



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ПО МАТЕРИАЛАМ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
Г. БЕЛГОРОД, 30 НОЯБРЯ 2017 Г.

В ШЕСТИ ЧАСТЯХ



ЧАСТЬ 5



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Сборник научных трудов

по материалам
Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 30 ноября 2017 г.

В шести частях
Часть V

Белгород
2017

УДК 001
ББК 72
А 43

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 РАН (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 РАН, Почетный работник ВПО РФ (Самара); *Алиев З.Г.*, к.с.-х.н., с.н.с., доц. (Баку); *Стариков Н.В.*, к.с.н. (Белгород); *Таджибоев Ш.Г.*, к.филол.н., доц. (Худжанд); *Ткачев А.А.*, к.с.н. (Белгород); *Шановал Ж.А.*, к.с.н. (Белгород)

А 43 **Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук** : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 ноября 2017 г.: в 6 ч. / Под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – Часть V. – 138 с.

ISBN 978-5-6040347-0-5
ISBN 978-5-6040347-5-0 (Часть V)

В настоящий сборник включены статьи и краткие сообщения по материалам докладов международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук», состоявшейся 30 ноября 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
© Коллектив авторов

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»	6
<i>Агавелян О.К., Сапрыкина Е.А.</i> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАННЕЙ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	6
<i>Баранова Н.М.</i> ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО.....	9
<i>Венгерова Н.Н.</i> КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	13
<i>Владимирова С.В.</i> ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА	17
<i>Волчанская В.О.</i> ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ВОЗВРАТА ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ИЗ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ.....	21
<i>Герасимов П.Е., Чучин В.В., Аляев Д.Ю., Сошкин А.В.</i> ВЛИЯНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА САМООЦЕНКУ СТУДЕНТОВ.....	27
<i>Дегальцева В.А.</i> ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ.....	30
<i>Дресвянникова Е.С., Шамишурова М.Ю.</i> ВЗАИМОЗАИМСТВОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	33
<i>Жарко Л.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	36
<i>Захарова М.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	39
<i>Изотова Е.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	42
<i>Кардович И.К., Саулембекова Г.С., Яковлева Г.П.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ» ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» ФАКУЛЬТЕТА ДПО	45
<i>Квашина С.Ю.</i> ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ	48
<i>Кириллова М.Л.</i> ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ КРУЖКА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ООО	51

Кононыхина Л.Н., Матвеева Д.А., Трухачева Л.В., Калашикова Н.И. УРОК-КВЕСТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ОВЛАДЕНИЕ ОПРЕДЕЛЕННЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ	54
Лащенко Н.Д., Реутова И.Ю. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	57
Лебедева С.Ю., Николаева И.И. СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	60
Лукьянова У.А., Пак Л.Г. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ.....	64
Лях Т.И., Захарова Л.А. ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ.....	69
Мажарова Е.А. ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА «ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» ..	73
Малкарова Р.Х., Желкебаева М.С. ВЕРТИКАЛЬНЫЙ КОНФЛИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	77
Михайлова Ю.Н. ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	80
Наседкина З.А., Спылаев Д.О. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВРЕМЕНИ ОПОЗНАНИЯ ОДНОМЕРНЫХ И МНОГОМЕРНЫХ ТАКТИЛЬНЫХ КОДОВ	83
Новикова Л.В., Лащенко Н.Д. АКТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ	86
Парамеева К.В. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	89
Писарев К.В., Королев И.Б., Лазарев Д.Ю., Осипов И.О. ОЦЕНКА МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ УЧЕБНОГО ВОЕННОГО ЦЕНТРА ПРИ ТИХООКЕАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	94
Райзих А.А., Ратаева Я.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СУДЕЙ ПО АРМРЕСТЛИНГУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КОНТРОЛИРУЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ	101
Самоходкина Л.Г., Хохлова Т.М., Косухина Г.И. КРИТЕРИИ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИХ УСЛОВИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	106
Сафронова Т.И., Смирнова Т.С. ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ	110

Свиридова Н.В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	113
Тамочкина О.А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АГРАРНОГО ВУЗА.....	117
Уромова С.Е., Козлова Д.Д. ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	121
Черкашина Н.А. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА.....	125
Чумак Н.А., Филимонюк Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ В ШАХМАТЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	128
Шептуховская Т.В., Кулакова Т.Н. РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО.....	131
Штефан С.Е., Медведева Е.Ю. МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	135

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАННЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Агавелян О.К.

профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, д-р психол. наук,
профессор, Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

Сапрыкина Е.А.

старший лаборант кафедры коррекционной педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается возможность использования информационных технологий в сфере специального образования, а именно при работе с детьми с задержкой психического развития. Применение компьютерных технологий в коррекционных занятиях обеспечивает всестороннее развитие ребенка, возможность заниматься как в дошкольном учреждении, так и в домашних условиях, а главное – это индивидуальный подход в зависимости от возраста, способностей и нарушений ребенка. Ранняя грамотно организованная социально-педагогическая коррекционная работа – основа успешной социализации ребенка в обществе.

Ключевые слова: дошкольное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с задержкой психического развития, информационные технологии, специальная педагогика, специальная психология.

