о следующем, поводов для беспокойства нет и в этой ситуации. Однако не игнорируйте предупреждающие сигналы вашего организма. Наибольший процент учителей (64%) набрали от 46-60 баллов, что означает, их нервная система ослаблена. Для здоровья необходима перемена образа жизни. И 21% педагогов набрали более 60 баллов, и это означает, что их нервы сильно истощены. Таким образом, было ясно, что у большинства педагогов нервная система ослаблена и истощена. И именно эти показатели дали повод для работы над данной темой.

На педагогическом совете (март 2013 г.) учителями совместно с администрацией школы был разработан план действия по профилактике эмоционального выгорания и здоровьесбережению педагогов школы. Что же было сделано за период с марта 2013 г. по март 2015 г. по этой проблеме?

1. Администрацией школы совместно с психологами АМГУ были запланированы и проведены тренинги, на которых в доступной форме проводилась работа с педагогами по снижению уровня проф. выгорания. Результатом работы стали советы, к которым пришли сами педагоги, такие как: старайтесь смотреть на вещи оптимистично, стремитесь побороть страх, найдите время, чтобы побыть наедине с собой, требуйте от себя по своим возможностям, до-

казывайте, говорите окружающим, если вам что-то не нравится, старайтесь реже говорить: «Я этого не могу сделать», используйте возможность выступить с речью, маленькие радости в Ваших руках, проявляйте Ваши эмоции и давайте вашим друзьям обсуждать их вместе с Вами, говорите о том, что случилось, отставьте чувство стеснения, когда другие предоставляют вам шанс говорить или предлагают помощь, помните, что тяжелые состояния, характерные для выгорания, уйдут только в том случае, если Вы будете работать над собой, выделяйте достаточное время для сна, отдыха, размышлений, постарайтесь сохранять нормальный распорядок вашей жизни, насколько это возможно, смейтесь, улыбайтесь, шутите, размышляйте о хорошем, приятном, выполняйте различные движения типа потягивания, расслабления мышц, высказывайте похвалы, комплименты кому-либо просто так.

2. Также были предложены дыхательные упражнения, которые позволяют снять напряжение и утомление. Помогают обрести стабильность и уверенность в себе. Управление дыханием – это эффективное средство влияния на тонус мышц и эмоциональные центры мозга. Медленное и глубокое дыхание (с участием мышц живота) понижает возбудимость нервных центров, способствует мышечному расслаблению, то есть релаксации. Частое (грудное) дыхание, наоборот, обеспечивает высокий уровень активности организма, поддерживает нервно-психическую напряженность.

3. Также поможет мир музыки. Музыка способна изменять психическое и физическое состояние каждого человека. Она доставляет радость, улучшает настроение или пение спокойных песен, во время которых можно выполнить несложные движения руками, головой, туловищем (у каждого на сотовом телефоне есть своя любимая мелодия).

4. Фототерапия, как и приятные увлечения (хобби) будут улучшать ваше настроение.

5. Так же важно научиться разделять профессиональную деятельность и частную жизнь. «Выгорание» усиливается всякий раз, когда границы между ними начинают стираться, и работа занимает большую часть жизни. Для психологического благополучия педагогов абсолютно необходимо ограничивать их работу пределами разумного и не позволять им распространять ее на домашнюю жизнь. Семейные проблемы, являющиеся следствием «выгорания», могут быть облегчены «снижением рутинности», когда люди направленно участвуют в специальных мероприятиях, полностью несвязанных с работой, которые позволяют им расслабиться, перестать думать о работе прежде, чем они добираются домой. Это прогулки на свежем воздухе, коллективные выезды на природу, участие коллектива в массовых спортивных мероприятиях, таких как «Лыжня России», «Кросс нации» и др.

7. Со стороны администрации работает система поощрений. Согласно решению педагогического совета были введены дни психологической разгрузки на каникулах. На базе школы проведена городская Ярмарка здоровья, где были даны рекомендации для учителей.

8. Для укрепления уверенности в себе и жизнерадостного мировосприятия как важнейших ресурсов антистресса было рекомендовано овладеть

техникой позитивного мышления. Мысли, убеждения, внутренний диалог оказывают созидательное влияние на сценарий жизни человека. Появляются они не только в поведении и переживаниях, но и в установке и готовности преодолевать жизненные стрессы. Полезен самоанализ внутреннего диалога и устранение из его содержания всех деструктивных речевых оборотов, обращенных к себе. Помогут в этом следующие рекомендации: 1. Подмечайте свои достижения, успехи и хвалите себя за них, радуйтесь достигнутым целям. 2. Не «переживайте» мысленно случившиеся конфликты и допущенные ошибки. Осознайте их причину, сделайте вывод и найдите выход. 3. Если возникла проблема, конфликт, решайте их своевременно и обдуманно. 4. Рационально распоряжайтесь своим временем. Научитесь делить крупные дела на несколько частей, включать в свой график приятные деяния. Возьмите за правило не оставлять дела незавершенными. 5. Определите предел своих возможностей. С уважением относитесь к своему организму, не переутомляйтесь, старайтесь быть всегда в хорошей физической форме. 6. Возьмите за правило дольше и чаще общаться с людьми, которые приятны. С теми же, кто неприятен, мягко и незаметно ограничивайте общение [3, С.38-39].

После проделанной работы (2 года) было проведено повторное анкетирование среди учителей и были получены следующие результаты:



Данные результаты говорят о том, что психологическое сопровождение педагогов дает хороший результат по снятию синдрома профессионального выгорания. Мониторинг эффективности реализации программы показал – у педагогов, прошедших курс практических занятий наблюдаются позитивные изменения: снижается эмоциональная нестабильность, уровень тревожности и нервно-психического напряжения; уменьшается общая неудовлетворенность; формируется привычка к позитивному мировоззрению; педагоги начали видеть смысл в том, что делают и ценят свою работу.

Самочувствие педагогов далеко не личное дело, от него напрямую зависят стиль и направленность взаимодействия с детьми, интенсивность, креативность и качество работы. Надо быть жизнерадостным, доброжелательным, уверенным в себе человеком. Если педагог будет здоров духовно и фи-

зически, то и дети, которых он обучает, будут здоровы и хорошо адаптированы к окружающей их физической и социальной среде.

Список литературы

1. Макарова, Г.А. Синдром эмоционального выгорания. Г.А. Макарова. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
2. Митина, Л.М. Психология развития и здоровья педагога / Л.М. Митина // Вестник образования. – 2005. – № 7. – С. 23-25.
3. Мудрик, А.В. Социальное воспитание в воспитательных организациях/ А.В. Мудрик // Вопросы воспитания. – 2010. – № 4 (5). – С. 38-43.
4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя школы. Н.К. Смирнов. – М.: Аркти, 2003. – 237 с.
5. Herbert J. Freudenberger Staff burn-out (англ.) // Journal of Social Issues. – 1974. – Т. 30. – № 1. – С. 159-165.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Саксонова Л.П.

доцент кафедры гуманитарных наук филиала ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет» в г. Сызрани, канд. пед. наук, доцент, Россия, г. Сызрань

В статье анализируются методические основы формирования социокультурной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза.

Ключевые слова: социокультурная компетентность будущего инженера, современное инженерное образование.

В представленном исследовании под социокультурной компетентностью будущего инженера понимаем интегративное качество личности, которая владеет системой знаний о социальных и культурных сферах, культуросообразным способом социальной и профессиональной жизнедеятельности, обеспечивает ответственность и возможность решения социокультурных и профессиональных задач адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям. Поэтому в проектировании содержания высшего технического образования необходимо учесть новые тенденции, и в соответствии с требованиями принципа культуросообразности [1] этому процессу придать целенаправленный, системный характер, создавая специальные педагогические условия для формирования социокультурной компетентности будущих инженеров. Среди основных направлений преобразования инженерного образования выделим [2, 3]:

– учет ведущих тенденций социально-культурного и экономического развития общества;

– понимание педагогического процесса как составной части культуры общества и семьи, как культурно-историческую ценность прошлого, настоящего и будущего;

- переориентирование учебно-воспитательного процесса в вузе на личностную культуру с нравственно-эстетическим совершенствованием будущего инженера;
- целостное формирование социокультурной компетентности через творчество преподавателя и студентов по законам красоты;
- продуктивное развитие способности этического, эстетического сопереживания действительности как умения вступать в духовное общение с эстетически преображенным и этически содержательным миром человеческих чувств, эмоций, жизненных реалий;
- направленность содержания на интегративные процессы, взаимосвязь специальных, гуманитарных и фундаментальных дисциплин;
- овладение навыками культурного самовоспитания, самообразования, саморазвития, установка на сохранение и создание новых культурных ценностей;
- использование материала, способствующего развитию творческой и учебно-исследовательской деятельности студентов;
- обеспечение гибкости и вариативности содержания образования в соответствии с динамикой общественных потребностей и индивидуальными способностями будущих инженеров.

Ведущим фактором подготовки инженеров является синтезирование и диалектическая взаимосвязь перспектив развития системы образования, производства, техники, труда, рынка квалифицированных кадров и культуры. Анализ учебных планов Сызранского филиала Самарского государственного технического университета показывает возможности реализации спроектированной системы формирования социокультурной компетентности будущих инженеров. Следует подчеркнуть, что это достаточно сложная работа, требующая глубокого отбора воспитательных возможностей содержания каждой темы учебной дисциплины, оптимального определения форм, методов и средств дальнейшего развития исследуемой компетентности будущих инженеров, соответствующей перестройки деятельности преподавателей и студентов. Очевидно, что для развития социокультурной компетентности будущего инженера приоритетным в содержании преподавания предметов гуманитарного цикла следует считать мысли, чувства, отношение к жизни [4, 5].

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что в процессе формирования социокультурной компетентности будущий инженер должен стать личностью, обладающей высокой степенью культуры, осознающей принадлежность к окружающей культурной и природной среде, понимающей меру своей ответственности за сохранение и приумножение природного, национального и мирового культурного достояния [2, 6].

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогика: учебник для инженерно-педагогических специальностей: Екатер. Обл. ин-т развития образования, Екатеринбург, 1994. 312 с.
2. Саксонова Л.П. Культуросообразность технического образования: Монография. Самар. гос. техн. ун-т. Самара, 2006. 491 с.

3. Саксонова, Л.П. Методика формирования социально-профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе преподавания гуманитарных дисциплин // Сибирский педагогический журнал. –2009. –№ 10. – С. 113-119.

4. Саксонова Л.П. Профессиональная культура будущего специалиста: истоки и тенденции развития // Современные наукоемкие технологии. –2005. –№1. –С. 57-58.

5. Саксонова Л.П. Психологические основания становления специалиста в техническом университете // Журнал прикладной психологии. –2005. –№1. –С. 64-70.

6. Саксонова Л.П. Формирование социальной компетентности будущего специалиста / Л.П. Саксонова, И.Г. Захарова // Знание. Понимание. Умение. –2008. –№2. – С. 42-48.

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Свиридова Н.В.

доцент кафедры теории и методики воспитательных систем Новосибирского государственного педагогического университета, канд. пед. наук,
Россия, г. Новосибирск

Анализ подходов к разработке программ профессионального развития педагогов, сопоставление возможных путей развития дополнительного педагогического образования – круг вопросов, обсуждаемых в данной статье. Диверсификация непрерывного педагогического образования в современной России должна вывести систему повышения квалификации педагогов на качественно новый уровень.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; горизонтальная, вертикальная диверсификация; бренд-менеджмент, кастомер-менеджмент.

С начала 90-х годов XX века в отечественном образовании появилось новое явление, которое обозначили заимствованным из экономики понятием «диверсификация» (от лат. *diversus* – разный, *facere* – делать). Под этим термином подразумевалось разнообразие, многоуровневое развитие, расширение спектра предоставляемых образовательных услуг, разработка новых видов деятельности, не применявшихся ранее в этой сфере. Со временем для многих теоретиков и практиков стало очевидным, что диверсификация в образовании – не дань мимолётной моде, а закономерный процесс формирования новой образовательной парадигмы, отвечающий современным тенденциям развития «образования через всю жизнь». Основываясь на исследованиях Т.Э. Манангер, можно определить диверсификацию как общепедагогический принцип развития системы непрерывного образования, реализация которого формирует условия для многообразия социокультурных технологий, обеспеченных неограниченным вариантом образовательных программ с учетом индивидуальных способностей, возможностей и потребностей индивида [1].

Специалисты, изучавшие процессы диверсификации применительно к разным видам образования, рассматривают диверсификацию в двух формах: горизонтальной и вертикальной (расширение спектра, качества услуг, и использование новых образовательных технологий) [2].

В форме горизонтальной диверсификации дополнительного професси-

онального образования возможны следующие варианты: а) создание новых государственных образовательных учреждений; б) реструктуризация существующих государственных образовательных учреждений; в) создание частных, коммерческих и некоммерческих образовательных учреждений, реализующих дополнительные образовательные программы.

На первый взгляд, такое многообразие спектра дополнительного профессионального педагогического образования должно привести к значительному росту профессиональной компетентности педагогов. Однако, как показало исследование, проведённое специалистами Новосибирского Городского центра развития образования, проблемы в системе повышения квалификации педагогических кадров на сегодняшний день остаются и выражаются в следующих противоречиях:

- между необходимостью развития широкого спектра компетенций учителей и преобладающим «знаниевым» подходом к наполнению содержания курсов повышения квалификации;
- между необходимостью овладения школьными учителями деятельностными, интерактивными технологиями и используемыми пассивно-монологическими методами обучения на курсах ПК;
- между реальной погружённостью педагогических работников в сложные профессиональные ситуации и теоретической оторванностью многочисленных программ курсовой подготовки учителей от реалий образовательных организаций.

Горизонтальная форма диверсификации не решает данные проблемы. Необходим новый подход к разработке программ дополнительного профессионального образования, который можно описать с использованием бизнес-терминологии, обозначающей принципиально различные векторы в создании и продвижении продукции. При разработке программных продуктов любая образовательная организация осмысленно или стихийно использует один из двух подходов: «бренд-менеджмент» (*brend management*-англ.) и «кастомер-менеджмент – система управления ожиданиями заказчика» (*customer experience management*-англ.). Первый подход предполагает первоначальную разработку программного продукта исходя из интересов, круга компетенций преподавателей курсов ПК, а также информационных возможностей и материально-технической оснащённости организации, осуществляющей дополнительное профессиональное педагогическое образование. После разработки программ начинается их рекламирование и предложение потенциальным заказчикам. Такой подход порождает массу невостребованных учителями курсов ПК и отзывы такого типа: «Курсов много, а выбрать нечего...».

