



НОВАЯ ПАРАДИГМА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 29 ДЕКАБРЯ 2017 Г.

В ШЕСТИ ЧАСТЯХ

ЧАСТЬ 4



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

НОВАЯ ПАРАДИГМА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 29 декабря 2017 г.

В шести частях
Часть IV

Белгород
2018

УДК 001
ББК 72
Н 72

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

Редакционная коллегия

Духно Н.А., д.ю.н., проф. (Москва); *Васильев Ф.П.*, д.ю.н., доц., чл. Российской академии юридических наук (Москва); *Винаров А.Ю.*, д.т.н., проф. (Москва); *Датий А.В.*, д.м.н. (Москва); *Кондрашихин А.Б.*, д.э.н., к.т.н., проф. (Севастополь); *Котович Т.В.*, д-р искусствоведения, проф. (Витебск); *Креймер В.Д.*, д.м.н., академик РАЕ (Москва); *Кумехов К.К.*, д.э.н., проф. (Москва); *Радина О.И.*, д.э.н., проф., Почетный работник ВПО РФ, Заслуженный деятель науки и образования РФ (Шахты); *Тихомирова Е.И.*, д.п.н., проф., академик МААН, академик РАЕ, Почётный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибов Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

Н 72 **Новая парадигма социально-гуманитарного знания** : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 декабря 2017 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. – Часть IV. – 136 с.

ISBN 978-5-6040519-0-0
ISBN 978-5-6040519-4-8 (Часть IV)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Новая парадигма социально-гуманитарного знания», состоявшейся 29 декабря 2017 года в г. Белгороде. В работе конференции приняли участие научные и педагогические работники нескольких российских и зарубежных вузов, преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты, специалисты-практики. Материалы данной части сборника включают доклады, представленные участниками в рамках секций, посвященных вопросам педагогики и психологии.

Издание предназначено для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, передовыми достижениями науки и технологий.

Статьи и сообщения прошли научное рецензирование (экспертную оценку) членами редакционной коллегии. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

УДК 001
ББК 72

© ООО АПНИ, 2018
© Коллектив авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Андреева А.В.</i> ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	6
<i>Бабаева А.В.</i> МЕТАМОРФОЗЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
<i>Бадмаева А.Э.</i> ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	12
<i>Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К., Тархова Л.А.</i> ОБУСТРОЙСТВО УЧЕБНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПЫ ПРИРОДНОГО ПАРКА «КУМЫСНАЯ ПОЛЯНА» Г. САРАТОВА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ.....	16
<i>Грибанова Д.Я.</i> РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	19
<i>Денисова Ю.М., Бисеринкина Л.К.</i> МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	22
<i>Добrorоднова О.В., Константинова С.А.</i> ИК-ТЕХНОЛОГИИ В ИННОВАЦИОННОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	25
<i>Долгополова И.К.</i> ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ»	29
<i>Дронов В.Д.</i> РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	35
<i>Егоров М.А.</i> ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА У СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ	40
<i>Жильцова И.В.</i> ДЕСЯТЬ СТРАТЕГИЙ ПО ОТРАБОТКЕ ЛЕКСИКЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	46
<i>Иванова М.В.</i> ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К УСЛОВИЯМ ВОЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	49
<i>Климченко И.В.</i> ОТБОР ГЕОГРАФИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗЕ	52
<i>Комагорова Е.И., Годовникова Л.В.</i> ИГРА КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПЕРВОКЛАССНИКАМИ	55
<i>Криводонова Ю.Е.</i> ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	58

Кудрявцева М.В., Миненкова Г.С. СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В 1-4 КЛАССАХ	64
Лаврова Н.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО САМООБРАЗОВАНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ 60–80 гг. XX ВЕКА	69
Макушева Н.В., Сурина Л.В. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ОРИГАМИ.....	77
Мардиева З.А. РАБОТА НАД НАВЫКАМИ ЧТЕНИЯ, ПОНИМАНИЯ И ПОРОЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ	79
Мезинова А.В., Годовникова Л.В. ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	82
Мовчан Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	86
Мошкина Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ	93
Одинцев А.В. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 21.03.02 «ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВО И КАДАСТРЫ»)	97
Полунина Л.Н. ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПЛАНА В БРИТАНИИ И США: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА.....	102
Савенкова А.И. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	105
Симкаева Ц.С. ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	108
Тарасюк Т.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОЛНОТЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА..	112
Толмачева С.Ю. ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОГРАММАХ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ДЕТСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	118
Томилина С.Н., Алиев Т.И. ОСНОВНЫЕ БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАН РОССИИ	122

<i>Черненко В.В., Богатырев В.Г.</i> К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	128
<i>Шептуховская Т.В., Кулакова Т.Н.</i> КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	132

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Андреева А.В.

магистрант, Северо-Восточный государственный университет, Россия, г. Магадан

В статье проведен анализ существующих способов индивидуального сопровождения детей дошкольного возраста с ЗПР в рамках образовательной организации.

Ключевые слова: образовательная организации, дети старшего возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Современное общество XXI века много внимания уделяет решению проблем детей с ограниченными возможностями здоровья. Это связано еще и с тем, что после принятия в 2012 году федерального закона «Об образовании в РФ» [3] инклюзивное образование стало частью российского образования.

Несомненно, что понятие «дети с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья)» имеет довольно широкое значение, следовательно, дети с задержкой психического развития (ЗПР) это только одна из категорий детей с ОВЗ.

Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» вошёл в практику дошкольного образования в январе 2014 года, когда вступили в силу ФГОС ДО.

Дети с ОВЗ – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [1, с. 124]. Вместе с тем, основы данного термина можно найти в трудах российских психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др., которыми было установлено, что психика человека имеет свои специфические особенности и условия развития. В развитии психики ребёнка возникает и начинает играть ведущую роль социальный опыт, воплощённый в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребёнком на протяжении всего детства. На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. Нельзя играть на душе ребёнка – ему больно.

Вместе с тем, термин «дети с ЗПР» имеет следующее значение – это дети с замедленным темпом развития психики, что выражается в нехватке общего запаса знаний, некоторой ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и неспособности заниматься интеллектуальной деятельностью.

Несомненно, что дети с задержкой психического развития требуют к себе самого пристального внимания. В дошкольном образовании России такие дети воспитываются и обучаются в специализированных (коррекционных) группах для детей с ЗПР. Норма детей в такой группе не более 10 человек. Помимо воспитателей с дошкольниками занимаются дефектолог, психолог, социальный педагог.

Однако, несмотря на такое количество специалистов не все дети, посещавшие такую группу, могут в дальнейшем обучаться в обычной школе. Как правило, часть детей далее идут в коррекционные школы.

Все это требует от родителей детей с ЗПР большой и кропотливой работы для подготовки детей к жизни во взрослом мире. Однако многим родителям не хватает определенных знаний в области коррекционной педагогики и психологии и именно поэтому они не знают, как им помочь своим детям адаптироваться к современному миру.

Знакомство ребенка с окружающим миром начинается с первых мгновений его жизни. А проводником в мир вещей, предметов, явлений и событий должны стать именно родители. Понятно, что педагог играет важную роль в данном процессе, но все же центральная роль должна принадлежать именно родителям.

Ознакомление дошкольников с окружающим миром – это средство образования в их сознании реалистичных (а не приукрашенных) знаний о мире, основанных на чувственном опыте и воспитание правильного отношения к нему. Знакомство с окружающей действительностью является источником первых конкретных знаний и тех радостных переживаний, которые часто запоминаются на всю жизнь.

В данном контексте важно отметить, что процесс усвоения основ знаний об окружающем мире у детей с ЗПР имеет значительные отличия от образовательного процесса дошкольников без проблем в развитии. Это связано с тем, что у здоровых и нормально развивающихся дошкольников существует целостная картина окружающего мира, которая в процессе развития ребенка уточняется, дополняется новыми сведениями, новые, окружающие его объекты встраиваются в уже существующую картину мира. Так, например, ребёнок 5-7 лет с нормальным развитием способен самостоятельно устанавливать простейшие причинно-следственные зависимости. Вместе с тем, дошкольник с ЗПР видит картину окружающего мира фрагментарно, т.е. частично. Причём, отдельные картины окружающего мира не связаны друг с другом, вследствие чего ребенку довольно трудно объединить даже родственные объекты, а также установить существующие связи между объектами и явлениями.

Однако нельзя не подчеркнуть, что у детей дошкольного возраста с ЗПР стихийное накопление знаний и представлений об окружающем мире не становится источником умственного развития и практически не создаёт основу для адекватной ориентировки в окружающей действительности. Это связано с тем, что дошкольникам с задержкой психического развития в гораздо большей степени необходимо систематическое накопление знаний об окружающей их реальной действительности, которое возможно осуществить только в условиях целенаправленного коррекционного обучения.

Другими словами, если ребёнок дошкольного возраста с ЗПР посещает обычную группу детского сада вместе с детьми, у которых сохранен интеллект и нет проблем в развитии, ему необходимы дополнительные занятия с такими специалистами, как: психолог, логопед, дефектолог и т.д. Только комплексная работа всех специалистов поможет ему усвоить ту дорожную карту, которая была составлена конкретно для него.

Однако нельзя сбрасывать со счетов занятия с родителями, поскольку закрепить полученные знания ребенка с ЗПР и адаптировать его к особенностям окружающего мира могут только близкие ребенку люди.

Для того, чтобы родители могли помочь своему ребенку с задержкой психического развития педагоги должны оказывать им консультативную помощь.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что ещё в прошлом веке психологи уделяли большое внимание вопросу детско-родительских взаимоотношений. Так, например, Л. С. Выготский отмечал, что «ребёнок попадает под воздействие среды своих близких, обстановки, той роли, которую в отношении его играют окружающие», и где «мать (взрослый) для ребенка является первой социальной средой» [1, с. 359]. По мнению психолога, формирование диады «мать – ребёнок» составляет основу развития всех психических процессов и личностного становления ребёнка и особенно ребёнка с нарушениями развития, в нашем случае: ребёнка-инвалида.

Таким образом, можно отметить, что семьи, воспитывающие детей с ЗПР, представляют собой одну из наиболее уязвимых и специфических категорий населения. Сложности в процессе взаимодействия с таким ребёнком, проблемы ухода и воспитания, невозможность самореализации (многие мамы вынуждены отказаться от профессиональной карьеры, чтобы всегда быть рядом с особым ребенком) – все это значительно затрудняет полноценное функционирование и социально-психологическую адаптацию семьи, а главное – создаёт атмосферу напряжённости внутрисемейных отношений, что в конечном итоге нарушает её устойчивость.

В подобных ситуациях родители, как правило, находятся в состоянии дезорганизации, протрации и, как следствие, испытывают сильнейший стресс, который негативно влияет не только на психику взрослых, но и на психическое развитие ребёнка с ЗПР.

Резюмируя изложенное, мы имеем возможность констатировать, что развитие ребёнка с ЗПР в значительной степени обусловлено семейным благополучием, участием родителей в его становлении, разнообразием воспитательных воздействий.

Следовательно, целью психологического консультирования членов семьи, где воспитывается ребёнок с ЗПР, является оптимизация внутрисемейных отношений через принятие родителями адекватных ролевых позиций по отношению к ребёнку и друг другу.

В своих исследованиях С.О.Ларионова [1] выделяет основные этапы для организации консультирования родителей ребёнка с ЗПР, которые отражены в рисунке.

Важным в данном контексте является то, что во время работы с семьей, воспитывающей ребёнка с ЗПР, возможно возвращение к предыдущему этапу консультирования, особенно в том случае, когда сами родители нацелены на получение от специалиста однозначного «рецепта» решения их проблемы и даже не пытаются искать выход из сложившейся жизненной ситуации самостоятельно. Кроме того, динамика консультирования напрямую зависит от мотивации (эмоциональной, психологической, социальной) родителей преодолевать травмирующую жизненную ситуацию.



Рис. Основные этапы организации консультирования родителей, воспитывающих ребенка с ЗПР

Таким образом, на основе материалов данной статьи можно сделать вывод о том, что достичь позитивных результатов в воспитании и обучении ребенка с ЗПР можно только в том случае, если педагоги дошкольной образовательной организации и все члены семьи ребенка в тандеме будут помогать ему в адаптации к окружающему миру. Должен образоваться некий симбиоз, в котором все будут равноправными участниками образовательного процесса, включая самого ребенка с ЗПР. Именно в таком взаимодействии возможна организация психолого-педагогического консультирования родителей ребенка педагогами детского сада.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология. – М.: Эксмо-пресс, 2000. – 1008 с.
2. Ларионова С. О. Особенности девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Педагогическое образование в России. 2012. №3. – С. 45-52.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

МЕТАМОРФОЗЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бабаева А.В.

доктор философских наук, доцент,
Воронежский государственный университет инженерных технологий,
Россия, г. Воронеж

Работа посвящена проблеме поиска новых моделей в системе образования. Материал затрагивает проблему трансформаций современного общества, которая потребовала изменений в системе образования. Автор проводит сравнение классической и постклассической образовательной парадигмы.

Ключевые слова: образование, педагогическое пространство, парадигма, инновации.

Российское общество в последние четверть века находится в процессе кардинальных трансформаций. Причем, происходящие изменения, не только санкционируются «сверху», но и являются результатом динамичного развития современного типа цивилизации. Мы уже привыкли к словосочетаниям «информационная культура», «информационное общество» и редко задумываемся над тем, какие изменения они внесли в нашу жизнь. Вводя это понятие в научный оборот в далеком 1962 году, исследователи подчеркивали, что информационные технологии отличаются от всех других технологий тем, что они обладают особой культурогенной функцией.

Трансформации затронули все стороны жизнедеятельности человека. Причем это касается не только технологического прорыва, но и изменений в системе ценностей, и, как результат, образе жизни. Информационная техника и технология широко внедряясь и преобразуя трудовой процесс, выдвинула человека в качестве определяющего фактора и развития социальной системы в целом. В таких условиях изменяются представления о карьере, возрастает значимость самореализации в профессиональной сфере. И как результат возрастает роль и значение образования.

Высокая технология требует соответственно высокой подготовленности человека, его духовной зрелости и ответственности. Современный мир выдвигает на первый план проблемы связанные с конкурентными стратегиями, творческим подходом, коллективным трудом, новыми технологиями, заменой системы «человек-техника» на систему «человек-человек».

Все эти процессы осложняются изменениями и на психологическом уровне. Современный школьник и студент, существуя в множестве различных, а иногда просто противоречивых, потоках информации, отражает эти процессы в своем сознании, которое все больше и больше становится «фрагментарным», «мозаичным», «клиповым» и т.д. Все многообразие названий отражает процесс «разорванности» сознания современного человека.

Современный человек оказался вовлеченным в «асинхронные коммуникации», которые не требуют от людей непосредственного взаимодействия (простейчат-комнаты. E-mail и ньюсгруппы и т.д.). В результате ситуативное время растягивается практически до бесконечности. Во время любого чата для ответа собеседнику по этикету вам дается от нескольких секунд до минуты и даже более, что значительно отличается от общения в ходе непосредственной коммуникации. В случае с e-mail-посланиями или ньюсгруппами человек располагает часами, днями или даже неделей (однако надо заметить, что и здесь допустимый временной лаг определя-

ется негласными нормами установившегося этикета). Киберпространство творит уникальное темпоральное пространство, где при условии продолжения интеракций intersубъективное время обоудно растягивается. По сравнению с общением лицом к лицу партнеры имеют значительно больше времени для обдумывания и составления ответа.

С другой стороны, отсутствие непосредственного контакта «глаза в глаза» создает значительные психологические затруднения. Виртуальный мир существенно отличается от intersубъективного. Записанные нулями и единицами отдельные люди и целые группы вместе с нематериальными контактами между ними расширяют и видоизменяют как пространственные, так и темпоральные границы человеческих взаимодействий. Мультимедиа-миры предлагают шанс выбрать себе другую визуальную личность, надеть виртуальный маскарадный костюм.

Большую часть тех деятельностей и активностей, которые происходят в сети, включая e-mail корреспонденцию и чат-сессии, можно записать и файлом сохранить на компьютере. Это так не похоже на настоящий мир и так для него странно – в киберпространстве можно постоянно иметь под рукой (клавишей) вечные летописи того, что ты говорил, кому и когда. Но это не столько помогает, сколько затрудняет процесс формирования «Я».

С одной стороны, человек стремится обрести идентичность, с другой стороны – общество не предоставляет ему условий для формирования устойчивой идентичности, а наоборот, поощряет состояние «фрагментарности» внутреннего мира человека. И как результат, кризис идентичности стал оборотной стороной бурного развития информационной цивилизации. В своем большинстве школа и ВУЗ не готовы оказать помощь в процессе формирования единства «Я».

Найти адекватные ответы на «вызовы» нового информационного общества, в первую очередь, должна помочь новая система образования.

Классическая образовательная парадигма господствовала в период с XVIII по XX века. В это время вначале необходимо было получать знания, умения, навыки, а только затем их реализовывать в трудовой деятельности. Школа и ВУЗ выступали объектами сохранения и передачи накопленного социокультурного наследия, формировали научное мировоззрение. В результате преподаватель и обучающийся существовали в разном познавательном пространстве. Преподаватель был, да и сегодня в своем большинстве, по-прежнему погружен в пространство только своего предмета. И все свои усилия направлял и направляет на формирование предметных знаний и умений. При этом он часто не знал, не знает, а иногда и не считает необходимым знать, что изучают на других предметах, как между собой соотносятся программы.

Ученик или студент существовал и продолжает существовать в пространстве множества предметов. Или, иначе можно сказать, погружен в полипредметное познавательное пространство. Но установить межпредметные связи он не может. Поэтому многие знания учащихся хаотичны, фрагментарны и не представляют собой единой картины.

В постклассической парадигме основной акцент сделали на саморазвитие субъекта, свободу выбора им содержания обучения, в результате которого должна была быть создана творческая личность. В рамках новой образовательной парадигмы учащегося необходимо обучать не сумме знаний, а способам мышления, развивать творческие способности, умения самостоятельно искать новые способы решения задач, свободно осуществлять деятельность в стандартных и нестандартных

ситуациях [3]. Современный образовательный процесс, расширив представления об обучаемом, активно использует методики, суть которых можно выразить афоризмом, высказанным еще в XIX веке талантливым педагогом А. Дистервегом: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» [2, с. 138].

Ориентация на личность – общая черта всех образовательных проектов современности, однако в плюралистичном мире могут сосуществовать и сосуществуют различные концепции и модели личностно-ориентированного обучения. В современной педагогике представлен широкий спектр инноваций: интегративная, игровая, проективная, турнирная и другие модели обучения.

Но насколько педагогическое сообщество готово к новым формам формирования знаний? Большинство из нас и сейчас считает, как не изменяй название на компетенции, универсальные учебные действия, проектную и турнирную деятельность, суть остается та же и передавать знания мы сможем, как и раньше. Забывая, что слом привычных ориентиров, формирование мозаичного культурного пространства, приводит к серьезным рассогласованиям между образовательным процессом и требованиями, предъявляемыми к выпускникам школ и ВУЗов.

В современной системе образования должны звучать не только голос преподавателя, но и самостоятельный голос учащегося, и не только когда его просят отвечать на поставленные вопросы. Данная ситуация достаточно сложно «приживается» в пространстве нашего образования, где господствует негласное правило: «преподаватель всегда прав». Современный мир требует от преподавателя умения работать с «участным мышлением», что гарантируется, как отмечал М.М.Бахтин, «подписью» действующей личности [1, с. 75]. Именно для современной системы образования это принцип должен стать главной идеей, а не просто гуманистической утопией.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества/ М.М. Бахтин – М.: Искусство, 2009. – 425 с.
2. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения / Ф.А. Дистервег – М.: Мир, 2009. – 540 с.
3. Креативная педагогика: методология, теория, практика / Под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, изд. центр «Альфа», 2002. – 240 с.

ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бадмаева А.Э.

студентка третьего курса направления «Педагогическое образование»,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, Россия, г. Элиста

В статье рассматриваются основные факторы, влияющие на повышение качества знаний младших школьников на современном этапе развития образования. В условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, на первый план выходят вопросы мотивации достижения успехов обучающихся, их интеллектуальная активность и при этом необходимо учитывать эмоциональную вовлеченность обучающихся.

Ключевые слова: младший школьник, качество знаний, мотивация, интеллектуальная активность, эмоциональная вовлеченность.

Ведущей задачей в деятельности всех образовательных организаций остро стоит задача – повышение качества знаний обучающихся. От качества уровня подготовки выпускника зависит как его собственное будущее становление, так и качество жизни общества в целом.

Исследованием вопросов качества образования занимались В.В. Краевский, И.П. Подласый, М.М. Поташник, М.Т. Студеникин, А.Т. Степанищев, М.Н. Скаткин и др.

Качество – неоднозначный термин для понимания разными аудиториями в системе образования. Родители учеников соотносят его с развитием индивидуальности, с дальнейшей образовательной успешностью своих детей. Качество для учителей означает наличие качественного учебного плана, обеспеченность учебными материалами и пособиями, нормальные рабочие условия; учащиеся часто связывают качество с внутришкольным климатом, с «комфортностью» в школе. Будущие работодатели соотносят качество образования с активной жизненной позицией, знаниями, умениями и навыками выпускников, позволяющими принимать оптимальные решения и т. д.

Поэтому неудивительно, что под качеством одни авторы понимают «степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением услуг, а другие – степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [6, с. 201].

Однако, несмотря на широкое обсуждение вопросов эффективной подготовки учащихся, практика обеспечения школьников во многих случаях все ещё не дает желаемых результатов.

Смена образовательной парадигмы повлекла за собой изменение целей образования. Оно ориентировано на другой результат, на другое качество. Представление же о качестве образования у большинства педагогов осталось прежним.

Важнейшим смыслом образования является самораскрытие ученика, узнавание им подлинного самого себя, творение во взаимодействии учителя и ученика собственного образа. Это принципиально отличается от задачи подражания образцу. Усвоение знаний, умений и навыков или сведений и правил не может быть самоцелью. Это необходимые, но не достаточные условия становления, самореализации личности, поскольку в современном обществе адресатом образования является именно целостная личность, а не те или иные ее социальные функции и способы их использования. Не сами по себе знания являются целью школы, а ученик, считающий эти знания ценностью, его интеллект и духовное развитие. То есть качественным образованием будет являться такое образование, итогом которого является ученик с развитым интеллектом, способностью к самостоятельному и ответственному мышлению, высказыванию и поступку [6, с. 154].

Для учителя качество образовательного процесса определяется как нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт учебно-воспитательного процесса, в котором воплощается социальный заказ общества. В условиях перехода на новую философию образования – личностную (эффективно-эмоционально-волевою) под качеством образования так же понимается и социальное развитие ученика (взаимодействие его со всеми аспектами социального окружения). Поэтому возникает новая задача перед школьной практикой – поиска обоснованной системы оценки качества образовательной подготовки учащихся [4, с. 87].

Наличие знаний у школьников по предмету позволяет им ориентироваться в различных ситуациях, представлять образ деятельности, изменять ее план, с выходом на новые цели и средства, высказывать оценочные суждения.

Значит, на первый план выходит мотивация обучения младших школьников. Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которое находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности [3, с. 59].

По исследованиям психологов в основе мотивации лежат потребности и интересы личности. Тогда главной задачей учителя заключается в создании условий, ситуаций успеха для младшего школьника для того, чтобы младший школьник добился высоких результатов в учебной деятельности. И необходимым условием для этого является то, что учебный процесс младшего школьника являлся желанным процессом. Процесс управления мотивационной сферой младшего школьника должен быть организованным, иначе отсутствие и управление данным процессом может привести к регрессу мотивации, а также к снижению ее уровня.

В психолого-педагогической литературе рассматривается два вида мотивации – это мотивация, лежащая вне учебной деятельности и мотивация, лежащая в самой учебной деятельности. Обучение будет успешным, если для ребенка это имеет личностный смысл. В структуре мотивации к учению в младшем школьном возрасте следует различать познавательную мотивацию, мотивацию достижения успеха, престижную мотивацию и мотивацию избегания неудачи [3, с. 141].

Как показывает исследование, подавляющее большинство детей приходят в школу положительно мотивированными и чтобы у него уровень положительного отношения к школе не изменился, работа учителя направляется на формирование устойчивой мотивации достижения успеха и на развитие учебных интересов, что влияет на повышение качества знаний учащихся.

Еще одним важным показателем в вопросе повышения качества знаний младших школьников является интеллектуальная активность. Анализ психолого-педагогической литературы, исследования ученых показывают, что с возрастом повышается интеллектуальное развитие человека, а также существуют большие индивидуальные различия в уровнях интеллектуального развития между одноклассниками. По мере взросления развитие интеллекта обогащается свойствами, которые развиваются на основных периодах школьного возраста [5, с. 73].

Умственные возможности школьника следует оценивать с учетом качественных изменений, присущие возрастным периодам развития. Интеллектуальная активность присуща каждому ребенку, а у младших школьников она выражается в непосредственной любознательности. Любознательность является основой для развития исследовательских навыков и является постоянным стимулом к развитию как умственных, так и творческих способностей.

Многие психологи отмечают, что интеллектуальная активность напрямую зависит от мотивов поведения, от индивидуальных потребностей, а также отмечают, что интеллектуальная активность связана с интеллектуальными способностями школьника. Об интеллектуальных способностях следует говорить, если имеются характеристики любознательности, пытливости, гибкости и подвижности ума.

Интеллектуальная активность обычно выражается в деятельности. А также существует мнение, что активность раскрывается через количественный показатель умственной деятельности. Когда человек занимается активной умственной деятельностью, например, решает сложную задачу, то он находится в состоянии интеллектуальной активности [2, с. 75]. Тогда следует отличать активные интеллектуальные занятия от пассивных занятий. Большинство исследователей приходят к выводу, что уровень общей интеллектуальной активности характерен для индиви-

да. В зарубежных исследованиях отмечается факт отсутствия влияния наследственных факторов на интеллектуальную активность человека [5, с. 75].

Таким образом, под интеллектуальной активностью понимается активность индивида в процессе интеллектуальной деятельности, которая характеризуется стремлением к ее осуществлению. И младший школьный возраст – это тот возраст, когда можно эффективно развивать интеллектуальные способности. Поэтому развитие интеллектуальной активности младших школьников в учебной деятельности является актуальной проблемой в системе образования.

Следующим фактором повышения качества знаний младших школьников является учет эмоциональной вовлеченности. Исследования в области эмоциональной сферы личности показывают, что начало обучения в школе оказывает существенные изменения в эмоциональной жизни детей. На данном этапе развивается умение владеть эмоциями, хотя это не всегда удается. Эмоции – это психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненных явлений и ситуаций [1, с. 39]. С.Л. Рубинштейн указывает на то, что эмоцию нужно рассматривать как форму существования и развития потребностей.

Младший школьник переживает свою уникальность, осознает себя личностью и, конечно, стремится к совершенству. Это отражается во всех сферах жизни ребенка, в том числе и эмоциональной. Эмоциональная вовлеченность ребенка выражает степень его интереса к учебному процессу, к взаимодействию с учителем и одноклассниками. Эмоциональная вовлеченность мотивирует младшего школьника к учению, к учебному процессу. Положительное эмоциональное отношение к учебному предмету улучшает выполнение заданий. Эмоциональная вовлеченность в учебной деятельности обеспечивает высокую самооценку, ориентацию на успех и эмоциональный комфорт. Младший школьник начинает увлекаться учебной деятельностью, увлекается определенным учебным предметом и добивается здесь успеха. В результате этого у школьника возникает благоприятное эмоциональное самочувствие, что напрямую влияет на качество знаний младшего школьника [1, с. 306].

Таким образом, под качеством знаний мы понимаем целостную совокупность относительно устойчивых знаний, характеризующих результат деятельности младших школьников. Основными факторами, влияющими на этот процесс, являются мотивация достижения успехов обучающихся, их интеллектуальная активность и эмоциональная вовлеченность обучающихся.

Список литературы

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. С-Пб: КАРО. 2008. 368 с.
2. Морева Н.А. Современная технология учебного занятия. М.: Просвещение. 2007. 156 с.
3. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС. 2003. 692 с.
4. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе. Волгоград: Учитель. 2008. 92 с.
5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие. – М.: Академия. 2008. 176 с.
6. Тринитатская О.Г. Педагогические основы управления современной школой. Ростов-н/Д.: АПСН СКНЦ ВШ. 2009. 292 с.

ОБУСТРОЙСТВО УЧЕБНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПЫ ПРИРОДНОГО ПАРКА «КУМЫСНАЯ ПОЛЯНА» Г. САРАТОВА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЕЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

Горшкова Л.Ю.

доцент кафедры физической географии и ландшафтной экологии, к.г.н.,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

Долгополова И.К.

доцент кафедры физической географии и ландшафтной экологии, к.г.н.,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

Тархова Л.А.

старший преподаватель кафедры физической географии и ландшафтной экологии,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет име-
ни Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

В статье поднят вопрос о необходимости оснащения маршрута учебной экологической тропы, разработанного авторами в одном из природных парков г. Саратова. Рассмотрены некоторые структурные элементы тропы и их значение для повышения эффективности ее функционирования.

Ключевые слова: природный парк «Кумысная поляна», учебная экологическая тропа, информационные щиты, указатели, экологическое образование.

Во второй половине XX века население Земли столкнулось с новым комплексом глобальных проблем – экологических, влияющих на все стороны жизни человека. Для решения данных проблем, наряду с прочим, необходимо менять мировоззрение людей, начиная с подрастающего поколения. Подобная идея появилась в начале 70-х годов прошлого века. Именно тогда, по утверждению А.Н.Захлебного [6], в педагогической теории и практике широкое распространение получил термин “природоохранительное просвещение”, на смену которому несколько позже пришел термин «экологическое образование».

Специалисты многих стран единодушно признали важнейшим педагогическим условием экологического образования и воспитания наряду с традиционным обучением в классе «организацию разнообразных видов деятельности среди природы» [6, с. 12]. Это способствовало идее создания специально оборудованной территории, где деятельность обучающихся в большей степени ориентирована на изучение и оценку результатов антропогенного воздействия на природу. Назначение таких природных участков – создать условия для целенаправленного воспитания экологической культуры учащихся [6]. Таким образом, деятельностный подход в эколого-географическом образовании педагоги-практики [1, 3, 5 и др.] и в настоящее время выдвигают на видное место, мотивируя тем, что он позволяет эффективно закреплять знания, полученные на аудиторных занятиях.

Возможной формой воплощения в жизнь деятельностного подхода может служить учебная экологическая тропа (УЭТ) – «... разновидность педагогически организованного маршрута на местности для проведения учебной и пропагандист-

ской природоохранительной работы» [6, с. 16]. Как отмечают специалисты, подобные тропы целесообразнее прокладывать вблизи заповедников, интенсивно посещаемых культурно-рекреационных районов. Это позволит направить основной поток отдыхающих по определенному маршруту и ослабить антропогенную нагрузку на природную среду [6, с. 15].

Одним из посещаемых мест отдыха в г. Саратове является природный парк «Кумысная поляна», представляющий собой «фрагмент интразонального лесостепного облика ландшафта» [7, с. 40]. Здесь проложен маршрут УЭТ, разработанный авторами данной статьи с учетом всех принципов создания подобных троп [4]. Однако обсуждаемая в статье УЭТ еще не оборудована, хотя благоустройство имеет большое значение для выполнения ею полного объема как социальных, так и экологических функций.

О важности оборудования данной тропы было упомянуто нами еще в 2013 году [2], а проведенный годом позже социологический опрос [8] лишь подтвердил эту необходимость. Несмотря на то, что есть энтузиасты (преподаватели, учителя школ, студенты, школьники) в силу ряда объективных обстоятельств до сих пор данная задача не решена. Вдоль маршрута УЭТ наблюдается высокая степень замусоренности и захламленности территории. Аншлаги, имеющиеся в настоящее время в природном парке, в том числе и на тропе, безнадежно обветшали и требуют скорой замены.

Для повышения эффективности ее функционирования необходимо: *во-первых*, расчистить УЭТ от сухостоя и валежника, организовать сбор и вывоз мусора, желательно также провести обустройство родников.

Во-вторых, изготовить и расставить на тропе указатели, для того, чтобы любой желающий смог пройти экскурсионным маршрутом. Однако без информационных щитов затруднено самостоятельное ознакомление с объектами на УЭТ, изучение природных процессов, исследование последствий воздействия человека на природу.

В этой связи, *в-третьих*, следует уделить серьезное внимание информационным щитам, которые могут выполнять не только познавательные, но и инструктивные и даже эмоциональные функции.

Так, на познавательных щитах может быть представлена текстовая информация о типичных, либо уникальных объектах природы, а также схемы строения муравейника, фото лекарственных растений и т.п., раскрывающие особенности природного парка для посетителей.

В свою очередь, полученные сведения, например, о таких природных памятниках как Андреевские пруды, урочище «Лаптев Сад», роща бархата амурского и других [4], способствуют пониманию необходимости проявлять заботу и бережное отношение к ним и вместе с тем, помогают воспитанию экологической культуры человека.

Инструктивные и эмоциональные щиты имеют свою специфику. К примеру, вместо «запрещающего» что-либо текста на информационных щитах приятнее читать благодарность за то, что не совершали неблагоприятного поступка.

Эмоциональную окраску дают небольшие стихотворения, служащие хорошим образным дополнением к тексту информационного щита, либо просто улучшающие эмоциональный фон и помогающие реализации межпредметных связей.

В-четвертых, в данном конкретном случае будет уместно провести работу по комплектации тропы объектами, созданными своими руками, искусно вписав их

в окружающий ландшафт (гнездами птиц, обитающих в данной местности; образцами древесных пород; показательным местом отдыха, где присутствует кострище со снимаемым дерном и др.).

В-пятых, места предполагаемого проведения лекционных и практических занятий на тропе целесообразно снабдить скамьями, столами, навесами от дождя и т.п.

В-шестых, для поддержания санитарно-гигиенического состояния территории и экологически грамотного поведения людей в природном окружении следует разместить по маршруту УЭТ и, в особенности, на местах отдыха мусорные урны.

Обустроенная надлежащим образом УЭТ может быть рассчитана на несколько категорий пользователей: школьников, студентов, педагогов и обычных отдыхающих. Школьники смогут овладеть здесь частью учебного материала, краеведческими знаниями, а непосредственно принимающие участие в благоустройстве тропы (например, размышляя над эмблемой, подбирая материал для текстов информационных щитов) раскрыть свои творческие способности. Студенты, среди прочего, будут иметь возможность целенаправленно заниматься исследовательской деятельностью, осуществлять мониторинг за экологическим состоянием природных комплексов самой УЭТ. Педагоги смогут совершенствовать методы образовательно-воспитательной работы, использовать различные формы занятий для формирования у обучающихся системы компетенций, о чем авторами статьи уже было изложено ранее в работах [2, 3, 4, 5]. Обычные посетители будут иметь возможность не только насладиться общением с живой природой, но и расширить свой кругозор.

Однако в настоящее время, несмотря на использование данной УЭТ в учебном процессе студентов географического факультета СГУ имени Н.Г.Чернышевского и школьников г. Саратова, полностью выполнить все свои возможные функции без должного оборудования она не в состоянии. Необходимо найти средства на закупку материалов и собственно изготовление информационных щитов, указателей, малых форм архитектуры и др.

Список литературы

1. Береук О.А., Видякин С.Л., Жаворонкова Е.А., Леонтьева А.А., Новикова Е.В., Кусков Е.И. Деятельностный подход в эколого-географическом образовании: опыт школы им. А.Д.Фридмана // География в школе, 2017. № 8. С. 59-61.
2. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К. Сел на пенек – выучи урок // Практический журнал для учителей и администрации школы. 2013, № 2. С. 30-33.
3. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К. Формирование «ценностного» компонента компетенций у студентов-географов методами активного обучения // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 2-7, С. 36-39.
4. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К., Тархова Л.А. Экологическая тропа как объект для совершенствования профессиональной подготовки студентов-географов // География, история и геоэкология на службе науки и инновационного образования: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Красноярск, 2012. С. 216-219.
5. Долгополова И.К. Опыт использования экологической исследовательской деятельности учащихся при обучении географии // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016, № 11-12. С. 49-52.
6. Захлебный А.Н. На экологической тропе. М.: Знание, 1986. 80 с.
7. Тархова Л.А. Геофизические и экологические характеристики лесных геосистем Саратовского лесостепья // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 5 География. 2012, № 4. С. 40-47.

8. Тархова Л.А., Берлин Н.Г., Кадыкова Ю.С. К вопросу организации экологической тропы на территории природного парка «Кумысная поляна» города Саратова // Изв. Сарат. ун-та. Новая Серия. Серия Науки о Земле. 2013, Т.13, вып. 2. С. 34-40.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК КОМПОНЕНТ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ¹

Грибанова Д.Я.

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук,
Псковский государственный университет, Россия, г. Псков

В статье представлены результаты опроса по проблеме родительской компетентности, в частности такого ее проявления как родительское отношение. Рассмотрено отношение матерей к своим детям раннего возраста. Предпринята попытка объяснения особенностей отношения родителей к детям от 1 до 3 лет с позиций возрастной специфики детей и, соответственно, создания родителями необходимых условий для их гармоничного развития.

Ключевые слова: родительство, родительская компетентность, стиль воспитания, родительское отношение, ребенок, ранний возраст.

Понятие родительской компетентности является новым для отечественной психологии, в связи с чем возникают трудности в операционализации данного понятия. В ряде отечественных психолого-педагогических источников родительская компетентность определяется и как совокупность знаний, умений, навыков и способностей выполнения или опыта [1; 2], как интегральная характеристика личности, и как [3]. Обратимся к современным англоязычным публикациям, рассматривающим понятие родительской компетентности, одна часть из которых посвящена рассмотрению теоретических аспектов. Родительская компетентность, определяемая как детерминанта модели родительства, определяется в большинстве работ как стиль воспитания детей, который способствует лучшему развитию личности для приобретения ею способностей, необходимых для того, чтобы наиболее эффективно реализовать ту экологическую нишу, которую он или она будут занимать в детстве, отрочестве и взрослости [5].

По мнению ряда авторов, одной из важнейших составляющих родительской компетентности является комбинация типов поведения и отношений (аттитюдов) [4]. Она состоит из множества компетенций. Они, в свою очередь, могут быть определены как набор знаний, умений и диспозиций (отношений) которые позволяют успешно выполнять какие-либо действия, отражая способы поведения или мышления, и могут быть усовершенствованы индивидуумом в процессе обучения или адаптации к окружающей среде [7].

Другие авторы под родительскими компетенциями подразумевают набор знаний, умений и отношений (аттитюдов), которые способствуют усилению или оптимизации исполнения родительской роли на таком уровне, чтобы максимально раскрыть все потенциалы роста и развития ребенка [6].

¹ Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и Псковской области в рамках научного проекта № 17-16-60003.

Таким образом, многие концепции, объясняющие родительскую компетентность, считают, что отношение (аттитюды) родителей к своим детям является необходимой составной частью данной компетентности наравне со знаниями, умениями и опытом воспитания.

Для эмпирического исследования родительского отношения был применен «Опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варги и В.В. Столина и авторская анкета, часть вопросов которой были посвящены отношению родителей к своим детям раннего возраста. В исследовании приняли участие 18 матерей детей в возрасте от 1 до 3 лет.

Применение методики «Опросник родительского отношения» показало, что подавляющее большинство родителей детей раннего возраста (94%) демонстрируют выраженное положительное отношение к ребенку, то есть уровень принятия очень высок, что подтверждается и средним значением по данной шкале (3,9 балла при 1-8 баллах при высоком уровне принятия). Они принимают ребенка таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, поощряют его интересы, проводят с ним немало времени. Средний уровень принятия был выявлен лишь у одной опрошенной мамы (4%).

39% матерей детей 1-3-летнего возраста проявляют живой интерес к тому, чем интересуется ребенок, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу, стараются быть с ребенком на равных. Их характеризует высокий уровень кооперации со своими детьми. Большая часть испытуемых (61%) показывают средний уровень кооперации со своим ребенком. Возможно, они недооценивают значимость совместных действий с ребенком. А, учитывая, что социальная ситуация развития в раннем возрасте «Ребенок-Предмет-Взрослый» обязательно требует участия взрослого в орудийной деятельности ребенка, то высокий уровень кооперации просто необходим.

Распределение испытуемых по показателю симбиоза в детско-родительских отношениях такое же, как и по показателю кооперации: 39% и 61% высокий и средний уровни соответственно. При высоком симбиозе родитель не устанавливает психологической дистанции между собой и ребенком, а старается все время быть ближе к нему, удовлетворять его основные потребности, ограждать от трудностей. Возможно, высокая степень такой близкой дистанции родителей объясняется именно ранним возрастом их детей. Кроме того, в опросе принимали участие только матери, что так же объясняет выраженный симбиоз, исходя из значимости матери на ранних этапах развития детей.

Следующий стиль родительского отношения в рамках данной методики – авторитарная гиперсоциализация. Высокие баллы по шкале, которые набрали 17% матерей, говорят о том, что они ведут себя очень авторитарно по отношению к ребенку, требуют от него безоговорочного послушания и строгой дисциплины. Такие родители склонны навязывать ребенку свои мнения, свою волю, подавляя собственные проявления ребенка. По мнению психологов, такой стиль отношения неблагоприятен в процессе воспитания детей. Он вызывает либо активное сопротивление ребенка, что усугубляет детско-родительские конфликты, либо подавляют ребенка, который не проявляет активных действий против воли родителей.

Низкие баллы по шкале авторитарной гиперсоциализации (22% опрошенных), наоборот, свидетельствуют о том, что практически не существует контроля за действиями ребенка со стороны родителя, что так же, как и высокий показатель по данной шкале, имеет негативные последствия в процессе воспитания детей. Мод-

ные в современном мире тенденции «свободного» воспитания» зачастую понимаются родителями как вседозволенность, запанибратство, перекладывание ответственности за поведение ребенка на него самого независимо от возраста. Однако отсутствие психологических границ и, как следствия, чувства меры, критериев оценки своих действий и невозможность увидеть и оценить свои поступки со стороны, для родителей зачастую становятся неприятными сюрпризами на более поздних этапах детского развития.

Оптимальным для адекватного воспитания является средний уровень по данному показателю, который демонстрируют 61% мам, принявших участие в исследовании.