На данном этапе развития современного общества использование информационных технологий во всех сферах жизнедеятельности человека является частью культуры и развития. Внедрение информационных технологий в дошкольное учреждение обусловлено требованием современного развивающегося мира, которое нуждается в подготовке его членов творческому и производительному труду. Компьютер в сфере дошкольного образования должен стать ключевой частью развивающейся предметной среды. Компьютер в данном случае можно рассматривать не только как отдельное обучающее игровое устройство, но и как всепроникающей и универсальной системой, способной соединиться с различными направлениями процесса обучения.

Применение информационных технологий позволяет оптимизировать процесс обучения, сделать обучение детей с нарушениями в развитии более индивидуализированным, а также значительно улучшить эффективность деятельности в различных областях формирования знаний. Кукушкина О.И. считает, что «информационные технологии расширяют арсенал средств педагога, помогая «достраивать» те условия обучения, которые необходимы для решения развивающих и коррекционных задач, но не могут быть созданы при помощи традиционно применяемых средств [2, с. 85]. Раннее общение с компьютером открывает для ребенка мир огромных возможностей. Яркое оформление программ, различные виды анимации активизируют внимание ребенка, развивают мышление. Правильно подобранные

задания, опирающиеся на возможности и уровень развития детей, способны создать позитивную психологическую атмосферу сотрудничества. В процессе игровой деятельности ребенка, в ходе которой используются компьютерные средства, возникают психические новообразования, такие как проектные качества мышления, развитое воображение, теоретическое мышление, прогнозирование результата действий и многие другие, которые ведут к значительному развитию потенциала детей.

Для детей с задержкой психического развития применение информационных технологий в процессе ранней социально-педагогической коррекции имеет особое значение. Лебединский В.В. говорит о том, что «при задержке психического развития наблюдается замедление темпа психической деятельности, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности» [4, с. 85]. Такие дети имеют определенные особенности в психическом и физическом развитии, которые необходимо начинать корректировать как можно более раньше, с момента уточнения структуры развития. Работа с таким ребенком не может иметь ситуационный характер, а информационные технологии могут служить огромным толчком в становлении личности ребенка с задержкой психического развития.

Чем больше дети видят, слышат, переживают, чем больше узнают и усваивают, чем большим количеством элементов действительности располагают в своем опыте, тем продуктивнее и значительнее будет проходить их развитие. Расширяя детский опыт при помощи информационных технологий, педагог создает достаточно прочные основы творческой деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Использование информационных технологий позволяет «особым» детям развивать и автоматизировать умения выделять главные и второстепенные признаки, видеть связь предметов по содержанию, располагать их в том или ином порядке, планировать свою деятельность, формировать предварительный замысел, вносить новые элементы в творческую событийность [1, с. 151].

Для корректного использования системы информационных технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями необходимо не просто использовать компьютер в обучении ребенка, но и соблюдать определенные правила.

Одним из важнейших правил работы является подбор заданий, соответствующих уровню актуального развития ребенка. Важно чтобы задания были понятны ребенку, чтобы он мог самостоятельно их решать, но в то же время необходимо учитывать и зону ближайшего развития ребенка, т.е. то, что ребенок способен сделать под руководством взрослого или в нашем случае с помощью информационных средств.

Важным правилом является приобретение определенного уровня компетенций взрослого, будь то воспитатель, дефектолог, родитель и т.д. По мнению Кукушкиной О.И.: «эффект применения средств обучения, основанных на информационных технологиях, зависит от профессиональной компетенции педагога в той же мере, что и от качества этих средств» [3, с. 5]. Взрослый должен точно знать, как использовать то или иное задание в работе с ребенком и как оно может подействовать на его психическое развитие.

В настоящее время средства информационных технологий можно встретить в каждом доме, но мало кто задумывается о том, что помимо развивающей функ-

ции, они могут и нанести вред ребенку. Поэтому еще одним важным правилом является постоянный контроль со стороны взрослого.

Для детей с задержкой психического развития на первый план встает важность формирования умения ориентироваться в новой, нестандартной для него ситуации, посредством выполнения развивающих проблемных заданий, развитие умения планировать деятельность, понимать и осуществлять алгоритм заданий, видеть причинно-следственные связи. Необходимо заниматься развитием самооценочных, исследовательских и рефлексивных способностей, с помощью выполнения комплекса диагностических заданий.

В случае внедрения информационных технологий в учреждение, где ребенок находится постоянно имеет смысл использовать комплекс разноуровневых диагностических заданий, применяемых также на компьютере, таким образом будет возможность обрабатывать результаты экспериментального диагностирования более быстро и качественно, а также позволит надежно хранить результаты обработки и оперативно использовать их на последующих этапах исследования.

При использовании средств компьютерных технологий в сфере дошкольного обучения детей с задержкой психического развития, необходимо создать систему, которая будет включать в себя определенные блоки. Такие как: формирование элементарных математических представлений, развитие высших психических функций, грамота, развитие эмоционально-волевой сферы ребенка и т.д.

Опираясь на мнение Кукушкиной О.И., отметим, что «главным преимуществом средств обучения, основанных на применении информационных технологий, является возможность качественной индивидуализации обучения детей в условиях образовательной среды» [3, с. 3]. Для педагогов, обладающих более высоким уровнем компетенций в сфере информационных технологий, помимо использования готовых обучающих программ, появляется возможность разработки и использования собственных авторских программ. Которые могут позволить создавать комплекс заданий, опирающихся на уровень развития данного ребенка, т.е. становится возможным индивидуальный подход к каждому ребенку, а ведь это так важно в рамках обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что под воздействием компьютерных средств изменяются многие формы деятельности человека, а также меняется характер взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Новейшие эффективные средства коммуникации позволяют создать гибкий процесс организации педагогического воздействия на ребенка с задержкой психического развития.