Более перспективным представляется второй подход, при котором разработчики будущих программ изначально сосредотачиваются на изучении потенциальных потребителей, выделяют локальные группы, анализируют их конкретные образовательные потребности. Затем, под эти потребности разрабатываются отвечающие данным запросам адресные программы, и начинается их продвижение среди потребителей. Подобный подход даёт возможность адекватного реагирования на актуальные и потенциальные потребности образовательной практики.

Список литературы

1. Манагер, Т.Э., Мурзина, О.Б. Диверсификация системы непрерывного образования как педагогическая проблема [Текст] / Т.Э. Манагер, О.Б. Мурзина // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 9. – С. 265-271.
2. Байденко В. И. Диверсификация среднего профессионального образования: сущность, условия, пути реализации [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / В.И. Байденко. – М., 1995. – 16 с.; Татур Ю. Г. Система высшего образования в России [Текст]/ Ю.Г. Татур – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1992. – 272 с.

ИГРА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сивцева К.Н.

доцент кафедры социальной педагогики Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, к.п.н.,
Россия, г. Якутск

Дмитриева М.Е.

студентка гр. СП-10
Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

Рассмотрена проблема детской агрессивности как современная проблема общества.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, игра, коррекция.

Проблема детской агрессивности является одной из актуальных проблем современного общества. Все чаще приходится сталкиваться с детьми имеющих агрессивное поведение. Агрессивное поведение детей – это не просто тревожное явление, а весьма серьезная социальная, педагогическая и психологическая проблема, ставшая значимой уже в дошкольном и младшем школьном возрасте. Проблема роста детской агрессивности все более активно обсуждается в семье, школе, обществе. Увеличение численности детей склонных к агрессивным формам поведения, выдвигают на первый план задачу изучения социально – педагогических условий, вызывающих это явление и поиск новых подходов к организации эффективной профилактической и коррекционной работы [1].

Слово «агрессия» (лат. aggression – нападение) – мотивированное разрушительное поведение, импульс или намерение, которое рождает психологический дискомфорт и наносит ущерб людям или отдельному человеку [2. с.20]. Основными показателями проявления агрессии у детей младшего школьного возраста являются: драчливость, легковозбудимость, раздражительность, обидчивость, несговорчивость, враждебность к окружающим упрямство, насмешки по отношению к более слабым, ругательства, истерика, нытье. Агрессивность детей затрагивает не только окружающих людей ребенка, она создает трудности и для самого ребёнка, в его взаимоотношениях с окружающими, определяет развитие всей его личности.

Проблематику агрессии и агрессивного поведения исследовали ученые из разных стран, среди которых А. Адлер, А. Бандур, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц, Д. Ричардсон, З. Фрейд, Э. Фромм, Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, М.М. Кольцова, В.С. Мухина, Т.А. Комиссаренко, Н.Д. Левитон и др. А проблему детской агрессивности изучали И.А. Фурманов, А.И. Захаров, В.Ф. Сафин и другие. В настоящее время существует множество различных методик, разработок, связанных с коррекцией агрессивного поведения. Выбор методов коррекции во многом зависит от причин агрессивного поведения, способов выражения агрессии, индивидуальных особенностей личности ребенка. Для коррекции агрессивного поведения младших школьников можно использовать игровые методы. Игра, как метод коррекционного воздействия на детей, оказывает сильное влияние на развитие личности. В современной коррекции игра используется в групповой психотерапии и социально-психологическом тренинге в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывании различных ситуаций [1]. Игра – развивает способности, формирует качества личности, снимает эмоциональное напряжение, стресс, тревогу, страх. На смену агрессии в игре приходит уверенность в себе, развивается позитивная самооценка, укрепляется эмоциональная сфера ребёнка.

Для выявления уровней детской агрессивности было проведено исследование во Дворце детства г. Якутска. В исследовании приняло участие 10 учащихся 3- 4классов. Использовались следующие методики: «Несуществующее животное» (автор Е.И.Рогов), «Кактус» (графическая методика М.А. Панфиловой), «Диагностика агрессивности детей» (опросник Басса-Дарки). Анализ результатов проведенного исследования показал средний уровень агрессивности. Детям с высоким уровнем агрессии чаще всего присуще поведение, которое включает физическую агрессию. Для них характерна активная невербальная прямая агрессия, активные вербальные и невербальные действия, направленные на предметы.

В коррекционной работе агрессивного поведения детей младшего школьного возраста использовали следующие приёмы: элементы наблюдения; рассматривание рисунков; беседы; игровые упражнения. После коррекционной работы была проведена повторная диагностика учащихся с использованием тех же методик, что и на первом (констатирующем) этапе. Сравнив полученные результаты, убедились, что произошли изменения в положительную сторону. Таким образом, проведённая работа способствовала развитию у младших школьников: доверия к другим людям, развитию навыков коллективной работы и навыков самоконтроля; снятия напряжения, умению выражать свои эмоции, умению находить выход из проблемных ситуаций.

Список литературы

1. Володькова М. С. Игра как технология преодоления агрессивных форм поведения у детей младшего школьного возраста. // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум», режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/697/3618>

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСНОЙ ТЕРАПИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ

Смык А.В.

младший научный сотрудник лаборатории нейроиммунологии
ФГБНУ «Научно-исследовательский институт фундаментальной и
клинической иммунологии»,
Россия, г. Новосибирск

Маркова Е.В.

заведующая лабораторией нейроиммунологии ФГБНУ «Научно-
исследовательский институт фундаментальной и клинической иммунологии»,
д-р медицинских наук,
Россия, г. Новосибирск

В статье психокоррекционное воздействие рассматривается в качестве одного из приоритетных факторов, влияющих на процесс терапии и реабилитации пациентов с бронхиальной астмой. Показано, что психокоррекционная работа с пациентами играет существенную роль в восстановительном лечении бронхиальной астмы и повышает эффективность стандартных методов терапии, способствуют сохранению результатов лечения, поддержанию комплайенса, более адекватному поведению больных вне стационара и улучшению качества их жизни.

Ключевые слова: бронхиальная астма, психокоррекционное воздействие, телесно-ориентированная психокоррекция.

Введение. Бронхиальная астма (БА) – это хроническое воспалительное заболевание дыхательных путей, в котором принимают участие многие клетки и клеточные элементы. Хроническое воспаление обуславливает развитие бронхиальной гиперреактивности, которая приводит к повторяющимся эпизодам свистящих хрипов, одышки, чувства заложенности в груди и кашля, особенно по ночам или ранним утром. Эти эпизоды обычно связаны с распространённой, но изменяющейся по своей выраженности обструкцией дыхательных путей в лёгких, которая часто бывает обратимой либо спонтанно, либо под действием лечения [1].

При этом ряд авторов не без основания относят БА к психосоматической патологии [2, 3]. Психологические факторы могут оказывать существенное влияние на течение БА. Приступ удушья может быть вызван психологическим стрессом, а также эмоциональными реакциями, плачем или смехом [1]. Рассматривается особый нервно-психический вариант развития БА у взрослых, когда проявления заболевания выступают в роли защитного меха-

низма, сформировавшегося из-за различных внутри- и межличностных конфликтов детского возраста [2, 3].

В настоящее время внимание исследователей привлечено к так называемому алекситимическому радикалу в структуре преморбидной личности, как одному из возможных психологических факторов риска психосоматических расстройств [2, 3]. Оценка алекситимии важна по нескольким причинам. Считается, что не получившие своего словесного выражения интенсивные эмоции соматизируются и выражаются в симптомах болезни [2, 3]. Таким образом, алекситимия рассматривается как психологическая переменная, способствующая поддержанию болезни, в связи с чем ставится вопрос о психологическом воздействии на данные черты личности больного астмой, затрудняющие и диагностику, и лечение, и контакт «врач-больной».

В связи с вышеизложенным, настоящее исследование было проведено с целью анализа эффективности применения телесно-ориентированного психокоррекционного воздействия при бронхиальной астме.

Результаты и обсуждение.

Нами была разработана и апробирована оригинальная программа телесно-ориентированной терапии больных БА, направленная на снижение степени выраженности алекситимии [4]. Программа включает десять последовательных индивидуальных психокоррекционных занятий, задачами которых являются: снижение степени выраженности алекситимии, нормализация межполушарного взаимодействия, адаптация к физической нагрузке за счёт увеличения функциональных возможностей кардиореспираторной системы, нормализация нервно-психического статуса, повышение неспецифической резистентности организма; улучшение регуляции вегетативной нервной системы, обучение навыкам поведения, как в фазе обострения заболевания, так и в фазе ремиссии, обучение приёмам расслабления, аутогенной тренировки, формирование мотивации к самостоятельным занятиям.

В результате проведенных исследований нами был обследован 141 пациент, в том числе 62 мужчины и 79 женщин, сопоставимых по возрасту, вариантам БА и степени тяжести заболевания, проходивших курс стационарного лечения в клинике иммунопатологии ФГБНУ «НИИ фундаментальной и клинической иммунологии». Показано снижение уровня алекситимии (согласно Торонтской алекситимической шкале) до нормативных показателей и достоверное улучшение функции внешнего дыхания (увеличение абсолютных и относительных показателей объёма форсированного выдоха за первую секунду) у пациентов, которым медикаментозная терапия была дополнена психокоррекционным телесно-ориентированным воздействием, по сравнению с контрольной группой пациентов, где проводилась только медикаментозная терапия. Указанное свидетельствует о позитивном влиянии телесно-ориентированной психотерапии у больных БА на течение патологического процесса.

Проведенные нами наблюдения за состоянием пациентов в течение трех месяцев после выписки из стационара показали, что у пациентов, которым в процессе стационарного лечения был проведен курс телесно-ориентированной терапии и, тем самым, снижен уровень алекситимии, реже

наблюдались ночные приступы астмы, они реже пользовались ингалятором с быстродействующим лекарством, по сравнению с больными, которым указанное психокоррекционное воздействие не было проведено. При этом наиболее выраженный эффект телесно-ориентированной психотерапии на указанные показатели зарегистрирован у пациентов мужского пола с доминантным левым полушарием головного мозга; у них же в последующие три месяца, согласно русскоязычной валидизированной версии теста «Asthma control test», был достигнут полный контроль над астмой.

Заключение.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что телесно-ориентированное психокоррекционное воздействие играет существенную роль в восстановительном лечении БА, повышает эффективность стандартных методов терапии, способствует более адекватному поведению больных вне стационара и улучшает качество их жизни. Вышеизложенное свидетельствует о позитивном влиянии указанного воздействия у больных БА на течение патологического процесса, что является обоснованием включения его в комплексную терапию данного заболевания и целесообразности дифференцированного подхода к терапии пациентов, страдающих БА, с учетом индивидуальных особенностей функционирования их нервной системы.

Список литературы

1. Глобальная стратегия лечения и профилактики бронхиальной астмы / Под ред. Чучалина А.Г. – М.: Издательский дом «Атмосфера», 2007. – 104 с.
2. Клиническая психология / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2011. – 864 с.
3. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия: практическое руководство. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 592 с.
4. Смык А.В., Маркова Е.В. Оригинальный метод коррекции алекситимии при психосоматической патологии на основе телесно-ориентированного воздействия // Современные исследования социальных проблем, 2013. – №1(13). – С. 169 – 173.

СПОСОБ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тагаева Т.В.

преподаватель кафедры педагогики и психологии
Северного государственного медицинского университета,
Россия, г. Архангельск

Васильева Е.Ю.

заведующая кафедрой педагогики и психологии Северного государственного
медицинского университета, д-р пед. наук, доцент,
Россия, г. Архангельск

В статье описан способ оценки готовности выпускников медицинского вуза к психолого-педагогической деятельности. Использование факторно-критериального метода

позволяет осуществить комплексную оценку готовности выпускников к данному виду деятельности максимально объективно и явиться основой для коррекции и совершенствования содержания форм и методов психолого-педагогической подготовки будущих врачей.

Ключевые слова: выпускник, медицинский вуз, психолого-педагогическая деятельность врача, готовность к деятельности, критерии оценки, факторно-критериальный способ оценки.

В соответствии с ФГОС готовность к психолого-педагогической деятельности – один из результатов обучения студентов медицинских вузов. Поскольку такой вид деятельности в структуре медицинской деятельности выделен образовательным стандартом впервые, то возникает необходимость обращения к психолого-педагогической литературе с целью выявления сущности данного понятия и способов его оценки. На основе анализа литературы можно сделать следующие выводы: «готовность» определяется исследователями как «способность человека ставить цель, выбирать способы ее достижения, осуществлять самоконтроль, строить планы и программы деятельности» (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская); «психологическая установка» (Д.Н. Узнадзе); «наличие способностей» (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); «качество личности» (К.К. Платонов); «состояние подготовленности» (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий и др.).

В литературе мы обнаружили различные подходы к структуре готовности [1-7]. При определении количества компонентов в структуре готовности будущих врачей к психолого-педагогической деятельности, важным для нас стало определение Л.И. Божович, которая качества личности рассматривает как сплав специфического для данного качества мотива и форм, способов поведения. Поэтому в структуре готовности студентов медицинских вузов к психолого-педагогической деятельности мы выделили мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Таким образом, готовность к психолого-педагогической деятельности – это сложное, целостное психическое образование, включающее мотивационный компонент (желание овладеть и осуществлять психолого-педагогическую деятельность в работе с пациентами и заинтересованность в овладении ею), когнитивный компонент – определяет наличие знаний субъекта о психолого-педагогической деятельности и её специфике, деятельностный компонент (характеризуется профессиональной подготовкой к деятельности) и личностный – выражен степенью сформированности профессионально важных качеств, необходимых будущему врачу для психолого-педагогической деятельности.

В период обучения в медицинском вузе готовность студентов к психолого-педагогической деятельности развивается в соответствии с несколькими уровнями (высокий, средний и низкий уровни) (табл. 1).