Стиль родительского отношения «Маленький неудачник» на высоком уровне не выявлен среди матерей детей раннего возраста, принявших участие в исследовании. Он проявляется в том, что взрослый человек считает ребенка маленьким неудачником и неспособным к самостоятельным действиям. Родитель не обращает внимания на интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка, недооценивает их. Подавляющее большинство респондентов (89%) имеют низкие баллы по данной шкале, что свидетельствует о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него, в его способности и самостоятельность.

Среди методов воспитания, используемых опрошенными по отношению к своим детям раннего возраста, лидирует убеждение, предполагающее объяснение, внушение, советы (4,8 б. из 5 максимальных), за ним следует поощрение, включающее похвалу, подарки, перспективу (4,6 б.) и совместная практическая деятельность (совместный труд и отдых) – 4,5 б. Принуждение в виде наказания или лишения удовольствия ниже всего оценивается родителями, однако стоит отметить, что не стали оценивать данный метод воспитания 22% респондентов. Вероятно, это говорит о социальной желательности ответов матерей, не желающих признаваться, что используют не только позитивное, но негативное подкрепление в воспитании своих детей 1-3 лет.

На вопрос «Какие меры поощрения и наказания, с Вашей точки зрения, более всего применимы к ребенку (детям)?» 72 % матерей ответили, что используют вербальную форму (похвалу), 56% поощряют ребенка 1-3 лет с помощью угощений и подарков, например, сладостей и игрушек. 11% родителей совместную прогулку используют в качестве поощрения ребенка, в единичных случаях мамы либо решают то, что ребенок не может еще сделать сам, либо обещают ребенку что-либо значимое для него.

Среди методов наказания опрошенные матери используют лишение удовольствия (просмотра мультфильмов, угощения и т.п.) (22%). Словесное воздействие в виде бесед, порицания и др. применяет 17% респондентов, столько же предпочитают наказывать ребенка, ставя его в угол. Запрет и изолирование применяются по 11% родителей соответственно.

Список литературы

1. Мизина Н.Н. Осуществление психологической поддержки родителей подростков с асоциальным поведением в деятельности практического психолога / Личность XXI века: теория и практика. Сборник научных трудов. – Ставрополь, 2004. С. 37-40.
2. Талызина Н.Ф. Вопросы профессиональной компетентности учителя. – М.: Проспект, 2009. 214с.
3. Тряпицина А. П. Новая школа и новый учитель // Вестник Герценовского университета. 2010. № 3. С. 23-29.

4. Baumrind D. Socialization and instrumental competence in young children // *Young Children*. 1970. # 26 (2). PP. 104-119.
5. Belsky J. The determinants of parenting: A process model // *Child Development*. 1984. 55 (1). PP. 83-96.
6. Ribas Jr. R., & Bornstein M. Parenting knowledge: Similarities and differences in brazilian mothers and fathers // *Interamerican Journal of Psychology*. 2005. 39 (1). PP. 5-12.
7. Teti D. M. Candelaria M A. Parenting Competence: Handbook of Parenting. Second Edition. Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting / Edited by Marc H. 2002 Mahwah, London: Bornstein. Publishers. 409 p.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Денисова Ю.М., Бисеринкина Л.К.

магистранты, Колледж связи № 54 им. П.М. Вострухина, Россия, г. Москва

Рассмотрены возрастные особенности межличностных отношений студентов с однокурсниками в условиях образовательной среды колледжа. Представлены эмпирические данные, раскрывающие особенности межличностных отношений в системе «студент-студент» на втором, третьем и четвертом курсах. Обоснована необходимость оказания дифференцированной психологической помощи юношам и девушкам в поддержании конструктивных межличностных отношений.

Ключевые слова: психологическая безопасность образовательной среды, межличностные отношения с однокурсниками, система отношений «студент-студент».

Стремительные изменения в обществе, смена образовательной парадигмы ведут к изменению стратегий и способов межличностного поведения, вызывают затруднения во взаимодействии, снижают их конструктивность. В студенческом возрасте юноши и девушки испытывают потребность в утверждении себя в системе межличностных взаимоотношений. Для студентов межличностные отношения со сверстниками становятся важной ценностью, обеспечивающей сотрудничество в решении учебных и жизненных проблем, стремление поделиться информацией и чувствами, прийти к соглашению или утвердиться в собственном мнении.

Под межличностными отношениями понимают субъективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся во взаимных влияниях друг на друга и обусловленные полом, возрастом, психологическими особенностями, а также социокультурными факторами [3, с. 20-21; 4, с. 170; 5, с.295-331; 6, с. 344; 7, с. 93; 10, с.37]. Позиция студентов в системе взаимодействия с референтным окружением выступает важным компонентом безопасности образовательной среды [1, с. 101; 2, с. 28-29; 8, с. 30; 9, с.83; 11, с. 84; 12, с. 61], обеспечивающей установление и поддержание адаптивных, доверительных и принимающих межличностных отношений.

Цель исследования состояла в выявлении и описании взаимосвязи качеств межличностных отношений студентов в образовательной среде (доверие, агрессивность, доброжелательность, конфликтность, принятие, враждебность, толерантность, манипулятивное отношение) и особенностей их межличностного поведения (выраженное и требуемое поведение в области включения, контроля и аффекта).

В исследовании применялся опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде» Г.С. Кожухарь, В.В. Коврова; опросник межлич-

ностных отношений Шутца, для выявления значимых взаимосвязей использовался критерий Тау-б Кендалла. Эмпирическое исследование проводилось на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Колледж связи № 54» им. П.М. Вострухина, участвовали 58 студентов (2 курс – 24, 3 курс – 19, 4 курс – 15).

У студентов 2 курса выявлены корреляционные связи только с проявлениями конфликтности и принятия в образовательной среде. Девушки отмечают проявление студентами принятия и доверия, юноши – конфликтность. Студенты в отношениях с однокурсниками стараются не проявлять требуемое поведение в области включения и аффекта, выраженное поведение в области контроля. Значимые взаимосвязи составляют только 10,3% от общего числа взаимосвязей всей выборки. Конфликтность в межличностных отношениях студентов связана с избирательностью и осторожностью в установлении отношений. Принятие определяется интересом к учебно-профессиональной деятельности, ожиданием контроля со стороны окружающих. Соотношение позитивных и негативных отношений в системе межличностного взаимодействия студентов противоречиво.

У студентов 3 курса не выявлены корреляционные связи с проявлениями доверия, агрессивности и принятия в межличностных отношениях в образовательной среде с однокурсниками. Юноши проявляют толерантность во взаимодействии со сверстниками. Взаимосвязи не выявлены по требуемому поведению студентов в области контроля и аффекта, выраженного поведения в области включения и контроля. Значимые взаимосвязи в данной группе составляют 27,6% от общего числа взаимосвязей всей выборки, что свидетельствует о развитии межличностных отношений. Доброжелательность и толерантность студентов связана с их стремлением к эмоционально близким отношениям. Враждебность вызывает нежелание студентов принадлежать к группе, осторожность в установлении отношений. Конфликтность и манипулятивное отношение побуждает студентов проявлять избирательность и осторожность в установлении взаимоотношений. Необходимо отметить, что негативные отношения преобладают в системе межличностного взаимодействия со студентами, что, скорее всего, связано с переживаниями ими кризиса 3-го курса.

У студентов 4 курса отсутствуют корреляционные связи с принятием студентами межличностных отношений в образовательной среде, возможно, это связано с тем, что в результате прохождения кризиса сложилась определенная система отношения. Об этом свидетельствуют значимые взаимосвязи, которые составляют 62,1% от общего числа взаимосвязей всей выборки. Доверие и доброжелательность связаны со стремлением студентов проявлять теплые и дружеские чувства. Толерантность помогает студентам прилагать усилия, чтобы быть в обществе сверстников, даже если те ничего не делают для этого. Студенты проявляют агрессивность в случаях непринятия контроля над собой. Конфликтность и враждебность наблюдаются, если студенты не стремятся вступать в желаемые контакты. Манипулятивное поведение связано с желанием студентов устанавливать эмоционально близкие отношения. При этом, позитивные отношения преобладают в системе межличностного взаимодействия со студентами.

Проведенное исследование демонстрирует увеличение числа значимых связей в системе взаимодействия «студент-студент», кризисное состояние межличностных отношений в образовательной среде на 3-м курсе, установление и поддержание позитивных отношений на 4-м курсе. Полученные результаты могут

быть использованы преподавателями и психологами с целью повышения качества образования путем повышения безопасности образовательной среды. Они позволяют своевременно выявлять причины возникающих трудностей, противоречий и конфликтности во взаимодействии и на их основе разрабатывать и реализовывать программы психологической помощи с учетом особенностей межличностных отношений студентов.

Список литературы

1. Березина Т.Н., Рубцов С.А. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101-106.
2. Березина Т.Н., Балан И.С. Сравнительный анализ эмоционально-психологической безопасности образовательной среды в российской и американской школах // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 4. С. 28-33.
3. Березина Т.Н. Эмоционально обонятельный язык бессознательных коммуникаций в процессе человеческого общения // Национальный психологический журнал. 2013. № 4 (12). С. 20-30.
4. Кокурин А.В. Анализ успешности деятельности экстремальных психологов различного должностного статуса // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. 2016. №3. С. 12-19.
5. Литвинова А.В. Внутренняя регуляция социального поведения субъекта // Социальная психология: учебник для бакалавров / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : ИД Юрайт, 2016. – С. 295-331.
6. Литвинова А.В., Калинина Д.Л., Титкова А.А. Ассертивное поведение и безопасность образовательной среды // Личность как предмет классической и неклассической психологии. Материалы XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского М.: РГГУ, 2012. – С. 344-348.
7. Литвинова А.В., Тарасов К.О. Анализ факторов межкультурного взаимодействия студентов колледжей, ориентированных на субкультуру геймеров и доминирующую культуру Психологическая наука и образование. № 6. 2013. С. 93-100.
8. Литвинова А.В. Анализ молодежных субкультур в образовательной среде колледжей // Materials digest of the LX International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in military, sociological and political sciences (London, August 08-August 14, 2013). Chief editor – Pavlov V. V. London, 2013. С. 30-32
9. Литвинова А.В., Блинова А.С. Оценка информационной безопасности образовательной среды школьниками и студентами //Власть, 2014. – №10 – С. 83-87.
10. Литвинова А.В. Социокультурные детерминанты ориентации подростков на субкультуры – [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования 2014. Том 6. № 1. С. 37–46. doi:10.17759/psyedu.2014060106
11. Литвинова А.В. Зависимость целеполагания и защитно-преодолевающего поведения студентов от удовлетворенности психологической безопасностью образовательной среды. SCIENCE AND WORLD International scientific journal, № 4 (32), 2016. – С. 84-85.
12. Литвинова А.В., Орлова Е.А. Модель адаптационного потенциала личности обучающихся в условиях психологической безопасности образовательной среды // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика / Отв. ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. Москва, 2016. – С. 56-64.

ИК-ТЕХНОЛОГИИ В ИННОВАЦИОННОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Добrorоднова О.В.

старший преподаватель кафедры теории и технологий дошкольного образования,
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Россия, г. Орёл

Константинова С.А.

учитель-логопед, МБ ДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 68 «Айболит»,
Россия, г. Орёл

В статье раскрываются основные направления применения информационно-коммуникационных технологий в инновационной здоровьесберегающей деятельности учителей-логопедов дошкольной образовательной организации. Показана возможность взаимодействия учителя-логопеда с педагогами и родителями детей, посещающих детский сад, в инновационной здоровьесберегающей деятельности, особенности планирования данной работы. Представлены примеры некоторых инновационных форм работы с ИКТ с родителями.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, инновационная здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающие технологии, развитие речи, коррекционно-развивающая работа, педагогическое взаимодействие.

Ни для кого не секрет, что хорошо усваивается тот материал, который интересен ребенку. Образный тип информации, наиболее близкий и понятный дошкольникам несет в себе компьютер. Движение, звук, мультипликация надолго привлекают детское внимание. Дети получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассматривать, действовать, играть, вернуться к этому занятию вновь.

Одним из перспективных средств коррекционно-развивающей и оздоровительно – воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения речи, в настоящее время являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Они могут применяться в виде презентационных материалов для:

- автоматизации поставленных звуков в слогах, словах, фразах и связной речи; дифференциации акустически близких звуков и графически сходных букв;
- развития фонематического восприятия;
- развития фонематического анализа и синтеза;
- усвоения лексических тем;
- развития навыков словообразования и словоизменения;
- развития связной речи и познавательных способностей детей и т.д.

В данной статье хотим поделиться опытом применения ИКТ в процессе инновационной здоровьесберегающей деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО) при тесном взаимодействии учителей-логопедов с другими педагогами детского сада, обозначить его основные направления.

В дошкольной организации учителя-логопеды знакомят воспитателей и других специалистов с результатами обследования детей, с перспективным планированием, в котором учитываются индивидуальные особенности и речевые возможности каждого ребенка. Повысить эффективность взаимодействия педагогов при

обучении и воспитании дошкольников способны ИКТ. С их помощью удобно подавать указанную информацию в электронном или печатном варианте.

Во взаимодействии с воспитателем учитель-логопед предлагает свои консультации для развития речи детей. При планировании коррекционной работы воспитателя в вечернее время, логопед рекомендует педагогам комплексы артикуляционной гимнастики на определенную группу звуков, пальчиковую гимнастику или физминутку в виде презентаций. Это позволяет воспитателю более точно и правильно дать детям образец правильного показа движений, быстрее подготовиться к занятию и охватить вниманием большее количество детей. В свою очередь, это экономит время педагога на проведение коррекционной работы.

Взаимодействуя с педагогом-психологом, учитель-логопед обозначает перед ним изучаемые лексические темы. Совместно с психологом логопед работает над психическими процессами: развивает память, внимание, мышление, используя презентации: «Найди два одинаковых зонтика», «Мимические упражнения». Целесообразно использовать презентацию и в рамках подготовки детей к школе, например, «Что возьмем с собой в школу?».

Для музыкальных руководителей очень важно постоянно обновлять информацию о наличии или отсутствии тех или иных звуков в речи детей. Если у ребенка отсутствует звук «Р», то музыкальный руководитель не должен использовать в работе со всей группой детей задания для автоматизации звука. Музыкальные руководители по графическому изображению разучивают различные попевки (следя за артикуляцией и автоматизируя поставленные звуки), упражнения для развития голосового аппарата, опираясь на рекомендации учителя-логопеда. Здесь можно предложить презентации «Весело-грустно», «Что звучит?» для развития у детей музыкально-слуховых представлений и чувства ритма.

Наиболее тесная взаимосвязь прослеживается с инструктором по физической культуре. Он использует лексические темы для оформления физкультурных занятий и досугов для поддержания единой линии сюжета (в теме «Космос» используются презентации «Звездное небо», «Планеты солнечной системы»). Это закрепляет, обогащает словарный запас детей. Инструктор рекомендует логопеду упражнения, направленные на формирование правильной осанки, профилактику плоскостопия, для использования их в качестве физминуток. Как и в работе с музыкальным руководителем, инструктор для дыхательных упражнений берет только автоматизированные звуки.

Применение презентаций как иллюстративного и познавательного фонов возможно при проведении совместных праздников и развлечений для детей и родителей с привлечением разных специалистов и воспитателей.

Одной из её составляющих представляемой инновационной здоровьесберегающей деятельности является совместное обсуждение конспектов интегрированной деятельности и последующее её проведение. В ходе подготовки определяем тему занятия (опираясь на планы взаимодействия педагогов), а также степень и характер участия различных специалистов. Как правило, всегда используется следующая структура непрерывной образовательной деятельности (НОД): в одну сюжетную линию вплетаются различные элементы здоровьесбережения, игровые задания и упражнения [1]. В НОД используем пальчиковую, дыхательную, артикуляционную гимнастики, гимнастику для глаз, элементы самомассажа лица, языка, пальцев рук, упражнения на координацию речи и движением. В соответствии с рекомендациями инструктора по физкультуре включаем упражнения на укрепление

мышц плечевого пояса, свода стопы, на формирование правильной осанки. Комплексы психогимнастики, игры на релаксацию предлагает педагог-психолог. Всегда присутствует рациональное сочетание статических и динамических нагрузок [2].

Появление более разнообразного информационно-коммуникационного обеспечения как одного из средства здоровьесбережения детей позволяет более широко использовать мультимедийный проекционный экран в работе с детьми и педагогами, в том числе и в интегрированной деятельности.

Использование мультимедиа-презентаций в интеграции специалистов помогает им эффективней развивать все виды восприятия у детей: зрительного, слухового, чувственного, задействовать все виды памяти: зрительную, слуховую, образную, ассоциативную. Фрагментарное включение ИКТ в непрерывную образовательную деятельность способствует предупреждению утомления детей, т.к. переключают их внимание на другое задание, меняет угол зрения (например, прерывая процесс продуктивной деятельности гимнастикой для глаз на мультимедийном проекционном экране). Обеспечение оптимального характера учебной деятельности с применением ИКТ позволяет сделать детскую деятельность более разнообразной, менее утомительной, следовательно, не требующей у детей дополнительных адаптационных усилий.

Презентации могут сопровождать инструкции, объяснения педагога (например, в ходе выполнения артикуляционной, пальчиковой гимнастики), являясь наглядной иллюстрацией материала. Могут быть самостоятельной частью деятельности (например, слайды-игры, направленные на профилактику нарушений зрения и отработку зрительно-пространственных отношений).

Очень удобно, на наш взгляд, использовать ИКТ для аудиовизуальной информации. Так, разрабатывая задания на развитие слухового внимания, учитель-логопед может предложить детям послушать и узнать голоса птиц, животных, звуки насекомых, с последующим их показом. Воспитатель, следуя сюжетной линии и продолжая работу в рамках нужной лексической темы, предложит нарисовать птиц различными техниками, вылепить насекомых, составить о них рассказ или загадку. Вместе с педагогом-психологом дети изобразят с помощью пантомимики кошечку, собаку, лошадку. При взаимодействии с музыкальным руководителем, следующим этапом может быть песня или танец определенной тематики. Инструктор по физкультуре продолжит тему в ходе выполнения общеразвивающих упражнений или играх-эстафетах.

Одним из направлений применения ИКТ в инновационной деятельности является активное их использование во взаимодействии с родителями. На современном этапе развития информационного общества считаем, что традиционные папки-передвижки, информационные листки не всегда могут заинтересовать родителей, привлечь их внимание. Специфика речевой группы предполагает еженедельные рекомендации, консультации учителя-логопеда для родителей. Благодаря наличию в ДОО компьютерной техники рекомендации родителям можно преподнести в печатном или в электронном варианте.

В рамках обозначенной проблемы предлагаем выпускать групповой журнал для любознательных родителей «Будильник», который имеет как электронную, так и печатную форму. На своих страницах он дает возможность всем специалистам детского сада ответить на вопросы родителей, даже предупредить их. Издание имеет постоянные рубрики: «По запросам родителей», «Здоровый ребенок», «Наше

творчество», «Новости в группе «Сказка», «Поздравляем именинников!», «Занимательная страница».

Каждый выпуск, как правило, посвящен одной теме. Например: «Здоровьесбережение», «Нравственное воспитание», «Речевое развитие детей», «Готовность детей к школьному обучению». Выбор темы обусловлен её актуальностью. Например, родителей, чьи дети недавно поступили в речевую группу, журнал может познакомить с первоначальными артикуляционными, дыхательными, пальчиковыми играми и упражнениями, т.е. большую часть материала предоставляет учитель-логопед. В подготовительной к школе группе родителей знакомят с критериями психологической, физической готовности детей к школе, а значит, информацию предоставляют педагог-психолог и инструктор по физической культуре. Советы по нравственному воспитанию детей в семье дают воспитатели. На страницах «Будильника» все специалисты ДОО имеют возможность расположить свои консультации, рекомендации, советы.

В оформлении журнала используются фотографии детей в различных видах деятельности: в игре, на занятиях, на музыкальных, физкультурных праздниках, утренниках, на прогулке, в трудовой и в свободной деятельности. Это помогает в большей степени заинтересовать родителей, наглядно познакомить их с жизнью детей в детском саду.

ИКТ в работе с родителями позволяет значительно повысить эффективность взаимодействия специалистов ДОО и семьи, так как:

- формируется сотрудничество между ребенком, педагогами и родителями; возрастает количество информации;
- информация изучается родителями в удобное для них время;
- появляется возможность максимально привлечь родителей к коррекционно-развивающей работе.

Всё это, на наш взгляд, повышает компетентность родителей в коррекционно-образовательной и воспитательно-оздоровительной работе.

Считаем, что ИКТ делают процесс взаимодействия специалистов и родителей более современным, разнообразным, насыщенным, более привлекательным и интересным. ИКТ обеспечивают красоту, эстетику оформления НОД, наглядность (что очень важно, учитывая наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста), помогают уменьшать сроки коррекции, комплексно корректировать нарушения развития.

Как показывает многолетний опыт работы педагогов, грамотное применение ИКТ в инновационной здоровьесберегающей деятельности может помочь сократить время на формирование и закрепление полученных знаний и умений у детей; избежать детской утомляемости, физической и психической нагрузки, интеллектуальной пассивности в непрерывной образовательной деятельности, дублирования учебного материала и реализуемых здоровьесберегающих технологий; обеспечить адекватность педагогического взаимодействия между детьми и педагогами. И, самое главное – получать высокие результаты в сохранении и укреплении здоровья детей, включая и аспекты коррекции речи.

Список литературы

1. Добророднова О.В. Опыт планирования непосредственно образовательной деятельности со здоровьесберегающим сопровождением в дошкольной образовательной организации// XVIII Международная научно-практическая конференция «Современные концепции научных исследований» – Москва, 25-26 сентября 2015. Часть 3. – Евразийский союз учёных. Ежемесячный научный журнал № 9 (18)/2015.

2. Добродороднова О.В., Константинова С.А., Новикова Т.В. Использование обще-развивающих упражнений в коррекционно-оздоровительной работе с детьми логопедических групп // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции 30 сентября 2015 г./под общ. Ред. Е.П. Ткачёвой. – Белгород: ИП Ткачёва Е.П., 2015. – № 6, часть IX.

ПОРТФОЛИО КАК СПОСОБ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ»

Долгополова И.К.

доцент кафедры физической географии и ландшафтной экологии, к.г.н.,
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов

В статье рассмотрен вопрос разработки оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости студентов. Представлена структура портфолио и перечень его компонентов по дисциплине «Охрана окружающей среды». Показана возможность использования в портфолио балльной системы оценки знаний, умений и навыков студентов.

Ключевые слова: дисциплина «Охрана окружающей среды», результаты обучения, структура и компоненты портфолио, балльная оценка образовательной деятельности студента.

Переход на новые образовательные стандарты высшего образования требует от преподавателя пересмотра, в том числе, и оценочных средств (ОС) для текущего контроля успеваемости студентов по дисциплине. Так, в «Положении о разработке основной образовательной программы и рабочей программы дисциплины (модуля) высшего образования», действующего в СГУ имени Н.Г.Чернышевского, в качестве ОС представляются кейс-задача, дебаты, проект, рабочая тетрадь, портфолио и другие [7, с. 90].

Цель настоящей работы – рассмотрение возможностей использования портфолио для текущего контроля знаний, умений и навыков студентов по дисциплине «Охрана окружающей среды».

Данная дисциплина входит в состав модуля «Геоэкология», читаемого бакалаврам географического факультета СГУ, обучающихся по направлению 05.03.06 Экология и природопользование [6, с. 1]. Как часть данного модуля, она направлена на формирование у студентов общепрофессиональной компетенции «ОПК-4 – владение базовыми общепрофессиональными (общезэкологическими) представлениями о теоретических основах общей экологии, геоэкологии, экологии человека, социальной экологии, охраны окружающей среды» [6, с. 1].

Знания, умения и навыки по охране окружающей среды, освоение которых предусматривает программа дисциплины [6, с. 2], формируются у студентов в 6-м семестре во время аудиторных (лекционных и лабораторных) занятий и при выполнении ими самостоятельной работы (табл. 1).

Таблица 1

Результаты освоения дисциплины «Охрана окружающей среды»

№ п/п	Результаты обучения	Формируются		
		на лек- ционных занятиях	на лаборатор- ных занятиях	при выполнении самостоятельной работы
1	2	3	4	5
	<i>Студенты должны знать:</i>			
1	основные понятия курса	№ 1-7	№ 1-15	№ 1-12
2	историю природоохранной деятельности в России и за рубежом	№ 2	-	№ 1
3	виды воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду	№ 2	№ 2, 4-10	№ 2, 5-7
4	основные загрязнители природной среды	№ 2-4	№ 2-4, 6	№ 4-6
5	последствия антропогенных изменений в живой и неживой природе	№ 2-4	№ 4, 6, 8-11	№ 3-8
6	комплекс мероприятий по охране отдельных природных компонентов и ландшафтов в целом	№ 3-5	№ 7-8, 10, 12, 14	№ 8-9
7	категории и функции особо охраняемых природных территорий мира и России	№ 6	№ 7, 12-14	№ 10-11
8	международные природоохранные организации	№ 6	№ 7, 9	№ 7
9	основные положения и сущность экономического и правового механизмов охраны окружающей среды	№ 7	№ 15	№ 12
10	основы экологического образования и воспитания	№ 7	№ 14	№ 9
	<i>Студенты должны уметь:</i>			
1	выявлять основные воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду	№ 2	№ 2, 5, 9	№ 3, 6-7
2	определять последствия антропогенного воздействия на природные компоненты и комплексы	№ 3-4	№ 4, 6, 9	№ 4-7
3	использовать теоретические знания для анализа состояния окружающей среды	№ 5	№ 2, 4, 9, 11	№ 6-7
4	разрабатывать мероприятия по охране окружающей среды	№ 5	№ 6-10, 12, 14	№ 8-9
5	предлагать пути решения экологических проблем	№ 5	№ 3, 6, 9	№ 7-9
6	выявлять причинно-следственные связи в формировании природных и социально-экономических комплексов	№ 3-4	№ 4-7, 9, 12	№ 4, 6-7
7	анализировать справочные и картографические материалы по охране окружающей среды	№ 1-7	№ 1-2, 4-5, 7, 9, 11, 13, 15	№ 10-12

1	2	3	4	5
	<i>Студенты должны владеть:</i>			
1	теоретическими основами охраны окружающей среды	№ 1-7	№ 1-15	№ 1-12
2	методами составления и анализа проектов, связанных с охраной окружающей среды	№ 5	№ 3, 7-8, 10, 12	№ 9
3	современными информационными технологиями для поиска, интерпретации и презентации экологической информации	-	№ 2, 4, 7-12	№ 1-12
4	методиками работы со статистическими материалами	№ 3-4	№ 2, 11, 13	№ 4, 6, 10, 11
5	навыками картографической деятельности	-	№ 3, 6, 8, 12	№ 10

Поэтому для осуществления контроля уровня сформированности тех или иных знаний, умений и навыков по дисциплине студенты должны предоставить преподавателю соответствующий набор (табл. 1) аттестационных результатов своей деятельности за семестр, т. е. портфолио. Согласно «Положению о разработке ...», портфолио – «целевая подборка работ обучающегося, раскрывающая его индивидуальные образовательные достижения» [7, с. 90].

В основу структуры портфолио целесообразно положить план изучения дисциплины (табл. 2) и основные организационные формы учебной работы, а для оценки выполненных бакалаврами компонентов – балльную систему, разработанную по программе учета успеваемости студентов [6, с. 82].

Таблица 2

Компоненты портфолио по разделам дисциплины и их оценка

Разделы дисциплины/портфолио	Организационные формы учебной работы, оценка (в баллах)			Всего баллов
	<i>Лекции</i>	<i>Лабораторные работы</i>	<i>Самостоятельные работы</i>	
Введение	№ 1 (1 балл)	№ 1 (2 балла)	№ 1 (5 баллов)	8
Антропогенные воздействия на природу	№ 2 (1 балл)	№ 2, 3 (4 балла)	№ 2, 3 (4 балла)	9
Рациональное использование и охрана природных ресурсов	№ 3, 4 (2 балла)	№ 4-12 (18 баллов)	№ 4-8 (14 баллов)	34
Пути решения проблем охраны окружающей среды	№ 5 (1 балл)	№ 13 (2 балла)	№ 9 (3 балла)	6
Особо охраняемые природные территории	№ 6 (1 балл)	№ 14 (2 балла)	№ 10, 11 (5 баллов)	8
Экономический и правовой механизмы охраны окружающей среды	№ 7 (0,5 балла)	-	№ 12 (2 балла)	2,5
Основы экологического воспитания и просвещения	№ 7 (0,5 балла)	№ 15 (2 балла)	-	2,5
Всего баллов	7	30	33	70

Лекционные занятия представляют студентам краткий обзор содержания всех разделов дисциплины (табл.2). Они проводятся не только в традиционной монологической, но и в интерактивной форме (особенно по вопросам проблемного характера). В связи с этим, основными видами деятельности бакалавров на лекциях, результаты которых включаются и оцениваются в портфолио, являются конспектирование материалов (до 0,5 балла – за один конспект) и участие в беседах по рассматриваемым темам (до 0,5 балла – за одно занятие).

Лабораторные и самостоятельные работы по дисциплине закрепляют и дополняют теоретический материал, излагаемый на лекциях, формируют у студентов навыки, необходимые в будущей научно-производственной деятельности [4, с. 4; 5, с. 4].

Компоненты портфолио, составляющие разделы «Лабораторные работы» и «Самостоятельные работы», разнообразны: картосхемы, сводные таблицы, рефераты, результаты групповой работы и т.д. (табл. 3, 4).

Таблица 3

Структура раздела портфолио «Лабораторные работы»

№ п/п	Темы лабораторных работ	Оцениваемые компоненты портфолио	Баллы
1	2	3	4
1	Знакомство с основными понятиями дисциплины	1) Письменные аргументированные ответы на вопросы. 2) Подборка иллюстраций	1 1
2	Систематизация и классификация антропогенных воздействий на природу	1) Сводная таблица антропогенных воздействий. 2) Схема «Классификация антропогенных воздействий»	1 1
3	Районирование территории по степени антропогенной нагрузки на природу	Картосхема районирования	2
4	Дискуссия по теме «Экологические последствия загрязнения атмосферы»	Выводы по теме	2
5	Выявление природных и антропогенных причин обмеления рек (на примере Колорадо)	1) Перечень причин. 2) Описание схемы реки	1 1
6	Решение экологических проблем Мирового океана	1) Проект решения проблем. 2) Карта проекта	1 1
7	Разработка свода правил поведения туристов при посещении Большого Барьерного рифа	1) Описание проблемы. 2) Свод правил	1 1
8	Проектирование системы лесополос для одного из муниципальных районов Саратовской области	Картосхема размещения системы лесополос	2
9	Деловая игра по проблеме «Опустынивание земель»	1) Выводы по проблеме. 2) Картосхема районов опустынивания	1 1
10	Разработка проекта рекультивации нарушенных земель	1) План рекультивации земель. 2) Описание этапов	1 1
11	Сравнительный анализ природно-ресурсного потенциала субъектов РФ, определение степени и последствий его использования	Сводная таблица	2

1	2	3	4
12	Моделирование системы природоохранных мероприятий	Картосхема размещения системы природоохранных мероприятий	2
13	Анализ размещения ООПТ России	Аналитическая справка	2
14	Разработка учебной экологической тропы	Групповой проект учебной экологической тропы	2
15	Изучение природоохранного законодательства РФ	Сравнительная таблица	2
Максимальное количество баллов за выполнение лабораторных работ			30

При оценке структурных элементов портфолио учитываются уровень сложности, трудоемкость, качество выполнения (степень доказательности выводов и заключений, глубина анализа материала, соответствие правилам оформления и т. д.) и характер подачи материала. Максимальное количество баллов за представленные в портфолио материалы, указано в таблицах 3 и 4.

Таблица 4

Структура раздела «Самостоятельная работа»

№ п/п	Виды самостоятельных работ	Оцениваемые результаты работ	Баллы
1	Подготовка реферата по истории природоохранной деятельности в России	Реферат по теме	5
2	Выявление особенностей размещения основных типов землепользования в разные исторические периоды	Текст описания карт	2
3	Определение последствий вмешательства человека в естественные круговороты элементов	Сводная таблица	2
4	Подготовка доклада на занятие по теме «Экологические последствия загрязнения атмосферы»	Доклад с презентацией	4
5	Написание эссе по одной из экологических проблем Мирового океана	Эссе	4
6	Изучение и анализ состояния одного из компонентов природы Саратовской области по Государственным докладам о состоянии и об охране окружающей среды Саратовской области	1) Сводная таблица. 2) Анализ таблицы	1 1
7	Подготовка сообщения по теме «Проблема опустынивания земель и развития аридных ландшафтов одного из регионов мира»	Сообщение	2
8	Изучение представителей животного или растительного мира, занесенных в Красные книги России и Саратовской области	1) Текст анализа карты. 2) Характеристика одного из видов	1 1
9	Составление сводной таблицы по комплексу мероприятий по охране отдельных природных компонентов и ландшафтов в целом	Сводная таблица	3
10	Изучение номенклатуры ООПТ России и мира	Карта с отчетом по номенклатуре ООПТ	3
11	Изучение Интернет-ресурсов по ООПТ России и мира	Физико-географическая характеристика ООПТ	2
12	Работа с Федеральным законом «Об охране окружающей среды»	Аналитическая справка	2
Максимальное количество баллов за выполнение самостоятельной работы			33

Следует отметить, что для помощи студентам в выполнении и оформлении лабораторных и самостоятельных работ предназначено несколько учебных пособий автора. Так, задания и дополнительные материалы для организации самостоятельных работ обучающихся размещены на сайте электронной библиотеки СГУ имени Н.Г.Чернышевского [5]; лабораторные работы и требования к их оформлению опубликованы в «Практикуме по курсу «Охрана природы» [4]; в учебном пособии «Охрана природы» освещены «основные проблемы воздействия хозяйственной деятельности человека на природу» [3, с. 2].

В то же время в ходе создания портфолио студенты по своему усмотрению могут использовать разнообразные дополнительные источники информации (картографические и литературные материалы, Интернет-ресурсы, собственные наблюдения на местности), творчески подходить к выполнению и оформлению компонентов портфолио. Например, перед началом групповой работы над проектом учебной экологической тропы (в рамках лабораторного занятия № 14) бакалавры могут самостоятельно пройти маршрутом действующей тропы в природном парке «Кумысная поляна» и на местности изучить положенные в основу ее создания принципы [1, с. 217], возможности реализации на ней экологической исследовательской деятельности [2, с. 31] и т. п.

Портфолио оформляется в виде папки с файлами, каждый из которых предназначен для одного компонента. На первых страницах данной папки целесообразно разместить распечатанные без проставленных баллов таблицы 2, 3, 4, которые удобно использовать для осуществления общей и рейтинговой оценки портфолио. В свою очередь, заполнение полученными данными таблицы 1 и ее последующий анализ позволяют в конце семестра сделать выводы об уровне сформированности у бакалавров знаний, умений и навыков по дисциплине.

Важно, что и сами студенты могут проанализировать полученные данные, применить их для самооценки и повышения уровня понимания результатов своей учебной работы.

Таким образом, портфолио можно отнести к действенным способам оценки индивидуальных образовательных достижений студентов по дисциплине «Охрана окружающей среды».

Список литературы

1. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К., Тархова Л.А. Экологическая тропа как объект для совершенствования профессиональной подготовки студентов-географов // География, история и геоэкология на службе науки и инновационного образования: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Красноярск, 2012. с. 216-219.
2. Горшкова Л.Ю., Долгополова И.К. Сел на пенек – выучи урок // Практический журнал для учителей и администрации школы. 2013, № 2. С. 30-33.
3. Долгополова И.К. Охрана природы: Учеб. пособие для студ. заоч. отд. геогр. фак. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. 52 с.
4. Долгополова И.К. Практикум по курсу «Охрана природы»: Учебн.-метод. пособие для студентов геогр. фак. Саратов: ИЦ «Наука», 2010. 40 с.
5. Долгополова И.К. Самостоятельная работа студентов по курсу "Охрана окружающей среды" [Электрон.изд.]: Саратов, 2013. 45 с. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/737-2.pdf (дата обращения 07.12.2017).
6. Модуль «Основы экологии». URL: <https://www.sgu.ru/structure/geographic/courses/bachelor-prirodopolzovanie/modul-osnovy-ekologii> (дата обращения 07.12.2017).
7. Положение о разработке основной образовательной программы и рабочей программы дисциплины (модуля) высшего образования. URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/documents/2017/p_1.03.17-2017_polozhenie_o_razrabotke_oop_i_rabochey_programmy_discipliny_modulya_vysshego_obrazovaniya.pdf (дата обращения 07.12.2017).

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Дронов В.Д.

магистрант второго курса,
Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов,
Россия, г. Санкт-Петербург

Одним из процессов школьного обучения иностранным языкам является аудирование. Владение аудитивными навыками позволяет человеку понять информацию, полученную от собеседника, правильно и адекватно реагировать на сказанное. Аудирование обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Поскольку речевое общение – процесс двусторонний, то перцепция (недооценка) речи может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Так как часто именно несформированность аудитивных навыков является причиной нарушения общения. Проблема развития умений аудирования является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения иностранному языку. В противном случае, если бы не аудирование, то развитие речевого общения стало бы затруднительным процессом.

Ключевые слова: аудирование, речевая деятельность, аудиовизуальные средства, аудитивные навыки.

Реалии современного мира, наращивание международного сотрудничества и личных контактов с представителями англоязычного мира делают все более актуальным изучение иностранного языка как средства общения. Для эффективной коммуникации необходимо обладать не только грамматическими, лексическими и фонетическими навыками и знаниями, но и определенными аудитивными умениями и навыками. Аудирование представляет собой совокупность навыков и умений, которые на практике всегда включены в другие виды деятельности. Понимать слова собеседника необходимо *для чего-то*, то есть для того, чтобы соответствующим образом реагировать в рамках диалога и, шире, любого взаимодействия, использовать и творчески перерабатывать полученную информацию. Поэтому важным шагом становится включение аудирования в другие задания. [1]

В проведенном эксперименте на практике было использовано аудирование в творческих заданиях, связанных с инсценировкой.

Практические занятия проводились для учащихся 7 «а» класса МБОУ «Гимназии» во время педагогической практики (февраль, 2016г.)

Применение методической разработки «Stage Listening»

К данному методу уделено немало внимания, такой метод обучения аудированию получил название «Stage Listening». В задании были задействованы все учащиеся в количестве 14 человек. Перейдем непосредственно к заданию.

Ребята изучали тему «Be the change» по модулю «Life changes». (По УМК «Звёздный английский», 7 класс. Автор УМК: К.М.Баранова)

1) Этап «до прослушивания»:

Время выполнения: 7 мин.

Форма работы: коллективная.

Вид наглядности: иллюстративная.

Было предложено на выбор нескольких иллюстраций – тем. (учебно-методический комплекс на стр.86. упр. №1.) «Vocabulary: Life Changes». Тема-

иллюстрация представлена неспроста, она является зрительной опорой для учащихся.

Предложенные темы:

“Win a scholarship to a top university”,

“Adopt a child from abroad”,

“Move into a caravan in the countryside”,

“Set up a charity”,

“Have cosmetic surgery”.

К каждой теме прилагались набор фраз, наиболее точно характеризующих данную тему. После того, как ребята выбрали тему «Организовать благотворительность», они были ознакомлены с такими фразами и словами, как: «Starving old man, setup, homeless, achieve your goals, assist, caring for the hungry».

Эти слова были отработаны, с точки зрения произношения, переведены на русский язык и записаны на доске (как зрительная опора), тем самым были сняты лексические и фонетические трудности. Перед началом, учитель задал следующие вопросы:

Which of these changes would you (or not) like to make in the future? Why? Tell your partner.

Using phrases – I’d love.../I wouldn’t like to... because of...

Также в упражнении предлагались некоторые слова, характеризующие состояния человека:

Satisfying, exciting, difficult, challenging, tiring, scary, risky.

Также они могли использовать для ответа примерные предложения:

1) I’d love to set up a charity to help other people. It would feel very satisfying.

2) I wouldn’t like to have cosmetic surgery. It’s too scary and risky.

Учащимся предлагался для прослушивания текст:

Narayanan Krishnan

Narayanan Krishnan was an award-winning chef who was about to take up a top job in Switzerland. Then, while visiting his parents at home in India, he saw an old man starving under a bridge. He says, «I fed that man and decided that is what should do for the rest of my life». He gave up his job and set up a charity called the Akshaya Trust. Every day, Narayanan now personally prepares and hands out 400 simple, tasty hot meals to the homeless <...> He has shown what one person can achieve when the set out to change the world!

2) Этап «во время прослушивания»

Время выполнения: 3-5 мин.

Форма работы: коллективная.

Вид наглядности: иллюстративная.

Ученикам предлагалось прослушать текст в первый раз. Во время прослушивания, учащихся делали сноски, в виде устойчивых фраз и других лексических единиц.

3) Этап «после прослушивания»

Время выполнения: 20 мин.

Форма работы: коллективная.

Вид наглядности: иллюстративная.

1. После первого прослушивания, детям предлагалось ответить на вопросы, касающихся основного содержания текста.

What is the main point of story?

Do you know about how to set up your charity?

What is the main character's name?

Ответы были следующими:

Narayanan gave up his job and set up a charity by helping other people.

No, because there is no any information about setting up of a charity.

Narayanan Krishnan.

С заданием справились 100% участников.

2. После второго прослушивания, ребятам было предложено задание: разделить группу на две части: «Артисты» и «Зрители».

Группе «Артистов» предлагалось, на основе ранее изученных фраз и прослушанного текста, сочинить свою историю для темы «To setup for a charity». Также, они должны были между собой распределить роли и разыграть сценку, предварительно назвав своих персонажей. На выполнение задания было отведено 20 минут.

В этом задании группа «Зрителей» выступает в качестве слушателей, другими словами теперь аудирование в виде спектакля проводится для них.

В качестве зрительной опоры, для «Зрителей» служат: жестикуляция, артикуляция, интонация и, ранее записанные, слова и фразы.

Данная группа должна, в свою очередь, внимательно наблюдать за игрой группы «Актеров», им разрешалось делать пометки в тетрадях для того, чтобы по окончании выступления, передать общий смысл и ответить на несколько несложных вопросов преподавателя.

Группой «Актеров» была придумана и проиграна сценка по теме «To setup for a charity».

Author's Speech: Once upon a time, classmates noticed that one of pupils has broken things: pens and pencils.

They laughed and asked: "What is it? You have no money for new stuff?"

He answered: "Yes, we have a big family and we don't have enough money for many things". And each pupil gifted to Jack new copybooks, pens and pencils.