Возможность обследования и развития ребенка посредством информационных технологий несет в себе ряд преимуществ таких, как систематизация учебно-воспитательного процесса, передача необходимой информации родителям или другим специалистам, увеличение восприятия материала за счет большого количества наглядного материала, одновременное использование графической, текстовой и аудиовизуальной информации.

Однако нельзя исключать и возможные риски при использовании средств компьютерных технологий. Это может быть: отказ родителей от использования компьютера в домашних условиях, мотивируя возможным нанесением вреда зрению ребенка, электромагнитных волн и прочее, неграмотное использование взрослыми компьютера в развитии ребенка, т.е. без учета его индивидуальных особенностей, что может способствовать истощению, перевозбуждению детей, а также негативно сказываться на соматическом здоровье.

Но не смотря на возможные риски, правильное использование информационных технологий позволит ребенку с особыми образовательными потребностями сделать огромный рывок в своем развитии, а взрослым – грамотно выстроить социально-педагогическую коррекционную работу, так как компьютерные средства можно использовать для развития всех сфер жизнедеятельности ребенка.

Список литературы

1. Игнатенко О.Е., Микаилова Э.Р., Приходина Ю.А. Развитие творческого потенциала личности ребенка дошкольного возраста с задержкой психического развития // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства : материалы научно- практического семинара / под ред. Г.С. Чесноковой, И.А. Федорченко ; Новосибир. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2015. С. 150-153.
2. Кукушкина О.И. Использование информационных технологий в области развития представлений о мире (сообщение 1) // Дефектология. 2005. № 5. С.83-92.
3. Кукушкина О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». 2003. № 3. С. 1-11.
4. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия / сост. О.В. Защирина. СПб.: Речь, 2004. 432 с.

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Баранова Н.М.

воспитатель, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида» г. Валуйки
Белгородской области, Россия, г. Валуйки

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка подходов к нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников. В дошкольном возрасте патриотизм включает в себя любовь к родному городу (краю). В связи с этим, система работы должна включать знания о родном крае, которые должны усвоить дети, формирование эмоционально-положительного отношения к этим знаниям, а также разнообразную деятельность для закрепления полученных знаний и проявления возникших у детей эмоций.

Ключевые слова: воспитание, дети дошкольного возраста, традиции, нравственно-патриотические чувства, воспитание любви к родному городу (краю).

«Только тот, кто любит, ценит и уважает накопленное и сохранённое предшествующим поколением, может любить Родину, узнать её, стать подлинным патриотом».

С. Михалков

В последние годы в системе дошкольного образования произошли определенные перемены: обновляется содержание образования и воспитания детей, появилось множество инновационных программ, в результате из поля зрения как бы сам собой выпал раздел «нравственно-патриотическое воспитание». Между тем, актуальность проблем, связанных с нравственно-патриотическим воспитанием значимы на данном этапе современного общества.

Вопросам нравственного воспитания большое внимание уделяют современные педагоги и психологи. Как показали исследования О.С. Богдановой, Л.Р. Боло-

тиной, М.А. Бесовой, В.В. Поповой, Л.И. Романовой эффективность нравственного воспитания во многом зависит от правильной организации коллективной деятельности детей, от умелого сочетания ее с методами убеждения, накопления положительного морального опыта. В своих трудах ученые подчеркивают важность воспитания нравственных чувств ребенка, развития нравственных отношений.

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание детей, является одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения. Формирования чувства патриотизма важно начинать с раннего возраста, дать детям начальные знания о семье, доме, городе, народе, обычаях, истории, культуре.

Задачами нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста являются:

- Воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу.
- Формирование бережного отношения к природе.
- Воспитание уважения к труду.
- Развитие интереса к русским традициям и промыслам.
- Формирование элементарных знаний о правах человека.
- Расширение представлений о городах России.
- Знакомство детей с символами государства.
- Развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны.
- Формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

Следует подчеркнуть, что патриота может воспитать только патриот, уважающий не только свои права, но и права других, делающий всё для того, чтобы Родиной можно было гордиться. Никакие знания не дадут положительного результата, если сам педагог не будет истинным патриотом своей Родины, не будет знать и почитать культурные ценности своего народа. В соответствии с этим возрастает роль и ответственность педагога, его личности, в работе по нравственно-патриотическому воспитанию.

Необходимо помнить, что нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста наиболее полно реализуется при комплексном подходе решения этой проблемы, через интеграцию всех образовательных областей, пронизывать все виды детской деятельности дошкольника.

Работа по нравственно-патриотическому воспитанию детей в нашем саду проводится с применением разнообразных форм и методов:

- непосредственно образовательная деятельность, на которой дети знакомятся с культурой нашего народа;
- познавательные беседы, посвященные изучению традиций народа;
- индивидуальные беседы на нравственные темы;
- художественно-творческая, продуктивная деятельность детей;
- игровая деятельность детей;
- чтение художественной литературы;
- встречи с ветеранами ВОВ;
- оформление в детском саду тематических выставок;
- посещение Краеведческого музея, «Диорамы», «Музея искусств», библиотеки им. Лиханова;
- экскурсии, целевые прогулки по улицам города, экскурсии к историческим памятникам;

- проведение народных праздников и утренников.