Таблица 1

Уровни готовности обучающихся к психолого-педагогической деятельности

Уровень готовности	Характеристика уровня
Пессимальный уровень (0-4,9 б.)	Отсутствие глубины, систематичности, требуемого объема знаний о психолого-педагогической деятельности; обучение по необходимости; низкий уровень готовности к выполнению психолого-педагогической деятельности; наличие соответствующих психолого-педагогической деятельности умений и навыков, проявляющихся не систематически; ПВК* могут быть развиты при соответствующей подготовке.
Номинальный уровень (5,0-7,9 б.)	Относительно глубокие и систематичные знания о психолого-педагогической деятельности; обучение скорее по необходимости; хороший уровень готовности к психолого-педагогической деятельности; удовлетворительные для психолого-педагогической деятельности умения и навыки; ПВК могут быть развиты самостоятельно.
Оптимальный уровень (8 – 10 б.)	Знания о психолого-педагогической деятельности глубокие и систематичные; обучение деятельности с устойчивым интересом к ней и учетом собственных возможностей; высокий уровень готовности к психолого-педагогической деятельности; достаточно высокое развитие умений и навыков, связанных с ПВК; ПВК могут быть развиты самостоятельно.

*ПВК – профессионально-важные качества

Для оценивания готовности выпускников медицинских вузов к психолого-педагогической деятельности нами предложен способ оценки на основе факторно-критериальной метода (табл. 2). Коэффициент значимости каждого фактора (М) и каждого критерия (v) определяется по методу Дельфи. Сравнивая критерии, предложенные данным способом, с критериями фактического состояния, определяется коэффициент проявления критериев. Параметры факторов находятся в пределах единицы и могут соответствовать значениям 0; 0,25; 0,5; 0,75.

Таблица 2

Критерии оценки готовности выпускника медицинского вуза к психолого-педагогической деятельности

Фактор (Ф)	Значимость фактора (М)	Критерий	Значимость критерия (v)
1	2	3	4
1. Когнитивный (глубина систематичность, объем знаний о психолого-педагогическом виде деятельности врача)	M1+ M2+ M3+ M4= 1 M1=0,26	1. Знание содержания психолого-педагогической деятельности врача	V=0,16
		2. Знание требований к знаниям и умениям, необходимым для осуществления психолого-педагогической деятельности врача	V=0,16
		3. Знание требований к личностно-деловым профессионально-важным качествам врача для успешного осуществления психолого-педагогической деятельности	V=0,16
		4. Знание форм взаимодействия с пациентами и медперсоналом для решения задач психолого-педагогической деятельности врача	V=0,16

1	2	3	4
		5. Знание форм и методов обучения и воспитания пациентов и медперсонала для решения задач психолого-педагогической деятельности врача	V=0,16
2.Мотивационны й (ценностное отношение выпускника к психолого-педагогическому виду деятельности врача)	M2=0,25	1. Осознанность подготовки к психолого-педагогическому виду деятельности в системе общей профессиональной подготовки к врачебной деятельности	V=0,25
		2. Готовность и способность к непрерывному развитию и совершенствованию ПВК для овладения психолого-педагогическим видом деятельности врача	V=0,25
		3. Четкое понимание места и роли психолого-педагогического вида деятельности в структуре общего содержания будущей врачебной деятельности	V=0,25
		4. Четкое понимание трудностей и путей их преодоления во взаимодействии с пациентами и медперсоналом в процессе решения задач психолого-педагогической деятельности врача	0,25
3.Деятельностны й (для оценки уровня готовности к выполнению психолого-педагогического вида деятельности врача).	M3=0,25	1. Способность осуществлять различные направления работы в рамках психолого-педагогического вида деятельности врача (обучение пациентов, медперсонала, мотивация пациентов на здоровый образ жизни и отказ от вредных привычек и пр.)	V=0,34
		2. Владение необходимыми методами и методиками для осуществления психолого-педагогического вида деятельности врача	V=0,32
		3. Сформированность клинического и психолого-педагогического мышления	V=0,34
4.Личностный (уровень профессионально важных личностных качеств выпускника для осуществления психолого-педагогического вида деятельности врача).	M4=0,24	1. Эмоционально-волевая устойчивость	V=0,06
		2.Внимательность	V=0,11
		3.Аккуратность	V=0,11
		4.Высокая ответственность	V=0,11
		5.Наблюдательность	V=0,11
		6.Коммуникативные способности	V=0,11
		7.Большой объем долговременной памяти	V=0,11
		8.Аналитический ум	V=0,11
		9.Эмпатичность чувствительность к эмоциональному состоянию другого человека	V=0,11
		10. Педагогический такт	V=0,06

Предложенный выше способ оценки позволит наметить пути экспериментального изучения готовности выпускников медицинских вузов к психолого-педагогической деятельности и подобрать адекватные для этих целей методы, откроет возможности коррекции и развития отдельных ее компонентов в содержании психолого-педагогической подготовки будущих врачей.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М, 1968.

2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1981. – 383с
3. Коканова, Р.А. Формирование профессиональной готовности специалиста / Р.А. Коканова [Электронный ресурс] // Психолого-педагогический форум– Режим доступа: http://www.logosbook.ru/VOS/10_2008/71_95.pdf
4. Кондрашова, Л.В. Этико-профессиональный аспект подготовки будущих специалистов к исследовательской деятельности / Л.В. Кондрашова [Электронный ресурс] // Профессиональное образование – Режим доступа: ntv.spbstu.ru/fulltext/H2.172.2013_15.PDF
5. Кулюткин, Ю.Н. Личность внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. Издательство: Тускарора, 1996. – 175 с.
6. Платонов, К.К. Вопросы психологии труда/К. К. Платонов.-М: Медицина, 1970.-264 с.
7. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» / Н.С. Пряжников – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.- 352с.
8. Селезнева, Е.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. Монография / Е.В. Селезнева, А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.

СОПРЯЖЕНИЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЭВОЛЮЦИИ ОБЪЕКТОВ И ЯВЛЕНИЙ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Третьякова И.А.

доцент кафедры ботаники, экологии и методики обучения биологии
Челябинского государственного педагогического университета,
кандидат биологических наук, доцент,
Россия, г. Челябинск

В статье представлены краткие результаты многолетних исследований, которые раскрывают универсальность и методологический потенциал сопряжения как внутренней стороны взаимодействия и естественнонаучной категории познания биологической формы движения материи.

Ключевые слова: материя, категория, взаимодействие, сопряжение, методология, познание, мировоззрение.

Внутреннюю целостность и общую направленность всему комплексу знаний придает учение о материи и *принципах* ее структурной организации. Принцип неисчерпаемости материи предопределяет и принцип неисчерпаемости взаимодействия. В предыдущих исследованиях нами была выдвинута и обоснована идея о том, что одну из внутренних сторон взаимодействия, которая отражает взаимные превращения и переходы, взаимную обусловленность и взаимную связь при изучении конкретных материальных объектов и явлений, может в полной мере отражать понятие «сопряжение». Это послужило основанием для возведения понятия «сопряжение» в ранг *естественнонаучной категории познания* объектов и явлений не живой и живой приро-

ды. В настоящей статье представлены краткие многолетние результаты исследования подтверждающие универсальность и методологический потенциал категории сопряжения, которые позволяют глубже понять принципы организации и эволюции биологической формы движения материи, а также ее генетическую связь с физической и химической формами движения.

Методологический потенциал сопряжения как естественнонаучной категории познания достаточно ярко высвечивается при изучении биологической формы движения материи, которая «в скрытом виде» включает в себя физическую и химическую формы движения. Этот потенциал нами раскрыт на различных уровнях:

– *понимания* генетических связей методологических подходов изучения биологических объектов, отраженных в авторской модели «Общая характеристика живых систем», где логично сопряжены философские, естественнонаучные и общебиологические подходы в единую методологическую систему. Данная модель может исполнять роль матрицы и способна определить общую стратегию изучения всех биологических систем – от клетки, до биосферы. При этом и сама модель выполняет методологическую функцию, отражая в определенной степени целостность организации, функционирования биологической формы движения материи, и ее эволюцию [8];

– *создания* модели «Онтогенез рационального познания как сопряженная система», которая интегрирует предметные, метапредметные и философские понятия, законы, теории в единое целое через *сопряженную* диалектическую пару понятий «*обобщение и развитие*». Данные понятия являются ключевыми в определении естественнонаучного мышления и детерминируют весь онтогенез рационального познания в процессе изучения естественных дисциплин в вузе. Диалектическая взаимосвязь между этими понятиями достаточно убедительно раскрыта через понятие «сопряжение», которое автором возведено в ранг естественнонаучной категории.

Сопряжение между процессами обобщения и развития проявляется в том, что мыслительная деятельность, связанная с *обобщением* выводит *мышление* на качественно новую ступень его *развития*. Более развитое теоретическое (рациональное) мышление, в свою очередь, позволяет делать *обобщения* на более высоком уровне познания материи. Таким образом, понятия *обобщение* и *развитие* тесно *сопряжены* и как бы переходят друг в друга, позволяя рациональному познанию постигать все более и более глубокую сущность бытия. Данная модель, после ее осмысления, может являться стратегией развития рационального познания студентов, учащихся и одновременно критерием уровня сформированности их мышления в процессе обучения [5];

– *раскрытия* методологического потенциала сопряженной диалектической пары категорий «форма и содержание», которая отражает стратегию развития всех природных объектов и явлений. Особое значение данная стратегия имеет в понимании сущности биологической формы движения материи, которая «в скрытом виде» содержит физическую и химическую формы движения материи. Фундаментальное положение о том, что познанные законы природы становятся правилами и формами самого мышления, послужило

основой для конструирования образно-знаковой модели, отражающей взаимопереходы *формы и содержания* в процессе эволюции природных форм движения материи. Достоинством модели является, тот факт, что она сочетает символы в виде образов и знаков (*форм*) с терминами (*понятиями*), которые в сжатом виде закрепляют сущность (*содержание*) этих форм. Сочетание таких принципов позволит относительно быстро и эффективно осуществить логический переход от *наглядно-образного к обобщенно-образному, а от него к понятийному виду мышления, который является основой рационального познания*. Диалектическая пара сопряженных категорий «*форма и содержание*», отражающая общие закономерности развития природных объектов имеет большое значение и в *образовательной области*, так как «движение мысли, состоит в развитии познавательного образа, в движении от незнания к знанию». Данная закономерность, по мнению автора, может служить методологической основой для изучения естествознания в целом, и курса биологии, в частности [9];

– *осмысления* методологической функции категории «сопряжение» на примере окислительно-восстановительных реакций, сыгравших важнейшую роль в зарождении и в последующей эволюции жизни на Земле. Взятие на вооружение категории сопряжения при формировании и развитии понятия «окислительно-восстановительная реакция» детерминирует жесткую взаимосвязь между понятиями «окисление» и «восстановление». Это не позволит допускать авторам школьных учебников по биологии грубые ошибки, когда разрывается диалектическую связь между этими понятиями, и они применяются в паре с другими понятиями, такими как «синтез» и «распад», что приводит к непониманию учащимися сущности сопряженных окислительно-восстановительных реакций, играющих ключевую роль в клеточном метаболизме. Усвоение категории сопряжения как важнейшей внутренней стороны взаимодействия учащимися и студентами и сознательное ее применение при формировании и развитии понятия «окислительно-восстановительная реакция» позволит одновременно вооружить их и эффективным методологическим средством познания, способствующим формированию научного мировоззрения. Конкретизация генетической связи понятия «сопряжение» с философской категорией «взаимодействие» продвигает научное (рациональное) знание вперед [3];

– *выявления* физико-химической природы самого уникального и глобального процесса нашей планеты – *фотосинтеза*. Сопряжение как принцип организации и функционирования материи «работает» на разных уровнях организации фотосинтетического аппарата, начиная с электронного уровня (*сопряженные системы π -электронов*), на уровне химических реакций (*сопряженные окислительно-восстановительные реакции*) и кончая уровнем хлоропластов, которые называют *сопряженными органеллами*. Понятие "сопряжение" определяло в ходе научных исследований стратегию изучения фотофизического, фотохимического и биохимического этапов фотосинтеза и оно же должно определять стратегию их познания учащимися и студентами при изучении курса биологии.

Усвоение категории сопряжения учащимися и студентами и сознательное ее применение при формировании и развитии понятия «фотосинтез», одновременно вооружить их и эффективным методологическим средством познания, способствующим формированию научной картины мира и мировоззрения, в целом [6];

– *раскрытия* информационной емкости категории сопряжения на примере разбора сущности сопряженных механизмов превращения вещества и энергии в процессе *дыхания*, лежащих в основе жизнедеятельности всех биологических объектов, обитающих на нашей планете. Такие механизмы выявлены и конкретизированы на организменном, клеточном, мембранном, молекулярном и электронном уровнях организации живых систем [4];

– *углубления* методологического потенциала категории «сопряжение» как внутренней стороны взаимодействия на примере изучения механизмов взаимосвязи между уникальными процессами растительной клетки – фотосинтезом и дыханием на электронном уровне. Для изучения более глубоких механизмов взаимодействия между этими процессами в качестве методологического средства были задействованы и *принципы электронной теории вещества*. Синтез таких методологий не случаен в силу того, что в процессе химической эволюции при наличии всех необходимых для нее условий происходит *усиление роли сопряженности*. Последовательные сопряженные процессы выступают как существенная сторона организации динамических неравновесных систем. Примерами подобных систем являются возникшие в ходе химической эволюции каталитические сопряженные системы, к которым относятся процесс фотосинтеза и дыхания. Элементарные стадии этих процессов оказываются не разделенными, потому, что имеют общие метаболиты и вследствие их *энергетической сопряженности*. Поэтому, электронная теория, помимо других методологических функций выполняет и функцию сопряжения между обозначенными выше процессами. Разработанная модель «Энергетическое состояние электрона в метаболитах фотосинтеза и дыхания» отражает сущность сопряжения между фотосинтезом и дыханием на электронном уровне [7];

– *понимания* внутренних механизмов взаимодействия генов в системе генотипа. Для достижения этой цели сконструирована обобщенно-образная модель «*Генотип как сопряженная целостная система*», которая позволяет в определенной мере представить работу этих механизмов наглядно. В данной модели логически сопряжены основные принципы реализации генетической информации, имеющие место в интактной клетке, а также генетические законы через которые реализуются эти принципы. Модель определяет стратегию изучения данного раздела биологии и потому является своеобразной методологией современного научного знания. Логический синтез философских и конкретно-научных знаний поможет учащимся и студентам овладеть категориями диалектики, усвоить их как метод познания и преобразования материального мира [1];

– *анализа* стратегии исторического *сопряжения* (коэволюции) организма и среды, которое объединяет их в целостную систему и предопределяет

эволюционную направленность. Категория *сопряжения* углубляет понимание сущности основных положений *эволюционной теории* и вместе с тем *укрепляет саму диалектику как метод мышления*. Усвоение понятия «сопряжение» как важнейшей категории, отражающей одну из стратегий коэволюции живых организмов и среды их обитания, внесет определенный вклад в *формирование нового экологического сознания учащихся и студентов, которое станет основой для гармоничного развития культуры и природы* [2].