They have done it with a great pleasure. They are thinking that they are doing a good thing. They decided to set up a charity for helping to large families. They published a post to the social network for whip-round for caring and helping to the families. After publishing, their jar was rapidly filled by flow of money. It was decided to buy a little island near the sea, called Inverness. Young assistants planned to build a camp for kids from large families there, they could swim, sunbathe, rest, have fun, and enjoy.

Однажды одноклассники заметили, что у одного из ребят все время сломаны ручки, карандаши. Они посмеялись и спросили: «Что, нет денег на новые?» На что он ответил: «Да, у нас большая семья, и на многие вещи денег не хватает». И каждый из ребят подарил Джеку новые тетради, ручки, карандаши. Им стало приятно делать добро, и они решили организовать фонд помощи многодетным семьям. Для этого в соц. сетях написали запись о сборе денег для помощи детям из многодетных семей. После публикации, их банка быстро стала наполняться деньгами. На эту сумму было решено купить маленький остров в море, его называли «Инвернесс», на этом острове ребята хотят построить лагерь отдыха для детей из многодетных семей, чтобы они каждое лето приезжали купаться, загорать и отдыхать, веселиться, радоваться.

Группа «Артисты» творчески подошла к заданию, проявила энтузиазм и ребята с удовольствием стали играть роль своих героев. Было весело и поучительно.

Группа «Актёров», по окончании инсценировки, смогла передать смысл выбранной темы «To setup for a charity». В виду того, что были допущены небольшие грамматические ошибки, были зафиксированы нарушения в произношении участники были вынуждены обратиться за помощью к преподавателю, но не смотря на этот факт общий результат задания показал уровень выполнения выше среднего.

Средний процент – 80%.

Актёры получили 32 балла из 40 возможных, что говорит об уровне выше среднего.

Участники группы «Зрители», посоветовавшись, огласили общий смысл текста:

The classmates helped to new pupil, who has some broken things (pens, pencils, etc.). They collected some money and saved in the jar. The guys have decided to buy the island for helping the other kids from the large families.

После того, как учитель убедился, что текст был понят правильно, задал несколько вопросов участникам «Зрителей»:

- 1) Do you like the group's performance?
- 2) Do you think that setting up own charity is the difficult activity?
- 3) Would you tell your opinion about Actor's game briefly?

В ответах второй группы участников так же, как и в первой наблюдалось, что были допущены незначительные грамматические ошибки, но, несмотря на это ответы с комментариями продемонстрировали высокий уровень словарного запаса. По аналогии, группа «Зрителей» оценивалась следующими критериями

Корректное осмысление выступления группы «Актёров».

Это задание еще раз доказывает, что аудирование не изолированный вид речевой деятельности, он находится в тесной взаимосвязи с говорением, чтением и письмом.

Выводы

Во время выполнения практических заданий используется такой методический прием, как инсценировка (драматизация). Творческие задания положительно влияют на динамику усвоения нового материала при изучении иностранных языков. В этом задании творчество проявляется в трех направлениях: творчество продуктивное (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета); исполнительское (речевое, двигательное); оформительское (декорации, костюмы и т.д.).

Инсценировка способна вызвать у учеников желание изучать язык. Педагоги, использующие такие задания, как методический приём, отмечают у своих учеников повышение уровня мотивации к изучению иностранного языка на разных этапах, повышение самооценки детей, снятие скованности и стеснения, избавление от страха допустить ошибку. С помощью такого метода развивается эмоциональная сфера ребёнка. Всё это способствует созданию психологического климата, благоприятного для изучения иностранного языка.

Соприкосновение с игрой делает общение ученика с учителем ярким и запоминающимся. Использование некоторых элементов творчества во данном эксперименте повлияли на то, что сложилась атмосфера доверия, и улучшились отношения учителя с учениками. Школьники стали свободнее, раскованнее, увереннее в себе, а также научились работать в команде, терпимо относиться друг к другу. Во время составления нового текста по заданной теме у ребят сформировалось чувство взаимопомощи и ответственности за свои знания. Даже те ученики, которые всегда

предпочитали на уроках не занимать активную позицию, с удовольствием принимали участие в инсценировке, придуманной ими истории.

Так как обучение иностранному языку при использовании таких методик показало положительную динамику усвоения нового материала и нашло отклик у школьников, следует рассмотреть возможность создания школьного театрального кружка, где вплотную можно заняться изучением английского языка по средствам приема драматизации. Данный прием можно использовать как средство мотивации и повышения интереса к изучению иностранного языка.

На сегодняшний день в школе не каждый вид речевой деятельности представлен на уроках в одинаковой степени. По результатам наблюдений на практике доминирующим на занятии является чтение, а в качестве домашней работы – письмо. Меньше всего времени уделяется аудированию. Этой ситуации есть рациональное объяснение. Во-первых, не во всех школах есть техническая возможность проведения аудирования. Во-вторых, в установленном объеме учебных программ и ограниченного количества часов все преподаватели готовы тратить много времени на аудирование. Один урок в четверти, посвященный аудированию, не приведет к положительным результатам в изучении иностранного языка. Аудирование требует практики и регулярности. Проблема заключается в том, что чтение и письмо, которым в школе уделяется больше внимания, являются пассивными видами речевой деятельности, а современность диктует необходимость обращения к активным видам речевой деятельности.

Нельзя недооценивать роль аудирования при обучении иностранному языку, так как его нельзя отделить от говорения, письма и чтения. Коммуникативная особенность аудирования, как вида речевой деятельности имеет основополагающую роль на всех этапах обучения иностранному языку и постоянно растущие требования к уровню владения иностранным языком требует от современного учителя обязательного включения в учебный процесс заданий на аудирование.

Список литературы

1. Вердеш А.А. Роль аудирования в речевой деятельности и процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1110-1113.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителей // Н.Д.Гальскова. – М.: АРКТИ, 2001.
3. Елухина Е.В. Речевые упражнения для обучения аудированию // Журнал «Методическая мозаика». – №4, 2009. – 9-16.
4. Курченкова Ж. Аудирование как вид речевой деятельности на разных этапах обучения в условиях гимназического образования: Сборник электронных статей. «Учительская газета», №30 от 26 июля 2011 года.
5. Степанова Н.А. Методика обучения аудированию как виду речевой деятельности и типология упражнений по формированию навыков аудирования // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2012 г.

ПРИНЦИПЫ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЗМА У СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ

Егоров М.А.

аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,
Россия, г. Новороссийск

Развитие патриотизма в настоящее время играет важнейшую роль в сохранении и укреплении российской государственности. Существенное значение в указанных целях приобретает совершенствование патриотизма граждан Российской Федерации, чья профессиональная деятельность напрямую связана с обеспечением безопасности государства. К указанной категории несомненно относятся сотрудники пограничных органов. В целях более глубокого исследования процесса патриотического воспитания в представленной работе рассмотрены его основные принципы в контексте совершенствования патриотизма российских пограничников.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, принципы патриотического воспитания, совершенствование патриотизма, пограничные органы.

Современный этап развития российской государственности характеризуется устойчивым укреплением Российской Федерации на международной арене в качестве сильной, стабильной мировой державы, без участия которой не обходится решение ни одного значимого вопроса международной повестки дня. События в Сирийской Арабской Республике не только ярко проиллюстрировали возможности нашей армии, дипломатии и военно-промышленного комплекса, но и в очередной раз показали мировому сообществу, что наша страна способна жёстко отстаивать свои политические интересы и эффективно выполнять взятые на себя международные обязательства. Безудержность наращивания державной мощи российского государства не может не вызывать обеспокоенности и даже тревоги у наших западных «партнёров», как корректно и сдержанно называет в публичных выступлениях страны Запада Президент Российской Федерации. Тревога эта связана, прежде всего, с неготовностью учитывать интересы нашей страны на международной арене, так как это не вписывается в активно проводимую на протяжении последних десятилетий политику построения однополярного мира с сосредоточением единственного центра власти в США. Таким образом, о равноправном партнёрстве в наших отношениях с наиболее развитыми западными странами, речи, к сожалению, в настоящее время не идёт. Напротив, сегодня мы наблюдаем не имеющую прецедентов в истории санкционную агонию в отношении нашей страны практически во всех областях жизни общества. Даже такие, казалось бы, не связанные с политикой сферы как культура и спорт явились объектом осуществляемого по всем фронтам санкционного давления.

Анализ событий, происходящих в течение последних лет в разных странах мира, позволяет сделать вывод, что такое давление будет осуществляться тем сильнее, чем ближе дата проведения важнейшего, без преувеличения, мирового политического события – выборов гражданами Российской Федерации Президента Российской Федерации. На расшатывание внутрироссийской общественно-политической обстановки с целью обеспечить недоверие к власти и государственную нестабильность, а, следовательно, и ослабление государства на международной арене, будут брошены существенные силы. Эффективно противодействовать

указанным процессам возможно только в условиях высоко развитого патриотизма наших граждан, ведь «при размытом патриотизме и национальном самосознании граждане становятся безучастными к состоянию дел в стране, ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ нашего общества и государства» [12, с. 6], что в обозначенных условиях может повлечь за собой разрушение государственности. Именно поэтому формированию и поддержанию высокого уровня патриотизма у граждан Российской Федерации государством уделяется сегодня особое внимание. Передовым направлением указанной работы, безусловно, можно считать патриотическое воспитание российских военнослужащих, в том числе, сотрудников пограничных органов ФСБ России. В представленной работе автор рассмотрит наиболее общие принципы процесса развития патриотизма на примере сотрудников пограничных органов.

Начать рассмотрение указанного вопроса целесообразно с определения сущности понятия «принцип». С философской точки зрения, в субъективном смысле под принципом понимается основное положение, предпосылка (принцип мышления); в объективном смысле – исходный пункт, первооснова, самое первое (реальный принцип, принцип бытия) [11].

Согласно Большому энциклопедическому словарю, принцип (от лат. *principium* – начало – Основа), это [8]:

1) основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации;

2) внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности;

3) основа устройства или действия какого-либо прибора, машины и т. п.

Словарь В.И. Даля кратко определяет принцип как научное или нравственное начало, основание, правило, основа, от которой не отступают [9].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова принцип определяется как [10]:

1. Основное начало, на котором построено что-нибудь (какая-нибудь научная система, теория, политика, устройство и т.п.); закон, основное положение о чем-нибудь (например, принцип всемирного тяготения).

2. Убеждение, точка зрения, правило поведения.

Таким образом, с учётом многогранности понятия принципа, в целях представленного исследования, принципы процесса развития патриотизма будут рассматриваться как исходные предпосылки указанного процесса, то, на чём он основан.

В соответствии с Концепцией патриотического воспитания граждан Российской Федерации, на основании которой разрабатываются одноимённые государственные программы, основными принципами патриотического воспитания являются [2]:

- принцип системно-организованного подхода, который предполагает скоординированную, целенаправленную работу всех государственных и общественных структур по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации;

- принцип адресного подхода в формировании патриотизма, предполагающий использование особых форм и методов патриотической работы с учетом каждой возрастной, социальной, профессиональной и других групп населения. Он указывает на разноуровневую включенность в воспитание гражданина-патриота таких факторов, как семья, ближнее окружение, учебное заведение, этнокультурная среда, производственный коллектив, регион проживания с его экономическими, социальными, культурными и другими особенностями, общества в целом;

- принцип активности и наступательности, который предусматривает настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения граждан и их ценностных установок, ориентированных на национальные интересы России;

- принцип универсальности основных направлений патриотического воспитания, предполагающий целостный и комплексный подход к ним, необходимость использования и такого фактора формирования патриотизма, как социально ценный опыт прошлых поколений, культивирующий чувство гордости за своих предков, национальные традиции в быту и внутрисемейных отношениях, учебе и подходах к труду, методах творчества;

- принцип учета региональных условий в пропаганде патриотических идей и ценностей, означающий пропаганду идей и ценностей не только общероссийского патриотизма, но и местного или регионального, характеризующегося привязанностью, любовью к родному краю, городу, деревне, улице, предприятию, спортивной команде и т.д.

Эти принципы взаимосвязаны и реализуются в единстве.

Большинство современных исследователей разделяет представленную в Концепции точку зрения и рассматривает её в качестве научной парадигмы.

Интересным с точки зрения всестороннего исследования вопроса автору представляется подход к рассмотрению принципов патриотического воспитания, изложенный в Концепции патриотического воспитания граждан на 2017-2022 годы, предложенной всероссийской политической партией «Партия Великое Отечество» [6]. В указанном документе обозначенные выше принципы системно-организованного подхода, адресного подхода и учёта региональных условий дополнены следующими:

- принцип государственного планирования и контроля – государство обязывает образовательные организации проводить мероприятия по патриотическому воспитанию на основе ежегодно согласованных с органами исполнительной власти планов работы, контролирует их деятельность;

- принцип познавательной активности предполагает такие формы и методы патриотического воспитания, которые формируют знания о Родине и её достижениях преимущественно через посещение музеев, экскурсии, беседы и другие формы;

- принцип информационного сопровождения как мощного ресурса пропаганды патриотизма, духовно-нравственных ценностей.

По мнению Н.В. Плющевой, одним из основных принципов процесса патриотического воспитания в современных условиях является принцип межнационального (межгосударственного) общечеловеческого единства, а межэтническое сотрудничество следует рассматривать как неразрывную составную часть патриотизма [7].

Военно-патриотическое воспитание, согласно В.А. Стрельникову, проводится с учетом следующих основных принципов [13]:

- единство национальных и интернациональных интересов народов России, что предполагает любовь россиян к своему многонациональному государству с уважительным отношением ко всем народам мира;

- комплексный подход, который предполагает скоординированную, целенаправленную работу всех государственных и общественных структур, с использованием различных форм и методов по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации;

- активность и наступательность в рассмотренном выше значении;
- дифференцированный подход, предполагающий использование особых форм и методов патриотической работы с учетом каждой возрастной, социальной, профессиональной и других групп населения, различных категорий военнослужащих;
- органичное единство военно-патриотического воспитания с практической военной подготовкой, означающее неразрывность слова и дела, конкретной работы по обучению граждан военному делу, формированию у них военно-профессиональных качеств;
- всесторонний учет изменений и тенденций в развитии военного дела, международной военно-политической обстановки, предусматривающий осуществление военной подготовки на уровне современных требований и различных военных специальностей, с учетом конкретных военных угроз и опасностей для национальных интересов России.

Эти принципы также рассматриваются в совокупности.

М.А. Мазур предлагает разделить принципы патриотического воспитания конкретных категорий граждан на две основные группы: общепедагогические принципы (природосообразности, субъектности, интегративности, оптимальности, воспитания в процессе деятельности, воспитания в коллективе и через коллектив, опоры на положительное в личности и коллективе, индивидуального подхода) и специфические принципы патриотического воспитания в зависимости от профессиональной деятельности, например, сотрудников пограничных органов (принцип конкретно-исторического подхода, принцип преемственности, принцип государственно-патриотической и профессиональной направленности воспитания, принцип требовательности к подчиненным в сочетании с заботой о них) [4].

В рамках патриотического воспитания отдельно хотелось бы выделить принцип критического отношения к поступающей информации, своей деятельности и деятельности окружающих в целях определения их соответствия сущности патриотизма. Реализация указанного принципа предполагает развитие у воспитуемых критического мышления [3].

Анализ вышеизложенного позволяет сделать вывод, что вся совокупность рассмотренных принципов составляет основу процесса патриотического воспитания сотрудников пограничных органов.

Так, принцип системно-организованного подхода реализуется в указанном процессе скоординированной и целенаправленной работой органов управления ФСБ России, Пограничной службы, подразделений пограничных органов, ветеранских организаций, муниципальных и региональных администраций, общественных объединений, спортивных, образовательных, религиозных организаций, учреждений культуры и т.д.

Принцип адресного (дифференцированного) подхода подразумевает учёт индивидуальных и групповых особенностей пограничников в процессе патриотического воспитания.

Принцип активности и наступательности в совокупности с принципом познавательной активности позволяет осуществлять процесс патриотического воспитания пограничников более динамично, обеспечивает его непрерывность и постоянное развитие, а также отражает инициативность сотрудников в вопросах патриотического воспитания подчинённых, членов семьи и патриотического самовоспитания.

Принцип универсальности основных направлений патриотического воспитания делает рассматриваемый процесс разноплановым и разносторонним, а принцип

комплексного подхода позволяет системно использовать всю совокупность форм и методов в рамках указанных направлений.

Принцип учёта региональных условий в пропаганде патриотических идей и ценностей позволяет проводить указанную работу исходя из особенностей места дислокации подразделений и родных для сотрудников регионов.

Рассмотренный выше принцип государственного планирования и контроля реализован в выстроенной централизованной системе организации процесса патриотического воспитания пограничников и контроля за его эффективностью.

Принцип информационного сопровождения предполагает использование широкого спектра информационных технологий в рассматриваемом процессе: информационные стенды, использование государственных и ведомственных средств массовой информации, в том числе в целях формирования положительного имиджа пограничных органов в обществе, применение видео- и аудиотехники и т.д.

Принцип межгосударственного общечеловеческого единства обеспечивает уважение к самобытности и интересам сопредельных с Российской Федерацией и иных государств.

Принцип единства национальных и интернациональных интересов народов России предполагает любовь пограничников к своей многонациональной Родине наряду с уважением ко всем народам мира.

Принцип органичного единства военно-патриотического воспитания с профессиональной подготовкой, в том числе военной, позволяет эффективно осуществлять патриотическое воспитание сотрудников в процессе обучения.

Принцип всестороннего учёта изменений и тенденций в развитии военного дела, международной политической и военно-политической обстановки позволяет актуализировать рассматриваемый процесс.

Применение общепедагогических принципов в процессе патриотического воспитания сотрудников пограничных органов позволяет осуществлять указанный процесс на высоком методическом уровне с учётом последних достижений педагогической науки.

К специфическим принципам, кроме указанных выше, можно также отнести:

- принцип священности и неприкосновенности российских границ;
- принцип уважения к соотечественникам при выполнении служебных задач;
- принцип верховенства права как основа стабильности государства;
- принцип ответственности за безопасность Российской Федерации в пограничной сфере;
- принцип нацеленности на формирование положительного имиджа Пограничной службы, органов безопасности и Российской Федерации в целом как в глазах соотечественников, так и у иностранных граждан.
- принцип критического отношения к поступающей информации, своей деятельности, а также деятельности окружающих позволяет противодействовать негативному антироссийскому информационному воздействию, строить свою деятельность в духе российского патриотизма и развивать истинный патриотизм у окружающих, в том числе у подчинённых [3].

Подводя итог проведённому исследованию можно констатировать, что процесс патриотического воспитания сотрудников пограничных органов осуществляется на основе комплекса всех рассмотренных принципов. Именно такой подход является необходимым условием эффективности указанной работы. Только на таком основательном и твёрдом фундаменте можно выстроить надёжную крепость

патриотизма, которая выстоит под любым давлением, отразит любые удары и обеспечит незыблемость российских границ, способствуя процветанию нашей Родины.

Список литературы

1. Егоров М. А. Современный патриотизм: сущность, содержание, классификация // Конструктивные педагогические заметки. 2017. № 5(7). Том 2. 161 с.
2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. 2001 // Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации «ГОСПАТРИОТПРОГРАММА.РФ»: [сайт]. URL: <http://gospatriotprogramma.ru/> (дата обращения: 10.07.2017).
3. Критическое мышление как важнейший фактор развития патриотизма сотрудников пограничных органов ФСБ России / М.А. Егоров // Педагогическое и психологическое образование: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике: сборник статей междунар. науч.-практич. конф., 08 ноя. 2017 г. В 2 ч. Ч. 1 / МЦИИ ОМЕГА САЙНС, г. Челябинск ; под ред. А.А. Сукиасяна [и др.]. Уфа. ОМЕГА САЙНС, 2017. 187 с.
4. Мазур М. А. Сущность и значение патриотического воспитания, его структура и основные особенности // Молодой ученый. – 2009. – №9. С. 152-155. – URL <https://moluch.ru/archive/9/679/> (дата обращения: 15.12.2017).
5. О некоторых проблемах современных классификаций патриотизма / М.А. Егоров // Наука. Общество. Личность: материалы 1-й междунар. науч.-практич. конф., 10-11 авг. 2017 г. / Центр научного знания «Логос», г. Ставрополь ; под ред. И.Б. Красиной [и др.]. Ставрополь. Логос, 2017. 116 с.
6. ПВО представляет Концепцию патриотического воспитания граждан России на 2017-2022 гг. 18.11.2016 // Партия Великое Отечество: [сайт]. URL: <https://xn--80aealaaatcu2bbdbr2agjd6hzh.xn--p1ai/pvo-predstavlyaet-kontseptsiiyu-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-rossii-na-2017-2022-gg> (дата обращения: 05.02.2017).
7. Плющева В.Н. Принципы патриотического и межнационального воспитания. 2017 // Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского: [сайт]. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_plyushcheva.pdf (дата обращения: 15.12.2017).
8. Принцип. Большой энциклопедический словарь. 2000 // Академик: [сайт]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/244034/ПРИНЦИП> (дата обращения: 10.12.2017).
9. Принцип. Толковый словарь В.И. Даля. // Толковый словарь Даля онлайн: [сайт]. URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=33183> (дата обращения: 10.12.2017).
10. Принцип. Толковый словарь Д.Н. Ушакова. // Толковый словарь Ушакова онлайн: [сайт]. URL: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=57734> (дата обращения: 10.12.2017).
11. Принцип. Философский энциклопедический словарь. 2010 // Академик: [сайт]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3084/ПРИНЦИП (дата обращения: 10.12.2017).
12. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях: учебное пособие / А. Н. Выршиков [и др.] ; под общ. ред. А. К. Быкова и В. И. Лутовинова. М.: Планета, 2010. 336 с.
13. Стрельников В.А. Система военно-патриотического воспитания в Российской Федерации. 2010 // Учебно-методические пособия. Общевоинсковая подготовка: [сайт]. URL: http://goup32441.narod.ru/files/ogp/001_oporn_konspekt/2010/2010-01-1.html (дата обращения: 15.12.2017).

ДЕСЯТЬ СТРАТЕГИЙ ПО ОТРАБОТКЕ ЛЕКСИКЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Жильцова И.В.

учитель английского языка, МБОУ СОШ № 4, Россия, г. Белгород

В статье рассматривается точка зрения, что часто у учащихся возникает проблема выбора подходящих к конкретной ситуации слов и проблема понимания незнакомых слов при чтении текстов или общении на иностранном языке. Поэтому необходимо с первых занятий развивать «чувство языка» у учащихся, умение догадываться о значении слова по контексту, которое помогает решить сложившиеся проблемы.

Ключевые слова: методики преподавания иностранного языка.

Исследования показывают, что обучение лексике должно содержать следующие компоненты: определение и контекстная информация о слове, многократное знакомство со словом в различных контекстах, поощрение активного самостоятельного изучения новых слов учащимися.

Предлагаем вам 10 видов деятельности по изучению лексики:

Стратегия 1. Графический органайзер

Расчертите лист формата А4 на четыре прямоугольника. На пересечении этих линий напишите слово или фразу, которые нужно запомнить. Каждый прямоугольник подпишите, начиная с левого верхнего по часовой стрелке:

- Description: Define the term using your own words.
- Characteristics: Give at least 3 interesting characteristics of the term.
- Synonym: What is it like?
- Antonym: What is it not like?

Учащиеся, используя свой словарный запас, заполняют прямоугольники. Дополняют их рисунками или схемами.

Как работать с помощью графического органайзера в классе:

- Подготовка. Определите список слов для изучения в рамках определенной темы. Работая с группой из 3-4 учащихся, дайте задание каждой группе изучить одно слово.
- Мини-демонстрация. Объясните классу, что такое графический органайзер и расскажите, как заполнять графы.
- Групповая работа. Облегчите учащимся работу над новыми словами, обсуждая с каждой группой данное им слово. Используйте наводящие вопросы, чтобы подтолкнуть группу к размышлениям в нужном вам русле.
- Обсуждение на уроке. Дайте задание одному учащемуся из группы презентовать свое слово. Позвольте членам разных команд пообщаться между собой и познакомиться с другими словами. На это хватит 2-3 минуты, чтобы не прерывать ритм урока.

Стратегия 2. Словари-граффити

Эта вид деятельности на уроке позволяет учащимся приобрести лексические навыки, рисуя картинки, рассказывая рисунком историю, записывая фразы и слова с помощью ассоциаций. Если слова, необходимые для запоминания, ассоциируются с предметами, предложите учащимся создать постеры этих слов.

Стратегия 3. Догадки о значении слова

Это отличный способ введения новой лексики. Вы можете предварять им чтение нового текста на уроке. С помощью него вы учите детей догадываться о значении слова по контексту.

Оформить этот вид деятельности в тетради можно в виде таблицы:

New words	Before reading	After reading
-----------	----------------	---------------

Во время чтения используйте мысли вслух, чтобы показать, как контекст придает смысл новому слову. После чтения всего текста проанализируйте догадки учащихся и то, что на самом деле означает каждое слово.

Стратегия 4. Базовые приставки

Часто на уроках во время работы над диалогической речью учитель сталкивается с проблемой – учащиеся боятся общаться на иностранном языке, так как им не хватает слов. Помогите им справиться с этой ситуацией, познакомив с таблицей приставок. Запишите ее в тетради или повесьте на стене в классе. На начальном этапе изучения языка в этой таблице должны присутствовать базовые приставки, которые позволят учащимся самостоятельно создавать новые слова.

Стратегия 5. Облако слов/тегов

Облако тегов – это коллекция ключевых слов или сведений, выбранных из отрывка или главы, которую учащиеся собираются прочитать. Эта стратегия дает ученикам шанс связать новые слова или сведения с главной идеей текста для чтения. Помогает хорошо пересказывать основное содержание текста.

Как использовать облако тегов на уроках иностранного языка?

Для анализа текста. Учитель может обратить внимание учащихся на частоту используемых слов в тексте (наиболее часто используемые выделены более крупным шрифтом). Или провести сравнение текстов посредством облаков слов.

- Для угадывания рассказа по представленным в облаке словам.
- Для проведения простого опроса. Например, дома учащиеся должны были работать с новым текстом. Учитель создает облако слов по этому тексту. Учащиеся зачитывают слова, значение которых выучили.
- На уроках повторения какой-либо темы. Учитель демонстрирует облако из слов темы, а учащиеся повторяют их. Создают с ними предложения или словосочетания.

Стратегия 6. Интервью у слова

Почему бы не превратить работу над лексикой в игру? С помощью этой стратегии учащиеся повторят и обобщат знания, полученные при изучении определенной темы.

- Выберите ключевые слова, важные для понимания темы.
- Разделите класс на группы по 2-4 человека.
- Дайте каждой команде слово и список вопросов для интервью. Другие команды не должны знать, какое слово у соперников.
- Попросите учеников «стать» словом и написать ответы на вопросы.
- Не раскрывая слова, учитель или учащийся выступает в роли интервьюера и задает вопросы, а члены команды читают свои письменные ответы. После интервью, класс угадывает слово.

Стратегия 7. Группировка слов

Предоставьте классу список слов темы, которую вы изучаете. Учащиеся должны сгруппировать их по различным категориям (части речи, характер человека, одежда, школа). Усложните игру. Пусть ваши ученики самостоятельно составят списки слов, а одноклассники должны догадаться, по какому принципу осуществлен отбор.

Стратегия 8. Система слов

Сделайте из традиционной проверки лексики деятельность по изучению новых слов. Предложите учащимся понять новое слово, например *prediction*. На листе формата А4 они должны записать:

- Определение слова, основанное на их собственном понимании (правый верхний угол). К примеру, *foretelling* или *look forward*.
- Антоним этого слова в противоположном (левом верхнем) углу. *Look backward*.
- Написать смешное или глупое предложение, используя свое определение слова (нижний левый угол).
- Нарисовать набросок, который поможет визуализировать определение слова (нижний правый угол).

Стратегия 9. Кроссворд

Эту стратегию можно использовать на первом уроке изучения новой темы. Учащиеся вспоминают слова, которыми будут пользоваться на следующих уроках.

Кроссворд – отличный способ повторит ранее изученное перед проверочной работой. Предложите учащимся составить кроссворд по новым словам изученной темы.

Стратегия 10. Слова, которые используются вместе

Обратите внимание учащихся на слова, которые всегда используются вместе. Это можно сделать несколькими способами:

- Представьте два списка слов, необходимо соединить слова из каждой группы попарно.
- Продемонстрируйте словосочетания из глагола и существительного. Например, *make + friends*, *do + your homework*.
- Можно предложить создавать сложные существительные: *snow + boarding*, *wind + surfing*, *mountain + biking*.
- Или соединять глагол или прилагательное с предлогом: *listen + to*, *look + at*, *agree + with*, *good + at*, *interested + in*.

Конечно, лексическая структура любого языка обширна для запоминания. Учителю можно рекомендовать акцентировать внимание учащихся на способах запоминания новых слов и понимания прочитанного. Задача учителя помогать учащимся развивать «чувство языка», умение замечать фразы и слова, которые помогут им для общения или для описания ситуаций, связанных непосредственно с ними. Хотелось бы надеяться, что развитие у учащихся этих способностей будет выходить за пределы деятельности на уроке иностранного языка.

Список литературы

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. 1981 г.
2. Фребель Ф. Воспитание человека; Детский сад; История зарубежной дошкольной педагогики; Хрестоматия /сост. Н.Б. Мчелидзе и др. – М., 1986.
3. Хуторской А.В. 55 методов творческого обучения: Методическое пособие.

4. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя.
5. Методика В.Ф. Шаталова http://msk.treko.ru/show_dict_1017.
6. Педагоги-новаторы. <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/13/41/23>

ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К УСЛОВИЯМ ВОЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Иванова М.В.

соискатель ученой степени канд. психол. наук, педагог-психолог,
Екатеринбургское суворовское военное училище, Россия, г. Екатеринбург

В статье раскрываются особенности воспитательной системы довузовских образовательных организаций Министерства обороны РФ, в частности – суворовские военные училища (СВУ). Автор обобщает анализ научной литературы рассматриваемого феномена, делает акцент на социально-психологическом его аспекте. Относительно картины адаптации обосновывается роль личностных психологических аспектов развития. Приводятся результаты эмпирического исследования факторов адаптации учащихся к условиям суворовского училища, с помощью метода множественного регрессионного анализа. Описанные результаты исследования позволяют определить основные задачи коррекционно-развивающего воздействия на начальном этапе обучения подростков в довузовских образовательных организациях МО РФ.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, дезадаптация, Суворовское военное училище, довузовские образовательные организации МО РФ, военные учебные заведения.

Новый облик Вооруженных Сил России и реорганизация системы военного образования в нашей стране коренным образом изменяет подход к образованию будущих офицеров и выводит военное образование на абсолютно новый качественный уровень. В связи с чем в настоящий момент в нашей стране активно происходит воссоздание системы суворовских училищ и кадетских корпусов, которые выступают начальной ступенью поэтапной, непрерывной системы подготовки будущих офицеров Вооруженных Сил РФ.

На сегодняшний день прием в суворовские военные училища осуществляется в 5-й класс на конкурсной основе из числа годных по состоянию здоровья несовершеннолетних граждан Российской Федерации мужского пола, срок обучения 7 лет.

Поступление в суворовское военное училище для мальчиков-подростков, является сложным этапом в их жизни, обусловленным тремя аспектами. Во-первых, процесс адаптации к новым условиям военной среды и моногенному коллективу, во-вторых, переход в среднее звено школы, и как следствие усложнение и расширение школьной программы, и в-третьих, начало подросткового периода. Попадая в суворовское училище у младших подростков коренным образом изменяются круг и характер общения, а именно: ограничиваются контакты с прежними референтными группами и близкими; возникает необходимость адаптироваться к новому однополуму коллективу, а также жестко регламентированным условиям жизнедеятельности, основанных на соблюдении законов воинской жизни [1].

Обобщая, все вышеизложенное следует, что поступление в суворовское училище ставит перед младшим подростком ряд задач, одной из которых является –

адаптация к условиям военного учреждения. Поэтому в качестве объекта в нашем исследовании выступает понятие адаптации, причем в социально-психологическом аспекте. Рассматриваемый нами конструкт возникает при изменении привычных социальных условий или при изменении способа взаимодействия индивидуума со средой.

Феномен адаптации в настоящее время является теоретическим конструктом исследований многих научных областей: биологии, физиологии, социологии, психологии и пр. Современные положения теории адаптации, основаны на трудах П.К. Анохина, И.М. Павлова, Г. Селье, И.М. Сеченова и др., и раскрывают сущность процесса адаптации, как единство взаимодействия человека и среды с присущими противоречиями [3].

Анализ научных исследований позволил выделить общие особенности изучаемого нами объекта. Во-первых, адаптация представляет собой изменение, перестройку существующей у индивида системы взаимодействия с социумом. Во-вторых, такое изменение системы связей провоцирует действие защитных механизмов личности для достижения гармонии в диаде «человек-среда» [4].

Изучая феномен адаптации, перед нами встал вопрос о показателях адаптации. Анализ теоретических и эмпирических исследований позволил сделать вывод о существовании большого количества разнообразных показателей, факторов (критерий) адаптации, что, свидетельствует о сложности и неоднозначности данного феномена.

Невозможность дифференциации универсальных критериев адаптации, привело к тому, что ряд исследователей делают попытки объединить все имеющиеся показатели в группы. В частности, в исследовании А.А. Реана описывается двумерная классификация критериев. В качестве основных измерений данной модели адаптации А.А. Реан выдвигает: «внешний критерий», предполагающий соответствие реального поведения личности нормативным требованиям среды, и «внутренний критерий», предполагающий стремление к внутриличностной комфортности. К внешним факторам относят параметры, связанные с окружающей действительностью и осуществляемым видом деятельности личностью, к внутренним факторам относят психологические свойства личности, ценностные ориентации личности [5].

Анализ научных данных показал, что внутренние критерии социально-психологической адаптации личности, связаны преимущественно с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, переживанием чувства удовлетворенности. Исследователь Гриценко В.В. отмечает, что одни и те же внешние воздействия по-разному преломляются через внутренний мир личности, поэтому невозможно проигнорировать важность внутренних факторов адаптации [6].

Обобщая данные анализа научной литературе по теме исследования, следует, что социально-психологическая адаптация – это «такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа. Адаптация же – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности» [5].

Отметим, что при нарушении адаптации адаптационные навыки могут стереотипно воспроизводиться личностью в онтогенезе, но при этом существенно за-

трудняется процесс развития и самореализации личности. Отметим, что доминирующие адаптационные механизмы и черты личности развиваются параллельно и взаимообусловлено.

Современные исследования свидетельствуют, что возникновение дезадаптации связано с различными соматическими заболеваниями, наличием вегетативных и психоэмоциональных расстройств. Поиск принципиально новых путей в попытке предотвращения возникновения дезадаптационных изменений, возникающих в процессе обучения в суворовском военном училище, понимание сущности нарушений, знание предикторов дезадаптации, формирование новых представлений о процессе адаптационно-дезадаптационных изменений позволят своевременно восстановить, сохранить и укрепить психическое, физическое и социальное здоровье воспитанников, заметно улучшить качество жизни. Следует отметить, что особо важным для социально-психологической адаптации оказывается не столько наличие позитивного аффекта, сколько отсутствие негативного [3].

В связи с этим нами было проведено исследование с целью выявления факторов адаптации подростков на начальном этапе обучения в суворовском военном училище и определения «мишеней» коррекционного воздействия для развития адаптивных способностей подростков в условиях закрытого военного образовательного учреждения.

Обратимся к результатам нашего исследования. Для выделения факторов адаптации учащихся к условиям суворовского училища, нами был использован метод множественного регрессионного анализа. В качестве зависимой переменной использовался интегральный показатель адаптации по методике К. Роджерса и Р. Даймонда (ДПА), а в качестве независимых переменных – отдельные показатели по субшкалам данного теста.

В ходе исследования выявленная статистически значимая положительная связь между показателем адаптации и приятием себя, соответствует имеющимся в литературе эмпирическим данным исследований факторов адаптации (Бочарова). Выявленная связь в условиях учебной деятельности выражается в соразмерности адаптированности подростка к условиям военного учреждения и позитивным восприятием и признанием себя, принятием своих индивидуально-личностных особенностей, самоотношением, способностью совершать самостоятельный выбор, верой в свои возможности.

Также установлена статистически значимая положительная связь между интегральным показателем адаптации и эмоциональным комфортом, что также соответствует имеющимся эмпирическим данным психологических исследований и выражается в соответствии адаптированности подростка с эмоционально-положительным отношением к себе, окружающим и новой ситуации жизнедеятельности.

В то же время выявлена статистически значимая отрицательная связь между интегральным уровнем адаптации и такими показателями, как «Неприятие себя», «Эмоциональный дискомфорт», «Ведомость» и «Эскапизм». Это свидетельствует, о том, что с увеличением показателей адаптации уменьшается неприятие себя, снижаются показатели эмоционального дискомфорта, чувства ведомости и зависимости, а также снижается тенденция ухода от проблем, возникающих в ходе образовательной деятельности.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что такие переменные, как «Приятие других» и «Неприятие других», «Внешний контроль», «Доминирование»

абсолютно не влияют на показатели адаптации подростков к условиям обучения в СВУ. Мы считаем, что это связано прежде всего с тем, что в основе адаптационных механизмов личности к условиям военного учреждения на первый план выступают внутренние, т.е. собственно-психологические свойства личности, а не внешние, такие как социальный статус, внутригрупповые процессы или успеваемость.

Опираясь на полученные результаты исследования, мы можем говорить о повышении социально-психологической адаптации подростков к условиям военного учебного заведения через развитие личностных компонентов воспитанников, таких как: принятие себя, эмоциональный комфорт, внутренний контроль (самоконтроль), эмоциональная стабильность, смелость, общительность и независимость.

В соответствие с этим коррекционно-развивающее воздействия на этапе адаптации подростков к условиям военного учреждения первоочередными задачами ставит: формирование и развитие положительного самопринятия и эмоционального самоотношения, развитие самоактуализирующейся личности, формирование гибкости в общении с другими людьми, создание условий для эмоционального комфорта.

Список литературы

1. Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Ад 28 Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – 110 с.: ил.
2. Акименко А.К. Понятие адаптации, ее критериях и механизмах адаптационного процесса // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – 110 с.: ил.
3. Бочарова Е.Е., Шамянов Р.М. Субъективное благополучие как существенный фактор социально-психологической адаптированности личности // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – 110 с.: ил.
4. Федотова И.В., Стаценко М.Е., Бакулин В.С. Предикторы успешной адаптации и дезадаптации в постспортивном периоде // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1.
5. Шамянов Р.М. К вопросу об адаптационной готовности личности. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 4. С. 211-215.
6. Шамянов Р.М., Еремина Е.Н. Предикторы социально-психологической адаптации безработных и лиц, занятых в сфере труда // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 4. С. 383-399.

ОТБОР ГЕОГРАФИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗЕ

Климченко И.В.

доцент кафедры муниципального управления и социального сервиса,
канд. пед. наук, доцент, Государственный социально-гуманитарный университет,
Россия, г. Коломна

В статье отбор географического содержания для дисциплин географического цикла рассматривается с точки зрения реализации компетентностного подхода для студентов ВУЗа. Речь идет о студентах, обучающихся по направлению подготовки «Сервис» с про-

филем «Социально-культурный сервис» для уровня бакалавриата. Учет компетентностного подхода способствует подготовке в ВУЗе конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: компетенции, географическое содержание, географическая культура.

От качества образования современных специалистов сферы сервиса зависит их конкурентоспособность на рынке труда. Согласно федеральному закону № 273 «Об образовании в РФ», в федеральном государственном образовательном стандарте отражена «совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) профессии, специальности и направлению подготовки» [1, с. 4].

Процесс обучения в ВУЗе направлен на овладение студентами не только знаниями, умениями и навыками, но и компетенциями. ФГОС по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата) отражает реализацию компетентностного подхода через «формирование преподавателем высшего учебного заведения у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций при изучении ими конкретных дисциплин» [2, с. 6].

В ходе своей подготовки студенты осваивают географическое содержание нескольких дисциплин с учетом компетентностного подхода.

Процесс изучения дисциплины «Регионоведение» направлен на формирование и развитие *профессиональных компетенций*:

– готовность к участию в проведении исследований социально-психологических особенностей потребителя с учетом национально-региональных и демографических факторов (ПК-4);

– способность к диверсификации сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями (ПК-8).

Развитие у студентов ВУЗа вышеназванных компетенций требует акцентирования внимания на следующих тематических разделах:

1. «Регионы: понятия, типы, иерархия».
2. «Регионообразующие факторы».
3. «Региональный уровень управления».
4. «Административно-территориальное деление России».
5. «Региональные конфликты».

Овладение географическим содержанием на лекционных занятиях осуществляется с применением преподавателем проблемных лекций, лекции-визуализации, лекции – «обратной связи». *Семинарские занятия* направлены на обсуждение со студентами методов, методологии, различных видов районирования территории России и практической стороны изучаемой дисциплины. Семинары проходят в форме дискуссии, реализации творческих и информационных проектов, игровых технологий. *Практические занятия* построены на сравнительном анализе различных картографических материалов.

Процесс изучения дисциплины «Рекреационная география» направлен на формирование и развитие *профессиональной компетенции*: готовность к участию в проведении исследований социально-психологических особенностей потребителя с учетом национально-региональных и демографических факторов (ПК-4).

Тематическими разделами при освоении студентами географического содержания по дисциплине «Рекреационная география» являются:

1. «Ресурсный потенциал рекреационной деятельности».

2. «Природные и культурно-исторические рекреационные ресурсы».
3. «Учение о ТРС».
4. «Особо охраняемые природные территории и экологический туризм».
5. «Туризм как вид рекреационной деятельности. Рекреационное и туристское районирование».

Лекционно-семинарские занятия проводятся преподавателем с использованием инновационных технологий обучения. *Практические занятия* по данной дисциплине посвящены освоению конкретных умений и навыков. На них студенты оценивают рекреационные ресурсы конкретной территории, определяют рекреационную нагрузку на природные комплексы, характеризуют туристические центры.

Процесс изучения дисциплины «Страноведение» направлен на формирование и развитие *профессиональных компетенций*:

– готовность к участию в проведении исследований социально-психологических особенностей потребителя с учетом национально-региональных и демографических факторов (ПК-4);

– способностью к диверсификации сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями (ПК-8).