Важным средством нравственно – патриотического воспитания является приобщение к традициям народа. Особое внимание мы уделяется к привлечению детей к участию в праздниках с тем, чтобы они имели возможность окунуться в атмосферу общей и веселья (Ярмарка, Рождество, Масленица, Пасха, Троица). Календарные народные праздники – уникальная возможность для детей и взрослых ежегодно погружаться в мир и тех же народных песен, танцев, обрядов, игр. Праздники позволяют в тельном, захватывающем действии овладеть большим репертуаром народных песен.

В современном обществе возрастает потребность в высокообразованных и нравственно воспитанных людях, способных вникать в сущность экономических, социальных проблем и самостоятельно решать их. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в настоящее время в России, заставляют нас размышлять о ее молодежи. Настроения недоверия, равнодушие друг к другу, социальная апатия особенно остро проявляются в молодежной среде. В настоящее время смяты нравственные ориентиры, подрастающее поколение обвиняют в бездуховности, безверии, агрессивности.

Поэтому, начиная с дошкольного возраста, необходимо формировать у подрастающего поколения духовность и культуру взаимоотношений, в основе которых заложены общечеловеческие нравственные принципы.

Важность этого направления – воспитание будущего поколения, обладающего духовно нравственными ценностями, гражданско-патриотическими чувствами, уважающими культурное, историческое прошлое России. Конечно, начинать работу по патриотическому воспитанию нужно с создания для детей теплой, уютной атмосферы. В процессе такого разностороннего воспитания зарождаются первые ростки гражданско-патриотических чувств и воспитывается у детей такие качества, как храбрость, сила духа, веры в свои силы, гордость за свой народ и его историю. Ведь с воспитания чувства привязанности к родному детскому саду, родной улице, родной семье начинается формирование того фундамента, на котором будет вырастать более сложное образование – чувство любви к своему Отечеству.

В нашем детском саду стало традицией проведение народных календарных праздников. Поскольку игра – основной вид деятельности дошкольников, то народный к является такой яркой, зрелищной игрой. Игрой в которой принимают участие дети, как равноправные партнеры. Народные традиции дети должны знать и помнить, и как воспитатели им в этом помогаем. И это цели служит проведение народных праздников таких как Рождество, Колядки, Масленица, Пасха, Троица.

Наш детский сад № 7 взаимодействует со всем окружающим социумом: школа, библиотека, совет ветеранов. Проводятся следующие мероприятия: «День Победы», «День защиты детей», «День семьи». В наш детский сад мы приглашали ветеранов, для них выступали воспитатели и дети, в конце концерта дети подарили им свои поделки, сувениры.

Не менее важным условием нравственно-патриотического воспитания детей является взаимосвязь с родителями, с семьей. «В вашей семье и под вашим руководством будущий гражданин.

Все, что совершается в стране, через вашу душу и вашу ль должно приходить к детям», – эту заповедь А.С. Макаренко необходимо использовать при работе воспитателя и с детьми, и с их родителями. В условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического, а порой физического выживания,

усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Всё это, как правило, не приносит позитивных результатов. Это касается и нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Важно, чтобы влияние семьи и детского сада на ребенка шло в едином направлении. Отсутствие контактов между ними приводит к раздвоенности личности ребенка, поскольку он пытается приспособливаться к нередко противоречивым требованиям.

Нравственные формирования личности дошкольника требует не только единства воспитания родителей и педагогов, но и соблюдения определённых педагогических условий:

- чёткой постановки воспитательных задач, направленных на создание гуманных взаимоотношений в детском коллективе;
- гуманного отношения воспитателя к детям, стремления понять ребёнка, его состояние, мотивы поступков;
- создание условий для активной деятельности детей, формирующей доброжелательные отношения, принципы коллективизма.

Взаимодействие педагогов и родителей детей дошкольного возраста осуществляется в основном через:

- приобщение родителей к педагогическому процессу;
- расширению сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения;
- пребывание родителей на занятиях в удобное для них время;
- создание условий для творческой самореализации педагогов, родителей, детей;
- информационно-педагогические материалы, выставки детских работ, которые позволяют родителям ближе познакомиться с спецификой учреждения, знакомят его с воспитывающей и развивающей средой;
- разнообразные программы совместной деятельности детей и родителей;
- объединение усилий педагога и родителя в совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка;
- проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции;
- уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения.

Далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс возможностей воздействия на ребенка. Причины разные: одни семьи не хотят воспитывать ребенка, другие – не умеют это делать, третьи – не понимают, зачем это нужно. Во всех случаях необходима квалифицированная помощь дошкольного учреждения.

Постепенно, благодаря систематической, целенаправленной работе мы приобщаем воспитанников к тому, что поможет им стать людьми ответственными, чувствующие гордость к родному краю, его истории, традициям, быть настоящими патриотами своей страны. Процесс нравственного воспитания только тогда эффективен, когда педагог имеет обратную информацию о действенности воспитательных влияний и учитывает эту информацию на каждом новом этапе своей педагогической деятельности. Такую информацию воспитатель получает только из жизни, из повседневного изучения практики отношений и деятельности в среде воспитуемых.