Таким образом, сопряжение как внутренняя сторона взаимодействия раскрывает один из фундаментальных *принципов организации и развития материи*. В процессе эволюции материи происходит усиление сопряженности между ее структурными элементами, что повышает уровень ее организации и возникновение качественно новых объектов и явлений. При изучении конкретных явлений живой природы в предметах биологического цикла перед студентами обнажается реальная *диалектика развития материи*. Поэтому, важно обобщить конкретно-научные и философские представления о мире. Особое значение при этом приобретает овладение категорией *сопряжения*, которая позволяет конкретизировать идеи диалектического материализма, *усвоить их как метод познания и преобразования материального мира*.

Список литературы

1. Третьякова И.А. Методологическая роль категории «сопряжение» при изучении генотипа как целостной системы [Текст] / И.А. Третьякова // Наука и школа. – 2012. – № 4. – с. 128–131.
2. Третьякова И.А. Методологическая роль понятия «сопряжение» в понимании коэволюции типов обмена веществ и среды обитания организмов / И.А. Третьякова, С.М. Похлебаев [Текст] // Наука и школа. – 2011. – № 6. – С. 85–88.
3. Третьякова И.А. Категория «сопряжение» как методологическая основа для понимания сущности окислительно-восстановительных реакций [Текст] / И.А. Третьякова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6 (6). – С. 1290–1294.
4. Третьякова И.А. Методологическая роль категории «сопряжение» при изучении механизмов дыхания [Текст] / И.А. Третьякова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12 (4). – С. 870–875.
5. Третьякова И.А. Обобщение и развитие как сопряженная диалектическая пара рационального познания [Текст] / И.А. Третьякова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6 (2). – С.458–463.
6. Третьякова И.А. Реализация методологического потенциала категории «сопряжение» при изучении механизмов фотосинтеза [Текст] / И.А. Третьякова // Современные проблемы науки и образования. – 20, 14 № 6; URL: <http://www.science-education.ru/120-16069> (дата обращения 13.12.2014).
7. Третьякова И.А. Сопрягающая функция электронной теории вещества при изучении механизмов взаимодействия фотосинтеза и дыхания в курсе биологии [Текст] / И.А. Третьякова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (4). – С. 806–810.
8. Третьякова И.А. Сопряжение методологий как общая стратегия изучения биологических систем [Текст] / И.А. Третьякова // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 83–86.
9. Третьякова И.А. Форма и содержание как сопряженная диалектическая пара рационального познания при изучении биологических объектов [Текст] / И.А. Третьякова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. URL: <http://www.science-education.ru/118-14081>(дата обращения 25.07.2014).

КАЗАЧИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Хажгалиева Р.Х.

педагог дополнительного образования МОУ ДЮЦ Дзержинского района,
Россия, г. Волгоград

В статье казачий музыкальный фольклор рассматривается в качестве одного из приоритетных средств патриотического воспитания в условиях дополнительного образования детей. Музыкальный фольклор рассматривается как один из главных факторов отражения культуры казачества, как одно из эффективных средств патриотического воспитания.

Ключевые слова: казачий фольклор, песенные жанры, патриотическое воспитание, сохранение традиций.

Культурная жизнь России в последние десятилетия характеризуется нарастающей агрессивностью массовой культуры. Масштабы этого явления представляют реальную угрозу для традиционной народной культуры, артефакты которой становятся «рыночными продуктами» массового потребления. В результате выхолащивается духовное содержание, что лишает народную культуру возможности выполнять функции этнической консолидации и коммуникации. Этим процессам может противостоять государственная концепция сохранения традиционной народной культуры, основой для которой должны стать исследовательские программы. В сложившейся ситуации кардинально меняется отношение к фольклору. В международных документах он отождествляется с народной культурой, и позиционируется как важнейший компонент нематериального культурного наследия человечества. Для Волго-Донского региона особое значение имеют культурные традиции и музыкальный фольклор казачества.

Активные процессы возрождения российского казачества сделали проблемы его происхождения, истории, культуры одними из самых актуальных в отечественной науке. Накоплен значительный материал, отражающий разные стороны жизни казачества, однако комплексных исследований по изучению культурного наследия донских казаков на сегодняшний день недостаточно. Особенности языкового стиля и говора, своеобразная манера исполнения песенных и устных произведений позволяют говорить о самобытной фольклорной традиции донского края.

Казачий фольклор как ядро национальной культуры фиксирует в себе итог, результат исторического пути этноса, наиболее значимые плоды его жизнедеятельности, развития, отражает в концентрированной форме его национальную специфику, поэтому именно знания, представления об элементах национальной культуры, фольклора составляют содержательную базу патриотического воспитания личности.

Центральным элементом системы казачьего фольклора является песня. Высоко оцениваемая самими носителями, охватывающая важнейшие сферы жизнедеятельности, доминирующая количественно и качественно, она в наивысшей степени аккумулирует своеобразные черты донского фольклора. В целом система жанров донского казачьего фольклора сопоставима с системой жанров русского фольклора. Сходство проявляется в составе жанров и представляющих их разновидностей, в формах эпоса, в оппозиции мужского и женского репертуара и исполнительских стереотипов, в народной терминологии. В отличие от принятого для русской и других родственных культур подразделения жанров на приуроченные и не приуроченные, в казачьей культуре сложились две подсистемы, включавшие названные группы и в принципе функционировавшие раздельно. Между ними не существовало непреодолимой преграды. Из «службы» песни попадали в домашний быт, из мужского репертуара – в женский, но казачья воинская песня была и остается интегрирующим началом традиции. В донской культуре сохраняется уникальный по составу и огромный по объему корпус военно-исторических песен, не знающий себе равных ни в одной из русских региональных традиций. Доминантные исполнительские стереотипы сложились в воинской среде и воздействуют на все жанры, в исполнении которых принимают участие мужчины. Однако, и в женских по природе (колыбельных, свадебных), как и в семейной и календарной обрядности, в той или иной мере проявляется воинское начало и связанные с ним формы выражения. Казачий фольклор развивался под сильным воздействием письменной культуры. Здесь христианская и древнерусская литература, церковное певческое искусство, жанры профессиональной вокальной и инструментальной музыки, поэзия. Содержание казачьего музыкального фольклора имеет глубокое патриотическое значение и тесно связано с общественно-бытовыми функциями, проявляющими себя полифункционально: с одной стороны, это сохранение коллективной, исторической памяти, с другой стороны, это комплекс функций (гносеологическая, эстетическая, воспитательная), обеспечивающий устойчивый уровень эстетических и нравственных критериев общественного и семейного поведения. Реализация нравственно-эстетических идеалов в текстах протяжных песен осуществляется через образы-символы, символические ситуации, символическое поведение, где общественно-бытовые функции обнаруживают себя в мотивации сюжетов (тема героизма, разлуки с родиной, семьей, матерью, смерть на чужбине, несчастной любви).

Таким образом, музыкальный фольклор может рассматриваться как один из главных факторов отражения культуры казачества, а значит как одно из эффективных средств патриотического воспитания.

Список литературы

1. Путиловская В. В. Образовательные программы по духовно-нравственному и художественно-эстетическому направлению. //Путиловская В. В.// – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – Ч. 2 – 157 с.

2. Рудиченко Т.С. Некоторые аспекты организации пространства в традиционной культуре донских казаков // Возникновение казачества и становление казачьей культуры. Ростов н/Д, 1999. С. 72–73.

СОВЕРШЕННЫЙ ЧЕЛОВЕК В НАРОДНОМ ВОСПИТАНИИ

Хайруллин Г.Т.

профессор кафедры общей педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета, д-р пед. наук, профессор,
Казахстан, г. Алматы

В статье рассматривается понятие идеального (совершенного) человека. В народном воспитании совершенному человеку приписывают значимые личностные качества, часть которых совпадает у разных народов. В то же время каждый народ разработал свой состав личностных качеств, присущих идеальному человеку.

Ключевые слова: личностное качество, совершенный (идеальный) человек, народное воспитание, формирование.

Идея о формировании личности, обладающей определенной совокупностью качеств телесной и духовной красоты, возник еще в античный период развития человечества. Не случайно древнегреческие мыслители рассматривали проблему воспитания всесторонне и гармонично развитого человека, обладающего соответствующим набором физических и духовных качеств. В зависимости от исторической эпохи, от особенностей развития государства и общества менялся набор качеств и этнических норм, которым должен был удовлетворять человек, признаваемый идеалом, эталоном развитой личности.

К примеру, Конфуций (6 век до нашей эры) рассматривал вопрос об идеально воспитанном человеке. Такой человек «должен был обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой... Программой нравственного, умственного, эстетического, физического развития предусматривалось обучение «благородных мужей» – «цзюнь-цзы»... Поставив в центр своей проповеди идеал благородного человека, Конфуций... внес совершенно новый элемент в идейные устои древнекитайской жизни» [3, с.248]. Благородный человек по Конфуцию должен был обладать такими личностными качествами, как гуманизм, скромность, сдержанность, справедливость, достоинство, бескорыстие, верность своему слову, чувство долга и ответственности и т.п.

В русском литературном произведении 16 века «Домострой» были приведены требования к личностным качествам городского жителя. Он должен быть: стыдлив и умерен в еде; должен уметь тело воздержать, иметь мягкий нрав, перед старшими молчать и мудрых слушать, к равным относиться с любовью, а к младшим с любовью и наставлением, блюсти закон и сострадать; он не должен злословить и завидовать, пить и хвалиться [4, с.182].

Таким образом, идея формирования совершенного человека обладала умами людей много веков тому назад, она актуальна и в современной педагогике. «Народный идеал совершенного человека следует рассматривать как суммарное, синтетическое представление о целях народного воспитания... В идеале показывается конечная цель воспитания и самовоспитания человека, дается высший образец, к которому он должен стремиться... Среди многочисленных сокровищ народной педагогической мудрости одно из основных мест занимает идея совершенства человеческой личности, ее идеала, являющегося образцом для подражания» [1, с.47].

Личностные качества совершенного человека закреплены в образцах народного творчества: в сказках и преданиях, в пословицах и поговорках, в национальном этикете и правилах поведения. Эти качества у разных народов имеют немало общих элементов, что дает основание говорить об общечеловеческих ценностях, которых придерживались многие народы. К примеру, уважительное, заботливое отношение к родителям и старшим прослеживается в фольклорных образцах разных народов. «Честь и уважение тому, кому обязан жизнью- одно из основных еврейских традиций. Почет и уважение по отношению к родителям не должны оставаться только чувством, их необходимо проявлять на деле... Родителям нельзя противоречить; нужно оберегать их от неприятностей и бед... Нельзя занимать место, отведенное родителям, ни в обществе, ни дома. Нельзя называть их по именам даже после смерти» [4, с.90]. «Для корейцев незыблемым является уважение и почитание старших. Ни в коем случае нельзя вести себя дерзко по отношению к ним, будь то родственники или посторонние люди» [4, с.111].

В казахской, татарской, башкирской народной педагогике наиболее крепкой, которую непозволительно нарушать ни при каких обстоятельствах, считается клятва «белым молоком матери», как общепризнанной святыней, что демонстрирует высочайший статус матери в глазах детей; на пьедестал возносится даже та земля, по которой прошла Мать: «Рай находится под ногами матери», - гласит известная татарская пословица. Особую роль матери в жизни человека подчеркивают уйгуры, курды и т.д. У народов Северного Кавказа в число важнейших качеств личности включаются преданность, любовь и благодарность матери.

Русские, украинцы и белорусы лучшими личностными качествами человека признают уравновешенность в решениях, поступках, в реакциях на сложности и трудности жизни, общительность, дружелюбие без навязчивости, постоянную готовность оказать поддержку, стойкость, самоотверженность, готовность к самопожертвованию в экстремальных условиях, требующих предельного напряжения духовных и физических сил. Представители тюркской группы народов России (татары, чувашаи, башкиры, тувинцы, хакасы, алтайцы) в число лучших личностных качеств человека включают неприхотливость и неприязнательность в быту, высокое чувство ответственности и дисциплинированность, исполнительность и настойчивость, прямооту суждений и открытость [2, с.146-150].

По представлениям чеченцев, ингушей, дагестанцев и других народов Северного Кавказа совершенный человек должен быть правдивым, честным и щедрым. Он постоянно готов к защите Родины, мужественен и отважен, храбр и благороден, немногословен. Совершенный человек умеет принимать жизненные испытания с человеческим достоинством и национальной гордостью. Честность, уважительное отношение к старшим, гостеприимство- важнейшие личностные качества совершенного человека в представлениях народов Средней Азии. Совершенный человек должен быть сдержанным, способным стойко переносить страдания, исполнительным, вежливым и приветливым, рассудительным и спокойным [2, с.178].

Латыши, литовцы, эстонцы считают, что идеальный человек обладает уравновешенным поведением и невозмутимостью, высокой эмоциональной устойчивостью и хладнокровием в сложных ситуациях, терпеливостью и обстоятельностью во всех видах деятельности, способностью выдерживать большие нагрузки, трудолюбием и добросовестным отношением к своим обязанностям, стойкостью, аккуратностью, ответственностью [2, с.172].