При освоении студентами географического содержания дисциплины «Страноведение» тематическими разделами являются следующие:

1. «Географическое положение страны. Территория и границы».
2. «Природа страны в комплексном страноведении».
3. «Народонаселение».
4. «Экономика и инфраструктура. Территория и окружающая среда».
5. «Макрорегионы мира».

Лекционная форма занятий предполагает обучение студентов сущностным и теоретическим основам дисциплины «Страноведение» через раскрытие базовых понятий и проблем на основе полученных знаний по другим смежным дисциплинам. С целью активизации познавательной деятельности студентов, поддержания интереса к курсу, необходимо на лекционно-семинарских занятиях использовать инновационные технологии обучения.

Практические занятия предусматривают нанесение студентами на контурную карту границ туристско-рекреационных регионов мира, столиц государств, объектов Всемирного природного и культурного наследия.

Составной частью применяемых форм обучения является подача материала (схем, таблиц, карт) с помощью мультимедийных средств, что позволяет студенту более полно представить анализируемые явления и проблемы по теме.

Изучение студентами ВУЗа дисциплины «Туристические маршруты Зарубежной Европы» направлено на формирование и развитие *профессиональных компетенций*:

– готовность к изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта в сервисной деятельности (ПК-3);

– способностью к диверсификации сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями (ПК-8).

В процессе изучения дисциплины «Туристические маршруты Зарубежной Европы» студенты осваивают географическое содержание в соответствии со следующими разделами:

1. «Зарубежная Европа в современном мире».
2. «Специфика развития традиционных и специфических видов туризма».

3. «Туристические маршруты по субрегионам Зарубежной Европы».

Лекционная форма занятий предполагает обучение студентов теоретическим основам дисциплины. Семинарские занятия направлены на обсуждение со студентами историко-географических и туристских районов региона; теоретических и практических сторон изучаемого курса, а также реализацию информационных проектов по теме: «Туристические маршруты по странам Северной, Западной, Южной, Центральной и Восточной Европы».

Процесс изучения дисциплины «Туристические маршруты Средиземноморья» направлен на формирование и развитие *профессиональных компетенций*:

– готовность к изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта в сервисной деятельности (ПК-3);

– способностью к диверсификации сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями (ПК-8).

В процессе изучения дисциплины студенты овладевают географическим содержанием в рамках разделов:

1. «Средиземноморье: понятие, географическое положение, особенности. История формирования региона. Особенности природы региона».

2. «Особенности сервиса в регионе».

3. «Туристско-рекреационный потенциал региона».

Лекционно-семинарские занятия проводятся преподавателем с использованием технологии проблемного обучения и информационно-коммуникационных технологий. Таким образом, в ходе изучения пяти дисциплин географического цикла у студентов ВУЗа формируется три профессиональные компетенции, а также развивается географическая культура. Поэтому, окончив ВУЗ, выпускники успешно трудятся в организациях, связанных с экскурсионным сервисом и в турбизнесе.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2015. – 160 с.

2. ФГОС ВО по направлению подготовки 43.03.01 сервис (уровень бакалавриата). – URL:<http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/93>.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ПЕРВОКЛАССНИКАМИ

Комагорова Е.И.

магистрант кафедры возрастной и социальной психологии,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Годовникова Л.В.

доцент возрастной и социальной психологии, к.п.н., доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается игра как средство психокоррекционной работы с дезадаптированными первоклассниками. При этом в статье приводится понятие «игры», ком-

поненты структуры детской игры, ее функции, а также механизмы коррекционного воздействия в игротерапии.

Ключевые слова: игра, игротерапия, коррекция, дезадаптация.

Для того чтобы понять детей, найти подход к ним, необходимо взглянуть на ребенка с точки зрения развития. Не следует рассматривать их как маленьких взрослых. Мир детей реально существует, и они рассказывают о нем в игре. Игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт [3, с. 17].

Игра – это вид деятельности детей, заключающийся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними и направленный на ориентировку и познание предметной и социальной действительности, а также игра является одним из средств физического, умственного и нравственного воспитания детей [1, с. 53].

Философия, центрированная на ребёнке, рассматривает игру как необходимую составляющую здорового развития ребенка. Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру ребенка. Главная функция игры состоит в том, чтобы превращать нечто, невообразимое в реальной жизни, в поддающиеся контролю ситуации. Игра занимает значительную часть жизни ребенка. Для того чтобы узнать и понять ребенка, необходимо наблюдать за его игрой. Чтобы вырастить здоровыми, детям не требуется уметь читать – им требуется уметь играть [2, с. 86].

Значение игры в социализации личности ребенка определяется тем, что детская игра рассматривается как форма включения ребенка в мир человеческих действий и отношений. Игра, возникающая на такой ступени развития, когда высоко развитые формы труда делают невозможным непосредственное участие в нем ребенка, тогда как условия воспитания формируют у него стремление к совместной деятельности и жизни с взрослым. Игра – эта такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [4, с. 18].

Структура детской игры включает следующие компоненты:

- 1) мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки);
- 2) роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя;
- 3) игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый. Таким образом, игра чувствительна к сфере человеческих отношений и общественных функций. В игре воссоздается общий смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

1. Коммуникативную: освоение диалектики общения.
2. Развлекательную (это основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес).
3. Игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности/
4. Самореализации в игре как полигоне человеческой практике.
5. Диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры.
6. Коррекционную: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей.

7. Социализирующую: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

8. Межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей.

По мнению О.А.Карабановой, игра в психологической практике, рассматривается как символическая деятельность, в которой ребенок, будучи свободен от давления и запретов со стороны социального окружения, с помощью игрушек, игровых действий с ними и ролей выражает в особой символической форме бессознательные импульсы и влечения. Основными механизмами коррекционного воздействия в игротерапии является:

- обеспечение проявления катарсис-формы эмоционального реагирования, приводящая к преодолению негативных эмоциональных переживаний и освобождению от них.

- установление эмоционально-позитивного контакта между ребенком и взрослым, позволяющим терапевту принимать участие в игре ребенка и организовывать в игре актуализацию и проигрывание значимых для ребенка конфликтов, а также аналитической связи, осуществляя функции интерпретации символического значения детской игры;

Психологическая коррекция представляет собой внесение позитивных изменений, дополнений в гибкую структуру личностных показателей индивида.

При организации коррекционной работы предпочтение отдается зачастую групповым формам. Роль взрослого состоит в организации ориентировки детей в проблемных и конфликтных ситуациях, а отношения между сверстниками обеспечивают усвоение новых способов деятельности и моделей поведения в психологически благоприятной атмосфере игровых коррекционных занятий.

В качестве основных психологических механизмов коррекционного воздействия игры можно выделить:

- изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма, благодаря чему возрастает способность разрешения проблемных ситуаций;

- моделирование в особых игровых условиях системы социальных отношений в наглядно-действенной форме, исследование их ребенком и ориентировка в этих отношениях;

- организация поэтапной отработки в игре новых более адекватных способов ориентировки в проблемных ситуациях и их усвоение;

- формирование наряду с игровыми реальными равноправных партнерских отношений сотрудничества между ребенком и сверстниками, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития;

- формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли, и правил, регулирующих поведение в игровой комнате.

Игра как средство работы с дезадаптированными первоклассниками, способствует:

1. Развитию внутренней активности детей.
2. Формированию социального доверия.
3. Обучению умению самостоятельно решать проблемы.
4. Формированию адекватной самооценки детей.
5. Развитию социальных умений.

6. Развитию коммуникативных навыков.

7. Снижению уровня тревожности.

Играя, ребенок становится открытым. Он может выразить свои чувства и эмоции, а также сблизиться с другими участниками игры в процессе уже привычной и хорошо знакомой для него деятельности.

В 2017 году с целью выяснения коррекционного потенциала игры в работе с дезадаптированными первоклассниками мы обследовали 70 обучающихся первых классов МОУ «Начальная школа п. Новосадовый Белгородского района Белгородской области». В результате чего нами было выявлено 24 первоклассника (34%), находящихся в группе риска по социально-психологической дезадаптации. Для таких детей нами была разработана программа игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников, целью которой было устранение искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция полноценных контактов ребенка со сверстниками. Данная программа состояла из 12 занятий, каждое из которых включало: детскую игру («Жмурки», «Паровозик», «Хоровод», «Кошки-мышки», «Поменяться местами», «Жучок», «Ассоциации», «Страшные сказки», «Турнир», «Бип», «Зеркало», «День рождения», «Путаница», «Мальчик (девочка) – наоборот», «Крепость», «Изображение предметов», «Щит и меч», «Чунга-чанга», «Баба-Яга», «Узнай по голосу», «Передай по кругу», «Два друга», «Разведчики», «Дружная семья», «Четыре стихии», «Кораблик», «В магазине зеркал», «Три характера»), элементы психогимнастики, а также специальные приемы неигрового типа, направленные на повышение сплоченности группы, развитие навыков общения.

После реализации данной программы и проведения повторного исследования, мы отметили повышение уровня адаптации у первоклассников, которые находились в группе риска. Дезадаптированных первоклассников выявлено не было.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что игра является эффективным средством в психокоррекционной работе с дезадаптированными первоклассниками.

Список литературы

1. Аникеева Н.П. Игра в педагогическом процессе [Текст] / Н.П. Аникеева, – Новосибирск. – Знание, 1989. – 256 с.
2. Давыдов В.В., Драгунова Т.В., Ительсон Л.Б., Кон И.С., Мудрик А.В. Возрастная и педагогическая психология. – М. – Просвещение, 1979. – 289с.
3. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений [Текст] / Г.Л. Лэндрет, – М. – Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин, – М.: Владос, 1999 г. – 360 с.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Криводонова Ю.Е.

педагог-психолог, МБОУ «СОШ №40» им. В. Токарева, Россия, г. Бийск

Исследование посвящается анализу основных причин возникновения конфликтных ситуаций в образовательной среде.

Ключевые слова: конфликт, образовательная среда, причина, фактор.

Актуальность исследования причин и факторов, приводящих к развитию конфликтных ситуаций в образовательной среде определяется тем, что в современном обществе в условиях реализации гуманистической концепции образования личность рассматривается как ценность культуросообразного типа, взаимодействие с которой строится на диалогической основе и требует от нее диалогичности, понимания, уважения культурной «идентичности других людей». Это выражается в том, что человек предстаёт, как уникальный мир культуры, вступая во взаимодействие с другими личностями, культурами, творя себя в процессе такого взаимодействия и воздействуя на других.

Современное образование обращено к человеку. Оно подготавливает его к жизни и деятельности в условиях поликультурного общества, основой которого является диалог (полилог). Диалог, основывающийся на равноправии культур, позволяет сохранить многообразие, «многоцветность» их посредством взаимного восприятия и обмена ценностями этих культур.

Поликультурное образовательное пространство становится аксиологической средой развития личности, поэтому неизбежны противоречия и конфликты, которые обусловлены различным уровнем воспитанности, принадлежностью к различным культурам, конфессиям, национальностям. При этом конфликты в образовательной среде – явление частое и неизбежное. Многое зависит от самих работников педагогического коллектива в плане формирования их характерологических и личностных особенностей, а также от преобладания в картине психических поведенческих проявлений тех или иных ценностно-смысловых установок. Все обозначенные факторы развития конфликтной ситуации определяют и причины их возникновения, стиль межличностного взаимодействия в школе. С позиций социальной модели общества в современных условиях конфликты в образовательной среде рассматриваются как явление закономерное, но их возникновение можно предупредить, предвидеть, спрогнозировать последствия, определив конструктивные стратегии взаимодействия в конфликте и способы его разрешения. Это во многом определяется профессиональной компетентностью педагога и других субъектов образования.

Существуют различные взгляды учёных на развитие факторов и причин возникновения конфликтов в образовательной среде. До недавнего времени доминировала ориентация на бесконфликтное общество, которая привела к тому, что проблема конфликтов была исключена из области научных исследований и образовательных программ различных учебных заведений. В подобной ситуации в образовательной организации не формировались механизмы, связанные с предупреждением развития конфликтной ситуации, с оказанием комплексной психологической поддержки его участникам [2, с. 75].

В противовес данной точке зрения на развитие конфликтности в образовательной организации, Российские исследователи в области конфликтологии отмечают, что практический опыт наглядно демонстрирует, какая острая борьба за статус и ресурсы, права и влияние ведется ныне самыми разными социальными субъектами: политическими и интеллектуальными элитами, регионами и отраслями, предпринимателями и трудовыми коллективами, профсоюзами, партиями и общественными движениями, крупными и малыми национальными общностями, социальными группами и личностями [3, с. 91].

Школа во все времена являлась зеркалом общества. Современная действительность не исключение. Пристальное внимание со стороны современного рос-

сийского социума к процессу обучения и воспитания подрастающего поколения вызвано в первую очередь участвовавшими конфликтами в современном образовательном пространстве, все чаще выходящими за пределы образовательной организации и сотрясающими общественность проявлениями насилия, агрессии, суицидальных проявлений, а в последнее время и тяжких преступлений.

Конфликт в современной образовательной среде рассматривается как острый способ разрешения противоречий в процессе социального взаимодействия, заключающемся в стратегии межличностного общения между участниками образовательного пространства и выходящим за пределы данного пространства, непосредственно в социум. Конфликтная ситуация становится проблемой общества в целом [1, с. 44].

Практика показывает, что основными причинами высокой конфликтологической опасности в современной школе являются:

1. Недостаточное внимание к проблемам создания комфортного психологического климата в образовательной среде;
2. Недостаточное внимание администрации образовательных организаций к проблемам, связанным с причинами и последствиями конфликтов в школе;
3. Отсутствие профессиональной психологической и конфликтологической поддержки участников образовательного пространства, определяющей объективное состояние психологического здоровья участников межличностного взаимодействия;
4. Низкая конфликтологическая компетентность субъектов образовательной среды [5, с. 88].

Существующие на данный момент социально-психологические службы образовательных организаций, представляющие, в большинстве своем одного педагога-психолога и (или) социального педагога, зачастую занимаются мониторингом образовательного процесса, индивидуальными и семейными консультациями в неотложных ситуациях и не имеют возможности уделять серьезное внимание проблеме профилактики и помощи в разрешении конфликтных ситуаций, неизбежно возникающих в школьном социуме. Педагоги, осуществляющие непосредственное взаимодействие с обучающимися, родителями, представителями общественности, к сожалению, имеют низкую конфликтологическую грамотность, не подкрепленную практическим опытом конструктивного выхода из конфликта. Учителя обращаются к специалистам за помощью лишь тогда, когда конфликт уже находится на пике своего развития, доставляя участникам конфликта большие неприятности, эмоциональные переживания и справиться с ними конструктивно практически невозможно.

Таким образом, все это не может не сказываться на эффективности и успешности процессов преобразования в современной школе, направленных на решение задач гуманной педагогики, так необходимой российскому обществу в настоящее время.

Являясь основным социальным институтом формирования у человека умения продуктивно коммуницировать в социуме, современная школа в настоящий момент призвана осуществлять главную функцию – функцию социализации. Однако, обеспечение данной функции требует от педагогического коллектива больших эмоциональных, интеллектуальных и физических затрат. Современные исследователи всерьез обеспокоены состоянием психологического здоровья педагогов, а именно, стремительно растущим в последнее время числом педагогических работников, имеющих синдром эмоционального выгорания [6, с. 55], последствия кото-

рого негативно сказываются на межличностном взаимодействии в образовательной среде, профессионализме педагога, качестве выполнения им профессиональных обязанностей и напрямую связаны с конфликтологической составляющей педагогической деятельности.

Российские психологи уверены, что последствия синдрома эмоционального выгорания работников педагогического коллектива приводят к риску нарушения взаимодействия, а, следовательно, и возникновения конфликтов, как между взрослыми участниками образовательного процесса и детьми, так и пагубно сказываются на взаимодействии коллег в образовательном учреждении. Синдром эмоционального выгорания педагогов рассматривается ими как риск первой очереди в образовательной среде. Далее психологами выделяются следующие факторы: некомпетентность, низкий уровень мотивации и низкий уровень профессионального развития [10, с. 66]. При этом, в образовательном пространстве можно выделить несколько конфликтогенных зон, оказывающих влияние на особенности межличностного взаимодействия участников образовательной среды. К числу основных можно отнести следующие:

1. Конфликтные ситуации в системе педагог-педагог;
2. Развитие конфликта в ситуации педагог-родитель;
3. Преобладание конфликтных ситуаций в системе взаимодействия педагог-обучающийся или педагог-классный коллектив. При этом сами педагоги не видят, или не хотят видеть какие-то свои ошибки, связанные с построением коммуникативной ситуации, и не могут (или не пытаются) найти самостоятельно выход из сложившейся ситуации. Основной причиной данной ситуации является негативное влияние стрессового фактора, отрицательно сказывающегося на поведенческих реакциях педагогов. При наличии недостаточной психологической поддержки со стороны психологической службы школы, педагог остаётся один на один со своими проблемами, радостями и переживаниями. Он самостоятельно вынужден ежедневно справляться с возникающими трудностями, а также должен постоянно контролировать себя и своё общение как с обучающимися, так с их родителями и коллегами. Всё это приводит к ситуации чрезмерной перегрузки психики педагогических работников, что, в свою очередь, приводит к развитию конфликтных ситуаций, имеющих разнонаправленный характер.

Однако конфликтных ситуаций можно избежать, если своевременно оказывать работникам педагогического коллектива психологическую помощь и поддержку. С этой целью на базе нашего образовательного учреждения было проведено психологическое диагностическое обследование педагогов, направленное на выявление у них преобладающего уровня выраженности стрессоустойчивости, как неотъемлемого элемента, способствующего или препятствующего самостоятельному совладанию педагогов со стрессовыми ситуациями, возникающими ежедневно. С этой целью применялась методика Т.А. Немчина (НПН), направленная на выявление уровня стрессоустойчивости каждого педагога нашего педагогического коллектива. Цель диагностического обследования – Выявление педагогов, испытывающих постоянную готовность к развитию стрессовой ситуации и обучение их способам адекватного реагирования на сам стресс, а также способам самостоятельного совладания со стрессовыми ежедневными ситуациями.

Результаты диагностического обследования приведены в таблице.

Таблица

Выявление уровня стрессоустойчивости работников педагогического коллектива

Номер П.П.	Высокий	Средний	Низкий
1	70		
2	90		
3		55	
4			22
5		40	
6	66		
7	80		
8	77		
9		55	
10	90		
11			30
12		44	
13	70		
14		60	
15	88		
16		43	
17	77		
18		55	
19	80		
20		53	
21	77		
22	80		
23		42	
24	70		
25	90		
26		48	
27			30
28		50	
29	83		
30		51	

Таким образом, диагностическое обследование уровня выраженности стрессоустойчивости работников педагогического коллектива позволило выявить три основных уровня, на которых находятся те или иные работники педагогического коллектива по степени выраженности готовности к развитию стрессового состояния. Так, выборка экспериментального исследования составила 30 человек. При этом высокий уровень выраженности стрессоустойчивости отмечается у 15 человек (это №1, 2, 6, 7, 8, 10, 13, 15, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 29), что составляет 50% случаев от общей репрезентативной выборки. Наличие подобного показателя свидетельствует о преобладании у работников педагогического коллектива повышенной готовности к стрессовой ситуации, что в свою очередь может привести к развитию конфликтных ситуаций. При наличии подобного показателя необходимо оказание психологической поддержки работникам педагогического коллектива, в виде проведения индивидуальных психологических консультаций и групповых тренинговых занятий, направленных на снижение степени выраженности стрессового фактора на поведение в целом.

Средний уровень стрессаустойчивости среди данного педагогического коллектива отмечается у 12 респондентов (это №3, 5, 9, 12, 14, 16, 18, 20, 23, 26, 28, 30), что составляет 16% случаев. Это именно та группа педагогов, которые в настоящее время могут и не испытывать стрессовых переживаний, но они легко поддаются настроению и состоянию окружающих людей и невольно могут попадать под их негативное влияние. В связи с этим, данная группа испытуемых подвержена негативному влиянию стресса на их психические поведенческие проявления, а конфликт в подобной ситуации может стать неизбежностью, так как данные респонденты не могут самостоятельно принимать решения и реагируют по инерции: проецируют ту или иную ситуацию, опираясь на своих коллег. В подобной ситуации необходима индивидуальная проработка с данными педагогами их внутриличностных и личностных проблем, а также необходимо проведение психологических консультаций, направленных на формирование образа себя в различных жизненных ситуациях, так как именно эта группа испытуемых нуждается в постоянной психологической поддержке.

Низкий уровень стрессаустойчивости, определяющий умение самостоятельно справляться с негативными ситуациями, отмечается у 3 респондентов (это №3, 14, 27), что составляет 10% случаев от общей репрезентативной выборки. Это именно та группа испытуемых, которые могут самостоятельно справляться со стрессами. Именно эти испытуемые могут быть помощниками для администрации школы, так как они не вовлекаемы в конфликты. Обстановка и психологический климат в их классах не вызывает особого беспокойства, так как они умеют предвидеть конфликт и легко предупреждают его возникновение.

Таким образом, анализ полученных результатов диагностического обследования позволяет наметить пути профилактики конфликтности в образовательной среде. На базе образовательных учреждений необходимо создать условия для оказания квалифицированной психологической помощи педагогам, так как именно педагоги являются уязвимым слабым звеном образовательной среды. Оказание психологической поддержки возможно, в виде проведения индивидуальных психологических консультаций по запросу клиентов, а также в виде проведения коллективных педагогических семинаров или занятий с элементами тренинга, направленные на снижения как синдрома эмоционального выгорания работников педагогического коллектива, так и на снижение степени выраженности стрессаустойчивости и формирование на этой основе способов самостоятельного совладания со стрессом.

Список литературы

1. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология. Мн.: Университетское, 2012. – 246 с.
2. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта. / Пер с нем. // Социологические исследования. – 2014. – №5. – С. 67-82.
3. Десслер Г. Управление персоналом. / Пер. с англ. – М.: БИНОМ, 2014. – 432с.
4. Дойч М. Разрешение конфликта. / Пер. с нем. // Социально-политический журнал. – 2014. – №7. – С. 40-52.
5. Завалкевич Л., Косик В. О гибких технологиях разрешения управленческих конфликтов // Персонал. – 2013. – №7. С. 61-66.
6. Козер Л. Функции социального конфликта. / Пер. с англ. – М.: Идея-пресс, 2010. – 208 с.
7. Криворучко Е. Профилактика межличностных конфликтов на предприятиях. // Персонал. – 2013. – №8. – С. 67-69.
8. Ладанов И.Д. Практический менеджмент. М.: ИНФРА-М, 2015. – 492 с.

9. Лафт Дж.К. Эффективность менеджмента организации / Пер. с англ. – М.: Маркетинг, 2010. – 654 с.

10. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: Дело, 2012. – 640 с.

СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В 1-4 КЛАССАХ

Кудрявцева М.В.

заведующий кафедрой специальных методик и русского языка,
канд. пед. наук, доцент, Курский государственный университет, Россия, г. Курск

Миненкова Г.С.

магистрант второго курса, Курский государственный университет, Россия, г. Курск

В статье рассматривается нетрадиционный урок математики как эффективное средство развития познавательного интереса обучающихся с умственной отсталостью к учебному предмету. Представлены результаты изучения состояния организации и проведения нетрадиционных уроков математики для детей с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста и уровня осведомленности педагогов о существующих методах мотивации обучения.

Ключевые слова: нетрадиционные уроки, дети с интеллектуальными нарушениями, младший школьный возраст, обучение математике, познавательный интерес, мотивация обучения.

Математика – объективно наиболее сложный учебный предмет для детей умственной отсталостью. Это обусловлено особенностями их познавательной деятельности, в частности несформированностью логического мышления, абстрактным характером содержания учебного материала. Исходя из этого, математика для большинства обучающихся является нелюбимым предметом [5].

Сложность организации и реализации процесса обучения математике детей с интеллектуальными нарушениями подчеркивают в своих исследованиях Н.Д. Богановская, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Н.И. Непомнящая, М.Н. Перова, А.А. Хилько, О.Ю. Штителене, В.В. Эк и др. Авторы отмечают необходимость создания специальных условий для детей данной категории, одним из которых является постоянное вовлечение всех обучающихся в различные виды деятельности на уроке, поддержание активности каждого ребенка, что позволит создать базу для формирования и развития любознательности и познавательного интереса к уроку математики [1, 4, 5, 6].

В условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта особое значение придаётся технологиям деятельностного обучения. В настоящее время наиболее распространенным и эффективным средством развития познавательного интереса к обучению считается организация уроков в нетрадиционной форме. Именно нестандартные формы проведения уроков повышают познавательную активность обучающихся и способствуют поддержанию стабильного интереса к учебной работе, а также лучшему усвоению программного материала.

Творческий учитель постоянно ищет пути совершенствования урока, направленные на решение двух актуальных проблем: проблемы развития у обучающихся познавательных интересов, воспитания потребности в знаниях и самообразовании; проблемы активизации познавательной деятельности на уроках с использованием активных методов обучения. В качестве общепризнанного средства, способствующего развитию познавательного интереса, активности в обучении, практикующие педагоги называют нетрадиционные уроки.

Нестандартный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (не установленную) структуру. Для нетрадиционных уроков характерны: максимальная насыщенность разными видами деятельности, использование внепрограммного материала, проблемного обучения, осуществление межпредметных связей, предупреждение перегруженности обучающихся [2].

Условно выделяются несколько основных видов нетрадиционных уроков: уроки – экскурсии; уроки – игры (деловые, ролевые); уроки – дискуссии, круглые столы, диспуты, конференции; бинарные уроки; уроки – исследования; уроки взаимобучения учащихся; уроки – соревнования (викторины, конкурсы); уроки – семинары. Нетрадиционными могут быть и организационный момент, и ход урока, и физкультминутка. Это зависит от профессионализма, творческого таланта учителя [3].

Проведение нетрадиционных уроков обнаруживает ряд проблем организационного характера, требующих глубокого изучения и последующего учета при построении учебного процесса в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по основным адаптированным общеобразовательным программам (далее – АООП) для детей с умственной отсталостью.

С целью изучения состояния организации и проведения нетрадиционных уроков математики для детей с интеллектуальными нарушениями младшего школьного возраста и уровня осведомленности педагогов о существующих методах мотивации обучения, нами было проведено анкетирование учителей 1-4 классов. В анкетировании приняли участие 10 педагогов. Анкетирование проходило в два этапа.

1 этап анкетирования предполагал выбор учителями используемых методов мотивации в обучении детей умственной отсталостью: эмоциональных, познавательных, волевых, социальных с соответствующими методами примерами.

При оценке выполнения заданий нами учитывались следующие критерии: правильность, полнота и развернутость ответа; аргументация мнения; опора на опыт, приведение примеров. Результаты, полученные в ходе анкетирования, позволили разделить испытуемых на 3 группы в зависимости от уровня владения ими основными методами мотивации и стимулирования деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, знаниями о структуре и специфике нетрадиционных уроков.

Анализ ответов педагогов показал, что практически все методы применяются ими регулярно. Вместе с тем, высокий уровень владения мотивационными методами обучения на данном этапе анкетирования у респондентов не был обнаружен.

Средний уровень владения средствами стимулирования познавательного интереса и мотивации к обучению на уроках математики продемонстрировали 90,3% педагогов. В обучении математике они используют эмоциональные, познавательные, волевые или социальные методы мотивации, отмечая, что выбор метода определяется конкретной ситуацией при выполнении заданий, различными типами уро-

ков, сложностью материала. Однако, использование таких методов не является регулярным. Кроме того, по мнению учителей, коллектив класса изначально сплочен и дружен и не требует отдельной частой работы с использованием социальных методов. При этом учителя обозначают важность и необходимость формирования не только знаний по учебным дисциплинам, но и личности ребенка, присущих ему качеств.

Низкий уровень владения средствами мотивации обучения продемонстрировали 9,6% педагогов. Некоторые методы ими не используются вообще (свободный выбор заданий, «мозговая атака», рецензирование); учителя не могут раскрыть суть метода, выделенного в качестве часто применяемого, не аргументируют ответ; не приводят примеры из практики. Были обнаружены следующие суждения педагогов: «стимулирующее оценивание обучающихся невозможно, ввиду обязательной строгости проведения оценивания»; «недопустим свободный выбор заданий, так как он нарушает план урока»; «на уроке не обязательно удовлетворять желание ребенка быть значимой личностью, формировать лидерские качества, потому как обучающиеся должны работать преимущественно в коллективе на равных условиях»; «на начальном этапе обучения прием побуждения к поиску альтернативных решений не возможен»; «мозговая атака» или развивающаяся кооперация могут быть применены в единичных случаях»; «информировать детей о предполагаемых результатах обучения не стоит, потому, что поставленные в начале урока цели могут показаться обучающимся недостижимыми, а задания могут не начать выполняться из страха провала»; «выбор кумира среди сверстников, взрослых не является необходимым на уроках математики, так как расхождения в выбранных детьми личностях могут привести к конфликту интересов, нарушению дисциплины». Следует отметить, что метод рецензирования не выбрал ни один педагог из-за уподобления данного понятия термину «взаимопроверка».

Уточнить точность и честность ответов педагогов, подтвердить продемонстрированный уровень владения ими мотивационными средствами позволили уточняющие вопросы 2 этапа анкетирования, предполагающие ответы в свободной форме. Необходимо было дать определение понятия «нетрадиционный урок»; назвать отличительные признаки, положительные и отрицательные стороны нетрадиционных уроков; перечислить используемые в обучении математике формы уроков, виды нетрадиционных уроков, методы мотивации; описать возникающие при постоянном включении в учебный процесс нетрадиционных уроков трудности; дать некоторые рекомендации по проведению нетрадиционных уроков.

Высокий уровень владения знаниями в области организации нетрадиционных уроков на данном этапе продемонстрировали 44,4% респондентов, их ответы на все вопросы были правильными, развернутыми, обоснованными и подкрепленными примерами из практики. Педагоги отнесли нетрадиционный урок к мотивационным средствам обучения; в определении понятия «нетрадиционный урок» акцентировали внимание на способе организации учебного процесса, игровом взаимодействии, необходимости сопровождения дидактическим материалом. Отличительные признаки нетрадиционного урока они видели в наличии игры и сопровождении большим количеством наглядного материала, причем часть педагогов считала их преимуществом, а часть – недостатком таких уроков. Некоторые учителя считают целесообразным чередование традиционного и нетрадиционного обучения; главными трудностями, возникающими при регулярном включении в процесс обучения математике нетрадиционных уроков, считают привыкание детей к игро-

вой форме и последующую неэффективность использования традиционной формы проведения урока. Большинство педагогов рекомендовало не применять игры часто, то есть не заменять серьезное обучение математике игровой формой, использовать постоянно физкультминутки.

55,5% педагогов продемонстрировали средний уровень владения знаниями об организации нетрадиционных уроков. Их ответы были верны, но фрагментарны или не обоснованы; пояснения получены частично или с помощью подсказок; связь теоретических познаний и практических навыков оказалась недостаточной. Педагоги отнесли нетрадиционные уроки к мотивационным средствам обучения, однако назвать известные им методы мотивации затруднились; определение понятия «нетрадиционный урок» дали неточно. Отличительными признаками нетрадиционного урока они считают применение игр; в качестве преимущества перед традиционной формой обучения называют игровое взаимодействие и большую заинтересованность обучающихся на уроке, отрицательными сторонами – необходимость тщательной масштабной подготовки. По их мнению, традиционные уроки являются наиболее приемлемыми формами обучения математике детей с умственной отсталостью, нетрадиционные же формы рассматриваются учителями лишь как формы проведения внеурочного мероприятия или открытого урока, допускается «частичное их включение в серьезный процесс обучения». Отличительными признаками таких уроков педагоги считают не качество и эффективность обучения, а, преимущественно, их организацию. Трудности подготовки нетрадиционных уроков они видят в проблеме обеспечения всех обучающихся дидактическим материалом, нехватке времени для подготовки дидактического материала и привыкание детей к неформальной игровой обстановке, а пути преодоления данных трудностей – в «частичном включении» или чередовании традиционного и нетрадиционного уроков, в материально-техническом обеспечении. В качестве рекомендаций к проведению уроков в нетрадиционной форме было предложено: исходить из темы урока, чаще реализовывать традиционные уроки, использовать игровые технологии преимущественно на этапе объяснения нового материала, закрепления или физкультминуток, работать в тесной взаимосвязи с родителями обучающихся для организации крупных мероприятий. На наш взгляд, такие ответы демонстрируют уподобление внеурочных мероприятий и нетрадиционных уроков друг другу.

Результаты диагностики уровня осведомленности учителей 1-4 классов о методах мотивации обучения и специфике организации и применения нетрадиционных уроков отражены на рисунке.

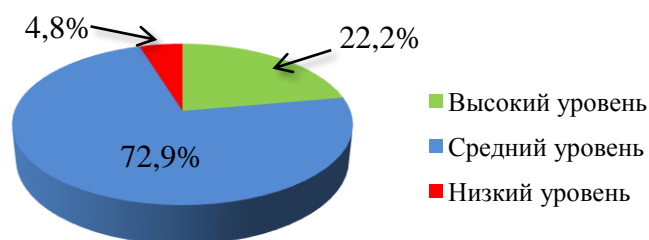


Рис. Результаты диагностики уровня осведомленности учителей 1-4 классов о методах мотивации обучения детей с умственной отсталостью и специфике организации и применения нетрадиционных уроков математики

Полагаясь на результаты анкетирования, можно сделать вывод, что в процессе обучения математике учителя частично применяют эмоциональные, познавательные, волевые и социальные методы мотивации, однако подтверждают их влияние на развитие познавательного интереса у детей с умственной отсталостью. Педагоги считают, что использование нетрадиционных уроков способствует более качественному и быстрому обучению математике. Вместе с тем, все респонденты организуют нетрадиционные уроки лишь в тех случаях, когда необходимо провести открытый урок, или частично включают нетрадиционные задания в традиционный урок.

Главной задачей нетрадиционного урока учителя называют лишь активизацию и вовлечение обучающихся в совместную деятельность, а не формирование интереса к предмету, развитие памяти, мышления, воображения, самостоятельности, инициативности и воли, внесение в урок оживления и элементов занимательности, повышения интереса к знаниям. Педагоги не указывают такие отличительные признаки нетрадиционного урока как возможность изменения внешних рамок, места проведения; создание временной инициативной группы для подготовки урока; привлечение для организации урока людей разных профессий. Кроме того, подготовка ими наглядных пособий зачастую ограничивается только изготовлением раздаточного материала (карточек, таблиц).

Таким образом, в вопросах организации и проведения нетрадиционных уроков математики учителя оказались недостаточно осведомленными. Мы считаем, что опыт проведения различных форм уроков не может быть полноценен без теоретических познаний в данной области.

От умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму его проведения во многом зависит эффективность учебного процесса. Очевидно, что нестандартное обучение имеет множество достоинств и все чаще должно внедряться в процесс обучения математике детей с умственной отсталостью. Поэтому дальнейшее наше исследование мы посвятим изучению особенностей организации и проведения нетрадиционных уроков математики с детьми с интеллектуальными нарушениями в 1-4 классах.

Все нестандартные уроки проходят интересно, несут в себе большой, эмоциональный заряд, хотя этим урокам и предшествует очень большая, кропотливая работа. Проведение нетрадиционных уроков – мощный стимул в обучении математике детей с интеллектуальными нарушениями, в возбуждении и развитии их познавательного интереса к предмету.

Результаты анкетирования показали, что наибольшие трудности, возникающие у педагогов при организации нестандартного урока математики, связаны с недостаточной разработанностью методического и дидактического его обеспечения, постоянной необходимостью в обновлении наглядных пособий, отсутствием свободного личного времени для подготовки уроков, требующих повышенного профессионального и методического мастерства, и не достаточным финансированием образовательной организации. Исходя из этого, перспективой исследования является решение проблемы методического обеспечения организации нестандартных уроков, разработка эффективных и многофункциональных дидактических пособий, внедрение разработок в образовательную деятельность детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Богановская Н.Д. Пути совершенствования методики обучения арифметическим действиям учащихся 1-3 классов вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1981.
2. Григорьева Г.И. Нестандартные уроки математики. Волгоград: Корифей, 2000.
3. Миниахметова Г. Д. Нетрадиционный урок как одна из форм развивающего обучения в соответствии с требованиями реализации ФГОС // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). СПб.: СатисЪ, 2014. С. 160-165.
4. Непомнящая Н.И. Психологический анализ обучения детей 3-7 лет (на материале математики). М.: Педагогика, 1983.
5. Перова М.Н. Преподавание математики в коррекционной школе. Пособие для учителя спец. образоват. учреждений. М.: Просвещение, 2013.
6. Эк В.В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО САМООБРАЗОВАНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ 60–80 гг. XX ВЕКА

Лаврова Н.В.

соискатель лаборатории истории педагогики и образования,
Институт стратегии и теории образования Российской академии образования,
Россия, г. Москва

В статье раскрываются пути разработки отечественными педагогами середины прошлого века, теоретических вопросов педагогического руководства самообразованием школьников. Показано, что в трудах учёных, этого времени, разрабатывалось одно из важных направлений самообразования учащихся – в процессе их обучения.

Ключевые слова: теория педагогики, самообразование школьников, педагогическое руководство самообразованием школьников, проблемы самообразования в процессе обучения школьников в трудах ученых-педагогов.

Осознание и большая заинтересованность общества к школьному самообразованию, как важнейшего фактора развития потенциала личности, способствовали исследованию проблемы педагогического руководства самообразования в 60-х – 80-х гг. XX века. Одним из направлений исследований в целях решения задач педагогического руководства самообразованием, рассматривался путь формирования познавательных умений и навыков таких, как умение работать с книгой, самостоятельное чтение: Б.А. Богуславская [2], И.С. Гантя [4], А.К.Громцева [6], Б.П.Есипов [8], Г.М.Коджаспирова [13], Н.Н.Светловская [20].

В результате анализа школьного учебного процесса, А.К.Громцева, выявила, что при читательской подготовке младших школьников приёмам работы с текстом, чтение становилось частью самостоятельной деятельности детей. Она разработала систему упражнений, которые придали умениям и навыкам чтения практическую завершенность. С учётом внесённой корректировки у учащихся сформировывалась привычка обращаться к дополнительной литературе, закладывались основы само-

образования, определявшие готовность применять знания, умения и навыки в читательской деятельности, как собственно учебной, так и по интересам [6].

Для развития самостоятельной деятельности, писал Б.П.Есипов, необходимо поддерживать и развивать интерес школьников к чтению, обучать «...приемам работы с книгами разного характера вплоть до самостоятельного изучения темы по нескольким литературным источникам, дополняющим друг друга ...» [8, с. 23-24].

Б.А. Богуславская полагала, овладение навыками чтения зависело от требований, которые предъявлялись самой личностью к чтению; обуславливались автоматизмом умственных действий; индивидуальными различиями учащихся в восприятии и понимании текста. Для эффективного усвоения навыков чтения, учёный предложила организацию дифференцированного обучения учеников [2].

Г.М. Коджаспирова выявила условия, которые формировали интерес к самообразованию на уроках чтения, во внеклассной и внешкольной работе. Возможность подготовки к самообразованию диктовалась наличием определяемых групп детей, отличавшихся по степени готовности и восприимчивости к деятельности [13].

И.С. Гантя считала, что в младших классах закладывались: «...способность применять сформированные в процессе обучения читательские приемы...; интерес к книге...; ...к дополнительной литературе...» [4, с. 9]. Затруднения при обучении чтению вызвались: недостаточным учётом отработки приёмов самостоятельного чтения текста; отсутствием образцов уроков чтения, отражением приёмов в системе работы, указаний последовательности материала для развития, закрепления и автоматизирования; педагогическому руководству самостоятельного чтения учеников не доставало завершенности.

Учёный создала: систему приёмов работы над текстом на уровне автоматизации их применения на практике; программу обучения чтению; поэтапное формирование приёмов работы над текстом (по учебным неделям, четвертям, полугодиям и годам обучения). Программа включала требования к содержанию обучения, поурочному тематическому планированию, показатели эффективности обучения.

Упражнения предусматривали комплекс заданий, обеспечивавших порядок отработки учебных действий, составлявших приёмы и закономерные связи, гарантировавших автоматизацию, а также перенос приёмов в самостоятельную деятельность. Упражнения обучающего и тренировочного характера формировали способность к переносу усвоенного приёма. Связь упражнений в единую систему осуществлялась в зависимости от воспитания приёма в системе уроков одного предмета (классного, вне классного чтения) через автоматизацию в смежном предмете (для классного чтения – внеклассное чтение и, наоборот), к закреплению в новых условиях на уроках по всем другим предметам во внеурочной работе. Система упражнений являлась обязательным звеном для воспитания самообразования.

Н.Н. Светловская считала, что для развития самообразования необходимо: обучать учащихся чтению с первых дней пребывания в школе; формировать интерес, осознанность выбора, полноценность восприятия содержания; воспитывать личностный смысл присвоения социального опыта через самостоятельное обращение к книге; развивать постижение окружающего мира и себя самих с целью самоутверждения.

По мнению исследователя, в детском чтении доминировали внешние мотивы, а внутренние мотивы находились в стадии становления. Выработка мотивационно-целевых установок, потребностей и стиля поведения являлись следствием ор-

ганизации личной читательской деятельности, направленной на усвоение специальных знаний и навыков.

Учёный разработала: содержательную и организационно – методическую систему обучения детей чтению (не зависевшую от обстоятельств, влиявших на поведение и опыт читателей); уровень читательской самостоятельности (с учителем, при самостоятельной работе); сформированность читательской деятельности на основе восприятия книг (в процессе индивидуального освоения системы учебных действий; в процессе взаимодействия «учитель – ученик», на уроке внеклассного чтения и во внеурочное время).

Целенаправленное формирование самообразования было следствием обучения и эффективных форм педагогической организации начального чтения. Самостоятельное чтение выступало формой выполнения учебного задания, формировавшее и удовлетворявшее «...потребность детей в творческом познании через книгу окружающего мира...» [20, с. 7]. Целевая и мотивационная установка обращения к книге приобретала для детей личностный смысл только при очевидной значимости её для других людей.

Пропаганда чтения книг способствовала работа органов народного образования, деятельность школ, внешкольных учреждений и организаций ВОК [12]. С целью популяризации литературы проводились «Недели детской книги» [11]; создавались юношеские секции Всенародного добровольного общества любителей книги, кружки «Юные друзья книги» [24]. Разрабатывались методические рекомендации по работе с периодической печатью во внеурочное время [15]. Министерство образования давало рекомендации о содержании, объёме чтения книг в каникулярное время [16].