Таким образом, важной частью нравственно-патриотического воспитания является общение ребенка к культуре своего народа, поскольку раскрытие личности в ребенке остью возможно только через включение его в культуру собственного народа, общение детей к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на рой живешь. Для маленького ребенка Родина начинается с родного дома, улицы, на рой живет он и его семья, в семье начинает «расти» будущий гражданин своей страны. Социализация личности начинается в детстве, от ее успеха зависит, насколько личность, усвоив моральные ценности и нормы поведения, принятые в нашем обществе, сумеет реализовать себя в жизни. Окружающая ребенка среда, процесс социализации помогают детям понять систему прав и обязанностей, которые станут гарантией его самосохранения и сохранения его культуры.

Список литературы

1. Ветохина А.Я. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста: метод. пособие для педагогов. СПб.: ООО Изд. Детство-пресс, 2010. – 192 с.
2. Иванова Н.Г. Мы живем в России: пособие для воспитателя. – М., 1999. – 7 с.
3. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников: методическое пособие. – М. ТЦ Сфера, 2007. – 96 с.
4. Писарева А.Е. Живем в ладу: Патриотическое воспитание в ДОУ: метод. пособие. – М. ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Венгерова Н.Н.

профессор кафедры физической культуры, канд. пед. наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Россия, г. Санкт-Петербург

Низкий уровень соматического здоровья студенческой молодёжи определяется наличием некоторых заболеваний, внутренними и внешними причинами их формирования. В рамках элективного курса по физической культуре использование многообразных средств кинезио-оздоровительных технологий создает предпосылки для коррекции уровня физической и функциональной подготовленности студентов.

Ключевые слова: элективный курс, кинезио-оздоровительные технологии, кинезиологический подход, состояние здоровья студентов.

Современный этап развития общества России характеризуется выраженным ухудшением состояния здоровья населения. Одним из наиболее неблагоприятных регионов России по количественным и качественным характеристикам человеческого потенциала является Северо-Западный, что характеризуется результатами медицинского осмотра в некоторых вузах Санкт-Петербурга.

На базе Санкт-Петербургского государственного экономического университета в результате планового медицинского осмотра отмечено значительное количество студентов 1-го курса с отклонениями в состоянии здоровья (до 20,0% от общего числа студентов).

Определено, что наиболее распространённое (56,2%) заболевание – это нарушение функций опорно-двигательного аппарата (сколиозы различных степеней, остеохондроз). При диагностике заболеваний врачи не выявляют причины их

возникновения и, таким образом, формируется значительная группа с идиопатическим сколиозом. Подобная ситуация, по всей видимости, определяется неблагоприятным предшествующим жизненным опытом студентов, вообще, и в частности, отсутствие правильного понимания значения занятий физическими упражнениями для поддержания должного уровня здоровья, профилактики различных видов заболевания, недостаточным суточным двигательным режимом и т.д. Выявлена значительная группа студентов с заболеваниями органов зрения (32,2%), нарушением обмена веществ (ожирение различной степени) – 9,8%.

Особый интерес вызывает субъективная оценка студентами собственного здоровья (n=628). Выявлено, что практически все девушки оценивают самочувствие достаточно высоко. Превосходное состояние отмечено в 69,0% и «хорошее» у 35,1% у первокурсниц 17 лет, а студентки 2 курса несколько скромней оценивают своё физическое состояние как «хорошее» в 33,3% случаях.

Субъективное оценивание физического состояния студентками в значительной мере отличается от объективных показателей. Результаты выполнения тестовых заданий свидетельствуют об изначально низком уровне физического состояния наблюдаемых. Показатели пульса в покое соответствуют норме у 25,2% первокурсниц (107 человек), и у 28,3% студенток 2-го курса (57 девушек). Показатели уровня физической работоспособности у девушек 1-го и 2-го курсов имеют следующее соотношение:

- средний – 4,6% и 3,7%;
- удовлетворительный – 8,4% и 13,2%;
- плохой – 44,3% и 39,8%;
- очень плохо – 42,7% и 43,3%, соответственно.

В таблице 1 представлены результаты опроса студенток 1-2 курсов по вопросу определения основных факторов, влияющих на состояние здоровья молодого человека. Девушки выделяют 2 основные подгруппы причин: внутренние и внешние.

Таблица 1

Ранговая структура причин (внутренних и внешних), влияющих на состояние здоровья студенток младших курсов высшей школы (n=175)

Значимость (ранг)	Причины	Ранговый показатель (%)
Внутренние причины		
1	Недостаточный уровень развития умений и навыков здорового образа жизни	29,8
2	Низкий уровень индивидуальной физической подготовленности	21,0
3	Невысокий уровень двигательной активности и мотивации студенток к занятиям физическими упражнениями	19,0
4	Инертность и неуравновешенность высшей нервной деятельности	14,2
5	Недостаточный уровень развития психических процессов памяти, внимания, сенсомоторики	13,8
6	Слабые знания особенностей здорового образа жизни	12,5
7	Уровень развития коммуникативных качеств	3,9
Внешние причины		
1	Высокие нагрузки учебы в вузе	47,7
2	Вредные привычки	39,5
3	Нерегламентированный рабочий день	12,8

Таким образом, наиболее значимыми причинами названы «Недостаточный уровень развития умений и навыков здорового образа жизни» и «Вредные привычки», которые свидетельствуют о недостаточной эффективности образовательного процесса по формированию навыков коррекции поведения и саморегуляции у девушек.