Готовность и стремление помогать другим людям- одно из важнейших черт характера совершенного человека в представлениях ряда народов. Коллективный бескорыстный труд в помощь тому, кто в нем нуждается, воспринимается не только как нечто естественное, но и как почетная обязанность любого человека. Подобное отношение к взаимопомощи находит свое отражение в народных обычаях русских (помочь), казахов (асар), узбеков, уйгуров и киргизов (хашар), татар и башкир (умя).

Надо отметить, что в фольклоре всех народов трудолюбие признается важнейшим личностным качеством человека. Достаточно вспомнить пословицы «Терпенье и труд все перетрут» (русская), «Хорошо это тогда, когда человек занят делом» (адыгейская), «От работы человек молодеет» (осетинская), «У рано поднимающегося чабана овца приносит двойню» (чеченская), «Труд-источник счастья» (уйгурская), «Мастеровой раб не пропадет» (татарская) и т.д. Общими качествами положительного героя в сказках и преданиях народов являются также любовь к Родине, уважение к родителям, мужество и самоотверженность и т.д.

Совершенный человек придерживается всех правил национального этикета своего народа, одним из основных элементов которого выступают благопожелания. Фольклор многих народов включает в себя богатое разнообразие благопожеланий. Это- речевые формулы, которые часто используются в виде «пожелания, благословения человека по какому-нибудь поводу: сборы в дорогу, новоселье, женитьба, рождение ребенка, оказание услуг, начинания, события». Наиболее употребительные благопожелания можно свести в следующие группы: «назидательные, свадебные, прощальные, благодарственные, в функции просьбы, пожелания здоровья, пожелания богатства, событийные, авторские» [3, с.232-233].

В то же время существуют и отличия в тех или иных предпочтениях, наличие которых отражает особенности того пути развития, который пройден данным народом в конкретных географических и исторических условиях. У каждого народа сложилось свое видение совокупности качеств идеального человека. По-другому говоря, каждый народ разработал и веками совершенствовал свою собственную систему наиболее важных личностных качеств, присущих совершенному человеку. В указанном смысле вполне справедливо утверждение: «Каждая народная педагогика является «собственностью» вполне конкретной нации, конкретного народа» [4, с.144].

К примеру, совершенный человек в глазах немца – это, прежде всего, пунктуальный и аккуратный, дисциплинированный и добросовестный, выдержанный и предусмотрительный человек. Он должен быть приверженцем системы и внешнего порядка, практичным и рассудительным, должен быть трудолюбивым [2, с.192-198]. Бережливость рассматривается как важнейшее качество совершенного человека: «На бережливости держится дом», – гласит немецкая пословица. Добро и доброта, человечность и человеколюбие признаются в чувашской народной педагогике как важнейшие нравственные качества. Совершенный человек должен быть приверженцем ненасилия и терпимости, обладать такими качествами, как скромность, простота и уживчивость, дипломатичность и тактичность, смиренность и уступчивость, спокойствие и добродушие, кроткость и мягкость, приветливость и ласковость и т.д.

Требования к идеальному, совершенному человеку в казахской народной педагогике емко выражены принципом жизни: «Богатством пожертвую ради жизни, жизнью пожертвую ради чести». К.Ж.Кожаметова выделяет следующие основные показатели совершенного казахского парня (жигита):

- качества и свойства: как орел-ловкий, как сокол-гордый, как лев-грозный, как тигр-сильный, как волк-смелый, как леопард-страшный, как верблюд-выносливый, как кулан-костистый, как конь-чуткий, как лось-могучий, как сойка-осторожный и т.д.;

- способности и предрасположенности: вождь-жигит способен управлять страной, мудрый жигит способен решать споры, отважный жигит – народный защитник, рыцарь жигит – искусный наездник, беркутчи и воин, щедрый жигит – приветливый и гостеприимный, борец жигит обладает огромной силой, жигит домовитый успешно занимается домашними делами, хозяйственный жигит безупречно ведет хозяйство; жигит должен быть деловитым;

- шесть достоинств жигита: внимательность, мастерство, мужество, сила и упорство, мобильность, знания;

- прекрасные черты: честность, справедливость, правдивость [4, с. 35-36].

В татарской народной педагогике совершенного, настоящего человека характеризуют правдивость и верность, умение признавать свои ошибки, смелость, понимание своего долга и умение выполнять свои обязанности

своевременно, способность понимать истину, честность и терпеливость, уверенность в себе и умение твердо отстаивать свои убеждения и т.д. Совершенный мужчина у башкир-это независимый, сильный, активный, рациональный человек, ориентированный на индивидуальные достижения. Он должен быть трудолюбивым и самостоятельным, исполнительным и аккуратным, приветливым и доброжелательным [3, с.232].

«Для чеченца национальная гордость, человеческое достоинство-превыше всего. В многочисленных песнях подобного рода воспеваются личная отчага, свободолюбие, неукротимая храбрость, мужество, благородство и великодушие- они и представляют собой черты настоящего чеченца... Человек у чеченцев ценится не за богатство, а за храбрость, честность и добросовестность» [4, с.256].

Идеальный бурятский мужчина должен обладать девятью доблестями: для него превыше всего должно быть согласие; он на море – пловец, на войне- богатырь; в учении он проявляет глубину мысли, во власти- отсутствие лукавства, в речах- мудрость, на чужбине- непоколебимость, в работе - мастерство, в стрельбе -меткость [2, с.156].

В киргизском героическом эпосе «Манас» воспеваются мужество и стойкость, умение переносить трудности, любовь к Родине и готовность защищать ее от врагов, уважение и почтение к старшим, национальное достоинство, общительность и гостеприимство. Совершенный человек в киргизской народной педагогике обладает честностью, исполнительностью, сообразительностью, свободолюбием, храбростью, выносливостью, упорством. Он трудолюбив и всегда готов прийти на помощь другому человеку [2, с.185].

Таким образом, народы мира разработали свое представление об идеале человеческой личности. Идеальная, совершенная личность обладает рядом качеств, которые представляются наиболее важными, значимыми в глазах представителей данного народа и отражаются в его национальных установках и национальных нормах. В определенной степени представителю любого народа присуще стремление к национальному идеалу, и это следует учитывать в ситуации межэтнического взаимодействия.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика [Текст] / Г.Н. Волков. – М.,2000.-176 с.
2. Крысько В.Г. Этническая психология [Текст]/ В.Г. Крысько. – М., 2008. – 320 с.
3. Человек в системе образования: тенденции и перспективы. Сборник материалов Международной научно-практической конференции (14-16 мая 2009 года). -Часть II. / Главный редактор Канапацкий А.Я. [Текст] /А.Я. Канапацкий. – Уфа, 2009.-306 с.
4. Этнопедагогика народов Казахстана/Под ред. Волкова Г.Н., Кожаметовой К.Ж. [Текст] / Г.Н. Волков. – Алматы, 2001. – 305 с.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ РОЛИ ИНДИВИДА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Черкасова И.В.

доцент кафедры физической культуры Института сервиса, туризма и дизайна
(филиал) СКФУ в г. Пятигорске, канд. пед. наук,
Россия, г. Пятигорск

Алексеева Е.Н.

доцент кафедры физической культуры Института сервиса, туризма и дизайна
(филиал) СКФУ в г. Пятигорске, канд. пед. наук,
Россия, г. Пятигорск

Красильникова А.В.

ассистент кафедры физической культуры
Института сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ в г. Пятигорске,
Россия, г. Пятигорск

Астахова М.В.

старший преподаватель кафедры физической культуры
Института сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ в г. Пятигорске,
Россия, г. Пятигорск

Гуманистический подход к социализации существенным образом сказывается на трактовке целей, задач и принципов педагогической деятельности как одного из важнейших факторов социализации. В рамках этого подхода культура здоровья должна рассматриваться как элемент разносторонне и гармонично развитой личности школьника. Значит, культура здоровья школьника приобретает гуманистическую направленность. Гуманистическая переориентация всей педагогической деятельности, в том числе и здоровьесберегающей педагогики в системе школьного образования, составляет исторический смысл ее реформирования в нашей стране в настоящее время. Цель этого реформирования – переход от авторитарных установок на формирование людей как "исполнителей" к созданию условий для развития личности, способной не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и способной ее изменять, свободной в своем выборе, самостоятельной в суждениях и в то же время терпимой к чужому мнению, т.е. воспринимающей мир и людей в контексте человеческих ценностей.

Ключевые слова: социализация, гуманизм, гармоничное развитие личности, самопознание, идентификация.

В многочисленной литературе, посвященной здоровью и культуре здоровья, здоровьесберегающему образованию, здоровьесберегающим технологиям и здоровьесберегающей педагогике, нередко упускается из виду тот факт, что ориентация учащихся на здоровье может быть различной. Здоровье может интересовать их само по себе, т.е. выступать как главная ценность, может интересовать как средство высокого физического развития с целью демонстрации своего превосходства над другими.

В этой ситуации крайне важно, чтобы воспитание культуры здоровья выступало как элемент гуманистически ориентированной системы воспитания и социализации учащихся.

В многочисленной литературе, посвященной здоровью и культуре здоровья школьников, здоровьесберегающему образованию, здоровьесберегающим технологиям и здоровьесберегающей педагогике школьной системы образования в целом, нередко упускается из виду тот факт, что ориентация школьников на здоровье может быть различной. Здоровье может интересовать их само по себе, т.е. выступать как главная ценность, может интересовать как средство высокого физического развития с целью демонстрации своего превосходства над другими и т.д.

В этой ситуации крайне важно, чтобы воспитание культуры здоровья выступало как элемент гуманистически ориентированной системы воспитания и социализации школьников.

В философском энциклопедическом словаре социализация характеризуется следующим образом: «Социализация (от лат. *socialis* – общественный), процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества» [13, с. 345]. Известный социолог И.С. Кон рассматривает процесс социализации как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность», как процесс «усвоения индивидом определенной системы социальных ролей и культуры» [1, с. 87; 4, с. 9].

Для социализации индивида в обществе используется широкий набор средств: способы вскармливания младенца и уход за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры; стиль и содержание общения, а также методы поощрения и наказания в семье, в группе сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщения человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности – общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической видах деятельности, в спорте, а также в семейной, профессиональной, общественной, религиозной и других сферах.

Каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая и малая) вырабатывают набор позитивных и негативных, формальных и неформальных санкций, способов внушения и убеждения, предписаний и запретов. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

Процесс социализации личности происходит под воздействием комплекса различных факторов, которые выступают как детерминанты данного процесса. Существенное влияние на становление и развитие личности как субъекта познания, общения и труда оказывают не только родители, но и другие взрослые, а также сверстники. Важную роль в процессе социализации играет взаимодействие человека с различными социальными институтами и

организациями, как специально созданными для социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (например, производственными). Здесь происходит нарастающее накопление индивидом соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного уклонения от выполнения социальных норм.

Иногда социализацию отождествляют с педагогической деятельностью, обозначаемой терминами «воспитание», «обучение» и «образование». Такое отождествление неправомерно. Воспитание (равно как обучение и образование) подразумевает целенаправленное воздействие на личность с использованием педагогических средств, посредством которых индивиду *сознательно* стараются привить желаемые социальные качества -знания, умения, интересы, ценностные ориентации, нормы поведения и т.д. Социализация же «наряду с воспитанием включает *ненамеренные, спонтанные* воздействия, благодаря которым индивид приобщается к культуре и становится полноправным и полноценным членом общества» [3, с. 156; 7, с. 89]. Как отмечает В.Момов, «социализация – это общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, а воспитание и обучение являются организованными и целенаправленными механизмами передачи и усвоения социального опыта» [5, с. 63].

Нами была дана общая характеристика процесса социализации личности. Понимание отдельных аспектов этого процесса, особенно программы, целей и задач социализации, существенно зависит от тех философских, общетеоретических принципов, на которые при этом ориентируются. Проводимое нами исследование культуры здоровья школьников предусматривает такой подход к социализации личности, который опирается на идеалы и ценности гуманизма.

Как известно, гуманизм – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, разностороннее развитие и проявление своих способностей. Гуманизм считает критерием оценки социальных институтов и процессов благо человека, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми. Позиция гуманизма состоит не только в признании того, что гуманным является все, что служит человеку, но и в гуманистическом понимании самого человека. Позитивным для человека признается то, что служит «культивированию человечности» в самом человеке, развитию «человечных качеств человека». К числу таких качеств человека гуманистическое воззрение издавна относит здоровье, духовно-нравственные и эстетические качества, свободу, творчество, разностороннее и гармоничное развитие личности, способность человека к самопознанию, самореализации, самопреодолению, саморазвитию – «открывать в себе свою собственную суть», «превосходить себя», «подниматься выше себя».

Гуманистический подход существенным образом влияет на понимание содержания, структуры, форм и уровней социализации личности. Согласно

данным современной психологии и социальной педагогики, социализация является не одноплоскостным, а сложным многоаспектным диалектическим процессом, который имеет ряд форм. В связи с этим на основе гуманистического подхода вхождение индивида в мир социума прежде всего рассматривают как взаимодействие двух составляющих его процессов – идентификации и индивидуализации [10, с. 374; 11, с. 89].

Под идентификацией понимается "отождествление, как правило неосознанное, себя со значимым другим человеком (реальным или вымышленным) или группой как образцом" [6, с. 207]. Идентификация выступает как первичная социализация ребенка, которая является для него способом развития социальной идентичности с тем обществом, в которое ребенок включен с самого рождения. В ходе этого процесса ребенок превращается в личность, адаптированную к наличным условиям социального бытия и сходную с другими людьми, живущими в этих условиях. «В ходе идентификации осуществляется овладение общими, типичными, общеродовыми качествами, достигается тождество человека и человечества. Быть человеком, значит обладать общими с другими людьми родовыми качествами, которые исторически сконцентрированы в три крупные единицы социального опыта человечества – знания, умения, установки» [12, с. 61].

В рамках идентификации активность проистекает со стороны общества. Оно передает опыт индивиду, стремясь сделать его тождественным другим людям. Только благодаря этому индивид может стать человеком, обладающим общими с другими людьми качествами – знаниями, умениями, установками. Но задача социализации состоит и в том, чтобы каждый человек приобрел индивидуальную неповторимость, стал индивидуальностью. Это осуществляется в рамках того элемента социализации, который получил название индивидуализации. Здесь активная роль принадлежит уже самому индивиду. Индивидуализация – процесс становления человеческой индивидуальности, социально неповторимого, самобытного человека. Преодоление идентичности другим людям, обретение индивидуальности осуществляется человеком прежде всего за счет самообразования, самообучения, самовоспитания.