Проблема педагогического руководства чтением, как основы самообразования школьников, нашла своё продолжение в трудах деятелей педагогической науки, рассматривавших вопросы педагогического руководства самообразованием учащихся в процессе их обучения: Б.П.Есипов [8], Л.В.Занков [9], Б.Ф.Райский [19], М.Н.Скаткин [22], В.П.Стрекозин [23].

Вопрос значения педагогического руководства обучения в школе поднял Б.П.Есипов. Он обуславливал, самостоятельные занятия учащиеся выполняли без вмешательства педагога, но по его поручению, в результате функция учителя не снижалась, а становилась сложнее. Учёный писал: «Учителю необходимо вводить в учебный процесс обучение школьников разнообразным методам и приемам самостоятельной работы...», воплощать отдельные методы работы над собой, таких как – учёт индивидуальных особенностей, систематическая работа, составление программ [8, с. 34]. Педагогическое руководство самообразованием педагог реализовывал в единстве с самовоспитанием учеников, личность развивалась в процессе деятельности, а самостоятельность формировалась в результате самостоятельных работ. Б.П.Есипов считал, что только при достаточном внимании учителя к организации самообразования достигалось сознательное и прочное усвоение знаний детьми. Признаком мастерства учителя являлось его умение «...так планировать виды самостоятельных работ и включать разные задания в учебный процесс, чтобы стимулировать учащихся к новым усилиям в работе, ...» [8, с. 27].

Л.В. Занков обоснованно считал, что развитие школьников являлось результатом целенаправленной и систематической педагогической деятельности учителя в процессе всей учебно-воспитательной работы – приобретения знаний, овладения навыками, формирования побуждений к учению. Руководящая роль педагога вы-

ражалась в формировании целостной деятельности, единстве мотивов, способов и потребностей, сначала учебной, затем самообразовательной. Он писал: «...высокие воспитательные результаты достигаются тогда, когда школьники учатся в силу внутренней потребности познавать новое...» [9, с. 31].

В своей работе учёный обозначил условия руководства воспитания приёмов самообразования: последовательная выработка активных учебных способов деятельности в единстве её компонентов (учебной задачи, учебных действий); формирование внутренней потребности в совершенствовании способов занятий, способности к самообразованию; усложнение действий самоконтроля и самооценки; показ тесной связи самообразовательной и учебной деятельности, их взаимовлияния в процессе получения знаний.

Чем больше преподаватель уделял внимание отработке компонентов учебной работы, тем более подготовленными оказывались ученики к самообразованию, тем выше был его уровень. Важным направлением педагогического руководства самообразованием являлось формирование у детей приёмов учебной деятельности на уроке, классных и ученических собраниях, в разных формах кружковых и факультативных занятий.

Автор выделил межпредметные приёмы самообразования: смысловая переработка текста, чтения, слушания и записи; запоминание, структурирование учебного материала; сосредоточение внимания, с опорой на использование разных видов самоконтроля; поиск дополнительной информации; подготовка к экзаменам; рациональная организация времени.

Только в процессе целенаправленной и систематической учебно-воспитательной работы учитель достигал развития самообразования детей.

Анализируя роль педагога в обучении школьников, М.Н.Скаткин подчёркивал, что «...на первых этапах приобщения к самообразованию трудности у учащихся настолько велики, что преодолеть их приходится совместно с учителем» [22, с. 47]. Только при достаточном внимании педагога к организации самообразования достигалось сознательное и прочное усвоение знаний учениками. В процессе самостоятельных занятий открывались большие возможности развития самообразования.

И.Т.Огородников, классифицируя методы воспитания, уделил внимание руководству самообразованием школьников с помощью приучения, повторения и упражнений. По мнению автора, учитель, организовывая занятия, придавал им социально необходимое направление, создавал условия для развития способностей учеников, «...с их помощью учащиеся приобретают и совершенствуют...умения и навыки» самообразования [18, с. 107]. Воспитание и самообразование детей протекало в органическом единстве, в общности целей, воспитывающем обучении и целостном развитии. Учёный писал: «Обучение не может быть не воспитывающим, а воспитание быть оторванным от обучения» [18, с. 98]. В процессе самообразования вырабатывалось стремление к расширению, обогащению, применению знаний; воспитывалось умение преодолевать трудности.

Руководящую роль учителя изучал В.П.Стрекозин. Он обуславливал, учащиеся на уроке запоминали правила, а добывали и осмысливали знания в самостоятельной работе, поэтому необходимо, чтобы «...весь учебный материал, ... раскрывал наиболее типичные стороны изучаемых предметов и явлений, ...существенные объективные связи и отношения» [23, с. 18].

Учёный определил условия эффективности самообразования: совершенствование методов обучения; творческая переработка в сознании детей полученной информации; тесная связь теории и практики обучения.

Закрепление, обобщение и систематизация знаний учащимися осуществлялась педагогом в процессе их вариативного применения, переходы от теории к практике являлись условием развития учеников. Автор отмечал необходимость совершенствования знаний «...на материале, отличном от того, на основе которого первоначально формировались представления, понятия, правила» [23, с. 21]. Мыслительная активность детей возрастала, если информация побуждала их к самостоятельному поиску материала. Учитель формировал развивающие функции обучения, способствовавшие воспитанию самообразования учащихся, включал новые знания в систему ранее усвоенных. В.П.Стрекозин небезосновательно считал, что активизация познавательной деятельности учеников стимулировалась «...такой подачей учебного материала со стороны учителя, которая...вооружала...материалом для самостоятельных умозаключений...», исключала возможность усвоения готовых выводов [23, с. 126].

Б.Ф. Райский поднял вопрос «...о комплексном решении проблемы воспитания у учащихся готовности к самообразовательной деятельности» под руководством учителя в процессе их обучения [19, с. 7]. Он обусловил педагогическую деятельность по развитию направленности учебно-воспитательного процесса: формирование стремления к постоянному самостоятельному приобретению знаний и соответствующих умений; координация деятельности учителей школы; осуществление системы педагогических влияний, ориентированных на развитие личности в направлении готовности самообразования; обеспечение связи обучения и воспитания, теории с практикой.

Проблему руководства самообразованием школьников в процессе их обучения исследовали: А.Я.Арет [1], В.П.Бондаренко [3], Н.Ф.Голованова [5], А.К.Громцева [6], Л.А.Земскова [10], Ю.Г.Любимцев [14], Л.А.Нейштадт [17], Л.Н.Сергеева [21], И.М.Чернышёва [25].

В своей основополагающей работе, А.Я.Арет проанализировал принцип индивидуализации руководства самовоспитания школьников. Он считал, что педагогическое руководство должно быть конкретным и соответствовать соотношению возрастных и психофизиологических сил учеников, этапу и конкретному моменту развития личности. «Для индивидуализации руководства самовоспитанием учащихся педагоги должны...знать каждого ...воспитанника» [1, с. 170]. Учитель, работая с детьми и наблюдая спонтанные акты проявления самовоспитания, направлял их для систематических самообразовательных занятий.

А.К. Громцева полагала, что многие проблемы школьного обучения могли быть решены при организации самообразования детей, поскольку именно в этой работе углублялись познавательные интересы, способности и дарования ребят. Она отмечала важность деятельности педагога, выступавшего организатором познавательных занятий учащихся [6].

Исследователь Н.Ф. Голованова, считала необходимым создания системы педагогического руководства самообразованием при обучении детей. Педагогическое руководство самообразованием являлось ведущим обстоятельством обучения младших школьников, а самообразование старшеклассников целесообразно было организовывать не локально, а во взаимосвязи и единстве с их самовоспитанием. Руководство самообразованием начиналось с подготовки учеников к самовоспитанию, вовлечение их в активное самопознание. Учитель уделял внимание формированию направленности самообразования, взаимосвязи самовоспитания и самообразования, делая самообразование детей устойчивым и результативным. Н.Ф. Голо-

ванова писала: «Не получая специальной, целенаправленной, систематической организации и педагогического руководства, эта деятельность носит неустойчивый, эпизодический характер...» [5, с. 29].

По мнению Л.А.Земсковой, внося самообразовательные занятия в учебный процесс, педагог получал возможность управлять самообразованием учащихся, воспитывать умение овладевать знаниями, осознавать значимость самообразования. Вопрос педагогического руководства самообразованием, учёный рассмотрела на различных этапах, обеспечивавших успешное формирование стремления к самообразованию. Самообразование выступало необходимым компонентом процесса обучения школьников, а руководящую роль в его организации играл учитель. Происходило соединение учебного процесса с самообразованием, обучения с жизнью, активизация самостоятельной деятельности учеников [10].

В.П.Бондаренко отмечала, что в практике работы школ встречались разнообразные трудности обучения школьников, связанных с педагогическим руководством самообразованием, выступавших как сложная педагогическая проблема, а их преодоление – как важная практическая задача. Педагогическое руководство самообразованием включало несколько этапов: деятельность учителей и учащихся по устранению возникших трудностей; повышение качества учебно-воспитательного процесса; учёт мотиваций и личных ориентаций учеников [3].

Л.Н.Сергеева, опираясь на анализ практического опыта, выявила, что полноценное формирование личности зависело от осознания школьниками сути самообразования, от точки зрения на роль самообразования в воспитании личности и от трудностей этой деятельности. Педагогическое руководство стимулировало самоопределение и самоутверждение личности, способствовало её развитию, вооружало умениями самообразования.

Исследователь определила этапы системы педагогического руководства самообразованием учеников: ориентировочно-направляющий; процессуально-формирующий; самоуправляющий.

Для преодоления трудностей самообразования педагог должен сочетать: общую, групповую и индивидуальную помощь детям; опираться на личность, её запросы и возможности; совмещать преподавание с обучением навыкам самообразования; осуществлять подготовку учащихся к самостоятельному познанию. Таким образом, «...обеспечивалась «технологическая» сторона деятельности, что вызвано тесной связью самообразования и обучения» [21, с. 30]. Педагогическое руководство самообразованием сложный процесс, который «...полностью возлагает функции руководства на учителя» [21, с. 32].

Учёный разработала педагогические виды помощи для развития самообразования школьников: а) учитель привносил в содержание деятельности запас знаний; б) ставил образовательные цели, формулировал проблемы, ориентировал в способах решения; в) сочетал «...преподавание с обучением школьников навыкам самообразования...учит преодолевать затруднения, контролирует и оценивает результаты деятельности...» [21, с. 33]. Л.Н.Сергеева считала, без педагогического руководства невозможно совершенствование других видов занятий, выработку осознанного отношения к самообразованию, как к необходимой деятельности.

Ю.Г.Любимцев полагал, что самообразование школьников связано с педагогическим воздействием на личность в целом. В основе педагогического руководства воспитания самообразования лежала идея всестороннего влияния на все сферы личности: мотивационно-потребностную, интеллектуальную, эмоциональную, во-

левую и действенно-практическую. Педагогическое руководство самообразованием учащихся являлось составной частью комплексной системы воспитания. При реализации целостного подхода качество развития учащихся повышалось, без организации самообразования целостный подход к воспитанию учеников был неосуществим.

Исследователь выделил задачи повышения качества воспитания самообразования под руководством учителя: организация разносторонней деятельности, последовательное усложнение, как основы всестороннего развития; охватывание основных сфер жизнедеятельности воспитания; согласование целенаправленных воспитательных воздействий, направленных на личность [14].

Л.А. Нейштадт обуславливала, коллективная познавательная деятельность являлась наиболее приемлемым средством подготовки детей к самообразованию, так как интенсивно формировалась именно коллективная мотивация перед классом за своё самообразование (желание не отстать от товарищей, стремление пользоваться авторитетом). Готовность к самообразованию формировалась в единстве с развитием личности и её направленностью, «...эффективной коллективная познавательная деятельность становится лишь тогда, когда используется..., как определенным образом структурированная система, ...сочетающая индивидуальные и фронтальные формы» [17, с. 181].

И.М. Чернышёва рассматривала педагогическое руководство, как взаимодействие воспитателя и воспитуемого, формирование самосознания личности, самооценки, как выражение одновременно и знания себя, и отношения к себе. Педагогическое руководство самообразованием школьников играло решающую роль в формировании готовности самообразования, определении направленности, обеспечивавшей достижение поставленной цели; стимулировало внутреннюю активность личности, интересы и потребности учащихся; предполагало выявление факторов и стимулов, актуальных для учеников. Необходимым условием руководства самообразованием являлось прослеживание результатов педагогической деятельности на всём её протяжении – «...каждый этап работы начинается и завершается изучением тех изменений в самосознании, которые определяют направленность работы над собой...» [25, с. 348].

И.М.Чернышёва определила задачи педагогического руководства управления процессом развития самообразования учащихся: создание психологических предпосылок; организация жизненных обстоятельств, стимулировавших развитие потребности; вооружение методами.

Учёные-педагоги 60-х-80-х гг. XX века исследовали проблему педагогического руководства самообразованием учащихся, как одного из важных направлений, способствовавшего развитию самообразования и действовавшего в единстве, и взаимосвязи с самовоспитанием. Учитель выполнял как образовательную роль, так и воспитывающее воздействие на личность в процессе обучения детей в школе. Он нацеливал учеников на активную жизненную позицию, на самоутверждение и самодостаточность, учил видеть взаимосвязь между учебной деятельностью и самообразованием. При выполнении этих задач педагог интеллектуально продвигал умственную работу школьников в нужном направлении до самоконтроля самообразования, развивал отдельные компоненты учёбы, руководил деятельностью детей по её выполнению.

Список литературы

1. Арет, А.Я. Основные положения теории самовоспитания: Дис. ... д-ра пед. наук: В 2-х тт. – Фрунзе, 1963. – 780 с.

2. Богуславская, Б.А. Индивидуальные различия учащихся I класса в овладении чтением: Дис. ...канд. пед. наук. – Киев, 1966. – 232 с.
3. Бондаренко, Вера Павловна. Педагогические основы преодоления трудностей в самообразовании старшеклассников: Дис. ...канд. пед. наук. – Рязань, 1976. – 170 с.
4. Гантя, И.С. Педагогическая организация самостоятельного детского чтения в начальных классах как основа самообразования учащихся: Дис. ...канд. пед. наук. – М.: 1980. – 157 с.
5. Голованова, Н.Ф. Некоторые вопросы взаимосвязи самообразования и самовоспитания старших школьников // Самообразование школьников и развитие их личности: [Сб. статей] / Волгогр. пед. ин-т им. А.С.Серафимовича; Редкол.: доц. В.А.Кулько (отв. ред.) и др. – Волгоград: ВГПИ, 1978. – 136 с. – С. 23-30.
6. Громцева, А.К. Выполнение домашних заданий, как фактор воспитания учащихся 5-х классов: Дис. ...канд. пед. наук. – Л.: 1950. – 335 с.
7. Громцева, А.К. Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы: Дис. ...д-ра пед. наук: В 2-х тт.; – Л.: 1971. Т. I. – 628 с., Т. II. – 375 с.
8. Есипов, Борис Петрович. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 240 с.
9. Занков, Л.В. Проблемы начального обучения // Советская педагогика, М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. № 11. – С. 23-33.
10. Земскова, Л.А. Формирование у учащихся VIII – IX классов стремления к самообразованию. (На основе связи обучения с жизнью в преподавании иностранного языка и географии): Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1976. – 171 с.
11. Инструктивное письмо Министерства просвещения СССР от 8 фев. 1963 г. № 57 / 8 /. О проведении «Недели детской книги» в 1963 г. // Сб. приказов и инструкций М-ва просвещения РСФСР, 1963. №5. – С. 12-13.
12. Инструктивное письмо Министерства просвещения СССР от 23 апр. 1985 г. № 24–М. / О дальнейшем улучшении работы органов народного образования, общеобразов. школ, внешкольных учрежд., правлений и организ. ВОК по пропаганде книг среди учащихся // Бюл. нормат. актов М-ва просвещения СССР, 1985. № 10. – С. 42-44.
13. Коджаспирова, Г.М. Формирование готовности к самообразованию у младших школьников: Дис. ...канд. пед. наук. – М.: 1975. – 218 с.
14. Любимцев, Ю.Г. Дидактические условия сочетания обучения и самообразования старшеклассников: Дис. ...канд. пед. наук. – Тюмень, 1983. – 251 с.
15. Методическое письмо Министерства просвещения РСФСР от 20 мая 1970 г. № 185–М. / О работе с периодической печатью во внеурочное время // Сб. приказов и инструкций М-ва просвещения РСФСР, 1970. № 23. – С. 15-31.
16. Методическое письмо Министерства просвещения РСФСР от 26 окт. 1979 г. № 489–М. / О содержании организации и объёме чтения учащихся I–VIII классов общеобразовательных школ в летнее каникулярное время // Сб. приказов и инструкций М-ва просвещения РСФСР, 1979. № 34. – С. 12-31.
17. Нейштадт, Л.А. Подготовка подростков к самообразованию в процессе коллективной познавательной деятельности: Дис. ...канд. пед. наук. – М.: 1986. – 223 с.
18. Огородников, И.Т. К вопросу о классификации методов воспитания // Советская педагогика. – М.: 1972. № 4. – 109 с.
19. Райский, Б.Ф. О комплексном подходе к формированию у школьников готовности к самообразованию // Самообразование школьников и развитие их личности: [Сб. статей] / Волгогр. пед. ин-т им. А.С.Серафимовича; Редкол.: доц. В.А.Кулько (отв. ред.), – Волгоград: ВГПИ, 1978. – С.3-11.
20. Светловская, Н.Н. Теоретические основы читательской самостоятельности и их реализация в системе начального обучения: Дис. ...д-ра пед. наук. – М.: 1977. – 358 с.

21. Сергеева, Л.Н. Педагогическое руководство самообразованием старших школьников: Дис. ...канд. пед. наук. – Л.: 1981. – 265 с.
22. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: Кн. для учителей и воспитателей. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
23. Стрекозин, В.П. Актуальные проблемы начального обучения: [Пособие для учителя] / Под ред. В.П.Стрекозина. – М.: Просвещение, 1976. – 208 с.
24. Циркулярное письмо Министерства просвещения РСФСР от 23 февр. 1976 г. № 71 – М. / О создании юношеских секций Всесоюзного добровольного общества любителей книги и кружков «Юные друзья книги» в общеобразовательных школах РСФСР // Сб. приказов и инструкций М – ва просвещения РСФСР, 1976. № 15. – С. 29-30.
25. Чернышева, И.М. Педагогическое руководство самовоспитанием учащихся вечерней школы: Дис. ...канд. пед. наук. – Л.: 1965. – 364 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ОРИГАМИ

Макушева Н.В., Сурина Л.В.

воспитатели, МБДОУ ДС №7 «Лесная поляна», Россия, г. Старый Оскол

В статье рассматриваются вопросы развития творческих способностей детей средствами инновационной технологии- оригами. Рассмотрена взаимосвязь развития творческих способностей через экспериментирование, проектно-исследовательскую деятельность, чтение чертежей (алгоритмов).

Ключевые слова: оригами, творческие способности.

Современные условия дали толчок к поиску инновационных «не раскрытых», интересных и развивающих методов и технологий в работе с детьми дошкольного возраста, обеспечивающих удобное пребывание в условиях ДОУ, сохранение психического здоровья каждого ребенка и способствующие развитию творческой интеллектуально развитой личности.

Концепция изменений, заключается в необходимости дальнейшего исследования вопроса организации процесса развития детей дошкольного возраста, разработки и внедрения инновационной технологии обучения детей с использованием нетрадиционного средства, основанного на использовании приемов художественно-творческого конструирования в стиле оригами.

Единой методики обучения оригами не существует, но есть десятки приемов, которые помогут обучить ребенка этому искусству.

Все дети очень любят играть в игрушки. Особое наслаждение доставляют им игрушки – самоделки, изготовленные на их глазах родителями, педагогами или детьми постарше. У детей появляется желание самим сделать такую же игрушку или поучаствовать в ее создании. Бумага, которая сопровождает человека в его жизни уже около 2000 лет, один из самых простых, доступных и легкообрабатываемых материалов. При этом она имеет свою неповторимую красоту поверхности, специфические свойства и технологию обработки. Известно около 600 видов бумаги, многие из которых пригодны для складывания фигурок. Для оригами лучше брать такую бумагу, которая после сгибания не образует трещин. Бумага должна быть чистой, не мятой. Следует обращать внимание на цвет бумаги, из которой будет складываться та или иная поделка. Это очень важно. Цвет должен конкретизи-

ровать образ предмета, с одной стороны, (зеленый – лягушка, елка; оранжевый – белка, лиса и так далее) и представлять возможность использовать всю палитру цветов (цветы, бабочки, рыбы, птицы и так далее), с другой стороны. Конструирование из бумаги представляет для дошкольника некоторые трудности, так как бумага – плоский материал – надо перевести в объемные формы. Поэтому с самого начала нужно научить детей простейшим приемам складывания. А это значит, что оригами имеет множество достоинств для развития определенных навыков и качеств у детей. Творчество – деятельность высшего уровня познания и преобразования окружающего мира. В процессе творческой деятельности изменяется и сам человек – форма и способ его мышления, личные качества. Чем раньше начинать развитие способностей к творчеству, тем лучше залог будущих успехов. Средство оригами интересно не только как эстетический аспект изготовления поделок, но и как возможность использования поделки для развития познания, связной речи, произвольности психических процессов, повышения эффективности обучаемости на основе яркого самовыражения в театрализованной и конструктивной деятельности.

Оригами:

- развивает точность движений пальцев рук, глазомер, способность работать руками под контролем сознания,
- концентрацию внимания,
- стимулирует развитие памяти, умение следовать устной инструкции,
- совершенствует трудовые навыки, учит аккуратности,
- способствует созданию игровых ситуаций-драматизаций, в ходе которых решаются задачи развития речи детей.

Существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость речевой и моторной деятельности.

С бумагой ребенок сталкивается гораздо раньше, чем учится писать, рисовать или читать. Он ее рвет, мнет, непроизвольно пытаясь придать ей необходимую форму.

Главным достижением детей является постепенное овладение своими движениями, особенно мелкими движениями руки, управление не только крупной, но и мелкой мускулатурой, движениями каждого пальца. Это результат не столько процесса созревания необходимых механизмов, а сколько итог обучения детей 5-6 лет выполнению различных мелких движений в рисовании, штриховке, плетении, вышивании, сгибании бумаги т. д. Занимаясь оригами, дети очень дружелюбны, коммуникативны, легко общаются с посторонними людьми, усидчивы, оказывают помощь детям, которые затрудняются выполнить самостоятельно фигурку. Именно понравившиеся работы являются любимыми для детей и выполняются ими с радостью и энтузиазмом, их веселит и жизнерадостный цвет бумаги, и объемность получающихся фигурок, и относительная простота изготовления достаточно сложных образов, и наконец, коллективное участие в общем труде создания красоты.

Таким образом, ребёнок развивает себя сам, планируя, воплощая свои фантазии в поделках. Образы, возникающие в сознании, находят своё выражение в реальных и видимых формах. Бумага позволяет детям почувствовать, что они в состоянии сотворить много самых разных вещей. В результате чего был сделан вывод – через экспериментирование, проектно-исследовательскую деятельность, чтение чертежей (алгоритмов) оригами способствует развитию творческих способностей.

Художественно-творческой деятельностью дети занимаются не только в детском саду, но и дома. Самое важное, о чем всегда должны помнить родители:

- поддержать своего ребенка,
- быть рядом с ним,
- а самое главное – вместе с ним.

Нам взрослым хочется, чтобы наши дети стали настоящими людьми, чтобы они выросли умными и любознательными. Проходит 6-7 лет, и ребенок оказывается у порога школы. К этому времени дошкольник владеет значительным кругом знаний, умений и навыков, приобретает художественно- конструкторские навыки, совершенствуется в практической деятельности, реализуется в творчестве. Эпизодический курс геометрии, «встроенный» в методику, позволяет ребёнку приобрести начальные сведения по математике. Новым было использование пооперационных карт, на которых нанесены обозначение схемы. Именно через работу с геометрическим материалом на основе конструирования из бумаги возможно формировать и развивать математическое мышление ребенка-школьника.

С утверждением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к требованиям основной общеобразовательной программы дошкольного образования познавательная деятельность дошкольников вышла на новый этап развития. Определёнными ФГОС ДО целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования выступают следующие критерии:

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей;
- склонен наблюдать, экспериментировать;
- ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности. Занятия художественно-творческой деятельностью создают основу для полноценного содержательного общения детей между собой и взрослыми. Поэтому так важно включение в педагогический процесс занятий художественно- творческой направленности. Таким образом, развитие творческих способностей средствами оригами детей дошкольного возраста подразумевает единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности.

РАБОТА НАД НАВЫКАМИ ЧТЕНИЯ, ПОНИМАНИЯ И ПОРОЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Мардиева З.А.

Навоийский государственный педагогический институт, студентка,
Узбекистан, г. Навои

В статье обращено внимание на развитие речевой предпринимательности, орфоэпической и орфографической грамотности у учеников при помощи чтения и создания текстов, на работу над смыслами слова и формирование квалификаций правильного и уместного использования слов на уроках родного языка. Обосновывается важность текста как главная норма, определяющая эффективность занятий родного языка.

Ключевые слова: текст, чтение, вербальный текст, письменный текст, связывание речи, текст изображения.

Преподавание предмета родной язык имеет огромное социально-экономическое, воспитательное и духовное значение. Социально-экономическая зна-

чимость заключается в том, что если ученики получают навыки правильно, внятно, сжато и грамотно выражать свою мысль на литературном языке, завтра приобретенные ими знания, навыки и квалификации пригодятся им в процессе производства.

Предмет родного языка не только учит ребенка языку, он также обучает нормам применения в речи разнообразных возможностей языка [5, с. 6].

При воспитании молодого поколения основное место занимают проблемы обучения молодого поколения внятно, понятно, впечатлительно, красиво выражаться на родном языке. Задача воспитания учеников грамотными, свободно и правильно выражающими свое мнение, людьми с высокой речевой культурой сначала реализуется на этапе начального образования. Человек, хорошо овладевший речью, прекрасно руководствующийся возможностями своего родного языка, безусловно легко и без проблем усваивает и другие предметы, у них усилится стремление к знаниям и культуре.

На начальном курсе родного языка, в основном, особое внимание уделяется развитию речевого предпринимательства, повышению орфоэпической и орфографической грамотности, работе над словами и их значениями, формированию навыков правильного и уместного использования слов согласно речевой ситуации.

В настоящее время суть и содержание уроков родного языка требует не только обучения учащихся составлению предложения, но порождению текста, являющегося образцом связной речи и творческой работы [1, 3].

Основное требование, предъявляемое преподаванию родного языка это – совершенствование навыков чтения, понимания и порождения текста. Навыки чтения на родном языке позволяют быстро, правильно читать согласно правилам орфоэпии, учитывать возможности учета использованных в письменной речи знаков препинания в процессе чтения текста.

К навыкам чтения текста ставятся следующие требования:

- умение правильно произносить буквы;
- правильно читать слова;
- умение плавно читать согласно интонации предложения;
- правильное использование интонаций перечисления и выделения;
- чтение, следуя ударениям слова и предложения.

С взрослением учеников постепенно усложняются требования, предъявляемые к чтению. Если в начальных классах требуется правильно читать образцы упрощенной детской литературы, то в старших предъявляются требования правильно произносить термины и символы, правильно связывать и разделять стихотворные строки. На следующих этапах чтения эти требования ещё более усложняются. В 5-м классе от учащихся требуется правильно и быстро читать маленькие научные тексты, в 7-8-м классах выбираются более сложные научные тексты. Если уж умение читать является одним из основных показателей качества образования, преподавателю необходимо уделить особое внимание формированию и развитию этих навыков на уроках “Родного языка”, регулярной работе над орфоэпическими нормами. Анализ чтения учащихся, речи, записанной на магнитную ленту и установление с помощью них допущенных ими недостатков и ошибок, расстановка ударений по труднопроизносимым словам способствуют предотвращению таких ошибок. Самый важный способ предотвращения ошибок – это самоанализ учащимися записанной на магнитную ленту собственной речи и устранение допущенных ошибок.

Внимание это – читать с пониманием. Преподаватель этим навыком демонстрирует искусство отличать необходимое от ненужного, способность чтения

письменной речи не по буквам, а с точки зрения его сути, правильно выделить значимую часть прочитанного.

Внимание проявляется в следующих обстоятельствах.

1. Пересказ содержания прочитанного.
2. Улавливание основной мысли прочитанного отрывка.

Безусловно, второе явление значительно, сложнее, которое требует от учащегося умения отличать нужное от ненужного, изложения содержания всего прочитанного текста двумя, тремя предложениями. Также важное значение имеет определение навыков внимания сути текста. На наш взгляд, показатели этих критериев целесообразно определить в единице страница-минута. Количественные показатели различаются по классам, в процессе оценки учитывается степень внимания учащимся содержания текста, правильность и плавность устной речи. Если до выпуска начальных классов учащиеся достигнут навыка понимания двухстраничного смысла материала из образцов детской прозаической литературы за две минуты, в старших классах этот показатель определяется увеличением количества страниц за установленной отрезок времени.

Чтение содержания текста связано с характером текста. Если в начальных классах выбираются образцы упрощенной детской прозаической литературы, в 5-м классе целесообразно пользоваться образцами прозаических произведений для внеклассного чтения. Несомненно, в силу того, что осмысление содержания научных текстов, значительно сложнее, в этом классе показатели равны половине.

Приведенные показатели ориентированы на чтение текста про себя, при чтении вслух эти показатели могут частично снизиться. Навык составления устного и письменного текста – конечная цель, преследуемая на занятиях родного языка. Текст целесообразно оценивать сжатостью, правильностью, правильным осмыслением цели и его достижением в тексте. Ибо степень усвоения учащимися материалов, изученных на уроках родного языка, проявляется в тексте. Ибо, цель, преследуемая на уроках родного языка воплощено именно в этом критерии. Освоенность родного языка реализуется в созданном учеником творческом тексте.

Несомненно, при письменном изложении мысли учитываются степень сложности темы, использование при описании выразительных средств языка, соответствие изображения тематике, информативная ценность созданного текста, орфографическая грамотность. Тексты, созданные учениками, могут иметь характер рассказа, описания, обсуждения.

Текст-повествование – один из самых часто применяемых видов работы. Этот вид текста состоит из изложения определенного события, явления. Текст в характере повествования можно оценивать как маленький рассказ, созданный учеником. Как известно, в любом рассказе присутствует завязка событий, кульминация и развязка, эти же элементы должны быть и в текстах, созданных учащимися. Тексты-повествования могут быть написаны на темы “Интересная книга”, “Школьная библиотека”, “Интересное событие, увиденное мной”.

На уроках родного языка особо часто используются описательные тексты. К ним относятся описание классной комнаты, детской комнаты, села, города, улиц, людей, животных, птиц, пейзажа сада, пустыни, озера, гор и др.

Несомненно, описательные тексты гораздо сложнее повествовательных текстов. Ибо, в текстах-повествованиях ученик излагает определенные события, которые он видел, слышал или был непосредственным участником; в описательных текстах ученик должен целостно представить или увидеть все стороны изображаемого им объекта.

В текстах-обсуждениях требует от читателей выражения определенного отношения к событиям или явлениям. Такие тексты преподносят ученикам возможность самоосмысления, выражения личного отношения к событиям и явлениям, изложения собственной точки зрения.

Учащиеся начальных классов в качестве субъекта образования не только усваивают тексты, они также занимаются порождением текста коммуникативного содержания. Ученик наряду с теоретическим осмыслением языковых явлений тренируется также применять их на практике своей речевой деятельности.

Наивысшая форма творческо-практических работ на занятиях родного языка это – порождение текста. Ибо, в тексте воплощается знание языковых явлений учениками, умение творческой мысли, правильной и плавной передачи в устной и письменной форме продукта мышления с использованием богатых возможностей литературного языка. Поэтому текст считается главным критерием, определяющим эффективность занятий родного языка.

В целом, в развитии речевой деятельности учащихся велико значение использования текстов. Если каждый урок начинается с текста, и заканчивается им, повышается речевая деятельность учащихся, а организованный урок достигнет преследуемой цели.

Список литературы

1. Бекниязова Н. Бошланғич синф она тили дарсларида ўқувчиларни матн яратишга ўргатиш методикаси. Тошкент, “Fan va texnologiya”, 2012, 158б.
2. Нисанбаева А. Ўзбек тили дарсларида матн воситасида ўқувчилар нутқини ўстириш. Пед.фан.номз. ... дисс. – Т., 2008. 160 б.
3. Qosimova K., Matchonov S., G'ulomova X., Yo'ldosheva Sh., Sariyev Sh. Ona tili o'qitish metodikasi. Toshkent, “Noshir”, 2009, 352 b.
4. Гуломов А., Неъматов Х. Она тили таълими мазмуни. Тошкент, “Ўқитувчи”, 1995, 128 б.
5. Гуломов А., Қобилова Б. Нутқ ўстириш машғулоти. Тошкент, “Ўқитувчи”, 1995, 158 б.

ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Мезинова А.В.

магистрант кафедры возрастной и социальной психологии,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Годовникова Л.В.

доцент возрастной и социальной психологии, к.п.н., доцент,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье рассматривается личностная направленность воспитателя как система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих воспитателя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. При этом в статье показаны различия личностной направленности

воспитателей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития.

Ключевые слова: педагогическая направленность, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Современная образовательная практика ориентирована на качество образования, развитие профессиональных компетенций педагога, совершенствование управленческой инициативы руководителей, чтобы превратить систему образования в реальный фактор развития современного общества. Но, к сожалению, не все педагоги могут адаптироваться к новым требованиям и запросам общества в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). Суть проблемы не только в том, что человек не хочет развиваться и адаптироваться к нововведениям. По мнению ряда специалистов, отсутствие условий для саморазвития и самосовершенствования и адаптации к нововведениям, вот основная причина [2].

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме направленности педагога показал, что не существует единого понимания, определения и общепринятой структуры педагогической направленности. Поэтому мы используем определение Л.М. Митиной и рассматриваем направленность как в узком, так и широком смысле. В более узком смысле педагогическая направленность определяется нами как профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности воспитателя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих воспитателя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении [3].

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Немаловажную роль в развитии системы инклюзивного образования играет подготовка персонала образовательного учреждения. При отборе педагогов детского сада, которым доверено заниматься с детьми с ограниченными возможностями, учитывается их уже имеющийся опыт в этой области, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость, обучаемость и другие личностные характеристики, необходимые для подобной работы [1].

Наше исследование проводилось в 2017 году на базе дошкольных образовательных учреждений Шебекинского района Белгородской области. В исследовании принимали участие 53 воспитателей дошкольных образовательных учреждений, из них 20 – работающих с детьми с ОВЗ, а 33 – работающих с детьми без особенностей развития. Возраст воспитателей от 20 до 50 лет, а стаж от 1 года до 25 лет (включительно). Задачей исследования являлось изучение особенностей личностной направленности воспитателей ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей.

Выраженность показателей направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, представлены на рис. 1.

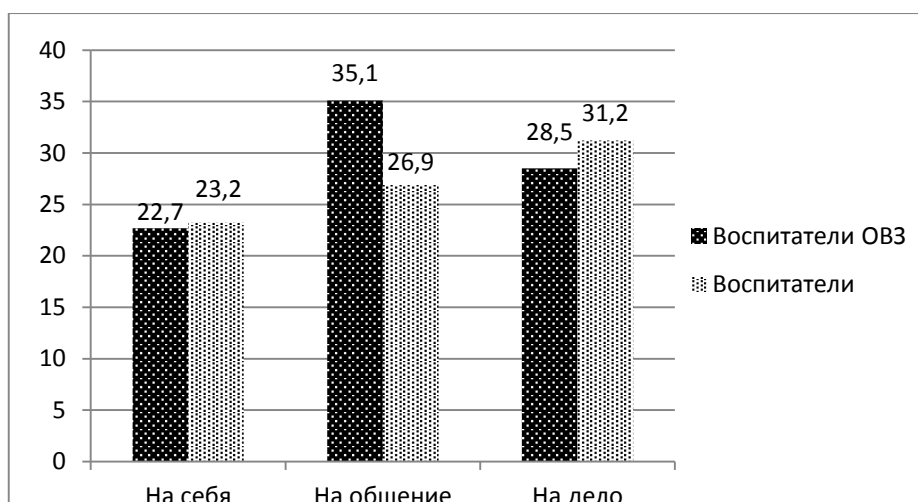


Рис. 1. Выраженность показателей направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, ср.б

Как мы видим на рисунке 1, воспитатели ДООУ, работающие с детьми с ОВЗ, имеют преобладающий тип личностной направленности на общение ($M_e=35,1$) по сравнению с воспитателями, которые работают с детьми без особенностей, их средний балл направленности на общение составляет 26,9. Это говорит о том, что воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, стремятся при любых условиях поддерживать отношения как с людьми вообще, так и с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья, ориентированы на совместную деятельность, часто в ущерб выполнения конкретных заданий или оказания искренней помощи людям и детям с ОВЗ. Они так же ориентированы на социальное одобрение, проявляют потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с детьми.

Далее мы видим, что воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, имеют тип личностной направленности на дело ($M_e=31,2$) по сравнению с воспитателями, которые работают с детьми с ОВЗ, их средний балл направленности на дело составляет 28,5. Направленность на дело отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности. Воспитатели ДООУ, работающие с детьми без особенностей, проявляют более бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Характерна заинтересованность в решении деловых проблем, выполнению работы как можно лучше, стремление добиваться наибольшей продуктивности группы, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Меньшая часть воспитателей ДООУ, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, которые работают с детьми без особенностей, имеют практически равный средний балл выраженности направленности личности на себя. Воспитатели, работающие с детьми без ограничений, имеют $M_e=23,2$, а воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, $M_e=22,7$. Направленность на себя связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такие воспитатели чаще всего бывают заняты сами собой, своими чувствами и переживаниями, и мало реагируют на потребности людей и детей вокруг себя. В работе видят, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания и амбиции. Характерна агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность.

Проанализируем наиболее выраженный тип направленности личности у воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей. Результаты представлены на рис. 2.

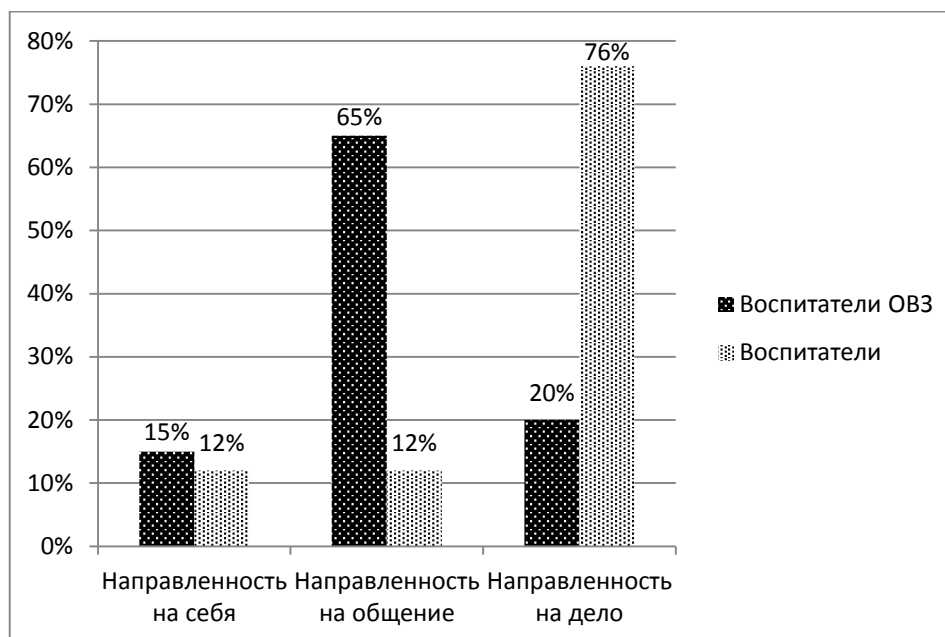


Рис. 2. Выраженность показателей направленности личности воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, проценты

На рисунке 2 мы видим, что 76% воспитателей, работающих с детьми без особенностей развития, имеют направленность личности на дело, а 65% воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, имеют направленность личности на общение. То есть, воспитатели, работающие с детьми без особенностей, направлены на дело, с помощью которого они могут повысить социальный статус. С детьми работают так, чтобы уровень знаний воспитанников повысился с помощью разнообразных методов и приёмов работы. А вот воспитатели, работающие с детьми с ОВЗ, пытаются обучить всему через общение. Продуктивность работы у них выше, чем от других методов. Через общение дети с ОВЗ получают помощь.

С целью выявления статистических различий по показателям направленности личности в группах воспитателей, работающих с детьми с ОВЗ, и воспитателей, работающих с детьми без особенностей, нами был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U–Манна-Уитни. В результате по показателю направленности личности на общение $U_{\text{эмп}}=155$ и по показателю направленности личности на дело $U_{\text{эмп}}=202$, нами были обнаружены статистические различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$. Воспитатели, работающие с детьми ОВЗ, имеют наибольшую выраженность направленности личности на общение, а воспитатели, работающие с детьми без особенностей развития, имеют направленность личности на дело. И это вполне объяснимо. Важным элементом деятельности воспитателя, работающего с детьми ОВЗ, является общение. С помощью общения воспитатель способен обмениваться опытом, устанавливать контакт с детьми, передавать реальные или вымышленные сведения об окружающей действительности. Для детей с ОВЗ процесс общения протекает сложнее, так как существуют языковые, слуховые, двигательные и другие барьеры для овладения социальным взаимодействием. В освоении образовательной программы основную роль играет общение как со сверстниками, так и с взрослыми.

У детей без особенностей развития очень остро и своеобразно складываются взаимоотношения со значимыми другими воспитателями и людьми, которые входят в их личностную микросреду. На этом этапе могут произойти весьма серьезные изменения социального и персонального состава взрослых, оказывающих влияние на ребенка. Роль воспитателя для дошкольника, разумеется, продолжает играть воспитатель. И при этом направленность воспитателей, работающих с детьми без особенностей, идет несомненно на дело, т.к. при хорошей работе уровень готовности к обучению в школе растет, значит и удовлетворенность своей работой у воспитателей выше.

Список литературы

1. Бражнов К. А. Особенности инклюзивного образования слабослышащих детей в специализированной школе-интернате [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 46-48.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
3. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования [Текст] / Л.М. Митина, – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Мовчан Е.В.