В антропных образовательных технологиях критерием качества является соответствие вузовских стандартов потребностям личности, ориентированной на профессионально-педагогическую деятельность. Целью образования становится индивидуальное развитие личности, готовой к профессиональной деятельности в условиях развивающегося социально-исторического пространства.

Важно не просто «технологически запустить» требуемые стандартами образования профессиональные знания, умения, навыки, но и создать возможности достижения человеком вершин своего развития (используя методы акмеологического проектирования, аффирмации, смысловой диверсификации и рефлексивной организации самосознания личности) [3].

Основной задачей занятий элективного курса по физической культуре в вузе является приобретение общекультурной компетенции в вопросах сохранения и поддержания должного уровня состояния здоровья студентов, что способствует обеспечению полноценного процесса обучения, приобретению необходимых профессиональных навыков. Решение основных задач образовательного процесса в области физической культуры возможно за счёт разработки и использования кинезиологических конструктов в формат традиционного академического занятия [2].

Проведенные исследования позволили разработать концепцию физкультурно-оздоровительного занятий для студенток в рамках элективного курса. Согласно этой концепции, изменения показателей здоровья – результат сочетающегося воздействия внешних стрессовых факторов (физического и профессионального стресса) и эндогенных факторов, связанных с нарушением ряда регуляторных систем, ответственных за адаптацию функциональных систем (наследственного и приобретенного характера: психический фактор, нарушения липидного обмена, вторичный иммунодефицит). Эта концепция позволяет осуществлять планирование, конструирование и реализацию занятий оздоровительной направленности с учетом изменяющихся педагогических условий и подготовленности занимающихся [1] при использовании многообразных средств видов кинезио-оздоровительных технологий кондиционной направленности (рисунки).

Коррекция органических (сколиоз начальной степени) и функциональных изменений позвоночника (нарушение правильной осанки) возможна при включении специальных упражнений в содержание организованных занятий. Не зависима от задач конкретного занятия, коррегирующие упражнения следует использовать как в основной части, так и в комплексах упражнений общеразвивающего воздействия. В таблице 2 представлено содержание кинезиологического конструкта на учебный год для студенток младших курсов с учетом уровня их физической и функциональной подготовленности при решении задач по формированию и/или коррекции динамической осанки.