Индивидуализация рассматривается как важное направление развития личности в концепции поуровневого социального развития личности Д.И. Фельдштейна. Согласно этой концепции, которая, как подчеркивает ее автор, базируется на кардинальных положениях, разработанных в научной школе Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева, главный смысл и содержание процесса взросления составляют социализация и индивидуализация: «в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим индивидуальным достоянием, т.е. происходит социализация. В то же время человек приобретает все большую самостоятельность, относительную автономность, самообнаруживается в своей социальности, т.е. происходит его индивидуализация» [10, с. 479].

В качестве высшего уровня (высшей формы) социализации ряд исследователей [12, с. 29] выделяет персонализацию, которая имеет целью пре-

вращение человека в личность, в социально ответственного и социально функционирующего агента, который занимает активную жизненную позицию и тем самым является не просто объектом, а субъектом общественной жизни, исторического процесса.

Таким образом, гуманистический подход в теории и практике социализации проявляется прежде всего в понимании роли самого индивида в процессе социализации. Сторонники этого подхода к пониманию социализации считают ошибочным рассматривать социализацию как простую сумму внешних влияний, регулирующих проявление имманентных индивиду биопсихологических импульсов и влечений, как механическое наложение на индивида готовой социальной «формы». Они исходят из того, что человек активно участвует в этом процессе и не только адаптируется к обществу, но влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя. Сама социализация при таком подходе понимается как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны (часто недостаточно подчеркиваемой в исследованиях), процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [2, с. 38].

Такое понимание роли индивида в процессе социализации, основанное на идеях гуманизма, противостоит другому направлению в теории социализации, при котором личность рассматривается как пассивный продукт социальных влияний, а сама социализация как процесс ее адаптации к обществу, его традициям, нормам и ценностям культуры.

Гуманистический подход к пониманию роли индивида в процессе социализации сформировался в рамках того направления в теории личности, которое обозначают термином "гуманистическая психология" (его называют также психологией "третьей силы" или "развития потенциала человека"). Этот термин принадлежит группе персонологов, которые в 1962 году объединились под руководством А. Маслоу с целью создания теоретической альтернативы психоанализу и бихевиоризму. Хотя взгляды сторонников "психологии третьей силы" составляют довольно широкий спектр, им присущи и некоторые общие черты.

В качестве исходного в рамках данной концепции принимается положение о том, что человек является главным архитектором своего поведения и жизненного опыта. Люди рассматриваются как активные творцы собственной жизни, обладающие свободой выбирать и развивать стиль жизни. Эта свобода ограничена только физическими или социальными воздействиями. Для сторонников гуманистической психологии характерно также позитивное отношение к человеку, вера в его силу и позитивность личностного потенциала. В отличие от теории Фрейда, которая исходит из того, что люди находятся во власти бессознательных и иррационалистических сил, эгоистичны и деструктивны по отношению к себе и другим, они считают, что в каждом человеке заложены потенциальные возможности для позитивного роста и совершенствования, "что в основе человека лежит стремление к по-

ложительным изменениям". В противовес идее формирования личности сторонники гуманистической психологии -А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, Э. Фромм – выдвигают на передний план идею свободного развития личности, полной ее самоактуализации.

К. Роджерс обосновывал положение о том, что важнейший мотив жизни человека – тенденция актуализации – тенденция максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы, "развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность".

Наиболее необходимым аспектом тенденции актуализации он считал стремление человека к самоактуализации, под которой он понимал процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала с целью стать "полноценно функционирующей" личностью.

Термин "полноценно функционирующий" К. Роджерс использовал для обозначения людей, которые используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний. Он выделяет пять основных личностных характеристик, общих для полноценно функционирующих людей. 1. Открытость переживания: способность слушать себя, чувствовать всю сферу сенсорных, эмоциональных и когнитивных переживаний в себе, не испытывая угрозы для ощущения собственной правоты. 2. Экзистенциальный образ: стремление жить полно и насыщенно в каждый момент существования, так чтобы каждое переживание воспринималось как свежее и уникальное, отличное от того, что было ранее. 3. Организмическое доверие: способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора того или иного способа поведения. 4. Эмпирическая свобода: ощущение себя способным сделать практически все, что человек хочет делать. 5. Креативность: способность к творчеству и творческому образу жизни.

Таковы представления представителей гуманистического движения в сфере психологии о том, что значит быть здоровым, полноценным, самоактуализирующимся человеком.

Гуманистический подход к социализации существенным образом сказывается на трактовке целей, задач и принципов педагогической деятельности как одного из важнейших факторов социализации [9, с. 176]. Конкретные цели и задачи этой деятельности в рамках гуманистически ориентированной педагогики заданы прежде всего моделью здорового, полноценного, самоактуализирующегося человека, которую разработал А. Маслоу. Эта модель выступает как образец, на который должен ориентироваться не только педагог, осуществляющий целенаправленные воздействия на воспитываемого, но и последний в своей деятельности самовоспитания, саморазвития. Как справедливо отмечают В.И. Столяров и О.В. Козырева, в модели А. Маслоу отсутствует указание на одно из важнейших положений гуманистической концепции – необходимость всестороннего (разностороннего) и гармоничного развития личности, ее культуры [8, с.161].

Как видно из вышеизложенного, в рамках этого подхода культура здоровья должна рассматриваться как элемент разносторонне и гармонично раз-

витой личности школьника, обладающей указанными выше чертами и характеристиками. Значит, культура здоровья школьника приобретает гуманистическую направленность, если она как целостный феномен характеризует разностороннее и гармоничное развитие школьника. Только на основе этого и само воспитание культуры здоровья органично вписывается в процесс гуманистической социализации школьника.

В заключение отметим то обстоятельство, что именно гуманистическая переориентация всей педагогической деятельности, в том числе и здоровьесберегающей педагогики в системе школьного образования, составляет исторический смысл ее реформирования в нашей стране в настоящее время. Цель этого реформирования – переход от авторитарных установок на формирование людей как "исполнителей" к созданию условий для развития личности, способной не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и способной ее изменять, свободной в своем выборе, самостоятельной в суждениях и в то же время терпимой к чужому мнению, т.е. воспринимающей мир и людей в контексте человеческих ценностей [8, с. 89].

Список литературы

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. -М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Касаткин В.Н., Чечельницкая СМ., Рачевский Е.Л. Создание проекта «Школа, содействующая здоровью»: рекомендации администратору // Школа здоровья. – 2001. – № 2. – С. 34-44.
3. Кон И.С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. – 270 с.
4. Матюнина Н.В. Методика формирования валеологических знаний в системе физкультурного образования младших школьников: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Омск, 2000. – 23 с.
5. Момов Васил. Человек. Мораль. Воспитание. (Теоретико-методологические проблемы). Пер. с болг. -М.: Прогресс, 1975. – 163 с.
6. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
7. Селиванова Н.Л. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.
8. Столяров В.И., Козырева О.В. Гуманистический подход к спортивному воспитанию и спортивной культуре: общая концепция и ее применение к дошкольникам // Гуманистика соревнования. Вып. 2: Сборник. – М.: Гуманитарный Центр "СпАрт" РГАФК, 2002. – С. 3-226.
9. Степашко Л.А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. -272 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды. – М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 1999. – 672 с.
11. Филиппова Л.В., Лебедев Ю.А. Социальная педагогика как интегральная наука о личности. – Пермь: Изд-во Пермского университета, 1992. -264 с.
12. Филиппова Л.В., Лебедев Ю.А., Филиппов Ю.В. Педагогическая валеология: опыт и перспективы развития. – Н. Новгород: Нижегородская архитектурно-строительная академия, 1997. – 102 с.
13. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 840 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МОТИВАЦИИ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чурбанова Е.Н.

студентка V курса ФГБОУ ВПО «Оренбургского государственного педагогического университета»,
Россия, г. Оренбург

Русакова Т.Г.

профессор кафедры художественно-эстетического воспитания
ФГБОУ ВПО «Оренбургского государственного педагогического
университета», д-р педагогических наук, профессор,
Россия, г. Оренбург

Без развития личностных качеств ребенок не достигнет высокого уровня интеллектуального развития. Мотивация (личностное качество) направляет деятельность. Эффективными педагогическими условиями формирования мотивации старших дошкольников в сюжетном рисовании являются: правильно организованная художественно-эстетическая среда в группе, пример воспитателя, выбор тем и сюжетов для рисования.

Ключевые слова: дошкольное образование, сюжетное рисование, изобразительная деятельность, старшие дошкольники, мотивация.

В наши дни часто можно услышать об интеллектуальном развитии ребенка, а развитие личности остается на втором плане. Очевидно, что ребенок, которому интересно узнавать что-то новое, добьется гораздо больших успехов в учебе, чем ребенок, который не заинтересован в получении новых знаний. Мотивация – личностное качество, без него невозможно приобретение знаний, а значит и интеллектуальное развитие [1, с. 6].

Свое исследование мы начали с изучения теории деятельности С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Они выстраивают последовательность развития деятельности: потребность – мотив – деятельность. Потребность – это внутреннее состояние организма, испытывающего нужду в чем-то. Если потребность нельзя воплотить, наступает состояние «чего-то хочется, но не ясно, что именно». Когда появляется путь, через который можно реализовать потребность – возникает деятельность. Этот «путь» и есть мотив. Таким образом, потребность дает энергию для деятельности, а мотив ее направляет [2, с. 272].

Изобразительная деятельность также, как и деятельность вообще, имеет такую же последовательность развития. Следует отметить, что потребность – это внутреннее состояние, а мотив и деятельность - внешнее [2, с. 273], значит мотивацией можно управлять.

Одним из видов изобразительной деятельности в детском саду является сюжетное рисование. Чтобы изобразить сюжет, ребенок должен видеть взаимосвязи между объектами, выделять главное, правильно передавать пропор-

ции предметов. Все эти умения связаны с развитием аналитико-синтетического мышления, т.е. с интеллектуальным развитием ребенка [3, с. 117].

Выше нами отмечалось, что интеллектуальное развитие невозможно без сформированности личностных качеств, в том числе мотивации. Анализ научно-педагогической литературы и собственного педагогического опыта позволил сформулировать педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста мотивации к изобразительной деятельности: организация художественно-эстетической среды в группе, пример педагога, использование ситуаций, в которых педагог предлагает тему, а дети выбирают сюжет рисунка.

Правильно организованная *художественно-эстетическая среда* является хорошим побуждением к деятельности. В группе необходимо организовать уголок рисования, который можно условно поделить на две зоны: выставочную и мастерскую. Первая зона может быть представлена детскими работами и подборками иллюстративного материала по ознакомлению дошкольников с творчеством русских художников и художников-иллюстраторов. Мы в группе оборудовали такую зону. Она условно делится на выставку детских работ и галерею иллюстративного материала. Детские работы меняются каждую неделю, причем представлены работы всех детей. В галерее мы собрали серию изданий «Великие художники» (автор С. Королева). Вторая зона состоит из хранилища инструментов и материалов для рисования, и непосредственно рабочего места. В хранилище должны быть: мольберт; методическое пособие «Я учусь рисовать» (автор Т.Н. Доронова); листы бумаги разного размера и качества; мелки, карандаши, краски, чтобы дети самостоятельно могли выбрать, какой материал использовать; специальную полочку с материалами и инструментами для рисования нетрадиционными способами; кисти разной толщины; губки; палитры и т.д. На стене, в хранилище, следует разместить плакаты-подсказки. Например, на плакате «Законы юных художников» изобразить детей и правила: не мешай другим, не копируй чужие работы, рисуй в хорошем настроении, держи свои идеи в секрете, не бойся творить и т.д. Плакат «Средства выразительности – помощники художника» будет напоминать ребенку о том, что он может использовать в рисунках разные линии, формы, цвета, фактуры, композиции, светотени. В уголок рисования можно поселить сказочного героя, например, Художника или Краски, которые могут напоминать ребенку о правилах смешивания цветов. Содержание уголка следует менять в зависимости от времени года, от праздников, от программной задачи на тот или иной промежуток времени. В уголке для рисования можно придумать тему для каждого дня недели. Например, понедельник – «Как я провел выходные», вторник – «День добрых дел», среда – «Космическая одиссея», четверг – «Природа вокруг нас», пятница – «Профессии разные важны, профессии разные нужны». Темы могут быть расписаны на разные промежутки времени и частично повторяться. К каждой тематике уголок может оформляться соответствующими иллюстрациями, книгами, рисунками. Прежде всего, в такой среде у ребенка фор-

мируются мотивы познавательные. Например, большой выбор материалов для рисования позволяет ребенку на практике проверить и убедиться, что для прорисовки мелких деталей необходима тонкая кисть, а для более крупных – широкая. Рассматривая пособия, ребенок будет узнавать произведения великих художников. Плакаты-подсказки напомнят ребенку о цвете, форме, фактуре и рисунки ребенка станут выразительнее.

Дети дошкольного возраста всегда подражают взрослым, поэтому вторым условием для формирования у старших дошкольников мотивации к изобразительной деятельности является *пример воспитателя*. Когда детям предоставляется возможность самостоятельной деятельности, обязательно найдется ребенок, который ходит по группе, не зная, чем ему заняться. Задача педагога в такой ситуации – ненавязчиво вовлечь ребенка в деятельность. Воспитатель берет принадлежности для рисования, располагается недалеко от детей и начинает рисовать. За шестинедельную продолжительность наблюдения за детьми нам удалось установить, что в среднем в течение 10 минут ребенок обязательно подойдет к воспитателю. Кроме этого, в первый день наблюдения из 27 детей старшей группы 8 начали рисовать вместе с воспитателем, 13 – подошли к воспитателю, поинтересовались его занятием и ушли играть дальше, и только 6 детей не обратили внимания на то, что делает воспитатель. Наше наблюдение позволяет еще раз убедиться в том, какое значение имеет пример педагога для детей. Ребенок стремится быть похожим не просто на кого-то, а на авторитетного человека, в данном случае, на воспитателя. Дети следуют положительному примеру «я тоже буду рисовать, как воспитатель». В этом и есть мотив.