магистрант института специального образования и комплексной реабилитации,
Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

Психологическая готовность к школе – сложное понятие, включающее в себя необходимые учебные умения и навыки, развитые на достаточном уровне психические процессы, а кроме того – мотивационную, личностную, интеллектуальную готовность детей. Нарушения опорно-двигательного аппарата могут отличаться различной степенью тяжести проявлений, и чем сильнее выражены нарушения, тем большее влияние они оказывают на психологическую готовность к обучению в школе. Дети с НОДА испытывают трудности с выполнением учебных задач, с социальной адаптацией в образовательной среде, отличаются недостаточно развитыми познавательными процессами, речевыми и двигательными навыками, и нуждаются в своевременной психологической коррекции.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, нарушение опорно-двигательного аппарата, познавательные процессы, коммуникативная деятельность, психологическая коррекция, арттерапия.

Глава 1. Психологическая готовность детей к школе: теоретические аспекты проблемы, содержание и основные компоненты готовности

В основу исследований психологической готовности к школе легли труды Л. С. Выготского. Именно Л. С. Выготский ввел в психологию понятие зоны ближайшего развития, сформулировав мысль, что обучение должно идти впереди развития и вести его за собой [1]. Для успешного обучения ребенка в школе, отмечал Л. С. Выготский, важна не только сумма знаний, умений и навыков, но также определенный уровень личностного, социального, интеллектуального развития до-

школьника. Данное мнение разделяют и классики психологии развития (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин и др.), и современные известные специалисты, продолжающие развивать и углублять идеи Л. С. Выготского (Л. А. Венгер, Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Е. Е. Кравцова, В. С. Мухина, Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков и др.).

Из-за отсутствия в психологии единственного подхода к пониманию психологической готовности у различных зарубежных и отечественных авторов значительно отличаются определения и структурное содержание психологической готовности.

Согласно определению Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадрикова, психологическая готовность к школе (или школьная зрелость) – это сформированная психолого-педагогическая готовность ребенка к школьному обучению, сложное структурно-системное образование, показывающее общий уровень развития ребенка. Структура школьной зрелости при этом соответствует психологической структуре учебной деятельности, а содержание, учебно-важные качества, определяются спецификой учебного материала на начальных этапах обучения и особенностями учебной деятельности младших школьников [2].

По мнению Л. И. Божович, самым важным в психологической готовности к школе является мотивационный план [3]. Ребенок, готовый к школе, хочет учиться, подчеркивает Л. И. Божович. У него возникает познавательная потребность, которую не получается удовлетворить дома. В результате возникает принципиально новое отношение ребенка к окружающей среде – внутренняя позиция школьника. Именно внутренняя позиция школьника служит критерием готовности к обучению в школе, позволяет ребенку включиться в учебный процесс.

Е. Е. Кравцова уделяет особое внимание ведущей роли общения в развитии детей и выделяет три сферы:

- отношение ребенка к самому себе,
- отношение ребенка к сверстникам,
- отношение ребенка к взрослому [4].

Согласно определению Н. И. Гуткиной, психологическая готовность к школьному обучению – это необходимый и достаточный уровень актуального развития, при котором школьная программа оказывается в «зоне ближайшего развития» детей. О психологической готовности к школе Н. И. Гуткина судит по уровню развития ряда психических сфер [5]: аффективно-потребностной сферы, произвольной сферы, интеллектуальной сферы и речевой сферы. Произвольность психических процессов является одним из основных факторов психологической готовности к школе.

Зарубежные авторы традиционно выделяют три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный компонент, эмоциональный и социальный (Г. Гетцер, А. Керн, С. Штребел, Я. Йирасек и другие). В отечественной психологии подробная проработка проблемы готовности к обучению в школе, ее содержания и компонентов представлена в трудах таких авторов, как Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Н. Г. Салмина, Е. Е. Кравцова, Л. И. Цеханская. Так, например, в исследованиях Л. А. Венгера и Л. И. Цеханской показателем готовности к обучению в школе выступает умение детей сознательно подчинять свои действия заданным правилам при последовательном выполнении словесных указаний со стороны взрослого [6].

Ж. Д. Семенихина предлагает рассматривать следующие компоненты в структуре психологической готовности ребенка к обучению в школе:

1. Функциональный (или психомоторный) компонент готовности,
2. Интеллектуальный компонент готовности,
3. Эмоционально-личностный компонент готовности,
4. Эмоционально-волевой компонент психологической готовности,
5. Коммуникативный (социально-психологический) компонент готовности.

Для того чтобы говорить о сформированной готовности к обучению, к началу обучения в школе у ребенка должна быть достаточно развита сфера общения. Ученики должны воспринимать личность учителя как свой образец для подражания, а при общении друг с другом приобретать умения успешного взаимодействия, совместного выполнения учебных действий и пр.

Глава 2. Психологические особенности школьной готовности детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и возможности ее коррекции

Различные нарушения функций опорно-двигательного аппарата выявляются у 5-7% детей и могут носить как врожденный, так и приобретенный характер [7].

У всех детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, в клинической картине ведущими являются двигательные расстройства различной степени выраженности: задержка формирования, недоразвитие либо утрата двигательных функций.

Дети с двигательными расстройствами нуждаются в особой психологической поддержке из-за проблемы с социально-личностным развитием, вызванной переживаниями по поводу своего дефекта, а также из-за систематического ортопедического лечения и индивидуального, щадящего двигательного режима.

При исследовании детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата современные авторы ориентируются на результаты психолого-педагогического исследования, изложенные И. Ю. Левченко и О. Г. Приходько. Авторы указывают: психолого-педагогическое изучение таких детей затруднено из-за многочисленных нарушений, которые ограничивают возможность применения различных экспериментально-психологических методик [9].

Многие авторы отмечают у детей с серьезными двигательными нарушениями высокий уровень тревожности. Современные подходы предлагают различные средства коррекции. Так, например, рассматривается роль анималотерапии. Как пример анималотерапии, иппотерапия, хотя данный вид и не сразу вызывает у детей положительный отклик, поскольку они боятся высоты, боятся расстаться со своими костылями и упасть с лошади. Лучше всего, по мнению Л. С. Чесноковой, к верховой езде адаптируются дети с двигательными нарушениями в 7-11 лет. При этом наряду с иппотерапией (взаимодействие с лошадьми) эффективна канистерапия (взаимодействие с собаками). Л. С. Чеснокова отмечает, что после анималотерапии дети начинают лучше общаться, у них повышается речевая активность, растет чувство собственной значимости [10]. Соответственно, развивается и психологическая готовность к школе.

Современные психологи сходятся во мнении, что при оказании помощи в развитии детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата огромную роль играет игротерапия, особый метод психологического воздействия, позволяющий корректировать эмоциональное неблагополучие детей. Кроме того, для младших школьников уже обретает значение трудотерапия. Детям с двигательными нарушениями идет на пользу обучение в кружках и студиях, где учат различным видам

рукоделия. Ручной труд (лепка, рисование, тестопластика, лепка, изготовление мягких игрушек и пр.) – лучшее средство тренировки парализованных мышц и тугоподвижных суставов. При этом ручной труд не только способствует улучшению моторики детей, но и позволяет выражать свое эмоциональное состояние, развивая эмоциональную сферу и тем самым также формируя психологическую готовность детей к школьному обучению.

Музыкотерапия также эффективна при работе с детьми, имеющими двигательные нарушения. Пение общепринято признается средством логопедической коррекции. Музыка, как и ручной труд, развивает эмоциональную сферу, а движения под музыку помогают моторному развитию детей. Помимо этого, музыкотерапия при грамотной работе психолога способствует улучшению возможностей коммуникации, необходимой для успешного обучения в школе.

При обследовании детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и их готовности к школьному обучению И. Ю. Левченко и О. Г. Приходько рекомендуют особое внимание уделять заданиям на изучение видов восприятия, пространственных и временных представлений, графических навыков. Для заключения о степени сформированности школьной готовности и для прогнозирования возможностей ее улучшения особенно важно изучение школьных умений [9].

А. А. Гусейнова рассматривает аспекты, затрудняющие формирование психологической готовности к школе у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, а также возможности коррекционной работы. У детей с тяжелой формой двигательных нарушений сочетаются двигательные, речевые нарушения, нарушения познавательной деятельности и личностного развития. Из-за множественности и выраженности нарушений у детей в младшем школьном возрасте существенно затрудняется социальная адаптация в школе, из-за чего они не могут вовремя включиться в образовательное пространство. Для того, чтобы помочь им, необходимо проведение соответствующей коррекционной работы, направленной на подготовку детей к школе. При этом коррекционная работа должна быть комплексной, т.е. включать в себя такие направления, как развитие двигательных навыков, познавательных и речевых процессов. Коррекционная работа должна осуществляться с применением специальных методов и с учетом психофизических особенностей детей [11].

Глава 3. Социально-психологическая (коммуникативная) деятельность детей с нарушением опорно-двигательного аппарата как компонент их готовности к школе

Коммуникативная деятельность играет важную роль в жизни ребенка, в том числе в формировании у него психологической готовности к эффективному обучению в школе. Потребность в общении со сверстниками и взрослыми у детей появляется еще в раннем возрасте (1-3 года). В течение всего дошкольного детства удовлетворение данной потребности – это важнейшее условие психического, эмоционально-личностного и социального развития ребенка. При этом содержанием взаимоотношений со сверстниками должно быть сотрудничество, соучастие, самовыражение. Без реализации этих составляющих невозможны совместные игры, а при переходе к младшему школьному возрасту – совместная трудовая и учебная деятельность.

Психологическая готовность к школе детей неизбежно предполагает успешную социально-психологическую (коммуникативную) деятельность, поскольку данная деятельность включена в каждый компонент психологической готовности.

Интеллектуальный компонент предполагает совместное решение трудовых и учебных задач, совместную игру и т.д. [6]. Личностная готовность ребенка к школьному обучению означает, что ребенок должен хотеть войти в новую школьную жизнь, получить «серьезные занятия», «ответственные поручения». Осознанное желание учиться является неотъемлемой составляющей сформированной психологической готовности к обучению, а желание занять новое положение в обществе ведет к появлению внутренней позиции ребенка.

О личностной готовности к школе обычно судят по поведению детей во время беседы или на групповых занятиях. Таким образом, социально-психологическое поведение детей отражает их личностную готовность к обучению в школе.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата по состоянию интеллекта, развитости коммуникативных навыков и социально-психологической деятельности представляют собой крайне разнородную группу. Одни имеют нормальный либо близкий к нормальному интеллект, другие отличаются задержкой психического развития, у третьих диагностируют умственную отсталость различной степени тяжести.

Для успешной коммуникативной и социально-психологической деятельности, соответствующей нормативным показателям психологической готовности к школе, детям необходимы развитые на адекватном возрасту уровне познавательные процессы. В случае детей с нарушением опорно-двигательного аппарата почти всегда можно говорить о различных отклонениях, затрагивающих познавательные процессы и личностные особенности. Они влияют на развитие детей, их социализацию и учебную деятельность, а значит – на готовность к школе.

Познавательные процессы при тяжелых нарушениях опорно-двигательного аппарата отличаются рядом общих особенностей:

1) у детей нарушается активное произвольное внимание, что негативно сказывается на функционировании всей познавательной системы ребенка, поскольку нарушения внимания ведут к нарушениям в развитии памяти, восприятия, мышления, воображения и речи.

2) повышается истощаемость всех психических процессов, что приводит к низкой интеллектуальной работоспособности, нарушениям восприятия, внимания, мышления, памяти, к эмоциональной лабильности.

3) повышается инертность, замедленность психических процессов ребенка, что приводит к трудности с переключением с одного вида деятельности на другой, к «вязкости» его мышления, а в процессе учебы – к патологическому застреванию на отдельных фрагментах учебного материала [8].

Психологическая готовность к школе предполагает становление словесно-логического мышления, начинающееся с развития словесного обобщения. У детей с нарушением опорно-двигательного аппарата обобщающая функция речи существенно отстает в развитии и зависит от тяжести речевого недоразвития, нарушений мышления, а также от недостатка личного опыта в познании окружающего мира, от недостатка общения и пр. В итоге у детей может закрепиться не только ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, но и специфические трудности с переработкой информации. В этом случае ребенок с трудом устанавливает сходства и различия, не видит причинно-следственные связи между предметами и явлениями [9].

Развитию речи отводится особенно важная роль в социально-психологической деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппа-

рата и в формировании их готовности к школе. При тяжелых двигательных нарушениях формирование речи не только замедляется, но и патологически искажается, а это отражается и на возможных и доступных для детей коммуникациях. У детей наблюдается задержка и нарушение всех сторон речи: грамматической, фонетико-фонематической, лексической. По данным исследования Л. Б. Халиловой, мелодико-интонационная сторона речи также нарушается: голос детей с двигательными нарушениями звучит как слабый, иссякающий, а их интонации невыразительны. Нередко дети с ДЦП неправильно произносят те или иные звуки. Нарушение звукопроизношения неизбежно затрудняет общение со сверстниками. Боясь быть непонятыми, дети неохотно играют с ними. Лишенный возможности свободно передвигаться, манипулировать с предметами и общаться со своими сверстниками, такой ребенок не может к началу школьного обучения обрести достаточный запас знаний и представлений о мире, который есть у его нормально развивающихся сверстников. Информация об окружающем мире в этом случае носит фрагментарный характер, она обрывочна, а фрагменты изолированы друг от друга, поскольку ребенок в силу своих особенностей и болезни со многими жизненными явлениями и событиями попросту не сталкивается.

Коммуникации у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата затрудняют не только речевые нарушения, но и несформированность у них экспрессивно-мимических (мимики, контактного взгляда) и предметно-действенных (жесты) средств общения. Те средства, которые использует ребенок, получаются непонятными для окружающих, а их средства ребенку с двигательным нарушением недоступны либо еще не освоены им. В таком случае речь идет о неготовности к обучению с другими детьми.

На коммуникативную деятельность детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, помимо объективных затруднений, влияют также субъективные личностные причины: такие, как страх, связанный с передвижением и общением. Не имея возможности и достаточного опыта общения, дети с двигательными нарушениями не социализированы и не готовы к тому, чтобы находиться в коллективе сверстников. В этом случае страх может оказаться сильнее, чем познавательный интерес и желание учиться (что указывало бы на частичную готовность к школе). В итоге по целой совокупности причин дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, наоборот, могут стремиться к ограничению социальных контактов и лишению себя коммуникаций, несмотря на наличие потребности в общении.

На социально-психологическую деятельность и готовность к обучению в школе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата также влияют особенности формирования личности, мотивационной и эмоционально-волевой сферы. Многие авторы отмечают у таких детей пониженную мотивацию к деятельности, страх общения, стремление к ограничению социальных контактов и пр. Причинами этих симптомов являются особенности воспитания, отношение родителей к болезни ребенка и собственную реакцию ребенка на дефект.

Общий уровень самооценки у детей с серьезными двигательными нарушениями низок и отражает внутриличностный конфликт, нарушение критичности и адекватности самоотношения, неудовлетворенность собой [12].

Таким образом, коммуникативная деятельность детей с нарушением опорно-двигательного аппарата как важный компонент психологической готовности к школе затруднена и зачастую не позволяет таким детям успешно адаптироваться в

школьном коллективе и в дальнейшем препятствует их обучению и развитию в условиях образовательной среды.

Заключение

Психологическая готовность к обучению в школе – это сложное понятие, которое включает сформированную новую внутреннюю позицию школьника, развитие у ребенка познавательной сферы (в первую очередь – произвольность психических процессов), развитие личностной сферы, развитие сферы общения и деятельности.

Около 5-7% детей имеют различные нарушения опорно-двигательного аппарата. В клинической картине это проявляется в виде двигательных нарушений, речевых нарушений, задержки общего психического развития. Кроме того, детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата свойственны проблемы с развитием познавательных процессов, повышенная тревожность, трудности с социальной адаптацией, вызванные как несформированными коммуникативными качествами и речевыми дефектами, так и переживаниями по поводу собственных двигательных нарушений и отличий от остальных. Такие дети сталкиваются со значительно большим числом трудностей, нежели их обычные сверстники, и чаще всего оказываются психологически не готовы к обучению в школе.

Коммуникативные умения являются неотъемлемой составляющей сформированной психологической готовности к школе. Однако в случае с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, существует широкий спектр факторов риска, обуславливающих недостаток развития коммуникативных навыков и, соответственно, психологическую неготовность к обучению в школе. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата нуждаются в комплексной психологической коррекции, направленной не только на развитие их коммуникативных качеств, но и на коррекцию эмоционально-волевой сферы, развитие познавательной мотивации и произвольности психических процессов, уверенности в себе, речевых навыков и остальных составляющих, необходимых для дальнейшего успешного обучения в школе.

Одними из наиболее эффективных методов при работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, являются арттерапия (музыкотерапия), анималотерапия, ручной труд, игротерапия.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии // Союз, 2004. 224 с.
2. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе // Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 256 с.
3. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: МГУ, 1992. 98 с.
4. Кравцова Е. Е. Уровень развития общения как показатель психологической готовности к школе // Вопросы психологии, № 5.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе // Академический Проект, 2011. 504 с.
6. Венгер Л. А. Психологическая готовность к обучению // Подготовка детей к школе в детском саду. М.: Наука, 2011. С. 10-19.
7. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: методические рекомендации // Нестор-История, 2012. 216 с.
8. Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой // Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.

9. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Академия, 2001. 250 с.
10. Чеснокова Л. С. Динамика психического развития детей 6-7 лет с церебральным параличом в ходе иппотерапии: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.10 // Нижний Новгород, 2005. 133 с.
11. Гусейнова А. А. Коррекционно-педагогическая работа по подготовке к школе детей с тяжелыми двигательными нарушениями: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.03 // Махачкала, 2001. 200 с.
12. Вагина М. В. Психологическая диагностика нарушений формирования самооценки у учащихся с детским церебральным параличом: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.10 // Санкт-Петербург, 2009. 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ

Мошкина Л.В.

заведующая редакционно-издательским отделом,
Институт развития образования Кировской области, Россия, г. Киров

В статье говорится о значимости духовно-нравственного воспитания в становлении подростков, формировании духовно-нравственных ценностей (семья, дружба, окружающая природа, Родина) младших подростков средствами современной детской поэзии.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, современная детская поэзия, стратегии и методика читательской деятельности.

Открыть для себя красоту и духовное богатство настоящей поэзии – умение, которое требует «работы души» [2, с. 3]. Формирование данного умения начинается еще в дошкольном возрасте. Поэзия эмоционально обогащает человека, воспитывает духовный мир, влияет на выбор нравственных ориентиров. «Стихи – уникальная возможность развить фантазию и абстрактное мышление, воображение. Дети должны расти на стихах – ритм, рифменное ожидание, чистота звука, неожиданные образы, словесная игра – все это воспитывает вкус, чувство меры и такта, а главное, исподволь формирует в человеке любовь к родному языку и навыки литературной речи. Читатель стихов – великий образ культуры. Хорошо бы всегда помнить об этом, не упуская возможность просто получать удовольствие от захватывающего и деятельного чтения» [8, с. 11].

Современная детская поэзия позволяет формировать духовно-нравственные ценности: семьи, дружбы, уважения, доброты, природы, – познавать окружающий мир, учиться общению с этим миром.

Творчество современных детских поэтов дает возможность «путешествия» в поэзию всей семье. Младшие подростки постараются увидеть себя в поэтических строчках, понять свои чувства, оценить свои поступки, младшие школьники и дошкольники с увлечением будут повторять запоминающиеся рифмы, наслаждаясь миром эмоций, старшие подростки и родители окунутся в мир забытых детских чувств. А самое главное, поэзия разбудит дар творчества.

Современные поэты: М. Бородинская, М. Яснов, А. Ерошин, А. Усачев, Г. Дядина, А. Гиваргизов, В. Лунин, Н. Волкова, С. Махотин, Ю. Симбирская и

многие другие – делятся с современными читателями личными мыслями и чувствами, секретами творчества, незабываемым миром детства. «Их объединяет одно очень важное качество: они до сих пор верят в чудеса и стремятся сделать жизнь чуточку ярче и добрее... Они мечтают вернуть детям книгу и привить им любовь к чтению» [6, с. 13].

Формированию ценности семьи способствуют стихи Марины Бородицкой, поэта и переводчика:

Я из моря вышла –
Морем закаленная,
Я из моря вышла
Мокрая, соленая,
Я из моря вышла:
- Мама, вот и я!
И сказала мама:
- Сладкая моя! [4, с. 11].
Объединяет семью, конечно, книга:
Разноцветные обложки-
Это книжкины одежды.
Их совсем нельзя стирать,
Можно только пыль стирать.
Можно брать их аккуратно,
Чтоб не появились пятна.
И к родителям в кровать
Приносить и открывать [4, с. 19].

Когда семья вместе, никто не чувствует себя покинутым и одиноким, нелюбимым и чужим в этом огромном и сложном мире. О мечте ребенка – быть всем вместе, поддерживать, чувствовать друг друга, общаться, слушать и слышать- пишет М. Яснов:

Больше всего на свете
Хочу, чтоб накрыли стол,
И чтобы сегодня папа
Чуть-чуть пораньше пришел,
И чтоб нарядилась мама
И улыбнулась всем,
И чтобы меня похвалили
За то, что молчу и ем.
Больше всего на свете
Хотелось бы так пожить!
И чтобы хватило времени
Со всеми поговорить... [9, с. 47]

К этой же теме обращается и Ю. Симбирская в стихотворении «Папа приехал!»:

Папа вернулся
Из командировки.
Жмутся к сапожкам
Большие кроссовки.
Папина куртка
Мою обняла.

Тоже соскучилась!

Ну и дела! [7, с. 56]

О радости, которую приносит дружная семейная жизнь, об осознании ребенком своей значимости, индивидуальности современный поэт О. Бундур говорит почти в каждом своем стихотворении:

Только я зашел, с порога

Слышу, папа говорит:

- Помоги, сынок, немного-

Лампа что-то не горит.

Мама в кухне ужин греет,

Позвала меня она:

- Руки мой, сынок, скорее,

Помощь мне твоя нужна.

Режу я салат на ужин-

Потрудились – можно есть.

Хорошо, когда я нужен,

Хорошо, когда я есть! [8, с. 233]

Любви и доброте по отношению к животным, самым близким и дорогим, тем, кто всегда рядом, учит М. Бородицкая:

О, хозяин! Каюсь, каюсь – сгрыз я твои

тапочки!

Что ж теперь, в любви откажешь ты такому

лапочке? [3, с. 58]

М. Яснов в своей «Щенячьей азбуке» рассказывает о жизни и приключениях собак:

Я совершил

Ужасный ляп:

Придя домой,

Не вытер лап.

Звук «й»-

Он в жизни

Самый главный.

Я- кто?

Я – добрый, милый, славный! [10, с. 46-47]

А. Богдарин в стихотворении «Прогулка в лесу» формирует важное для подростка качество – наблюдательность, умение ценить красоту природы, в малом видеть чудо, быть внимательным и чутким к миру природы, животных:

Попробуй по лесу неслышно идти,

И много чудес тебя ждет на пути:

Ты дятла заметишь на старой осинке,

И как муравьи строят дом у тропинки,

И ящерки след на прогретом песке,

И мелких рыбешек в лесном ручейке... [7, с. 12]

Необходимость общения, верных друзей, ощущение своего одиночества без них – в стихотворении М. Бородицкой «В июле»:

...Но бродит мальчишка без цели,

Траву сандалетами мнет...

На что человеку качели,

С которых никто не столкнет! [3, с. 31]

А в стихотворении «Мы пришли к блокаднице...» М. Яснов рассказывает о жизни в блокадном Ленинграде, при чем говорит об этом не сама бабушка, пережившая все это, а сами дети, задавая ей вопросы, рисуют ужасную картину блокады. Скромность, желание оградить детей от информации о тяготах и страшных лишениях войны, теплое гостеприимство, родительская забота – вот качества, которыми наделил поэт свою героиню:

- Расскажите, бабушка,
Все нам по порядку-
Как вы голодали,
Как вы замерзали,
Как на вас фугасы
По ночам бросали...
Придвигает бабушка
В вазочке конфетки,
Предлагает бабушка:
- Угощайтесь, детки... [9, с. 58]

Обращение к поэзии вятских современных поэтов (А. Елькина, Е. Наумовой, В. Коростелевой, Н. Перминовой и др.) даст возможность познакомиться поближе со своим родным краем, вятской землей, ее природой, интересными людьми, самобытностью:

А у нас есть барыня.
Глиняная. С барином.
А еще – большой петух.
Аж захватывает дух!...
(Е. Наумова Дымковская расписная) [5, с. 56]

С помощью разнообразных стратегий и методик читательской деятельности (читательские семинары, литературные салоны, мастерские построения знаний, мастерские житнетворчества, мастерские ценностных ориентаций, уроки-путешествия) и креативных творческих заданий (создание клипов, буктрейлеров, иллюстраций, рецензий-открыток на понравившееся стихотворение, «игра в слова», «проба пера» и др.) подростки могут быть приобщены к чтению, вдохновлены на ценностные ориентиры семьи, сотворчества, дружбы, взаимопонимания.

Современная детская поэзия, представленная в «диких заданиях» [1, с. 57] и формах, обогащает духовный, интеллектуальный, социальный потенциал современных подростков, выстраивает «встречное движение» читателей разного поколения. «... понимание и удовольствие – суть поэзии для детей» [8, с. 359], и постигать эту суть дает возможность творчество современных детских поэтов.

Список литературы

1. Алмонд Д. Меня зовут Мина: роман. СПб: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. – 288 с.
2. Альбеткова Р.И. Учимся читать лирическое произведение: Книга для учащихся 7-11 классов. – М.: Дрофа, 2003. – 160 с.
3. Бородинская М.Я. Прогульщик и прогульщица: стихи для детей и не только: [поэт.сб.:для семейн.чтения]. М.: Самокат, 2010. – 80 с.
4. Бородинская М.Я. Майкина книжка. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2015. – 23 с.
5. Детская книга на Вятке/ Сборник произведений для детей и о детях; [сост. Н.И. Перминова]; Прав.Киров.обл., Департамент культуры Киров.обл., Киров.обл. отд-ние Общерос.Обществ.орг. «Союз писателей России». – Киров: О-Краткое, 2012. – 400 с. – (Антология вятской литературы; т.18).

6. Живые лица. Навигатор по современной отечественной детской литературе. – М.: БерИнга, 2014. – 224 с.
7. Пегас в крапинку: Стихи современных поэтов. М.: РОСМЭН, 2015. – 80 с.
8. Яснов М. Путешествие в чудетство. Книга о детях, детской поэзии и детских поэтах. СПб.: Союз писателей СПб, Фонд «Дом детской книги», 2015. – 360 с.
9. Яснов М. Собираетел сосулек: [поэт.сб.:для мл.и сред. шк. возраста]. М.: Самокат, 2009. – 80 с.
10. Яснов М. Чудетство: Стихи. СПб.: Детгиз, 2010. – 88 с.

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТОВ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА
К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННО-
УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ВИДАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ДИСЦИПЛИН ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ 21.03.02 «ЗЕМЛЕУСТРОЙСТВО И КАДАСТРЫ»)**

Одинцев А.В.

доцент кафедры естественных дисциплин, канд. с.-х. наук, доцент,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет им. В.М. Шукшина, Россия, г. Бийск

В статье рассмотрены три этапа (пропедевтический, мотивационный, результативный) формирования профессиональной готовности студентов к научно-исследовательской и организационно-управленческой видам деятельности. Апробированная модель показала, что результаты успеваемости значительно повысились. Студенты, по результатам государственной итоговой аттестации, имели в основном оценку «отлично» и «хорошо», при этом 86% студентов были трудоустроены.

Ключевые слова: профессиональная готовность, научно-исследовательский вид деятельности, организационно-управленческий вид деятельности, педагогическая модель.

Возникновение частной собственности на землю и принятие Земельного кодекса РФ от 25.10.2001 [2], Федерального закона «О землеустройстве» [5], а также целого ряда подзаконных нормативных актов, вывело землеустройство на новый качественный уровень. Это привело к возникновению целого ряда новых требований к уровню подготовки профессиональных кадров в сфере землеустройства и кадастров. В настоящее время должность как кадастрового инженера, так и инженера-землеустроителя может занимать лишь специалист, имеющий лишь соответствующую указанному профилю квалификацию.

Учитывая социальный заказ и новые экономические реалии, высшие учебные заведения стали реализовывать образовательную программу по востребованному направлению подготовки «Землеустройство и кадастры».

В настоящее время профессиональная подготовка работников в сфере землеустройства и кадастров регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 21.03.02 Землеустройство и кадастры, в блок 1 «Дисциплины (модули)» которого входят и дисциплины вариативной части [4, с. 12].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом в декабре 2012 года [6], особая роль отводится развитию личности студента на всех уровнях формирования компетенций. С целью реализации данной задачи за несколько лет были созданы нормативно-правовые акты, ориентированные на реализацию образовательных свобод студентов. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования направления подготовки 21.03.02 Землеустройство и кадастры заложил основу для формирования ответственного отношения будущих выпускников к собственной профессиональной судьбе, заставив при этом пересмотреть и позицию профессорско-преподавательского состава в отношении прав студентов на формирование личностной позиции в выборе направлений изучения, содержания и профессиональных технологий.

Изменения, связанные с переходом на многоуровневое образование, коснулись практически всех аспектов образовательного процесса в вузе, в особенности совершенствования организационных форм и методов работы при организации лекционных и практических занятий, которые ориентированы на формирование компетенций, а также создания учебно-методического обеспечения, в том числе и научно-исследовательских лабораторий. Но главное, что потребовалось при переходе на новый Федеральный государственный образовательный стандарт – это изменение отношения студентов к образовательному процессу [1, с. 443].

Исходя из существующей педагогической практики, принятие активной роли студента в процессе образования не происходит само по себе, особенно для выпускников общеобразовательных учебных учреждений, где главные функции обучения традиционно выполняются педагогом. Для абсолютного большинства обучающихся проблема принятия ответственности за собственное профессиональное образование вызывает чувство растерянности и неопределенности. Каким образом должно произойти понимание студентами собственной роли в формировании образовательной траектории, предсказать крайне затруднительно, так как в содержательной и технологической части обучения данный элемент почти не рассматривается [3, с. 63].

Следовательно, в условиях теоретической значимости и практической целесообразности, до настоящего времени не рассмотрены в должной мере немаловажные аспекты данной проблемы, обусловленные обоснованием, разработкой и апробацией технологий и средств сформированности готовности студентов Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В.М. Шукшина к определению наиболее соответствующих собственным профессиональным интересам вариативных дисциплин в процессе профессиональной подготовки.

Практический опыт показывает, что преодолеть сложившуюся тенденцию ныне крайне проблематично, хотя требование социального заказа на подготовку высококвалифицированных кадров остается неизменным. Однако различные варианты решения проблемы постоянно предлагаются [1, с. 444].

На основании практического опыта обучения дисциплинам вариативной части направления подготовки «Землеустройство и кадастры», была разработана и апробирована модель развития профессиональной готовности студентов к научно-исследовательской и организационно-управленческой видам деятельности. В основе её структуры содержатся следующие блоки: целевой, содержательный и результативно-оценочный (рис. 1, 2, 3).

В целевом блоке определены цели и задачи процесса формирования профессиональной готовности обучающихся, продиктованные социальным заказом и тре-

бованиями ФГОС ВО к уровню подготовки бакалавров землеустройства и кадастров (рис. 1).

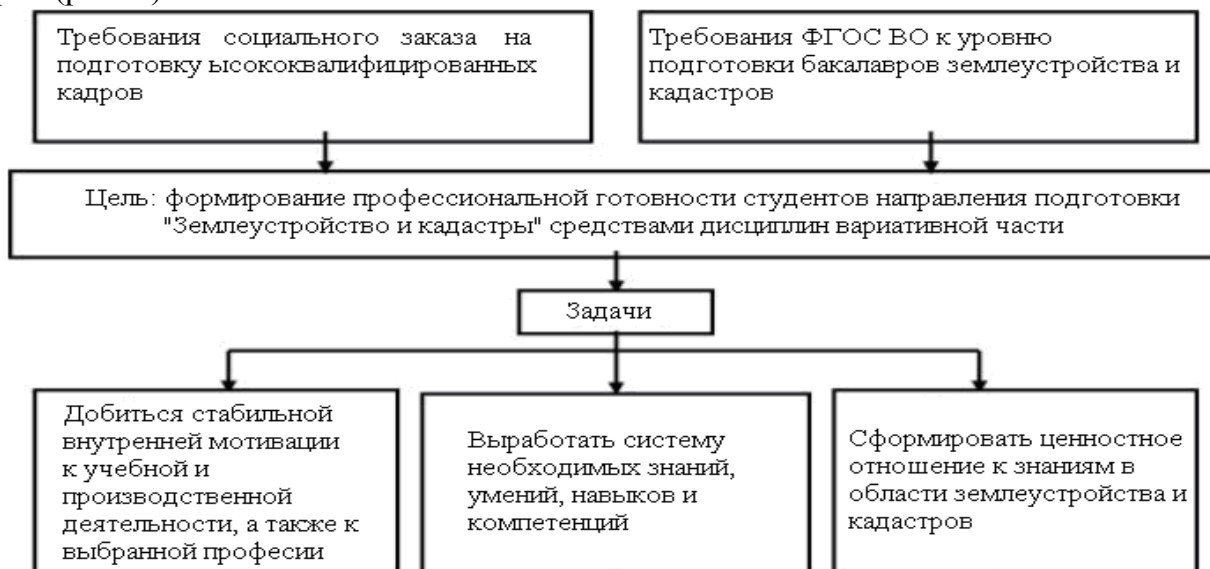


Рис. 1. Целевой блок модели процесса формирования профессиональной готовности студентов направления подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры»

Для достижения поставленной цели в подготовке кадров высокой квалификации средствами дисциплин вариативной части, необходимо решить следующие задачи:

- добиться стабильной внутренней мотивации к учебной и производственной деятельности, а также выбранной профессии;
- выработать систему необходимых профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций;
- сформировать ценностное отношение к знаниям в области землеустройства и кадастров.

Решение вышеуказанных задач предопределяет педагогические аспекты к системе профессиональной подготовки обучающихся.

В данном блоке также выделены три этапа формирования профессиональной готовности студентов направления подготовки Землеустройство и кадастры при изучении вариативных дисциплин: пропедевтический, формирующий и результативный.

На пропедевтическом этапе подготовка к профессиональной деятельности должна осуществляться еще в среднем общеобразовательном учреждении. Необходимость работы с учащимися обусловлена выше упомянутой проблематикой, которая заключается в сокращении лимитов учебного времени, отведенного на изучение комплекса вариативных дисциплин, а также высокой преемственностью их логической структуры. Определяющим решением данной проблемы является формирование соответствующего уровня базовых знаний.

С целью формирования необходимого уровня базовых знаний на первом этапе обучения формировалась мотивация к приобретению профессии по направлению «Землеустройство и кадастры» благодаря раскрытию социальной значимости этого направления. Кадастровый инженер – это одновременно и юрист, и землеустроитель, и бухгалтер. Поэтому столь широкий спектр получаемых знаний предоставляет широкие возможности для трудоустройства [1, с. 445].

Благодаря пропедевтическому этапу формировалась система знаний, которая служила базой, позволяющей успешно пройти второй этап формирования профессиональной готовности студентов направления подготовки «Землеустройство и кадастры» при обучении вариативным дисциплинам.

Второй этап формировал профессиональную готовность студентов по трем выделенным педагогическим подходам.

Мотивационный подход предполагает в содержательно-процессуальном блоке сочетание двух элементов – формирование заинтересованности к учебно-познавательной деятельности и к выбранной профессии (рис. 2).

Она реализовывалась в ходе лекционных, практических занятий, консультации, руководства научно-исследовательской, кружковой работой и т.д.). На практике мотивационный подход реализовывался в процессе выполнения практических задач и контрольных работ.

Это явилось стимулом к овладению знаниями, умениями и навыками, а также к их практическому применению.



Рис. 2. Процессуально-содержательный блок модели процесса формирования профессиональной готовности студентов направления подготовки «Землеустройство и кадастры»

Реализация когнитивного подхода, предполагает, помимо приобретенных учебных теоретических знаний, умений и навыков, ещё и мероприятия по организации самостоятельной работы студентов, что в настоящее время весьма актуально, так как на освоение учебного минимума, заложенного Федеральным государственным образовательным стандартом, отводится на самостоятельную работу не менее 50% процентов учебного времени [4, с. 18]. На лекциях и практических занятиях преду-

смотрено время на разработку планов и приемов самостоятельного освоения некоторых дидактических единиц учебных курсов.

Аксиологический подход обладает двумя аспектами: субъект-субъектном обучением и ценностно-смысловым отношением к знаниям. Субъект-субъектное обучение проявляется в признании высшей ценностью личность обучаемого, развитие его профессионально важных качеств.

Ценностно-смысловое отношение к знаниям формируется посредством осознания студентами места знаний, полученных в процессе изучения цикла вариативных дисциплин, в общей системе профессиональных знаний обучения в вузе, определяемых межпредметными связями.

На результативном этапе работа по формированию профессиональных компетенций процессуально выражается в оказании консультативной помощи в оформлении результатов геодезической, проектной и научно-исследовательской деятельности будущих выпускников направления подготовки «Землеустройство и кадастры».

В результативно-оценочном блоке модели (рис. 3) обозначены критерии и определены уровни сформированности профессиональной готовности студентов.

		Мотивационный	Когнитивный	Аксиологический
Уровни сформированности	Высокий	Устойчивая внутренняя мотивация к использованию земельно-кадастровых знаний в профессиональной деятельности	Умение (готовность) использовать знания в нестандартных условиях профессиональной деятельности	Осознание ценности выбранной профессии, роли и места земельно-кадастровых знаний в общей системе профессиональных знаний
	Средний	Устойчивая внешняя мотивация к использованию земельно-кадастровых знаний в профессиональной деятельности	Знание законов построения технических изображений, и приемов работы с ними в стандартных условиях профессиональной деятельности	Имеет представление о значении земельно-кадастровых знаний в общей системе профессиональных знаний
	Низкий	Отсутствие устойчивой мотивации к использованию земельно-кадастровых знаний в профессиональной деятельности	Слабое знание законов построения технических изображений и приемов работы с ними по аналогии	Имеет слабое представление о значении земельно-кадастровых знаний в общей системе профессиональных знаний

Рис. 3. Результативно-оценочный блок модели процесса формирования профессиональной готовности студентов направления подготовки «Землеустройство и кадастры»

Для выявления высокого, среднего или низкого уровня сформированности профессиональной готовности применялся такой диагностический инструментарий, как тесты на выявление профессионально важных качеств и мотивации, наблюдение, беседа, анкетирование и контроль знаний.

Итоги показали, что успеваемость студентов значительно повысилась. Студенты, по результатам государственной итоговой аттестации, имели в основном оценку «отлично» и «хорошо», при этом 86% студентов, окончивших АГТПУ им. В.М. Шукшина, были трудоустроены и зарекомендовали себя как квалифицированные специалисты.

Список литературы

1. Гаврилюк Л.Е. Модель формирования профессиональной готовности студентов технических вузов в процессе обучения геометро-графическим дисциплинам (на примере направления подготовки «Землеустройство и кадастры») // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. – С. 439-445.
2. Земельный кодекс Российской Федерации от 25.10.2001 N 136-ФЗ (ред. от 30.12.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016) / ред. Т. Дегтярева. – М.: Эксмо. – 240 с.
3. Моделирование оптимальной обучающей технологии / ред. В.Б. Моисеев, Л.А. Найниш. – Пенза: ПГТА, 2010. – 84 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 21.03.02 Землеустройство и кадастры (утвержден 01 октября 2015 г. № 1084). – 20 с.
5. Федеральный закон от 18.06.2001 N 78-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «О землеустройстве» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016).
6. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПЛАНА В БРИТАНИИ И США: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА

Полунина Л.Н.

доцент кафедры английского языка, канд. пед. наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Статья содержит компаративный анализ основных методологических подходов к проектированию учебных планов, который отражает исследовательский опыт британских и американских ученых и эволюцию взглядов на структуру образовательного процесса в учебных заведениях высшего образования. В работе рассматриваются как традиционные, так и современные теории, а также анализируются факторы, инициирующие трансформацию образовательных программ.

Ключевые слова: учебный план, образовательная программа, проектирование, методологический подход.

Проектирование учебного плана (curriculum development) является неотъемлемой частью образовательной деятельности и осуществляется в соответствии с ключевыми целями образования. Это непрерывный цикл планирования, разработки, реализации и проверки усвоения содержания образования. Необходимо отметить, что термин curriculum имеет два значения [1]. Это либо постоянный ряд определенных предметов в образовательном учреждении, необходимых для получения квалификации в конкретной области специализации, либо все курсы, предлагаемые в школе, колледже, университете в совокупности. Тем не менее, в основе проектирования учебного плана любого уровня лежат одни и те же принципы.

С точки зрения американских и английских специалистов, основной функцией учебного проектирования является предоставление некоего шаблона, который структурирует процесс обучения. Учебные планы обычно определяют содержание курса или программы обучения, основные методы обучения и оценки, а также средства обучения, необходимые для реализации его целей. Необходимо разграни-

чить понятия: учебный план (curriculum) и учебная программа (syllabus). Syllabus описывает содержание программы дисциплины и является частью учебного плана. Разрабатывая учебные планы, нужно также принимать во внимание те организационные условия, в рамках которых они будут работать. Поэтому в российском контексте было бы корректно соотносить английский термин curriculum с учебным планом.

Обращаясь к опыту зарубежных специалистов в области разработки учебных планов, необходимо, прежде всего, рассмотреть классический подход Ральфа Тайлера. В соответствии с ним для эффективной разработки учебного плана и его дальнейшего эффективного функционирования, необходимо дать ответ на следующие четыре вопроса: (1) какие образовательные цели должны быть достигнуты; (2) какие знания необходимы для достижения этих целей; (3) как должны быть организованы эти знания; (4) как оценивать эффективность процесса обучения [2, с. 38]. Соответственно, при разработке любого учебного плана необходимо руководствоваться следующими принципами: определение целей; определение содержания; организация знаний для достижения кумулятивного эффекта; оценивание результатов.

Принципы Тайлера являлись основополагающими при создании учебных планов в течение почти 30 лет, к ним обращаются при решении проблем, возникающих при проектировании учебных планов и сегодня, хотя сейчас они применяются с учетом современного образовательного контекста. Теория Тайлера – продукт своего времени, и его идеи интерпретировались в свете популярной в 50-е и 60-е годы бихевиористской теории. Этот подход был простым, логичным и рациональным, но от него вынуждены были отказаться, когда педагоги начали рассматривать знания более целостно.