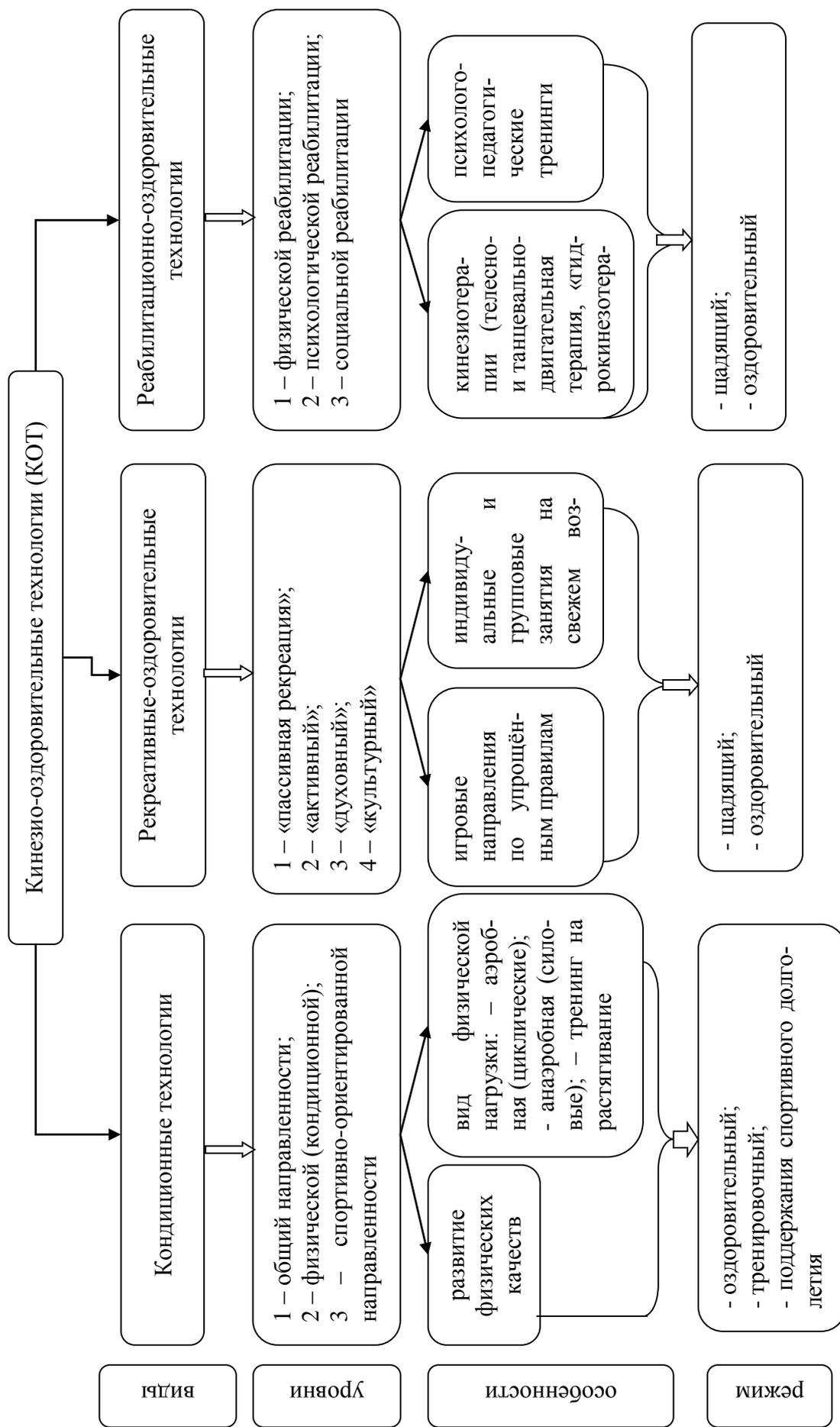


Рис. Классификация видов кинезио-оздоровительных технологий как средства оздоровительной физической культуры

**Структура содержания основной части занятий
по физической культуре для студенток первого курса**

Время проведения	Содержание двигательного материала	Интенсивность нагрузки
Сентябрь	Базовые шаги оздоровительной аэробики (элементы, связки, комбинации); Стретчинг как часть занятия; Базовая йога (элементы); Танцевальные упражнения (ча-ча-ча, вальс); Боди-балет (основы хореографии); ОФП (силовые упражнения)	60% ЧСС max
Октябрь		
Ноябрь		70% ЧСС max
Декабрь		
Февраль	Танцевальная аэробика (элементы, связки, комбинации); Стретчинг как самостоятельное занятие или его часть; Танцевальные упражнения (сальса, танго); Базовая йога (элементы, комбинации); Пилатес + ОФП (силовые упражнения)	60% ЧСС max
Март		70% ЧСС max
Апрель		70-80% ЧСС max
Май		

Реализация кинезиологических конструктов сбалансированной нагрузочной стоимости с использованием средств формирования и коррекции динамической осанки (стретчинг, адаптированной йоги и хореографии – боди-балет, пластическая гимнастика) позволяет добиваться прогнозируемых показателей оздоровительной эффективности. Выполнение пластических этюдов под специально подобранную музыку позволяет формировать культуру движения, динамическую осанку, а также ощущение собственного тела девушек во «времени и пространстве». Планирование изменений показателей физической работоспособности и проявления двигательных качеств возможно при учёте исходного уровня, а также использования методов регулирования нагрузки, регламентации объёмов и интенсивности, выполняемых упражнений.

Список литературы

1. Венгерова, Н.Н. Физкультурно-оздоровительные технологии как средство повышения уровня физической подготовленности студенток высшей школы / Н.Н. Венгерова // Совершенствование учебного процесса по дисциплине «ФК» в условиях современного вуза. – Белгород: НИУ БелГУ, 2012. – С. 81-86.
2. Венгерова, Н.Н. Кинезиологический конструкт элективного курса по физической культуре в высшей школе / Н.Н. Венгерова, Л.Т. Кудашова// European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2016. – № 4. – С. 232-237.
3. Наталов, Г.Г. Стратегия развития физической культуры и парадигма синергетики / Г.Г. Наталов, В.Е. Козловцев. – М.: ТиПФК, 2002. – № 4. – С. 2-11.

**ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Владимирова С.В.

доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент,
Югорский государственный университет, Россия, г. Ханты-Мансийск

В статье рассмотрены условия формирования экологических представлений студентов вуза, в качестве одного из которых выступает опора на принцип мониторингового

слежения. Автором описан педагогический инструментарий данного процесса. Отмечены эффективные формы контроля, проанализирована их сущность и особенности применения.

Ключевые слова: экологические представления, студенты вуза, мониторинговое слежение, Дневник наблюдения студента, метод иллюстративно-монографического наблюдения, монографическая карта.

В Федеральном законе №7-ФЗ от 10 января 2002 г. «Об охране окружающей среды» (с изменениями и дополнениями от 21.07.2014 г.) в ст. 71, гл. XIII «Основы формирования экологической культуры» установлена система всеобщего и комплексного экологического образования, включающая в себя дошкольное и общее школьное образование, среднее и высшее профессиональное образование, послевузовское образование и профессиональную переподготовку [3].

В качестве механизмов формирования отмечаются развитие экологически ответственного мировоззрения; включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты; направленность процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образовательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся [2].

В русле решения обозначенных выше задач утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения. В них определены государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высших учебных заведений России, направления экологического образования.

От того, насколько будут сформированы профессиональные качества, готовность к экологическому образованию и воспитанию подрастающего поколения, будет зависеть успех в решении актуальных экологических проблем современности. Проведением отдельных разрозненных мероприятий вузы не могут решить эту задачу. Необходима разработка научно-обоснованных условий, способствующих решению данного вопроса. В качестве одного из которых может выступать опора на принцип мониторингового слежения (А.С. Белкина, Л.П. Качаловой, Е.В. Коротаевой, Р.М.Ильясова, С.Н. Силиной и др.).

В философии понятие «условие» понимается как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «...то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления».

Опираясь на выше сказанное, педагогические условия формирования экологических представлений студентов рассматриваются нами как совокупность мер педагогического процесса, обеспечивающих эффективность его осуществления [1, с. 59].

«Мониторинг» (от латинского слова: *monitor* – предостерегающий, напоминающий, наставляющий, контролирующий, советующий) – действие, обеспечивающее выполнение условий, конкретизируемых спецификой исследуемого объекта и поставленными задачами [1, с. 77].