Третьим условием формирования мотивации детей к изобразительной деятельности может быть ситуация, когда *педагог предлагает тему для рисования, а дети выбирают сюжет*. Тематика сюжетного рисования в старшей группе определяется прежде всего теми впечатлениями, которые ребенок получает от наблюдения окружающей действительности [3; 4]. Для детей данного возраста содержание каждой темы должно быть конкретно определено. Самостоятельный выбор сюжета учит их осмысливать воспринимаемые явления, понимать связи и отношения между действующими лицами, ясно представлять обстановку и время действия [3, с. 120]. Даже с детьми шести лет возможно применение игровых приемов, конечно, в меньшей степени, чем в младшей группе. Например, во время прогулки дети через самодельные фотоаппараты рассматривают пейзаж, дерево, животных, делают «снимки», а придя в детский сад, «проявляют» и «печатают» их, изображая на рисунке воспринятое во время прогулки. Однако, при использовании игровых моментов воспитатель не должен превращать весь процесс обучения в игру, так как она может отвлечь детей от выполнения учебной задачи, нарушить систему в приобретении знаний, умений и навыков [3, с. 94]. Мотив в том, что ребенок стремится запечатлеть на рисунке именно то, что ему запомнилось. Например, ребенок изобразит клумбу с цветами на участке или облака на небе.

Удачным для работы по замыслу может служить рисование на тему «Праздник в детском саду», позволяющее каждому ребенку выбрать наиболее понравившийся момент праздника и изобразить его [3, с. 98]. Использо-

вание литературных произведений тоже создаст условия для выбора интересного сюжета. Например, в теме «Мультипликаторы» мы можем создать настоящую студию по иллюстрированию как знакомых сказок, так и придуманных вместе с детьми. Для сюжетного рисования в старшей группе можно предложить темы «Зайчишка – трусишка и храбришка», «Конёк – Горбунок», «Хмурая, поздняя осень», «Моя любимая погода зимой», «Я в волшебном лесу», «Я шагаю по ковру из осенних листьев», «Бабочки, которых я видел летом», «Я в подводном мире», «Звездное небо», «Радуга-дуга», «Веселая ярмарка», «Зимние забавы», «Почта», «Город новый златоглавый», «Пингвиний пляж», «Во саду ли, в огороде», «На летней полянке», «Незнайка на севере», «Самые смелые профессии».

Таким образом, опираясь на опыт работы с детьми, мы показали, что организация художественно-эстетической среды в группе, пример педагога и ситуации, в которых воспитатель предлагает тему, а ребенок выбирает сюжет, будут эффективно влиять на формирование у детей старшего дошкольного возраста мотивации к изобразительной деятельности.

Список литературы

1. Бурлакова, И.А. и др. Интегративные качества ребенка-дошкольника / И. А. Бурлакова, Н.И. Гуткина, Е. К. Ягловская – М.: МГППУ, 2012. – 51 с.
2. Григорович, Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие. / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
3. Косминская, В.Б. и др. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / В.Б.Косминская, Е.И.Васильева, Н.Б.Халезова и др. – М.: Просвещение, 1977. – 253с.
4. Русакова, Т.Г. Цветовосприятие и позитивное отношение к миру у старших дошкольников: (из серии игр-сказок «сказки солнышка И СНЕГОВИКА») / Т.Г.Русакова, Т.Н.Колисниченко // Дошкольное воспитание. 2006. № 2. С. 30-35.

ИЗУЧЕНИЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ АЛГЕБРАИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ УРАВНЕНИЙ

Шарафутдинова Г.Г.

старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования
Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета,
кандидат физ.-мат. наук,
Россия, г. Стерлитамак

Ишмаева Л.

студентка Стерлитамакского филиала
Башкирского государственного университета,
Россия, г. Стерлитамак.

Изучение уравнений и неравенств в начальной школе носит пропедевтический характер. Поэтому очень важно подготовить детей в начальной школе к более глубокому изучению уравнений в старших классах. Младшие школьники должны усвоить способы их решения методом подбора переменных, на основе соотношения между частью и целым, зависимости между компонентами действий, знаний смысла умножения.

Ключевые слова: решение уравнений, неизвестная величина, отношение целого и частей.

Наша система образования устроена так, что для многих школа дает единственную в жизни возможность приобщиться к математической культуре, овладеть ценностями, заключенными в математике. Математическое знание является неотъемлемой частью общей культуры и обязательным элементом в воспитании и обучении ребенка.

Разделение школьного курса математики на алгебру и арифметику условное. Изучение алгебраического материала начинается с подготовительного класса и проходит в тесной связи с изучением арифметического и геометрического материала.

Учащиеся начальных классов знакомятся с такими важнейшими понятиями как равенство, неравенство, уравнение. Уравнения выступают в качестве одного из средств моделирования изучаемых фрагментов реальности, и знакомство с ними является существенной частью математического образования. Кроме того, изучение младшими школьниками уравнений в начальной школе подготавливает их к более успешному изучению алгебраического материала в основной школе.

В начальной школе в процессе работы над уравнениями закрепляются правила о взаимосвязи части и целого, сторон прямоугольника с его площадью, а не 6 правил нахождения неизвестных при сложении, вычитании, умножении, делении. Между тем, начиная с 6-го класса детей учат совершенно другому принципу решения уравнений, основанному на применении тождественных преобразований. Такая необходимость переучивания приводит к тому, что решение уравнений является достаточно сложным моментом для большинства детей.

Найти способ решения уравнения значит – определить, сначала по схеме, а позже и сразу по формуле, чем является неизвестная величина: частью или целым. Если известная величина является целым, то для ее нахождения нужно сложить, а если она часть, то из целого нужно вычесть известные части. При решении уравнений детям нужно будет вспомнить лишь два известных правила: 1) Целое равно сумме частей; 2) Чтобы найти часть, надо из целого вычесть другую часть. Таким образом, ребенку не нужно запоминать правила нахождения неизвестного слагаемого, уменьшаемого и вычитаемого.

Успешность ребенка, его навык при решении уравнений зависят от того, умеет ли ребенок переходить от описания отношения между величинами с помощью схемы к описанию с помощью формулы и наоборот. Именно этот переход от уравнения как одного из вида формул к схеме и определения с помощью схемы характера (часть или целое) неизвестной величины являются теми основными умениями, которые дают возможность решать любые уравнения, содержащие действия сложения и вычитания.

Другими словами, дети должны понять, что для правильного выбора способа решения уравнения, а значит, и задачи нужно уметь видеть отношение целого и частей в чем и помогает схема. Схема здесь выступает в каче-

стве средства решения уравнения, а уравнение, в свою очередь, как средство решения задачи. Поэтому большинство заданий ориентировано на составление уравнений по заданной схеме и на решение текстовых задач путем составления схемы и с ее помощью составления уравнения, позволяющего найти решение задачи.

Существует правило составления уравнения при решении задач: 1. Выясняется, что известно, что неизвестно. 2. Обозначение неизвестного за x . 3. Составление уравнения. 4. Решение уравнения. 5. Полученное число истолковывается в соответствии с требованием задачи.

Необходимым требованием для формирования умения решать задачи с помощью уравнений является умение составлять выражения по их условиям. Поэтому вводится запись решения задач в виде выражения. Учащиеся упражняются в объяснении смысла выражений, составленных по условию задачи; сами составляют выражения по заданному условию задачи, а также составляют задачи по их решению, записанному в виде выражений.

Одним из самых трудных моментов является запись задачи в виде уравнения, поэтому вначале при составлении уравнения широко используются средства наглядности: рисунки, схемы, чертежи.

Для формирования у учащихся умения решать задачи алгебраическим способом необходимо, чтобы они могли решать уравнения, составлять выражения по задаче и осознавать сущность процесса «уравнивания неравенств», т.е. преобразования неравенства в уравнение. Уже на первых уроках дети, сравнивая два множества, устанавливают, в каком из них содержится больше элементов и что нужно сделать, чтобы в обоих множествах было одинаковое их количество.

Вместе с тем возможности использования алгебраического метода решения текстовых задач в начальных классах традиционной школы ограничены, поэтому арифметический способ остается школе основным.

Список литературы

1. Вавилов, В.В., Мельников, И.И. и др. Задачи по математике. Уравнения и неравенства / В.В. Вавилов, И.И. Мельников // М.: Изд. Наука. –1987. – 287с.
2. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах. / Н.Б. Истомина // М.: Академия, 2000. – 288 с.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Шеина Т.Е.

аспирант кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий
Кемеровского государственного университета,
Россия, г. Кемерово

В статье рассматривается актуальность изучения интернет-пространства с положительной и отрицательной точек зрения влияния на личность человека. Анализ демонстрации ценностей личности посредством персональной страницы на примере конкретных социальных сетей.

Ключевые слова: интернет-пространство, психология личности, объективная реальность, ценностно-мотивационная сфера, идентичность.

Развитие современного общества имеет техногенный характер. В настоящее время уже не говорят об увлеченности интернетом, как о некоей зависимости. Он стал повседневностью, средством облегчения домашних, рабочих дел. С очень быстрым развитием информационных технологий, расширяется и охват их использования человечеством. Усовершенствование касается не только большей площади покрытия и использования глобальной сети, но и самой структуры информационных носителей. Делается все возможное, для того, чтобы каждый человек имел возможность в любое время иметь доступ к интернету.

Вышесказанное обуславливает понимание интернета, как элемента объективной реальности. Интернет не материален, его невозможно потрогать, но он есть везде и повсюду. Информационное поле – безграничный ресурс знаний, необходимых человечеству. Являясь объективным, не материальным феноменом, интернет в тоже время оказывает объективное влияние на личность человека. Формирует его ценности, идеалы, смыслы. Задает определенное направление в поиске объективно значимых для человека сфер жизни. Невозможно переоценить влияние интернета на среднестатистического человека.

Тимати Лири указывал, что основная сущность психологии – это систематизированное стремление описать и объяснить человеческое поведение. Соответственно, для психологического научного сообщества, сегодня, одной из приоритетных задач является изучение субъективных характеристик личности человека, опосредованных влиянием интернет-пространства. Данным вопросом занимались как отечественные, так и зарубежные авторы: А.Г. Асмолов, А.Е. Войкунский, Дж.Б. Уолтер, Л. Черни и другие. Изучению подвергались такие понятия, как «виртуальная личность», «виртуальная коммуникация», «виртуальная среда», «интернет-зависимость», «аддиктивное виртуальное поведение». Предпринимались попытки авторов так же дать классификацию пользователей сети, проследить мотивационную основу при посещении тех или иных сайтов.

Сегодня доказано, что времяпрепровождение в интернете накладывает определенный отпечаток на эмоциональную, коммуникативную, потребностно-мотивационную сферы. Интернет является продолжением человеческого разума, отражая его ценности, вкусы, предпочтения. Поэтому, являясь промежуточным звеном, между объективной реальностью и собственным «Я» с одной стороны, и между субъективной интернет реальностью и другими пользователями с другой – происходят структурные и функциональные изменения в поведении и деятельности личности.

Большинством авторов, интернет рассматривается с отрицательной точки зрения влияния на личность человека. Это объясняется регрессирующим поведением. Норман Холланд считал основными признаками интернет-регрессии сексуальную озабоченность, болтливость, чрезмерную щедрость и

открытость. Попадая в глобальную сеть, на бессознательном уровне пользователи начинают воспринимать машины, как живых людей. Но в тоже время общаются как с чем-то меньшим [2]. Здесь встает вопрос посещения запрещенных сайтов, доминирования, оскорбления других пользователей посредством анонимности. Данное поведение, несомненно, связано с неудовлетворенностью собственной жизнью в реальном мире.

В последнее время особо распространены являются сайты, позволяющие реализовать личностный потенциал на виртуальном уровне: «ВКонтакте», «Одноклассники», «Facebook», «Twitter», «Instagram». Несомненно, общение посредством интернета во многом облегчает жизнь пользователям, делает ее более быстрой и простой. Социальные сети во многом начали использовать, как средство зарабатывания денег. Создаются группы, в них люди продвигают свои товары и заводят персональные страницы, которые отражают лишь рекламируемый товар. Но, несмотря на это, все равно большинство пользователей используют интернет, прежде всего, в качестве коммуникативного инструмента.

Как правило, на своей странице размещается только та информация, которая отражает идеальный образ человека. На примере социальной сети «ВКонтакте», проанализировав аудиозаписи, видеозаписи, репосты из списка любимых групп, можно сделать определенные выводы о вкусах, предпочтениях человека. Каждый стремится выглядеть в лучшем свете. Мотивационная основа данного поведения предстает наиболее актуальной для изучения. Человек находится в реальном мире со своими проблемами, уровнем притязаний, ценностями, со своей сложившейся самооценкой, определенным характером, отношением и взглядом на мир. Но, попадая в мир интернета, он может стать совершенно другим человеком и показывать себя в выгодном свете.

Так же необходимо отметить, что социальные сети похожи между собой, но все же имеют ряд определенных отличий. Сеть «ВКонтакте» похожа на «Facebook», но имеет некоторые функциональные отличия, вследствие чего меняется стиль общения. Данный ресурс интернациональный и разные народы в силу своего менталитета несколько по-разному могут взаимодействовать относительно других пользователей исходя из культурных отличий своего народа, страны.

Рассмотрим факт самопрезентации на примере сети «Instagram». Сделать свой профиль более красивым, красочным или же наоборот, показать ощущение реальной жизни в свете депрессии может любой человек, который зарегистрировался на данном сайте. Для таких сайтов разработана специальная программа «накрутки» взаимных подписчиков и «лайков». Все это делается лишь с одной целью – выглядеть в глазах других людей так, как этого хочет человек. Для одних пользователей главным является демонстрация красивой жизни, беззаботность, окружение себя друзьями и любимыми людьми. Профили же других пользователей, отражают боль и страдания, которыми они себя окружают. Как правило, позитивное предоставление ин-

формации направлено на широкую публику, а негативное – на определенного человека.