На смену подходу Тайлера, который часто называется «продуктивным подходом», пришел «процессуальный подход». Наиболее часто он ассоциируется с работой Лоренса Стенхауса, предложившего эмпирический подход к выбору содержания обучения, совершенствованию стратегии преподавания, выстраиванию последовательности обучения и оцениванию сильных и слабых сторон учащегося [3, с. 29]. Учебный план, разработанный на основании этого подхода, являлся не схемой, которой нужно следовать, а фактически гипотезой, нуждающейся в проверке.

Процессуальный подход к разработке учебного плана, предложенный Стенхаусом, был расширен и постепенно превратился в «практический подход». В последнее время особое внимание уделяют контексту учебного плана и пониманию учебного плана как социального процесса, в котором личные взаимодействия в образовательной среде приобретают все большее значение. Необходимо отметить, что на структурирование учебного плана оказывают серьезное влияние теоретические работы современных исследователей: Ди Финка, Гранта Виггинса и Джея МакТига.

Финк пишет о конструировании знаний, называя этот процесс интегрированным планированием курса [4, с. 128]. Данная модель включает в себя знакомую триаду, состоящую из целей обучения, деятельности субъектов образовательного процесса и обратной связи или оценки. Финк отмечает, что все эти компоненты испытывают на себе влияние со стороны так называемых «ситуативных факторов», таких как: контекст курса, профессиональные ожидания, сущность учебной дисциплины, субъекты образовательного процесса. Финк представляет таксономию обучения, которая характеризует шесть типов обучения, которые нужно принимать во

внимание при разработке курса. Таксономия Финка, в отличие от широко известной когнитивной таксономии Блума, скорее интерактивная, основанная на взаимодействии, а не иерархическая. Шесть типов обучения ориентированы на получение фундаментальных знаний, применение знаний, интеграцию знаний, человеческий фактор, заинтересованность и решение дидактических задач. В своем недавнем исследовании Финк исследует каждый аспект таксономии, основываясь на опыте преподавателей вузов, которые использовали данный подход к разработке учебного плана и нашли его эффективным.

Наиболее авторитетными специалистами в области разработки учебного плана являются Г. Виггинс и Дж. МакТиг, которые называют свой подход «обратным» и в качестве логического обоснования своей новой идеи используют теорию Тайлера. Тем не менее, в своей модели обратного планирования авторы отказались от механистического подхода, характерного для бихевиористской теории Тайлера, и основным ее преимуществом сделали использование современных тенденций в области оценки результатов обучения. Принципы, используемые авторами, применимы к учебным планам любого уровня.

Виггинс и МакТиг называют свой подход обратным потому, что планирование начинается с завершающего этапа, с определения желаемых результатов, а затем движется в обратную сторону, к самому учебному плану. Ступенями обратного планирования являются: определение желаемых результатов; предоставление соответствующего подтверждения достижения этих результатов; планирование содержания и процесса обучения [5, с. 211].

Авторы предлагают структуру для создания содержания учебного плана, принимая во внимание три уровня знания: его актуальное состояние; необходимое новое знание и способность на основе дополненного знания развивать новое. Третий уровень знания, соотносимый с современными интерпретациями компетенций, относится к системе предметных и межпредметных отношений, которые скрепляют учебный план, будь то отдельный раздел, курс или целое направление, состоящее из ряда курсов.

На второй ступени определяется, какие методы оценивания документально подтверждают, что желаемые знания получены. Авторы предлагают широкий спектр методов оценивания, начиная с простой неформальной проверки понимания и заканчивая сложными практическими заданиями и проектами. Оценка, как доказательство достижения желаемых результатов, рассматривается как один из факторов структурирования и организации процесса обучения.

Планирование содержания знаний и стратегии преподавания осуществляется только на третьей ступени. Т.к. приемлемые доказательства усвоения знаний уже определены, содержание обучения планируется таким образом, чтобы дать студентам возможность достичь желаемых результатов. Преподавание в данном контексте рассматривается как средство достижения цели, а не как цель.

Рассмотренные подходы демонстрируют основные этапы эволюции методологии проектирования образовательных программ. Следует признать, что меняющийся социальный контекст, обуславливающий развитие образования на современном этапе, способствует дальнейшему научному поиску в сфере проектирования образовательного процесса на различных уровнях образования.

Исследование опыта, накопленного зарубежными университетами в этой сфере, безусловно, является актуальным для отечественной педагогической науки, поскольку корректное применение различных подходов к созданию образователь-

ных программ, адекватное понимание новых для отечественных вузов реалий будет способствовать оптимизации процесса перехода высшего профессионального образования на новые стандарты.

Список литературы

1. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/curriculum?src=search-dict-hed> (дата обращения: 15.11.2017)
2. Tyler, R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1969. 134 pp.
3. Stenhouse, L. An introduction to Curriculum Research and Development. London: Heineman, 1975. 256 pp.
4. Fink, L. Creating Significant Learning Experiences. John Wiley and Sons, 2003. 295 pp.
5. McTighe, J., Wiggins, G. Understanding by Design. Expanded 2nd Edition. Prentice Hall, 2005. 384 pp.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Савенкова А.И.

студентка четвертого курса направления «Педагогическое образование»,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
Россия, г. Элиста

В статье познавательные универсальные учебные действия определяются как действия, которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями. Они составляют основу умения учиться, т.е. это такой способ действия, обучающегося который, позволяет ему усваивать новые знания и умения, а также позволяет организовывать данный процесс.

Ключевые слова: младший школьник, учебная деятельность, познавательные универсальные учебные действия.

На современном этапе начальное общее образование характеризуется реализацией новых стандартов. Цели образования выражается в виде характеристики сформированности личности обучающегося. Основным приоритетным направлением стало развитие универсальных учебных действий, как составляющей образования. В новых условиях актуальным становится использование потенциала школьных предметов. Основным элементом сформированности предметных и метапредметных умений являются универсально-учебные действия, которые закладываются в образовательном процессе начальной школы. В связи с возрастанием требованием к учителю начальных классов, перед педагогикой ставится задача о необходимости тщательного рассмотрения теоретических и методических основ формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся начальной школы. В психолого-педагогической литературе на сегодняшний день недостаточно изучен вопрос о педагогических условиях эффективного формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся начальной школы. Анализ психолого-педагогической и методической литературе по проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий в начальной школе показывает, что существуют различные подходы к проблеме исследования.

Так А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская и другие, рассматривают современные подходы к формированию универсальных учебных действий обучающихся.

К начальной школе, обеспечивающей качество начального общего образования, определены современные требования. В условиях стандартизации начального общего образования главной задачей становится обеспечение целостного развития личности ребенка. Роль начальной школы заключается в создании условий овладения универсальными учебными действиями, то есть достижению умения учиться. Умение учиться заключается в освоении всех компонентов учебной деятельности, начиная с познавательных и учебных мотивов, заканчивая контролем и оценкой. Универсальные учебные действия – это умение учиться, а также развивать способности усвоения новых знаний, и применению их в практической реальности. По большому счету – это и есть способность обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию. В условиях научно-технического прогресса и быстро меняющегося информационного пространства, возникает потребность в специалистах, обладающих целым набором таких качеств как: самостоятельность в принятии решений; самостоятельность в выборе; ответственность личности; готовность действовать в нестандартных ситуациях и другие. Тогда перед школой стоит сложная задача сформировать и развить эти качества за все время обучения. Чтобы достичь этих целей необходимо, создать педагогические условия для формирования системы универсальных учебных действий.

Ученый А.Г. Асмолов говорит о том, что универсальность действий проявляется в надпредметном, метапредметном, обеспечивая овладение компетенциями любой деятельности, которые составляют основу умения учиться и обеспечивают преемственность всех уровней образовательного процесса [1, с. 11].

В контексте нашего исследования нам необходимо остановиться на познавательных универсальных учебных действиях, к которым относятся: общеучебные, логические и знаково-символические действия.

К общеучебным действиям относят такие действия как: постановка цели, поиск информации, выбор оптимального способа решения задач, рефлексия, контроль и оценка своей деятельности.

К логическим действиям относятся универсальные учебные действия, которые связаны с результатами анализа, синтеза, сравнения и классификации объектов.

К знаково-символическим относятся те универсальные учебные действия, которые направлены на установления общих законов и функций рассматриваемых объектов познания.

Сущность понятия «познавательные универсальные учебные действия» определяются как действие, которое обеспечивает овладение ключевыми компетенциями. Они составляют основу умения учиться, т.е. это такой способ действия, обучающегося который, позволяет ему усваивать новые знания и умения, а также позволяет организовывать данный процесс. Для процесса формирования познавательных универсальных учебных действий методологической основой является теория деятельности [4, с. 54] и учение о поэтапном формировании умственных действий [2]. Ученые исследователи утверждают, что для построения системы условий формирования познавательных универсальных учебных действий необходимо:

- 1) условие, которые обеспечивают построение и правильное управление обучающимися нового способа действия;
- 2) условия, которые обеспечивают выбор способа действий;
- 3) условия, которые позволяют перенос выполнения действий из предметной среды в умственный план [4, с. 88].

Успешное формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся, будет осуществляться в том случае, если созданы определенные условия. В психолого-педагогической и методической литературе, данная проблема освещается с разных позиций и включает в себя разные аспекты. Несомненно, что в основе данного процесса лежат ведущие виды деятельности с учетом возрастной периодизации Д.Б. Эльконина. На конкретном этапе развития ребенка возникает психологические новообразования, которые необходимо учитывать при формировании познавательных универсальных учебных действий. По мнению А.Н. Леонтьева познавательная сфера и психологическая структура личности меняется в зависимости от ведущей деятельности ребенка. Изменения происходят за счет того, что появляются новые знания, происходит овладение новыми способами, а также возникают новые отношения с внешней социальной средой. В свою очередь Д.Б. Эльконин отмечает, что деятельность, в процессе которой происходит усвоение знаний, называется учебной деятельностью, и она становится ведущей. На данном этапе формируются познавательные интересы ребенка, развивается мышление, развивается чувство ответственности, появляется способность управлять своим поведением и так далее. Это свидетельствует о том, что процесс формирования учебной деятельности – это длительный процесс и происходит не только в учебное время, но и во внеурочное. И вопрос содержания этой деятельности – это совокупность теоретических знаний, приёмов, способов деятельности и психологические изменения.

В контексте нашего исследования процесс формирования познавательных универсальных действий, рассматривается на основе системно-деятельностного подхода. Данный подход лежит в основе новых федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Логика развития познавательных универсальных учебных действий строится по формуле: от действия к мысли. Системно-деятельностный подход, его методологические основы разработаны коллективом научные школы А.Г. Асмолова. Данный подход находит свое отражение в переходе от:

- определения традиционных целей школьного обучения как знаниевой парадигмы к определению цели – умение учиться;
- изолированного от реальной действительности системы научных понятий к включению в содержание обучения практико-ориентированных задач;
- стихийности учебной деятельности обучающегося к систематической и целенаправленной организации данной деятельности;
- индивидуальной формы обучения к учебному сотрудничеству для достижения целей обучения [1, с. 23].

Немаловажным является тот факт, что в условиях стандартизации образования для формирования познавательных универсальных действий большую роль играют современные образовательные технологии.

В начальной школе при изучении разных учебных предметов, младший школьник с учетом своего возраста осваивает различные способы познавательной деятельности. А также приобретает коммуникативные и информационные умения. Успешное обучение в начальной школе напрямую связано с формированием у младших школьников учебных умений, которые являются основными в развитии познавательной деятельности обучающегося. Познавательные универсальные действия являются общеучебными, они не зависят от конкретного содержания предмета. Хотя каждый учебный предмет в соответствии с содержанием занимает в этом процессе определенное место.

Анализ существующих мнений о сущности общеучебных умений обучающихся позволяет сделать вывод о том, что общеучебные умения обучающихся – это готовность обучающихся совершать действия, направленные на восприятие, логическое осмысление, переработку и применение учебного материала в различных учебных ситуациях [8, с. 33].

Для измерения уровня сформированности познавательных учебных действий необходимо выполнение следующих условий:

- выполнение специально разработанных диагностических задач;
- выполнение практических задач средствами учебных предметов;
- выполнение комплексных заданий, основанных на межпредметной интеграции.

Таким образом, сущность понятия «познавательные универсальные учебные действия» определяется как действие, которое обеспечивает овладение ключевыми компетенциями [3, с. 18]. Они составляют основу умения учиться, т.е. это такой способ действия, обучающегося который, позволяет ему усваивать новые знания и умения, а также позволяет организовывать данный процесс. Овладение познавательными универсальными учебными действиями, в конечном счете, ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетенции, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умения учиться.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителей. М: Просвещение. 2012. 152 с.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М., 2005.
3. Краевский В.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: обсуждение программного доклада А.В. Хуторского в Российской Академии Образования // Эйдос. 2014. №4. С. 18.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия». 2014. 352 с.
5. Хазыкова Т.С. Различные формы учебной деятельности первоклассников на уроках математики // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: сборник материалов 12-й международной научно-практической конференции. – Махачкала: Апробация. 2016. С. 33.

ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Симкаева Ц.С.

студентка четвертого курса направления «Педагогическое образование»,
Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова,
Россия, г. Элиста

В статье рассматривается вопрос формирования общеучебных умений младшего школьника как важнейший компонент учебной деятельности. Показателем общеучебных умений является способность обучающегося «переносить» учебное умение, сформированное на конкретном материале на более широкую область. Процесс формирования общеучебных умений необходимо планировать так же как и другие умения учебной деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, учебная деятельность, умения, общеучебные умения.

Основным приоритетом обучения в условиях новых федеральных государственных образовательных стандартов становится формирование у обучающихся универсальных учебных действий. Сформированность универсальных учебных действий обеспечивает школьникам умение учиться, а также способность к саморазвитию и совершенствованию. В настоящее время актуальной проблемой становится формирование и развитие общеучебных умений младших школьников. Интерес к общеучебным умениям на современном этапе образования усилился как к универсальным способам получения и применения знаний. Формирование общеучебных умений происходит в начальной школе, так как этап обучения в начальной школе начинается с систематического обучения. И в первую очередь вопрос сформированности общеучебных умений является существенным для дальнейшего успешного обучения младшего школьника.

Систему универсальных учебных действий как теоретико-методологическую базу создал коллектив, в составе которого – А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. Данная концепция сочетает в себе деятельностный и компетентностный подходы в обучении и воспитании. Как известно технология деятельностного подхода базируется на основных положениях Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина. На сегодняшний день имеются психолого-педагогические исследования, которые позволяют выделить основные общеучебные умения младших школьников.

В условиях научно-технического прогресса и быстро меняющимся информационном мире требуется умение действовать в различных ситуациях, в том числе проблемных, умение самостоятельно создавать новое, ориентироваться в информационном пространстве и в то же время обладать такими качествами, как коммуникативность, стрессоустойчивость и способность к саморазвитию и самообучению. Поэтому перед системой образования стоят вопросы обучения и воспитания младшего школьника с учетом современных требований. Поэтому формирование и развитие универсальных учебных действий в новых условиях является важным компонентом в стандартизации начального общего образования. Понятие «универсальные учебные действия» является синонимом, близким по значению к таким понятиям как «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия». В педагогической и методической литературе общеучебные умения и навыки так же обозначаются близкими по смыслу понятиями «умение учебного труда», «умение самостоятельной работы», «интеллектуальные умения», «познавательные умения». С.Г. Воровщиков считает, что общеучебные умения – это универсальные способы получения и применения знаний в отличие от предметных [2, с. 24].

В своих исследованиях А. Дистервег утверждает, что: «Для основательного обучения всегда необходимы два условия: 1) знание предмета как такового, 2) умение его применять. Знание предмета означает не его пассивное восприятие, а его самостоятельное усвоение. Уже в этом положении заключается истина, что формальное образование дается вместе с правильным изучением положительного материала, а не представляет собой нечто от него обособленное, но к этому правильному знанию должно присоединиться умение, т. е. навык в его употреблении и применении» [3, с. 6].

Любая деятельность осуществляется на основе совокупности определенных действий. Эти действия являются процессами, подчиняющимися сознательным це-

лям. А.Н. Леонтьев указывает на то, что «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цели действия» [5, с. 154].

Понятие «умение» определяется в психолого-педагогической и методической литературе неоднозначно. В педагогической энциклопедии дается следующее определение: «Умение – возможность эффективно выполнять действия в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать. Умения тесно взаимосвязаны с навыками как способами выполнения действий» [5, с. 168]. Н.Д. Левитов отмечает, что «умение означает успешное выполнение действия или деятельности с выбором и применением правильных приемов работы и с учетом определенных условий» [7, с. 39].

Е.Н. Кабановой-Меллер считает, что умением называется владение знанием о способе деятельности, начальная ступень формирования навыка [1, с. 108].

В то же время Н.И. Запорожец пишет: «Умение – это подготовленность к сознательным, точным действиям или способность сознательно достигать поставленной цели, в изменяющейся обстановке» [4, с. 3].

Анализ существующих мнений о сущности общеучебных умений обучающихся позволяет сделать вывод о том, что общеучебные умения обучающихся – это готовность обучающихся совершать действия, направленные на восприятие, логическое осмысление, переработку и применение учебного материала в различных учебных ситуациях [8, с. 33].

В педагогической и методической литературе на современном этапе не существует единой классификации общеучебных умений. Если руководствоваться компонентами учебной деятельности, то можно выделить следующие виды общеучебных умений: учебно-организационные умения; учебно-информационные умения; учебно-интеллектуальные умения.

Формирование общеучебных умений обеспечивается на достаточном и качественном уровне лишь в том случае, если они выступают как система ценностей обучающихся, объект установок личности, который характеризует мотивы и привычки. И.Я. Лернер в своих исследованиях перечисляет установки, которые имеют определенную направленность:

- на достижение прочности знаний и отработанности умений;
- самообразование;
- поиск границ применения или значения приобретенного знания;
- выявление принципа действия;
- вариативность решения и способов решения;
- выяснение существенного в объекте познания и т.п. [6, с. 23].

Процесс формирования общеучебных умений необходимо планировать также как и другие умения учебной деятельности.

Исследования в данной области показывают, что без специальной организации учебного процесса, который направлен на выработку умений и навыков, реализация такого обучения не будет качественным. Задача учителя в этом случае заключается в том, что необходимо владеть современными, инновационными методами обучения, обладать знаниями в области психологии, которые позволят целенаправленно и систематически формировать общеучебные умения с учетом, как возрастных особенностей учащихся, так и с учетом закономерности умственного развития младших школьников. Исследования по проблеме формирования об-

ще учебных умений младших школьников похожи тем, что везде выделяются этапы становления данного умения.

В контексте нашего исследования процесс формирования общеучебных умений связан с младшим школьным возрастом. Поэтому с этой точки зрения термин «общеучебное умение» имеет два значения.

Первое значение: общеучебное умение как первоначальный уровень овладения каким-либо простым действием. В этом случае навык рассматривается как высший уровень овладения этим действием, автоматизированное его выполнение: умение переходит в навык.

Второе значение: общеучебное умение как способность осознанно выполнять сложное действие с помощью ряда навыков. В этом случае навык – это автоматизированное выполнение элементарных действий, из которых состоит сложное действие, выполняемое с помощью умения.

Таким образом, изучив психолого-педагогическую и методическую литературу, мы пришли к выводу, что общеучебные умения так же обозначаются близкими по смыслу понятиями «умение учебного труда», «умение самостоятельной работы», «интеллектуальные умения», «познавательные умения». С.Г. Воровщиков считает, что общеучебные умения – это универсальные способы получения и применения знаний в отличие от предметных. Показателем общеучебных умений является способность обучающегося «переносить» учебное умение, сформированное на конкретном материале на более широкую область. Например, если учебное умение сформировано на изученном материале одного предмета, то оно используется при изучении других предметов. Это говорит о том, что общеучебные умения являются важным компонентом учебной деятельности.

Список литературы

1. Васильев В.П. Конструирование универсальных учебных действий в начальной школе в рамках реализации основной образовательной программы // Актуальные задачи современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. Чита, апрель, 2014 г. – Чита: Изд-во Молодой учёный. 2014. С. 106-109.
2. Воровщиков С.Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография. – М.: МПГУ. 2012. 210 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 25 с.
4. Козлова С.А. Универсальные учебные действия как основа для формирования предметных математических умений и производная от них // Начальная школа плюс до и после. – 2013. № 10. С. 3-9.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия». 2014. 352 с.
6. Лернер И.Я. Проблемное обучение – М. 2004. 214 с.
7. Медведева Н.В. Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании // Начальная школа плюс до и после. – 2011. № 7. С. 39-41.
8. Хазыкова Т.С. Различные формы учебной деятельности первоклассников на уроках математики // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: сборник материалов 12-й международной научно-практической конференции. – Махачкала: Апробация. 2016. С. 33.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОЛНОТЕ ИНТЕГРАЛЬНОГО ПОДХОДА

Тарасюк Т.В.

магистр психологии, предприниматель,
директор ООО «WhiteClub», Украина, г. Киев

В статье рассматривается интегральное моделирование интеллекта. Такое моделирование является надежным теоретическим базисом при разработке эффективных методов развития интеллектуальных способностей.

Ключевые слова: интеллект, интуиция, интегральный подход, полнота, логическая противоречивость.

Интегральное моделирование интеллекта осуществляется нами в рамках *КР-психологии* – философской психологии, основанной на единении в кольце коммуникативного резонанса (КР) физического и психического, объективного и субъективного, индивидуального и коллективного, теории и практики [3, с. 189-285].

В настоящей статье такое единение (интегрирование) осуществляется как синтез высокой философии (теории *абсолютной полноты* [7, с. 108-114]) и конкретных моделей мышления и интеллекта.

При таком интегральном подходе понимание механизма интеллекта принципиально отличается от традиционного.

Чтобы показать, в чем состоит это отличие, сначала дадим рабочее определение интеллекта, отвечающее его традиционному пониманию:

Интеллект – это когнитивный инструмент, обеспечивающий оперирование знаниями с целью перехода от некоторого исходного знания (набора исходных данных) к конечному знанию (результату решения задачи).

Иными словами, **интеллект есть умение выводить новое знание из уже имеющегося.**

Работа такого интеллекта основывается на конкретных алгоритмах, описываемых в рамках непротиворечивой логики; эти алгоритмы в своей совокупности могут составить некоторую компьютерную программу. Соответственно, такой интеллект условно можно назвать «компьютерным»; для решения большинства практических задач возможностей такого интеллекта вполне достаточно.

Однако, как отмечается, например, в работе [1, с. 298-300], описание на основе существующих когнитивных инструментов принципиально невозможно для *сложных* объектов/процессов/ситуаций (ОПС) – таких, как живые организмы, цивилизации и осуществляемый ими исторический процесс.

В этой работе показывается, что последовательное логически непротиворечивое описание сложных ОПС приводит, в конечном счете, либо к логической противоречивости в виде порочного круга (при попытках строгого определения целостностей), либо к набору противоречивых и взаимно несовместимых моделей (многозначность исторических моделей) [1, с. 298].

Наличие в системе внутренней логической противоречивости в большинстве логических исчислений приводит к доказуемости любой, даже самой абсурдной, сформулированной на языке этого исчисления формулы. Развертывание *принципа полноты* [4, с. 58-76] ведет к абсолютному хаосу, к миру неразрешимых противоречий.

Это можно также выразить как наличие разрыва между теоретическим описанием природы и ее реальным существованием; такой разрыв отвечает известной теореме Гёделя о неполноте, в которой доказано, что полнота описания достаточно развитой системы в рамках непротиворечивой логики невозможна.

В соответствии с этой теоремой теоретически возможны два варианта, отвечающие разным фундаментальным парадигмам науки и философии:

- 1) либо неполнота описания системы при его логической непротиворечивости;
- 2) либо полнота описания при осуществлении в нем краевой логической противоречивости (КЛП).

Легитимным из этих двух вариантов в науке и в философии традиционно является первый – неполнота описания системы при его логической непротиворечивости. До XX века исследователи в своих построениях шли, главным образом, от видимого, представимого. Что очевидно (очевидно, видимо), то и верно, то и следует закладывать в основания. Видимым же для человека был макроскопический предметный мир, для адекватного описания которого достаточно обычной непротиворечивой логики.

Вплоть до настоящего времени серьезных возражений такой выбор не вызывал. Соответственно, именно он выражает фундаментальную парадигму западного рационального мышления.

Таким образом, в рамках непротиворечивой логики полное адекватное описание/моделирование мышления и интеллекта невозможно принципиально. Можно только постепенно приближаться к полностью адекватной (истинной) модели, никогда ее не достигая. При этом нельзя даже с уверенностью сказать – а есть ли такая предельная модель вообще?

Соответственно, приведенное выше определение интеллекта, отвечающее его традиционному пониманию, при полноте нашего подхода должно быть кардинально изменено.

В поисках решения этой проблемы мы предположили возможность легитимации в системе логической противоречивости при одновременном достижении в ней полноты описания; это означает переход от фундаментальной парадигмы 1 (неполнота описания при его логической непротиворечивости) к парадигме 2 (полнота описания при его логической противоречивости).

Некоторые предпосылки для такой парадигмальной инверсии появились в XX веке в связи с серьезными научными достижениями в этот период:

«С развитием науки и техники физики продвинулись в области «невидимого»; в частности, стали возможными исследования в микромире (атомная физика, физика элементарных частиц...), приведшие в итоге к торжеству квантовой механики. Был достигнут, так сказать, минимум, «край» – например, деление элементарных частиц не приводило к их бесконечному размельчению, а давало частицы того же порядка малости (а иногда даже и с большей массой).

Край был достигнут и в теории относительности (максимальность скорости света), а также в космологии (теория замкнутой вселенной Фридмана). А в XX1 веке «на край» в философии неовсеединства В.И. Моисеева вышла математика/логика» [9, с. 73-89].

Таким образом, исследователи в краевых теориях столкнулись с фактами краевой логической противоречивости (КЛП), снять которую оказалось очень трудно, если не невозможно».

Анализ проблемы КЛП привел нас к отказу от попыток снять логическую противоречивость, а предположить ее легитимной, найдя ее «место» в полной интегральной картине мира.

В отличие от представлений Н.А.Васильева, допустившего легитимность логической противоречивости в неких воображаемых мирах, мы предположили ее осуществление в любом мире, в котором возможно существование сознательного наблюдателя этого мира [3, с. 71-72]. Но не в макроскопической, предметной «части» этого мира, а в его глубокой реальности, на квантовом краю – в абсолютной полноте, включающей в себя абсолютно всё без каких-либо изъятий и ограничений; это означало *трансформационный («квантовый») скачок* в представлениях о полноте. Такая полнота не только охватывает, включает в себя весь наблюдаемый мир, но и парадоксальным образом является минимальным элементом этого мира [10, с. 54-64].

Возможное возражение, что при легитимации логической противоречивости система, в соответствии с законом Дунса Скотта, становится неинформативной, снимается разделением системы на две области:

- (1) частичности (где логическая противоречивость нелегитимна);
- (2) полноты (где она легитимна).

При этом:

- в области (1) – жесткий детерминизм, характерный для макроскопических физических предметов;
- в области (2) – полнота свободы, возможно любое высказывание, любая фантазия – это отвечает, в частности, возможности творческого воображения.

Эти области связаны между собой, но при этом и разделены трансформационным «квантовым скачком» [9, с. 73-89].

Свобода, неопределенность в краевой области полноты дает, в соответствии с квантовым соотношением неопределенностей, полную определенность в области частичности – в области макроскопической предметной реальности [6, с. 60-71].

Таким образом, *описание всякой полной системы является адекватным в том, и только в том случае, если оно осуществляется в рамках двух логически не сводимых одна к другой моделей (полноты и частичности), парадоксально единящихся в третьей, эмерджентной модели.*

При этом единение моделей осуществляется как «спуск» от полноты к частичности, понимаемый как *интегральное выведение* [2, с. 72-90].

Отметим, что выведение можно понимать как переход от исходных данных (условие задачи) к некоторому конкретному результату (решению задачи); соответственно, понятие выведения тем или иным образом соотносится с представлением об интеллекте как способности решать задачи.

В определении интеллекта, отвечающем его традиционному пониманию (см. в начале статьи) речь идет о выведении результирующего знания из *уже имеющегося, явного* знания, представляющего собой конкретный набор исходных данных.

В отличие от такого частичного выведения, при полноте интегрального подхода исходным пунктом выведения является полнота, в которой потенциально содержится *абсолютно любой* набор исходных данных, в том числе не открытых явно сознанию человека и первоначально не содержащихся в памяти человека.

Соответственно, имеем следующее определение интегрального интеллекта:

Интегральный интеллект есть умение выводить конкретное частичное знание из абсолютной полноты, в которой потенциально содержится абсолютно любое знание без каких-либо изъятий и ограничений.

Это означает, что интегральное моделирование интеллекта, осуществляющегося в своей полноте (как и моделирование мышления, функцией которого интеллект является), должно отвечать интегральному *принципу 2-3* [3, с. 73-74].

В соответствии с этим принципом, адекватное описание механизма интеллекта/мышления, должно основываться на единении *двух принципиально различных механизмов*:

- 1) механизм для краевой области полноты;
- 2) механизм для срединной области частичных сущностей.

При этом строгое дискурсивное описание этих механизмов в их единстве невозможно без использования в схеме структурных элементов, «прячущих» в своей полноте краевую логическую противоречивость и отвечающую ей неопределенность.

В работе [5, с. 70-96] показано, что такими сущностями, осуществляющимися в своей полноте и частичности, являются *устойчивые структуры психики* (УСП), определяемые в книге Т.В. Тарасюк и И.И. Шашкова «Всё из ничего» следующим образом:

«*Устойчивые структуры психики* (УСП) – спиралевидные замкнутые образования в психике, которые, благодаря коммуникативному резонансу в них, являются устойчивыми во внешнем **охватывающем** времени. Витки спирали УСП релятивистски сгущаются при удалении от центра, образуя внешнюю оболочку УСП. Различные УСП отвечают за восприятие внешних стимулов, хранение конкретных блоков информации, поведенческие реакции, управление другими УСП, управление бессознательным функционированием организма и т.д.» [8, с. 163].

К таким структурам относятся, в частности, комплексы Фрейда, архетипы Юнга, гештальты (гештальтпсихология), импринты (нейролингвистическое программирование), стереотипы мышления, мэмы (спиральная динамика), холоны (К.Уилбер, Интегральная психология), плероны (В.И. Моисеев, философия неовсеединства). Особенности и свойства большинства таких структур описаны во множестве работ по психологии и философии.

Введение понятия УСП, объединяющего в себе, казалось бы, принципиально не сводимые одно к другому понятия (комплекс, гештальт, импринт, холон и т.д.), позволяет не только унифицировать различные подходы в интегральной модели, но и применять в исследованиях мощный понятийный и инструментальный аппарат философии неовсеединства.

На основе представления об УСП в КР-психологии осуществляется моделирование *мысли* и *мышления* [5, с. 70-96].

УСП в полноте своего развития (интегральные УСП) можно сравнить с невидимыми шариками, прячущими внутри себя свое содержание. Такие завершённые, полные УСП являются «материалом» для образования цепочек – *мыслей*; мышление возможно тогда, когда количество полных УСП достигает определенной «критической массы».

Мысль – переход от одного осознания к другому через ряд неосознаваемых интегральных устойчивых структур психики (ИУСП). Целостная осознаваемая мысль начинается и заканчивается на представлениях-образах, отвечающих раскрытым в сознание ИУСП.

Целенаправленный процесс оперирования такими переходами в психике человека является **мышлением**.

Когда цепочка УСП во времени последовательна – это *логическая мысль*, когда УСП берутся одновременно (как бы параллельно) – это *образ*.

В действительности логика и образность единятся между собой в *образ мысли* или в *мышление образами*.

Наличие двух принципиально различающихся механизмов мышления должно учитываться при разработке методов развития интеллектуальных способностей.

Соответственно, при интегральном подходе, осуществляемом в его полноте, понятие интеллекта следует расширить, включая в него, как высшее его качество, *интуицию*.

При этом за интуицию отвечают полные интегральные УСП, а за частичный алгоритмический («компьютерный») интеллект УСП, еще не достигшие в своем развитии полноты.

Отметим, что интуиции не является чем-то особенным, логически непостижимым. По сути, она имеет ту же природу, что и алгоритмический интеллект. Результаты интуитивного познания, будучи выведенными на «экран сознания», не отличаются от достигнутых алгоритмическим интеллектом. Различие состоит в том, от какого набора исходных данных осуществляется выведение конечных результатов: в случае алгоритмического, «компьютерного» интеллекта – от конкретного частичного набора; в случае интуиции – от полноты, изначально «прячущей» в себе *все* возможные наборы исходных данных.

Так что, вопреки расхожему мнению, именно *частичный алгоритмический интеллект, а не интуиция, работает с неполными исходными данными*.

И именно при интуитивном познании исходные данные являются полными, но изначально «невидимыми».

Интуиция есть интеллект, достигший полноты развития.

Интуиция и частичный интеллект есть две части целостного интегрального интеллекта, осуществляющегося в своей полноте.

ВЫВОДЫ

- Разрыв между теоретическим описанием природы и ее реальным существованием не только преодолим, но и такое его преодоление является необходимым для успешного развития человеческого знания в современную историческую эпоху. Этот разрыв формально репрезентируется как краевая логическая противоречивость (КЛП).

- Для преодоления этого разрыва требуется развитие особых способностей интеллекта, позволяющих успешно оперировать знаниями как в области непротиворечивой логики, так и в области краевой логической противоречивости.

- Интеллект при традиционном понимании – это когнитивный инструмент, обеспечивающий оперирование знаниями с целью перехода от некоторого исходного знания (набора исходных данных) к конечному знанию (результату решения задачи). Такой интеллект условно можно назвать «компьютерным»; описание на его основе *сложных* объектов/процессов/ситуаций (ОПС) принципиально невозможно.

- Надежным теоретическим базисом при разработке эффективных методов развития интеллектуальных способностей является интегральное моделирование мышления и интеллекта. В основе такого моделирования лежит представление об интегральном интеллекте.

- Интегральный интеллект – это умение выводить конкретное частичное знание из абсолютной полноты, в которой потенциально содержится *абсолютно любое знание* без каких-либо изъятий и ограничений.

- Сила интеллекта обусловлена, в первую очередь, оптимальной организованностью процессов мышления и конкретными характеристиками этих процессов (например, их скоростью). Соответственно, для исследования и эффективного развития интеллекта необходимо понимание *механизма функционирования мышления*, необходимо понимание – что же такое есть *мысль*, как конкретно она осуществляется?

- Мысль состоит из цепочки элементарных мыслей (переходов между интегральными УСП); каждая элементарная мысль невидима, но целостная осознаваемая мысль начинается и заканчивается на представлениях-образах, отвечающих раскрытым в сознание пузырькам-УСП.

- Мышление нельзя считать только частью сознания – мысль практически во всей своей протяженности (длительности) осуществляется в бессознательном. Мир в понятиях фиксируется в *осознаниях*, осуществляющихся на краях мыслительной цепочки.

- Адекватное описание механизма интеллекта/мышления основывается на единении *двух принципиально различных механизмов*:

- 1) механизм для краевой области полноты;

- 2) механизм для срединной области частичных сущностей.

При этом строгое дискурсивное описание этих механизмов в их единстве невозможно без использования в схеме структурных элементов, «прячущих» в своей полноте краевую логическую противоречивость и отвечающую ей неопределенность.

- Такими элементами, осуществляющимися в своей полноте и частичности, являются *устойчивые структуры психики* (УСП). УСП представляют собой спиралевидные замкнутые образования в психике, которые, благодаря коммуникативному резонансу в них, являются устойчивыми во внешнем охватывающем времени. Витки спирали УСП сгущаются при удалении от центра, образуя внешнюю оболочку УСП.

- Наличие двух принципиально различающихся механизмов мышления должно учитываться при разработке методов развития интеллектуальных способностей. УСП как полные сущности (ИУСП) отвечают за *интуицию*, как частичные – за *частичный алгоритмический («компьютерный») интеллект*. Интуиция и частичный интеллект есть две «части» целостного интегрального интеллекта, осуществляющегося в своей полноте.

- Механизм мышления как целостности представляет собой эмерджентный синтез краевой схемы полноты (отвечающей интуиции) и непротиворечивых частичных логических цепочек (отвечающих финитному алгоритмическому интеллекту).

- Сознание и, вместе с этим, мышление возможно только при количестве интегральных устойчивых структур психики (ИУСП), достаточном для образования интегрального непрерывного фона-экрана сознания.

- Механизм мышления как целостности представляет собой эмерджентный синтез краевой схемы полноты (отвечающей интуиции) и непротиворечивых частичных логических цепочек (отвечающих финитному алгоритмическому интеллекту).

Список литературы

1. Бахтияров О.Г. К проблеме разработки когнитивных инструментов для моделирования сложных объектов и процессов // Интегралика: от представления о полноте к интегрально-квантовой картине мира: Коллективная монография. Тверь: ТРИАДА, 2017. URL: http://allunity.ru/files/Shashkov_Monograf_blok_v3.pdf (дата обращения: 27.12.2017).
2. Войцехович В.Э., Шашков И.И. Социальный протокод как интегрально-квантовый феномен // Credo New. 2016. № 3(87). URL: <http://credo-new.ru/archives/861> (дата обращения: 27.12.2017).
3. Интегралика: от представления о полноте к интегрально-квантовой картине мира: Коллективная монография // Под ред. И.И. Шашкова. – Тверь: ТРИАДА, 2017. URL: http://allunity.ru/files/Shashkov_Monograf_blok_v3.pdf (дата обращения: 27.12.2017).
4. Карпенко А.С. Философский принцип полноты (часть I) // Вопросы философии. 2013. №6. С. 58-78.
5. Лопатина И.Н., Шашков И.И. Интегрально-квантовые методы при обучении и развитии интеллектуальных способностей // Образы постнеклассической интегральной философии. Материалы 3-й летней школы по интегральной философии и философии неовсеединства: сб. науч. статей. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2016. Вып. 3. С. 67-93.
6. Моисеев В.И. От теории полноты к социопрокоду // Credo New. 2016. № 3(87). URL: <http://credo-new.ru/archives/858> (дата обращения: 27.12.2017).
7. Моисеев В.И., Шашков И.И. Концепт полноты как версия «философской бесконечности» // Философские науки. 2014. № 10. С. 108-114.
8. Тарасюк Т.В., Шашков И.И. Всё из ничего. Основы интегрального выведения мира. Киев: Изд-во Лаборатории Интегралики, 2010. URL: <http://allunity.ru/files/Book-All.pdf> (дата обращения: 27.12.2017).
9. Тарасюк Т.В., Шашков И.И. Интегральное доказательство бытия Бога // Интегральная философия. 2013. №3. URL: <http://allunity.ru/journals/I3.pdf> (дата обращения: 27.12.2017).
10. Тарасюк Т.В., Шашков И.И. Полнота как образ и структурный элемент многоединства // Интегральная философия. 2012. №2. URL: <http://allunity.ru/journals/I2.pdf> (дата обращения: 27.12.2017).

ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОГРАММАХ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ДЕТСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Толмачева С.Ю.

Российский государственный социальный университет, Россия, г. Москва

В статье раскрываются возможности арт-терапии как средства гармонизации внутреннего состояния человека, восстановления его способности находить оптимальные решения сложных жизненных задач, способствующего профессиональному росту и саморазвитию. Рассматриваются примеры применения арт-терапии в программах повышения социально-психологической компетентности сотрудников детских социальных учреждений.

Ключевые слова: арт-терапия, детские социальные учреждения, сотрудники детских социальных учреждений, социально-психологическая компетентность сотрудников, повышение социально-психологической компетентности.

Последние десятилетия в нашей стране стали временем освоения новых видов и форм психокоррекционной работы с различными категориями населения. Практические организационные психологи, бизнес-тренеры, задачей которых явля-

ется поддержка работоспособности и повышение социально-психологического благополучия сотрудников, проявляют интерес к такому направлению психокоррекции, как арт-терапия [6, 11]. Однако, на наш взгляд, арт-терапия уместна и в системе повышения квалификации сотрудников детских социальных учреждений (далее – ДСУ), где ее применение уже началось, но протекает медленно в силу ряда причин, например, по причине дефицита арт-терапевтов и знаний о ее возможностях. Она применима и в целях психологического сопровождения сотрудников, занятых решением проблем детей, лишенных родительского попечения [10].

Отметим, что арт-терапия возникла на стыке искусства и науки в начале XX века как самостоятельное психотерапевтическое направление, органически связанное с социальным и культурным контекстами. Сам термин «арт-терапия» обозначает совокупность видов искусства, используемых при психокоррекции. Он введен американским психиатром Адрианом Хиллом в 30-х гг. XX века. Однако художественные приемы и различные подходы для исцеления психики имеют столь древнюю историю, что можно говорить о существовании арт-терапии столько же, сколько существует изобразительная сторона человеческой жизни. Арт-терапия объединяет в себе различные направления – это изотерапия, фототерапия, цветотерапия, музыкальная терапия, вокалотерапия, танцевальная терапия, библиотерапия, песочная терапия, тканевая терапия, сказкотерапия, куклотерапия, маскотерапия, ландшафтная терапия и др.

Истоки арт-терапии находятся в изучении психотерапевтического эффекта различных видов искусства, таких как: художественная деятельность (К.Г. Юнг, З. Фрейд), музыкальная терапия (А. Понтвик), психодрама (Я. Морено), экспрессивная терапия на основе гуманистического подхода (Натали Роджерс).

Первые американские арт-терапевты опирались на идею З. Фрейда о том, что внутреннее «Я» человека проявляется в визуальной форме всякий раз, когда он спонтанно рисует и лепит, а также на мысли К.Г. Юнга о персональных и универсальных символах [12]. Таким образом, корни многих современных арт-терапевтических подходов можно вывести из психоанализа.

В англоязычных странах арт-терапию «относят, прежде всего, к так называемым визуальным искусствам (живописи, графике, скульптуре, дизайну), либо к таким формам творчества, в которых визуальный канал коммуникации играет ведущую роль (кинематограф, перформанс и др.) [5].

К настоящему времени в России также создан значительный теоретический фундамент и накоплен практический опыт использования различных видов творчества в терапевтических, коррекционных, развивающих и эстетических целях (А.И. Копытин, Т.Ю. Колошина, Н.Е. Пурнис, Л.Д. Лебедева, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, М.В. Киселева, Г.М. Назлоян и др.).

С точки зрения Н.Е. Пурнис, арт-терапия – это метод художественной терапии, направленный на коррекцию эмоциональной, когнитивной, коммуникативной, регулятивной сферы личности и приводящий к развитию личностного потенциала, раскрытию творческого потенциала [6, с. 15]. Арт-терапию можно рассматривать как систему организации, являющейся своеобразной информационной структурой. Одна из особенностей арт-терапевтического процесса заключается в том, что отношения клиента и арт-терапевта опосредуются продуктом творческой деятельности клиента и отражают процесс творческой экспрессии.

Стоит отметить, что арт-терапия затрагивает преимущественно средства невербального общения и является средством свободного самовыражения и самопо-

знания, предполагает атмосферу взаимного доверия в терапевтической работе, внимания и бережного отношения к внутреннему миру клиента. Арт-терапия отвечает фундаментальной потребности человека в самоактуализации: раскрытие широкого спектра возможностей человека и утверждение им своего индивидуального и неповторимого способа бытия в мире [1].

В силу своей полифункциональности арт-терапия в психологическом сопровождении индивидов и групп может выполнять коммуникативную, регулятивную, когнитивную, коррекционную и развивающую функции.

В настоящее время чаще всего используются три основные формы групповой арт-терапии: студийная открытая группа, динамическая (аналитическая) группа, тематическая группа [4]. В рамках социально-психологического сопровождения персонала социальных учреждений и организаций целесообразно применять тематическую и динамическую формы групповой работы, а также клиент-центрированный подход К. Роджерса [7]. Тематическая группа предполагает большую степень структурированности арт-терапевтического процесса, что достигается за счет фокусировки внимания членов группы на решение тех или иных конкретных проблем ее участников. В условиях групповой арт-терапии с применением тематического подхода ведущий выступает организатором и инициатором тем, дает советы, предоставляет важную информацию. Клиент-центрированный подход обуславливает развитие навыков фасилитации и формирование самодирективности, выстраивание собственной позиции в группе, повышение степени взаимного доверия, улучшение общего уровня коммуникативной и творческой активности.

Опыт применения арт-терапии в программах повышения социально-психологической компетентности сотрудников детских социальных учреждений показывает, что в нем складывается два направления:

1) *актуальная модель* психологического сопровождения сотрудников детских социальных учреждений (она организуется как система «скорой помощи», реагирующая на актуальные проблемы работников ДСУ);

2) *профилактическая модель* социально-психологического сопровождения сотрудников ДСУ (она нацелена на предупреждение нежелательных тенденций в функционировании ДСУ посредством повышения уровня социально-психологической компетентности сотрудников).

Программы повышения социально-психологической компетентности сотрудников детских социальных учреждений, реализуемые в направлении развития актуальной модели их психологического сопровождения, включают в себя диагностику и обследование личности сотрудников, составление портрета их индивидуальности, психокоррекцию и психотерапию (последняя помогает восстановить «выгоревшим» сотрудникам восстановить ресурсы и освободиться от негативных состояний, например, от состояния «вторичной травмы»). В процессе психологического сопровождения используются разнообразные методы индивидуально-групповой работы. Арт-терапия в этом арсенале методов уже сегодня занимает далеко не последнее место, особенно часто используются такие ее виды, как изотерапия и сказкотерапия.

Программы профилактической модели социально-психологического сопровождения сотрудников ДСУ, нацеленные на предупреждение проблем их профессионального функционирования посредством повышения уровня социально-психологической компетентности, позволяют реализовать несколько функций работы с персоналом: а) регулятивную; б) коммуникативную; в) когнитивную; г) развивающую.

Их спецификой является то, что в процессе прохождения обучения по этим программам сотрудники ДСУ заменяют механизм профессионального развития (он основан на сравнении себя как профессионала с другими профессионалами) *на механизм профессионального саморазвития* (он предполагает сравнение себя-вчерашнего профессионала с собой-сегодняшним профессионалом). Достижению этой цели служат активные формы социально-психологического обучения, к которым в первую очередь относятся: дискуссия, ролевая игра, тренинг.

Как показывает наш опыт, процесс достижения сотрудниками ДСУ уровня саморазвития протекает более успешно, если в программах повышения их социально-психологической компетентности применяются методы арт-терапии. Арт-терапия способствует раскрепощению творческого потенциала сотрудников, повышает уровень их креативности, побуждает к поиску более эффективных методов решения профессиональных задач (особенно это заметно, когда методы арт-терапии используются для решения кейс-задач).

Техники и упражнения арт-терапии, которые с успехом могут применяться и в групповой, и в индивидуальной работе с сотрудниками ДСУ, содержатся в ряде работ отечественных арт-терапевтов и практических социальных психологов [2, 3, 8, 9, 11].

Примерами хорошо зарекомендовавших себя упражнений и техник арт-терапии в наших программах повышения социально-психологической компетентности сотрудников ДСУ являются: «Рисунок по кругу», «Групповой рисунок на влажной бумаге», «Песочные диалоги», упражнение экспрессивной психотерапии «Импульс», «Музыкальная история». Эти упражнения стимулируют развитие коммуникативной сферы сотрудников, умения включаться в группу и продуктивно работать в ней; они позволяют по целому ряду признаков судить о способности сотрудников выстраивать личные границы и «видеть» границы партнера по общению и взаимодействию, заявлять о своих потребностях, исследовать свои реакции на действия другого человека. «Музыкальная история» – упражнение музыкальной терапии позволяет участникам осознать особенности своего поведения в группе через анализ образов звучания «себя», определить основные страхи и выбрать путь их преодоления в процессе работы. Упражнение «Импульс» использовалось нами в целях сплочения группы, налаживания внутригрупповых контактов, а также снятия эмоционального напряжения.

В заключение отметим ряд требований, которые необходимо учитывать при подготовке программ для работы с сотрудниками детских социальных учреждений, нацеленных на повышение их социально-психологической компетентности. Наиболее важными из них являются: создание соответствующего пространства безопасности, необходимой участникам; готовность ведущего, который должен обладать соответствующими знаниями, умениями и навыками, позволяющими управлять процессом групповой работы; готовность к групповой работе сотрудников ДСУ – участников группы; соблюдение ряда правил – активности, искренности, конфиденциальности, уважения, безоценочного отношения, ответственности.

Список литературы

1. Беленицкий Л. М. Технология пути. – Киев: Ника-Центр, 1998. – 509 с
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Практикум по креативной терапии. СПб.: «Речь», 2001. – 400 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб.: «Речь», 2007. – 336 с.

4. Копытин А.И. Корт.Б Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия. – СПб.: Речь, 2007. – 144 с.
5. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: «Речь», 2003. – 256 с.
6. Пурнис Н.Е. Арт-терапия в развитии персонала. СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
7. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы. – М.: Ин-т психотерапии, 2008. – 512 с.
8. Цветкова Н.А. Социально-психологические технологии работы с женщинами в системе социального обслуживания: Дис. д-ра психол. наук. – Москва, 2009. – 578 с.
9. Цветкова Н.А., Колесникова Н.Е. Технологии социально-психологической работы с осужденными к наказаниям без изоляции от общества: Учебно-метод. пос. для вузов. – М.: Столичный бизнес, 2011. – 259 с.
10. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И. Личностный подход к формированию межличностной толерантности подростков, воспитывающихся в школах-интернатах // ЭЛ № ФС 77 – 59069 / ISSN 2409-7616. Электронный научный журнал «ЦИТИСЭ» № 4(4), 2015 г. 13.00.00 Педагогические науки 18.12.2015.
11. Эксакусто Т.В. Групповая психокоррекция: тренинги и ролевые игры, упражнения для личностного и профессионального развития. Изд. 2-е. – Ростов н/Д: «Феникс», 2016. – 254 с.
12. Юнг К.Г., фон Франц М.-Л., Хендерсон Дж.Л., Якоби И., Яффе А. Человек и его символы. – М.: «Серебряные нити», 2008. – 352 с.

ОСНОВНЫЕ БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАН РОССИИ

Томилина С.Н.

доцент кафедры, к.п.н.,
Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова,
Россия, г. Новороссийск

Алиев Т.И.

аспирант, Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова,
Россия, г. Новороссийск

В настоящей статье авторы на основе анализа подходов отечественных и зарубежных ученых рассматривают актуальность направления «государственно-патриотическое воспитание», а также сущность междисциплинарного понятия «ценности», определяют наиболее важные базовые ценности процесса государственно-патриотического воспитания россиян.

Ключевые слова: базовые ценности, государственно-патриотическое воспитание, личность, Отечество, патриотизм, формирование, ценности.

Актуальность рассматриваемой темы определяется ренессансом, торжеством и возросшим значением патриотической идеи в современной России. Президент России В. В. Путин провозгласил патриотизм «общенациональной идеей», той идеологической силой, которая может сплотить российский народ, придать ему новые силы, стойкость и мужество в разворачивающейся геополитической борьбе.

Сегодня в России в основном создана необходимая и достаточно продуманная законодательная база воспитательно-патриотической деятельности, включаю-

щую Концепцию патриотического воспитания граждан Российской Федерации и регулярно обновляющуюся Государственную программу воспитания патриотов на пятилетний срок.

Названные документы ориентируют организаторов воспитательной работы строить воспитательно-патриотический процесс по следующим направлениям: гражданско-патриотическое, военно-патриотическое, историко-патриотическое, героико-патриотическое и др.

Вместе с тем, одним из важнейших направлений патриотического воспитания граждан Российской Федерации становится государственно-патриотическое. А. Н. Вырщиков и М. Б. Кусмарцев [3] причисляют это направление к «государственному патриотизму». Сторонники этого направления утверждают, что воспитательно-патриотической деятельностью, воспитанием патриотов должны заниматься «государственные институты в тесном взаимодействии со структурами гражданского общества» [3, с. 31].

В. И. Лутовинов, определяет данное направление как «державное» [10], целью которого является объединение населения, российского народа, его мобилизацию на определяемые государством первостепенные политические, социально-экономические и оборонные задачи. В. А. Кольцова и В. А. Соснин полагают, что государственный патриотизм связан, прежде всего, с единой и высшей целью каждого гражданина, коллектива и общества в целом – интересы государства и национальной безопасности являются приоритетным началом в системе «личность – коллектив – общество – государство» [5, с. 96].

На наш взгляд, важность и актуальность державного направления в существующей в нашей стране системе патриотического воспитания определяется:

- особенностями и трудностями исторического развития нашей страны, российского общества и государства;
- болью и непримиримостью значительной части нашего народа с предательством советской элиты и разрушением нашего государства;
- приверженностью и пониманием людей, что государство есть единственная форма организованного существования и управления социумом, решения общих проблем сохранения народа, культуры, языка, традиций, территории, суверенитета;
- желанием народа видеть каждого учащегося вуза, военнослужащего, чиновника, сотрудника государственных структур как настоящего государственника, радателя за общие дела, за интересы государства и народа.

В основе государственно-патриотического воспитания граждан многонациональной России лежит совокупность патриотических ценностей.

Что понимается под термином «ценности»?

Авторы Философского словаря, составленный под общей редакцией профессора А. П. Яреценко трактуют термин «ценность» как «духовное формообразование, которое существует через моральные и эстетические категории теоретической системы, утопические образы, общественные идеалы и др., и выступает критерием оценки действительности человека и источника смыслообразующей основы человеческого действия» [15, с. 502].

С психологической точки зрения Л. А. Карпенко, А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский видят ценность как некий «объект», который имеет для личности, группы, коллектива, социума особое, жизненно важное значение. Авторы разделяют понимание сущности рассматриваемого феномена на два направления: а) в

широком смысле – включает абстрактные привлекательные смыслы, ситуативные и материальные ценности); б) в узком смысле – включает духовные идеи, заключенные в понятия, которые имеют высокую степень обобщения. Такие ценности формируются в сознании личности и постигаются в ходе освоения культуры [7].

Содержательная дефиниция термину «ценность» содержится в Большом толковом словаре по культурологии: «Ценность – положительная или отрицательная значимость окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях» [1]. В Энциклопедии социологии, ценность определяется как специфическое общественное отношение, способствующее переносу потребностей, интересов, увлечений «индивидов и социальных групп на мир вещей, предметов, духовных явлений», что позволяет придать им социальную направленность, социальные свойства [17].

Российская педагогическая энциклопедия термин "ценность", интерпретирует как широко используемый в научной литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности [13, с. 432].

Богатый материал для осмысления сущности понятия «ценность» можем почерпнуть из авторских трактовок исследуемого феномена.

К примеру, М. Вебер отмечает, что ценности есть «обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно значимых ситуациях» [2]. Н. И. Лапин, придерживается позиции, что ценности представляют собой «обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрировано выражающие смысл культуры отдельного этноса и всего человечества» [8, с. 3]. Согласно взглядам Д. А. Леонтьева, ценность есть «духовный или материальный объект, имеющий определенную жизненную цену и способный удовлетворить интересы и потребности личности и общества» [9, с. 16]. М. А. Дьячкова говорит о ценности как о реальном предмете, полезный субъекту, как идеале, как значимости [4].

Результатом изучения американским ученым А. Маслоу, теории и проблем ценностей и ценностных ориентаций, стали следующие выводы: на основе предпочтений отдельных людей нельзя судить о ценностях не только общества, но и отдельных социумов; характер ценностей зависит от потребностей людей и конкретного социума; иерархия ценностей зависит от иерархии потребностей личности и социума; самоактуализация выступает как самооценность личности, как средство саморазвития личности [12].

Выполненный анализ научной литературы позволяет прийти к следующим выводам:

1. Категория «ценность» является междисциплинарной и имеет широкий диапазон трактовки, как в научных словарях, так и в авторском исполнении.

2. В каждой науке применяются различные подходы к трактовке природы ценности, ее сущности и структуре.

3. В педагогической науке, рассматриваемый феномен видится как один из самых существенных компонентов аксиологического и целенаправленного процесса формирования высоконравственной личности, патриота и гражданина.

Следовательно, ценности представляют собой определенный комплекс выработанных культурой и установленных в социуме нравственных, этических и эстетических норм, которые усваиваются индивидом в процессе социализации и реализуется в его поведении и деятельности. Ценности бывают положительными и отрицательными.

Положительные ценности могут и должны применяться в патриотическом воспитании всех категорий граждан Российской Федерации. Именно лучшие ценности должны служить верным и надежным ориентиром в воспитательно-патриотической деятельности.

Различными авторами применяется словосочетание «базовые ценности». Они составляют фундамент ценностного сознания личности и оказывают существенное влияние на поведение и поступки людей. Н. И. Лапин [8], утверждает, что число базовых ценностей минимальное. Этому же мнения придерживаются наиболее авторитетные. Так, З. Фред предлагал ограничиться всего двумя ценностями. А. Маслоу предложил взять к руководству пять потребностей-ценностей. М. Рокич обосновал для исследования 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей.

Следовательно, для воспитательной деятельности речь идет не о количестве применяемых ценностей, а о необходимых по важности, значимости для личности, для ее жизнедеятельности и поведения.

Рассмотрим, какие в отечественной теории патриотизма применяются классификации патриотических ценностей.

Так, В. И. Лутовинов разделяет систему ценностей патриотического воспитания условно на четыре главные сферы: *духовную* (включающую следующие стержневые ценности, святыни нашего народа: русский язык, общенациональная культура, религии, отечественная история, национальное самосознание, гордость за прошлое и настоящее России); *нравственную* (содержит любовь к Родине, российскому народу, совесть, религиозные убеждения, моральные принципы, честность и др.); *историческую* (составными элементами являются: верность отечественным традициям, следование исторической правде, противостояние и сопротивление фальсификации истории, сохранение исторической памяти и преемственности поколений); *государственно-патриотическую* (охватывает: приоритет российских ценностей и интересов, суверенитет, независимость и целостность России, гражданская зрелость, верность конституционному, гражданскому и воинскому долгу, готовность к защите Отечества, активное участие в делах социума и государства) [11].

И. В. Цветкова в структуре патриотических ценностей выделяет следующие компоненты:

- *социальные ценности* (готовность служить в Вооруженных Силах РФ, знание государственных символов (герба, гимна и флага), знание, соблюдение и уважение законов государства, гордость за свою страну, готовность защищать Родину и самопожертвования в бою во имя Родины). Эти ценности направлены на поддержание законности и порядка в стране;

- *духовные ценности* (знание и соблюдение традиций, уважение к родному языку, вера в будущее страны, гордость за ее историческое прошлое и современные достижения во всех сферах). Эта группа ценностей образует духовную составляющую патриотизма россиян;

- *ценности, побуждающие к социальной активности* (социальная солидарность, сплоченность общества, поддержка политики правительства, любовь к “ма-

лой Родине», помощи ветеранам и пенсионерам, бережное отношении к природе, стремление добросовестно и эффективно учиться и работать) [16].

А. В. Кравец и А. А. Утюганов [6] классифицируют гражданско-патриотические ценности на следующие группы: патриотические (любовь к Родине, готовность к самопожертвованию, верность Отечеству, гордость за страну, готовность защищать страну, чувство долга); гражданские; общие моральные; морально-профессиональные. В. И. Лутовинов относит к важнейшим ценностям, определяющих содержания патриотического воспитания россиян следующие: «духовность, гражданственность, патриотизм и готовность к достойному служению Отечеству» [11, с. 12].

Н. И. Лапин [8], на основе проведенного исследования отмечает, что у россиян на первом месте в иерархии ценностей находится такая ценность как безопасность.

Предложенная В. И. Лутовиновым система патриотических ценностей представляет для нас больший интерес, так как автор выделяет государственно-патриотическую сферу, что совпадает с темой нашего исследования. На нее и будем ориентироваться в дальнейшей работе.

Таким образом, анализ научных работ по теме исследования [2-6, 8-12, 14, 16] позволяет включить в состав базовых ценностей государственно-патриотического воспитания россиян, следующие ценности:

- *патриотизм* (любовь к Отечеству, к малой Родине и российскому народу, деятельное участие в созидательных делах государства, его защиту в мирное и военное время);

- *язык* (величайшее народное достояние, средство общения, позволяющее гражданам выразить свои мысли, чувства, волеизъявления);

- *культура* (совокупность форм жизнедеятельности людей в социуме, созданных и создаваемых ими в процессе эволюции);

- *вера* (величайший божественный дар российскому народу, ориентирующий верующих на любви к богу и ближним, уважение и служению государству и российскому народу);

- *история Отечества* (историческое прошлое России с ее боевой летописью, славными, героическими событиями и трагическими периодами, направляющее россиян в прекрасное будущее);

- *верность Отечеству, народу и государству* (мерило нравственности, стойкости и неизменности чувств, твердости патриотической позиции личности, соблюдения гражданином своего долга и обязанностей перед Отчеством, социумом и государством);

- *государственность* (показатель отношения личности к государству, его политическому и социально-экономическому курсу);

- *гордость за историческое прошлое и настоящее Отечества* (концентрированная форма восхищения и признания достоинств и заслуг российского государства и российского народа, Вооруженных Сил и других институтов);

- *традиции* (знание, принятие, соблюдение и приумножение длительно сохраняющихся элементов социального и культурного наследия, передающиеся от старших поколений к подрастающим поколениям россиян);

- *готовность к воинской службе в силовых структурах государства* (личностное морально-психологическое и физическое состояние и желание гражданина

к воинской службе и защите Отечества в мирное и военное время, самоотверженность в бою с врагами);

– *активность в созидательной деятельности государства* (проявление осознанной энергичной и интенсивной деятельности на благо Отечества, социума и государства);

– *законопослушность* (знание и соблюдение Конституции и законов Российской Федерации, дисциплинированность, исполнительность, примерность поведения);

– *уважение к старшему поколению, поколению победителей фашизма* (установка, чувство почитания, позиция граждан в отношении к ветеранам и героя, признание их заслуг перед миром, государством и социумом);

– *толерантность к представителям других народов и религий* (моральный долг, политическая, социально-правовая потребность, понимание и достаточно терпимое восприятие иного мировоззрения, образа жизни, обычаев).

Список литературы

1. Большой толковый словарь по культурологии / Сост. Б. И. Кононенко. М.: Вече, АСТ. 2000. 512 с.
2. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 628-630.
3. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе : Монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. 182 с.
4. Дьячкова М.А. Понятие ценности и духовно-нравственные ценности в педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2007. №12. С. 142-150.
5. Кольцова В.А., Соснин В.А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе /Кольцова В.А., Соснин В.А. // Психологический журнал. 2005. №4. С. 89-98.
6. Кравец А. В., Утюганов А. А. Гражданско-патриотические ценности в системе ценностных ориентаций военнослужащих // Вестник университета. 2016. №2. С. 239-246.
7. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. 512 с.
8. Лапин Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян // Академическая трибуна. 1996. С. 3-23.
9. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной конструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 16-21.
10. Лутовинов, В.И. Современный российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления [Электронный ресурс]/<http://st-hum.ru/>(Дата обращения: 24.03. 2017 г.).
11. Лутовинов В. И. Патриотическое воспитание в современном российском обществе: состояние, проблемы и пути их решения // Матер. науч. практ. семинара «Технологии СО НКО в области военно-патриотического и гражданско-патриотического воспитания молодежи». М. ГБУ города Москвы «Дом общественных организаций», 2014. С. 12-18.
12. Маслоу А. Психология бытия. М.: Ваклер, 1997. 304 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В. В. Давыдов: В 2-х т. Т. 1. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. 608 с.
14. Руднев М. Г. Базовые ценности населения: сравнение россиян с жителями других европейских стран: дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.04. М., 2009. 191 с.
15. Философский словарь /Под общ. ред. А.П. Ярещенко. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 560 с.
16. Цветкова И. В. Поколенческие различия в динамике патриотических ценностей (на примере г. Тольятти) // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 45-51.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Черненко В.В.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н., доцент,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

Богатырев В.Г.

доцент кафедры радиоэлектроники, к.т.н.,
Тихоокеанское военно-морское училище им. С.О. Макарова,
Россия, г. Владивосток

В статье рассматриваются общие принципы непрерывной системы научно-исследовательской работы студентов (НИРС) позволяющей реализовать исследовательскую образовательную модель обучения. Приводятся результаты исследований, характеризующие причины психологического свойства, ограничивающие количественный состав студентов участвующих в НИРС, показана взаимосвязь типологии функционального диморфизма головного мозга и склонностью студентов к занятиям научно-исследовательской деятельностью.

Ключевые слова: информационный бум, непрерывная система научно-исследовательской работы студентов, исследовательская образовательная модель обучения, опросник Р.Б. Кеттелла, критерий независимости Спирмэна, критерий ранговых сумм Уилкоксона, опросник С. Райсса, типологии личности, функциональный диморфизм головного мозга, типы темперамента.

Одним из векторов развития России в направлении утверждения рыночной экономики и соответствующего института демократических преобразований является образовательная система, требования к которой значительно повысились [2]. Образование является одним из базовых институтов культуры, определяющим способом социализации личности, связывающим звеном между настоящим и будущим, который в настоящее время переживает кризис. Сущность кризиса в несоответствии между темпами развития общества, наук, искусств, промышленности, техники, с одной стороны, и низкими темпами развития и совершенствования учебных заведений, их организации и методов учебно-воспитательного процесса, с другой [5].

Одной из причин кризиса образования следует признать информационный бум – резкое увеличение объема и скорости обращения информации в современном обществе. В свою очередь информационный бум обусловлен массовостью образования, поставляющего грамотных людей – производителей и потребителей как научной, так и массовой общественной информации. Непосредственной проблемой, которую породил информационный бум, стала необходимость пересмотра содержания образования. Кроме того, потребовалось введение новых учебных предметов (информатики, культурологии, экологии, безопасности жизнедеятельности и других) и увеличение сроков обучения. Информатизация общества привела к рез-

кому увеличению массовых источников информации, которые далеко не всегда оказываются согласованными в своих сообщениях. Информатизация поставила перед образованием проблему согласованности знаний, полученных в школе и в вузе, со знаниями, представлениями, нормами, ценностями не только улицы, как это было ранее, но и гораздо более серьезного соперника – средств массовой информации.

Появление функциональной неграмотности, то есть неспособности работника эффективно выполнять свои профессиональные или социальные функции, несмотря на полученное образование, стало следствием не только информационного бума, но и возросшей социальной динамики – развития и смены технологий в промышленности, структурных изменений в развитии экономики, миграции населения, изменений социально-культурного контекста. В результате происходит резкое устаревание приобретенных профессиональных и общекультурных знаний, потеря ими актуальности. Выпускник учебного заведения оказывается неподготовленным к требованиям, которые предъявляют ему работодатель и социальное окружение. Возникает необходимость доучивания, обучения и переобучения в процессе трудовой и социальной деятельности. Функциональная неграмотность обострила проблему качества образования и усложнила ее решение. Недостаточно просто привести в соответствие профессиональную подготовку и требования заказчика (обучающегося, работодателя, общества, государства). Необходимо привести в соответствие темпы изменений того и другого, иначе неизбежны не только запаздывание, но и забегание вперед или даже отрыв школы, университета от жизни [5].

Все перечисленные выше процессы способствовали появлению и развитию идей массового непрерывного образования как способа преодоления возникших социальных и образовательных проблем. Традиционное конечное образование, предполагавшее получение общих и профессиональных знаний в течение определенного периода обучения, сменяется образованием, предполагающим приобретение знаний в течение всей социально активной жизни. Непрерывное образование предоставляет возможность каждому человеку на любом этапе его жизни возможность для ликвидации пробелов в своем образовательном статусе; возможность создавать и извлекать знания из получаемой информации, то есть использовать не только готовые знания, но и полуфабрикат.

Трудности, переживаемые российским образованием, в значительной степени объясняются тем, что традиционные формы обучения теряют свою эффективность. Обучающиеся все чаще относятся к передаваемым знаниям как к информации, сомневаясь в их достоверности и необходимости. Вот почему непрерывное образование, способствующее превращению не только знаний в информацию, но и обратному превращению информации в знания может стать условием развития культуры информационного общества [5].

Образование как процесс становится одной из главных «технологий» жизни человека. П.Г. Щедровицкий прямо ставит как одну из важнейших проблем развития цивилизации – смену парадигм образования. При этом универсализм подготовки и преодоление узкого профессионализма оказываются сущностно связаны с непрерывностью образования личности. «Понять это необходимо, но недостаточно – надо искать решение, как возродить принципы идеального образования, восстановить ориентиры педагогики, которая могла бы вооружать человека способами жизни в условиях непрерывного развития» [10].

В связи с развитием информатизации и интеллектуализации производственных технологий быстрыми темпами растет объем научно-технической информации. В этих условиях традиционная технология обучения, ориентированная в основном на преподнесение и усвоение готовых знаний, не может быть признана достаточной. Необходимо совершенствование технологий образования в направлении улучшения формирования интеллектуальной культуры, развития творческих способностей специалиста и педагогической технологии, основанной на концепции творческой деятельности. Наиболее эффективной формой ее реализации в вузе является непрерывная система научно-исследовательской работы студентов (НИРС), как неразрывная составляющая триединого образовательного процесса: учебно-воспитательного, научного и практического.

Система НИРС в вузе, как едином учебно-научно-производственном комплексе, является неотъемлемой составной частью подготовки квалифицированных специалистов, способных творческими методами индивидуально и коллективно решать профессиональные научные, технические и социальные задачи, применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса, быстро ориентироваться в экономических ситуациях [7]. Система НИРС в вузе позволяет в некоторой степени реализовать исследовательскую образовательную модель обучения [3].

Проведенный анализ количественного состава студентов участвующих в НИРС показал, что, как правило, он не превышает 10%. Данный процент, безусловно, не может удовлетворить ректорат и, тем более, не позволит решить проблемы образования, о которых говорилось выше. Процент обучающихся участвующих в НИРС организационно не ограничен, следовательно, можно допустить, что существуют причины психологического свойства его ограничивающего.

Для проверки данного допущения мы провели исследование с помощью 16-ти факторного личностного опросника Р.Б. Кеттела (16-ФЛЮ-105-С) [4]. Согласно мнения А.Н. Капустиной, личности, имеющие высокие оценки по фактору Q₁ (от 7 до 12 баллов) характеризуются следующими свойствами: свободомыслием, экспериментаторством, наличием интеллектуальных интересов, развитым аналитическим мышлением, восприимчивостью к переменам, к новым идеям, недоверием к авторитетам, отказ принимать что-либо на веру, направленностью на аналитическую теоретическую деятельность [6]. При исследованиях были получены доказательства того, что высокие показатели по этому фактору наблюдаются у ученых-теоретиков [6]. Следовательно, студенты, имеющие такие личностные характеристики склонны к НИРС. Проведенный анализ на выборке в 2785 абитуриентов, поступавших в военно-морской институт в 2004-2010 годах показал, что высокие характеристики по данному фактору имели 637 абитуриента, т.е. 22,8 %. Можно допустить, что потенциально, число студентов, участвующих в НИРС? должно быть явно больше. Аналогичные расчеты, для курсантов, обучающихся в настоящее время, показали значение – 25%. С помощью критерия независимости Спирмэна [1], также были получены результаты, свидетельствующие о снижении уровня фактора Q₁ в данном временном интервале, что должно видимо свидетельствовать о снижении у обучающихся интереса к науке. Проведенное исследование с применением опросника С. Райсса [8] показало, что высокую потребность в приобретении знаний имеют 33% студентов. В свою очередь применение критерия ранговых сумм Уилкоксона [1] показало отсутствие различия в степени выраженности данной потребности у обучающихся.

Исследования, проведенные нами с целью определения типологии личности, склонной к науке, дали весьма интересные результаты. Данные проверки нулевой гипотезы (H_0) об однородности выраженности фактора Q_1 по центрам распределений у типов темперамента по Г.Ю. Айзенку [4] с помощью критерия ранговых сумм Уилкоксона [1] представлены в табл. 1.

Полученные результаты уровня значимости (см. табл. 1) позволяют сделать вывод о невозможности отвержения H_0 , так как по мнению авторов работы [9] для отвержения H_0 необходимо, чтобы уровень значимости α был не более 0,02.

Таблица 1

Проверка гипотезы об однородности выраженности фактора Q_1 по центрам распределений у типов темперамента по Г.Ю. Айзенку

Сравниваемые типы темперамента	Объем выборки	Уровень значимости отвержения H_0 , α (односторонний критерий)
сангвиник / холерик	606 / 71	0,46
сангвиник / флегматик	606 / 76	0,36
сангвиник / меланхолик	606 / 27	0,4
холерик / флегматик	71 / 76	0,38
холерик / меланхолик	71 / 27	0,44
флегматик / меланхолик	76 / 27	0,46

Тем не менее, проверка H_0 об однородности выраженности фактора Q_1 по центрам распределений у типов типологии функционального диморфизма головного мозга (ФДГМ) [11] с помощью критерия ранговых сумм Уилкоксона [1] показала результаты, представленные в табл.2.

Таблица 2

Результаты проверки гипотезы об однородности степени выраженности фактора Q_1 , у респондентов, имеющих различную типологию ФДГМ

Сравниваемые типологии ФДГМ	Объем выборки	Уровень значимости отвержения H_0 , α
SRNSNS / NSSRNS	40 / 82	- 0,11
SRNSNS / BNSRNS	40 / 58	- 0,06
SRNSNS / NSBNSR	40 / 111	- 0,019
SRNSNS / NSNSNS	40 / 366	- 0,26
NSBNSR / BNSRNS	111 / 58	0,39
NSBNSR / NSSRNS	111 / 82	0,14
NSBNSR / NSNSSR	111 / 234	0,23
NSBNSR / BNNSSR	111 / 245	0,33
NSBNSR / NSNSNS	111 / 366	0,007
NSNSSR / NSNSNS	234 / 366	0,007
NSNSSR / NSNSNS	234 / 366	0,008

Примечание: знак «-» означает, что отвержение H_0 осуществляется в пользу больших уровней выраженности фактора Q_1 у типа, стоящего после косой черты.

Анализ полученных результатов (см. табл. 2) позволяют сделать вывод о взаимосвязи типологии ФДГМ и склонностью к занятиям научно-исследовательской деятельностью. Но, возможно, эти данные говорят и о том, что не каждый студент сможет и захочет ею заниматься, в частности, студенты, имеющие типы: SRNSNS, NSNSNS.

Список литературы

1. Боровиков В. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001.
2. Дианов И.И. Особенности развития качества образования и человеческого капитала на селе. // Проблемы качества образования в современном обществе: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2006. С. 11-14.
3. Долматов А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики. – СПб.: ВУС, 1998.
4. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2000.
5. Залуин В.И., Федченко В.В. Конфликтология образовательного процесса в контексте кризиса образования как социального института. // Труды ДВГТУ. Вып. 136. – Владивосток, 2004, С. 46-54.
6. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2006.
7. Положение о научно-исследовательской работе студентов Астраханского государственного университета. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asu.edu.ru/issledovaniya-i-innovacii/2552-polojenie-o-nauchnoissledovatel'skoi-rabote-studentov.html>.
8. Соколовский С.Р. Новые подходы к психологии здоровья в молодежной среде. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pglu.ru/upload/iblock/786/uch_2009_viii_00060.pdf.
9. Справочник по прикладной статистике / Под ред. Э. Ллойда и У.Ледермана. – М.: Финансы и статистика, 1998.
10. Субетто А.И. Квалитология образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
11. Черненко В.В., Пряженникова О.А., Богатырев В.Г. К вопросу формирования рационального стиля учения на основе типологии функционального диморфизма головного мозга. Сборник материалов Международной НПК «Инновационные направления в образовании» Ч.3. Екатеринбург, 2009. С. 260-266.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Шентуховская Т.В.

МДОУ «Детский сад № 7 комбинированного вида» г. Валуйки Белгородской области,
Россия, г. Валуйки

Кулакова Т.Н.

учитель-логопед первой квалификационной категории,
ГБОУ «Валуйская общеобразовательная школа-интернат», Россия, г. Валуйки

В статье рассматриваются основные игровые технологии работы логопеда с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие, определена система обучения детей по данному направлению, которая включает в себя коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовку к обучению грамоте.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие, дидактические игры, игровые приемы.

В последние годы наметилась тенденция к увеличению количества детей старшего дошкольного возраста, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи, представляющее собой нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Правильная речь – один из показателей готовности ребёнка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения. Так как письменная речь формируется на основе устной, то дети, страдающие недоразвитием фонематического слуха, потенциально являются группой риска по приобретению в начальной школе дисграфии и дислексии.

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путём целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития. Поэтому очень важно вести работу по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста в тесной связи учителя-логопеда с воспитателем и родителем.

Система обучения детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи включает в себя коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовку к обучению грамоте.

Коррекционное обучение также предусматривает овладение ребёнком на данном возрастном этапе определённым кругом знаний об окружающем и соответствующим объёмом словаря. Логопед и воспитатель, осуществляя коррекционное обучение совместно, должны учитывать закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме.

Условия, необходимые для формирования у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи правильного звукопроизношения:

- 1) для первоначальной постановки звука отбирается ряд звуков, принадлежащих к разным фонетическим группам;
- 2) при этом целесообразно использовать все анализаторы. Опора на кинестетические ощущения способствует осознанному звучанию речи;
- 3) отработка звуков, смешиваемых в речи детей, осуществляется поэтапно и распределена во времени;
- 4) закрепление поставленных звуков в процессе дифференциации всех близких звуков; материал по закреплению и автоматизации звуков подбирается таким образом, чтобы в нём отсутствовали дефектные и смешиваемые в речи ребёнка звуки; чтобы отобранный материал мог способствовать обогащению, уточнению словаря, выработке грамматически правильной связной речи.

Принцип системности и последовательности предполагает адаптацию содержания, методов и приёмов деятельности воспитателя к требованиям, предъявляемым задачами конкретного этапа логопедического воздействия. Поэтапность в работе логопеда обусловлена представлением о речи как системе, усвоение элементов которой протекает взаимосвязано и в определённой последовательности.

Реализация **игровых приёмов и ситуаций** на занятии происходит по основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве её средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Принцип индивидуального подхода предполагает учёт индивидуально-речевых особенностей детей. Это объясняется наличием различных по структуре и тяжести речевых нарушений у детей. В такой интерпретации принцип подхода требует от воспитателя:

- глубокой осведомлённости об изначальном состоянии речи каждого ребёнка и уровне его актуального речевого развития;
- использование этих знаний в своей работе.

К концу обучения дети должны правильно произносить и различать все фонемы родного языка, владеть навыками осознанного звукового анализа и синтеза слов разной слоговой структуры, уметь читать и писать слова, предложения и небольшие тексты. Этому способствует включение в коррекционную работу различных форм проведения логопедических занятий: игра-драматизация, игровой фольклор, логопедический аукцион.

Задачей последнего этапа работы является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа: умения определять количество слогов в слове; отхлопывать и отстукивать ритм слов разной слоговой структуры; выделять ударный слог; проводить анализ гласных и согласных звуков.

Развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия происходит одновременно с развитием анализа и синтеза звукового состава речи. Упражнения же в звуковом анализе и синтезе, в свою очередь, способствуют осознанному овладению произношением звуков речи. Таким образом, упражнения на анализ и синтез звукового состава речи помогают решить две задачи – нормализовать процесс фонемообразования и подготовить детей к усвоению грамоты.

Учитывая встречающуюся у детей рассматриваемой группы некоторую задержку лексико-грамматического развития, в системе коррекционного обучения предусматриваются упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря и на развитие связной, грамматически правильной речи. Материал, на котором строятся эти упражнения, подбирается из знакомых детям слов, в звуковой состав которых входят исправленные или уточненные звуки в стадии закрепления.

Работа по формированию фонематического восприятия начинается с развития слухового внимания и слуховой памяти. Ребёнок должен приобрести умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать своё произношение. Работа по формированию фонематического восприятия в самом начале осуществляется на материале неречевых звуков. В процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки.

Место и роль игровой технологии в образовательном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр.

В первую очередь следует разделить игры по виду деятельности на физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные и психологические.

Обширна типология педагогических игр и по характеру игровой методики. Три большие группы составляют:

- игры с готовыми «жёсткими» правилами;
- игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий;
- игры, которые сочетают и свободную игровую стихию, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по её ходу.

Важнейшие из других методических типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

По содержанию игры с готовыми правилами различают: предметные (математические, литературные и т.д.), спортивные, подвижные, интеллектуальные (дидактические), строительные и технические, музыкальные (ритмические, хороводные, танцевальные), лечебные, коррекционные (психологические игры-упражнения), шуточные (забавы, развлечения), ритуально-обрядовые и т.п.

По содержанию **вольные** (свободные) игры различают по той сфере жизни, которые они отражают: военные, театральные, художественные, бытовые игры в профессию, этнографические и т.п.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет **игровая среда**: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с техническими средствами обучения, а также с разными средствами передвижения.

По **форме** (форма есть способ существования и выражения содержания) можно выделить в самостоятельные типовые группы следующие игры: игры-празднества, игровые праздники; игровой фольклор; театральные игровые действия; игровые тренинги и упражнения; эстрадные игровые импровизации; соревнования, состязания, противоборства, соперничества; конкурсы, эстафеты, старты; карнавалы, маскарады; игровые аукционы и т.д.

Среди целевых ориентаций можно выделить игры:

Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность; применение ЗУН в практической деятельности; формирование определённых умений и навыков, необходимых в практической деятельности; формирование трудовых навыков.

Широко используется программа игровой деятельности по технологии развивающих игр Б.П. Никитина, которая состоит из набора **развивающих игр**, которые при всем своём разнообразии имеют общую идею и обладают характерными особенностями.

В обучении и воспитании часто педагогами применяется **ролевая игра** – это процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности.

Ни один праздник, ни одно традиционное мероприятие не обходится без театрализации. Театр – это устойчивая и социально принятая форма игры.

Драматизация творчески упражняет и развивает самые разнообразные способности и функции: речь, интонацию, воображение, память, наблюдательность, внимание, ассоциации, технические и художественные способности, двигательный ритм, пластичность и т.д.

Хорошо использовать предметные игры – это игры с народной (деревянные конусы из одноцветных и разноцветных колец, бочонки, шары, матрешки, грибки и др.) дидактической игрой, мозаикой, различными природными материалами (листья, семена и т. д.). Эти игры развивают у детей восприятие цвета, величины, формы.

Учитель-логопед должен внимательно следить за речью детей и исправлять их ошибки не только на занятиях, но и на протяжении всех режимных моментов. Причём очень важно, чтобы все ошибки детей исправлялись корректно. Ни в коем случае не следует передразнивать ребёнка, высмеивать его, так как это может спровоцировать снижение речевой активности (вплоть до полного молчания в группе), замкнутость, отрицательное отношение малыша к воспитателю, к обучению в целом.

Проведение дидактических игр включает:

– ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

– объяснение хода и правил игры. При этом воспитатель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

– показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят подсматривает, когда надо закрыть глаза);

– определение роли воспитателя в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственного участия воспитателя в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием);

– подведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она с интересом пользоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят. При подведении итогов педагог подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

Очень важно правильно применять **приемы и методы руководства дидактическими играми**. Игра становится методом обучения и принимает форму дидактической, если в ней четко определены дидактическая задача, игровые правила и действия. В такой игре педагог знакомит детей с правилами, игровыми действиями, учит, как надо их выполнять. Дети оперируют имеющимися знаниями, которые в ходе игры усваиваются, систематизируются и обобщаются.

Прежде чем начать игру, необходимо вызвать у детей интерес к ней, желание играть. Это достигается различными приемами: использованием загадок, считалочек, сюрпризов, интригующего вопроса, сговора на игру, напоминание об игре, в которую дети охотно играли раньше. Секрет успешной организации игры заключается в том, что педагог, обучая детей, сохраняет вместе с тем игру как деятельность.

Руководя дидактическими играми детей шести лет, необходимо опираться на их возрастные особенности. Чаще отбираются игры, в которых дети учатся связно и последовательно излагать свои мысли, выразительно рассказывать, в которых развиваются математические представления, способность к слуховому анализу устной речи, сообразительность, выдержка и воля.

Список литературы

1. Васькова О.Ф., Политыкина А.А. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012.
2. Громова О.Е. Инновации – в логопедическую практику. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008.
3. Поваляева М.А. Нетрадиционные методы в коррекционной педагогике. – Ростов н/Д : Феникс 2006.

Подписано в печать 09.01.2018. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84/16. Усл. п. л. 7,90. Тираж 500 экз. Заказ № 6

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, пр-т Б. Хмельницкого, 135, офис 1

ООО «АПНИ», 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а