Проанализировав действия человека в сети, можно сделать определенные выводы о степени удовлетворенности его жизнью. У пользователей удовлетворенных собственной жизнью будет полный порядок и гармония на персональной странице. У тех же, у кого не все в порядке, напротив, будут довольно противоречивые статусы, репосты и цитаты.

С одной стороны это та часть аудитории, самооценка которой занижена, но поднять ее люди пытаются за счет красоты страницы. Другая же часть, напротив, пытается привлечь внимание к своей неполноценности, для того чтобы на них обратили внимание и пожалели. Тем самым, человек пытается зависить свою самооценку искусственно, проваливаясь в мир интернета. Мотивационная составляющая данного поведения кроется в возвращении в зону комфорта. Одним словом, все что ни делается пользователями сетей – делается с целью демонстрации желаемого облика.

Таким образом, интернет, являясь реальной нереальностью, активно влияет на пользователей. Он выступает в качестве компенсатора личности, которая желает представить свой образ-Я в идеальном свете перед окружающими. Это, в свою очередь, актуализирует вопрос изучения идентичности пользователей сети, что, несомненно, является важным звеном в изучении и понимании современного человека.

Список литературы

1. Лири Т., Мецнер Р., Альперт Р. Психоделический опыт: Руководство на основе «Тибетской книги мертвых» [Текст] / Т. Лири, Р. Мецнер, Р. Альперт. – Львов, 2003. – 244 с.
2. Психоделические аспекты поведения человека в киберпространстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://banderus2.narod.ru/98517.html>
3. Влияние интернета на личность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stel.sebastopol.ua/stel-internet/240-vliyanie-interneta-na-lichnost.html>

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТИЯ «МОБИЛЬНОСТЬ» В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Шеремет А.Н.

доцент кафедры теории и методики преподавания информатики
Новокузнецкого филиала (института) Кемеровского государственного
университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Новокузнецк

В данной статье рассматриваются особенности различных видов мобильности (педагогическая, социальная, профессиональная и тп.) и определяются основные характеристики мобильности, ее области применения и уровни реализации. Автор ставит перед собой цель – определить основные черты академической мобильности для бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: мобильность, академическая мобильность, бакалавр по направлению «Педагогическое образование».

Необходимость формирования такой важной характеристики будущего бакалавра образования как академическая мобильность, требует детального рассмотрения и определения сути и структуры данного понятия. Поэтому в данной статье рассмотрим особенности выделяемых видов мобильности и определим с их помощью основные характеристики мобильности.

В обыденном понимании мобильным считается человек новой, современной формации, способный совершенствоваться, гибко реагируя на новые требования и условия существования, адаптируясь к ним.

Феномен мобильности является предметом изучения таких наук, как психология, социология, педагогика. Согласно Оксфордскому толковому словарю по психологии термин мобильность относится к понятию движение. Это может быть, буквально, физическое движение стимула, объекта или организма, или это может быть, метафорически, движение через сферы, которые могут быть социальными, профессиональными, или познавательными. Из-за такого широкого употребления этот термин обычно сопровождается уточняющим словом, разъясняющим, к чему он относится в том или ином случае.

В социальной педагогике мобильность рассматривается как важнейший эффект социализации человека, как постоянная потребность в новой информации, как реакция на разнообразие стимуляторов, готовность к изменению места работы или проживания, характера досуга, принадлежности к социальной группе, вкусов.

Из этого определения мы можем отметить для себя то, что мобильность рассматривается здесь как готовность или согласно психологическому словарю как активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи.

Социальная мобильность рассматривается С.А. Кравченко как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в саморазвитии, как симптом ее внутренней свободы и раскрепощенности, а образование является неотъемлемой предпосылкой социальной мобильности [4].

Благодаря этому внутреннему качеству личность может совершать внешнюю горизонтальную и вертикальную мобильность. Под горизонтальной социальной мобильностью подразумевается переход индивида или социального объекта из одной социальной группы в другую, расположенную на одном и том же уровне. Под вертикальной социальной мобильностью подразумеваются те отношения, которые возникают при перемещении индивида или социального объекта из одного социального пласта в другой.

Таким образом, мы отмечаем для себя, что в рассмотрении понятия мобильности появляется «смена позиции» или «переход», что, скорее всего, подразумевает под собой пересечение чего-либо пограничного, того, что является отделяющим чего-то от чего-то.

Наряду с понятием социальной мобильности, в научной литературе часто встречается понятие «профессиональная мобильность». В психологическом словаре профессиональная мобильность определяется как способность и готовность быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профориентационной деятельности [9].

Как видно из данного определения, мобильность, относящаяся к профессиональной области – самое объемное и основательное понятие, так как одновременно рассматривается и готовность (как активно-действенное состояние), и способность (как индивидуально-психологическая особенность).

По мнению Л.В. Горюновой, одной из составляющих профессиональной мобильности является качество знаний фундаментальных наук. И.В. Никулина считает, что исследовательские умения обеспечивают профессиональную мобильность преподавателя высшей школы. В исследованиях Н.А. Ащеуловой, С.А. Кугель, посвященных изучению профессиональной мобильности, делается вывод, что учителя, занимающиеся наукой, в профессиональном отношении мобильны, лишь 1/3 работает по специализации, полученной в вузе. Благодаря их мобильности осуществляется постоянная перестройка исследовательских интересов, обеспечивающая кадрами новейшие направления исследований [6].

Таким образом, мы встречаемся еще с одной особенностью мобильности: она может обеспечивать достижение каких-либо целей и не только в профилирующей области деятельности, но и за ее пределами.

Исследуя проблему развития социально-профессиональной мобильности, Ю.И. Калиновский характеризует ее как интегративное качество личности, обуславливающее способность последней быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде под влиянием изменяющихся в природе, культуре или социуме ситуаций и обстоятельств деятельности субъектов [3].

В данном определении нам представляется важным понятие «интегративный». Из чего мы делаем вывод, что применительно к мобильности можно использовать эту характеристику в ее определении. Также мы отмечаем, что причиной актуализации «быстроты и успешности» является новизна условий и обстоятельств.

Педагогическая мобильность, по словам С.Л. Тимкина, – это способность организовывать содеятельность с другими субъектами образовательно-воспитательного процесса в соответствии с целями и задачами современного образования, ценностями мировой, отечественной, региональной и национальной культуры, реализуя свою социокультурную, социально-профессиональную компетентность, в том числе в процессе осмысления и прогнозирования результатов организуемых им субъект-объектных отношений [7].

Исходя из сказанного, можно предположить, что мобильность педагога или мобильность учителя предполагает под собой способность и готовность

организовывать совместную деятельности с другими субъектами образовательной деятельности для достижения общих целей.

Попытка наиболее полно разработать суть и структуру понятия профессионально-педагогической мобильности предпринята И.В. Никулиной [7]. Она определяет профессионально-педагогическую мобильность учителя как экзистенциальную ориентацию личности, представленную в виде ценностно-смыслового конструкта, продуцирующего в определенные моменты жизни виды, типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям среды.

В данном определении мы встречаемся с таким понятием как мобилизация. В психологическом словаре под мобилизацией понимается психофизиологическая готовность человека к выполнению определенных действий. И мы вновь сталкиваемся с тем, что в определении мобильности присутствует готовность человека к чему-либо.

Исследуя профессионально-педагогическую мобильность с позиции системного подхода, Л.А. Амирова определяет ее как систему, состоящую из разных компонентов, включающую в себя профессионально-педагогическую гибкость, базирующуюся на адаптивности как личностном свойстве [1].

Мы полагаем, что несомненным достоинством данного подхода является то, что в формулировку включается причина «адаптивности» каковой является гибкость или, по другому, пластичность, рассматриваемая в психологии как легкость приспособления к новым условиям.

Таким образом, мы делаем вывод, что многие исследователи пользуются представлением о мобильности как социальном феномене или как личностной характеристике, анализируя при этом тот тип мобильности, который соответствует их научному интересу (социальная, профессиональная, профессионально-педагогическая и т.д.). Мобильность в любой области научного знания связана с гибкостью мотивации, подвижностью поставленной цели, адаптивностью к новым условиям, сознательной ломкой привычных психологических стереотипов.

Итак, мы выяснили, что категорию «мобильность» сопровождают множество прилагательных, отражающих не только области ее применения, но и уровни (горизонтальная – передвижение на текущем уровне, вертикальная – передвижение на уровень выше или ниже).

В дальнейшем на основании выделенных свойств мобильности планируется определить основные характеристики академической мобильности бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

Список литературы

1. Амирова, Л.А. Диалектика биологического и социального в процессе формирования мобильной личности [Текст]/ Л.А. Амирова // Вестн. ОГУ. Гуманитарные науки. – 2004. – № 1. С.– 59-64.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст]/ Л.В. Горюнова; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 39 с.
3. Калиновский, Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дисс. ... д-ра

пед. наук [Текст]/ Ю.И. Калиновский; Рос. гос. пед. ун-т. им. Герцена. – СПб., 2001 – 470 с.

4. Кравченко, С.А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь [Текст]/ С.А. Кравченко. – М.: Астрель [и др.], 2004. – 511 с.

5. Кугель, С.А. Мотивация и направления профессиональной мобильности ученых в условиях перехода к рыночным отношениям [Текст]/ С.А. Кугель, Н.А. Ащеулова: ИИЕТ РАН годовичная науч. конф. 1998. – М.: ИИЕТ РАН, 1999. – С. 192-194.

6. Никулина И.В. Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. пед. наук [Текст]/ И.В. Никулина; Самарский гос. ун-т. Самара, – 2005. – 207 с.

7. Тимкин, С.Л. Обеспечение мобильности преподавателей высшей школы с использованием механизма обмена виртуальными курсами [Текст]/ С.Л. Тимкин, В.И. Струнин, И.М. Щеткин // Образовательная среда сегодня и завтра: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 28.09 – 01.10.2005) / Отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Рособразование, 2005. С. 351-352.

8. Шеремет, А.Н. Формирование академической мобильности будущих учителей информатики средствами информационных и коммуникационных технологий [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Шеремет. – Новокузнецк, 2009. – 208 с.

ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Энэбиш Т.

Ховдский государственный университет,
Монголия, г. Ховд

Принцип сознательности играет важную роль в обучении иностранному языку. Он даёт возможность повысить интеллектуальный потенциал предмета, суть которого заключается в обучении понимания мыслей и их выражению на новом для учащихся языке. Ярким примером применения данного принципа являются сноски по культуре стран изучаемого языка, которые предлагаются учащимся в ролевых карточках в соответствии с их коммуникативно-познавательными задачами и ситуациями общения. В изучении иностранного языка различают интеллектуальную, эмоциональную и речевую активность, в совокупности они обеспечивают благоприятные условия для овладения языком.

Ключевые слова: иностранный язык, ролевая игра, урок, преподаватель, студент.

Ролевая игра относится к третьему этапу развития речевого умения и способствует расширению сфер иноязычного общения. А это предполагает в свою очередь предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят учащимся сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. В процессе ролевой игры одно временно происходит совершенствование и развитие навыков в использовании языкового материала, но на данном этапе подобная деятельность выступает периферийной задачей, поскольку главное – это общение, мотивированное ситуацией и ролью. Поэтому ролевой игре обычно отводится место на завершающем этапе работы над темой. Таким об-

разом, ролевая игра, имеющая основную практическую задачу развитие умений монологической и диалогической речи, полностью соответствует специфике работы на третьем этапе, где речевой материал по пройденным темам используется в совершенно новых ситуациях, для решения новых коммуникативно-познавательных задач более сложных и с психологической и с лингвистической точки зрения.

Во временном плане ролевая игра представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия преподавателя и студентов, который состоит из трёх этапов. Подготовительный этап предполагается разделить на два подэтапа. Первый подготовительный подэтап выходит за рамки одного урока и включает в себя формирование и совершенствование лексических и грамматических навыков потеме, лингвистическую и социокультурную подготовку студентов. Второй подготовительный подэтап проходит непосредственно на уроке. В начале занятия преподаватель создаёт общую ситуацию общения, затем раздаются ролевые карточки и объясняются правила работы с ними, после этого проходит речевая подготовка студентов в группах, которая призвана создать атмосферу иноязычного общения на уроке и активизировать речемыслительную деятельность студентов перед ролевой игрой. Таким образом, второй подготовительный подэтап выполняет задачу организационной, ситуативной и речевой подготовки студентов и служит хорошей базой для второго основного этапа ролевой игры. На основном этапе ролевой игры должно отводиться достаточное количество времени, чтобы студенты выполнили все коммуникативные задачи, обозначенные в ролевых карточках [4, с.64].

Вывод:

На уроке-ролевой игре педагогическое общение является его органической частью т.к. любая ролевая игра предполагает коммуникативную направленность, ситуативность обучения, а значит и демократический стиль общения, когда учитель и ученик являются речевыми партнерами. Во время основного этапа ролевой игры, организующую и ориентационную роль учителя выполняли ролевые карточки, в то время как преподаватель во многом способствовал созданию психологической атмосферы благоприятной для общения во время подготовительного этапа. Во время заключительного этапа, когда участники обсуждали ролевую игру студентам предлагают высказать свое мнение, а не отвечать на вопросы – это привлекает к ответу и студента и других учащихся.

Это очень важно воспитывает и сплачивает речевой коллектив, учит студентов быть речевыми партнерами [5, с.89].

Список литературы

1. Большой академический монгольско-русский словарь \в четырех томах\., Москва <Academia>., 2002
2. Masliko, E.A Babinskaya, P.K, Budika, A.D. Petrova , S.E. “Table book for the teachers of foreign languages” 1998

3. Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers “Approaches and methods in Language Teaching”
4. Oyun.ts “Using games in the lessons of secondary schools” /Oyun.Ts .2011.-64 c.
5. Nomin Erdene. A “Teaching English grammar using the games” /Nomin Erdene. A 2005. – 89 c.
6. 胡裕树。“现代汉语”，修订本，-上海.， 2003.
7. WWW.baidu.com
8. WWW.taobao.com

Научное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам IX Международной научно-практической
конференции

г. Белгород, 31 марта 2015 г.

В шести частях
Часть V

Подписано в печать 13.04.2015. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84/16. Усл. п. л. 9,76. Тираж 100 экз. Заказ 54.

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1

ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а