Исследователями отмечаются положительные стороны мониторинга: адресность, предметная направленность, исследование на базе некоторого ограниченно-

го набора показателей, в совокупности дающих картину в целом, определенный порядок выполнения операций: первичное накопление информации – ее первичная количественная обработка, узнавание – качественная обработка данных, в ходе которой выявляются существенные характеристики исследуемого объекта – классификация полученных данных – проверка их полноты – верификация прогноза – коррекция методов, средств, результатов исследования.

Под мониторинговым слежением нами понимается процесс непрерывного, научно-обоснованного, диагностико-прогностического, планомерно-деятельностного слежения за формированием экологических представлений студентов [1, с. 78].

В качестве эффективных средств контроля сформированности мы рассматриваем "Дневник наблюдения студента", в котором отражаются его личные достижения и дается их объективная оценка педагогом. Иллюстративным продолжением дневника являются монографические карты.

На необходимость ведения дневника в процессе наблюдения указывал Л.С. Выготский. Он представляет собой тетрадь, в которую учитель, воспитатель, родители заносят всякий раз замеченный факт поведения. Такие записи и накопления фактов происходят в течение длительного времени, в результате чего накапливается большой материал. Воспитатель должен систематизировать и обобщить накопленное.

В Дневнике наблюдения студент характеризует свои возможности, способности, достижения, описывает, оценивает сам себя, «рисует» свой психологический портрет. Это документ должен включать рубрики: это интересно (описывает интересующие его проблемы); это познавательно (описывает систему полученных знаний); полезные советы (подбор экологических игр, проектов, викторин и т.д.); литература (перечень прочитанных изданий на экологические темы).

Графа "Оценка преподавателя" заполняется педагогом, в которой он должен объективно фиксировать индивидуальные творческие результаты студента, личные успехи, умения, достигнутые при формировании экологических представлений.

Заполнение дневника опирается на метод иллюстративно-монографического наблюдения, существенными чертами которого являются заранее установленный отбор подлежащих наблюдению фактов, их классификация [1, с. 129]. Он дает возможность наблюдать динамику сформированности экологических представлений, отслеживать изменения показателей у каждого, организовать адресное педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса с целью улучшения общих результатов деятельности.

В процессе реализации данного метода, заполнялись и анализировались монографические карты на трех этапах опытно-поисковой работы: исходно-диагностическом (1), промежуточно-диагностическом (2), итогово-диагностическом (3).

Карта монографического описания составлялась в соответствии с разработанными показателями и критериями сформированности экологических представлений: когнитивный, мотивационно-ценностный, организационно-практический. Такая форма контроля позволила наглядно увидеть достижения студента.

Для обозначения показателей сформированности были подобраны условные обозначения: ☀ – продвинутый уровень сформированности качества, ⊕ – продуктивный, ⊗ – репродуктивный (табл. 1).

Таблица 1

Монографическая карта студентки Гуманитарного института Бутенко Анастасии

Показатели	Условные обозначения	Самооценка студента			Оценка преподавателя		
		1 этап	2 этап	3 этап	1 этап	2 этап	3 этап
1. Когнитивный: - полнота знаний - полнота познания - понимание	☀-продвинутый уровень ⊕-продуктивный уровень ⊗-репродуктивный уровень	⊕ ⊕ ⊕	⊕ ☀ ☀	☀ ☀ ☀	⊗ ⊕ ☀	⊕ ⊕ ⊕	☀ ☀ ☀
2. Мотивационно-ценностный: - развитие интереса - активизация внутренней познавательной деятельности - чувства	☀-продвинутый уровень ⊕-продуктивный уровень ⊗-репродуктивный уровень	⊕ ⊕ ⊕	☀ ☀ ☀	☀ ☀ ☀	⊗ ⊕ ⊕	⊕ ⊕ ☀	☀ ☀ ☀
3. Организационно-практический: - умения, навыки оказания посильной помощи природе	☀-продвинутый уровень ⊕-продуктивный уровень ⊗-репродуктивный уровень	⊗	⊕	☀	⊗	⊕	☀

Обработка данных на исходно-диагностическом этапе (1) показала, что студентка обладает *репродуктивным* уровнем сформированности экологических представлений.

По повышению данного качества были намечены конкретные шаги – выполнение определенных заданий. В ходе проведения исследования, следуя рекомендациям педагога, самостоятельно изучая необходимые материалы и участвуя в практической деятельности, студентка достигла продвинутого уровня сформированности экологических представлений (табл. 2).

Изменение уровней сформированности экологических представлений

Этап	Уровни сформированности экологических представлений		
	Исходно-диагностический	репродуктивный	
Промежуточно-диагностический		продуктивный	
Итогово-диагностический			продвинутый

Таким образом, опора на принцип мониторингового слежения, персонализированная характеристика процесса формирования экологических представлений студентов (Дневник наблюдения студента), основанная на монографических картах, позволяют наглядно проследить результаты данного процесса, что позволяет считать данные формы эффективными средствами контроля.

Список литературы

1. Владимирова С.В. Формирование экологических представлений студентов вуза средствами переводной литературы: дис. ... канд. пед.наук. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2006. – 22 с.
2. Владимиров Н.М., Владимирова С.В., Демчук А.В., Степанова Г.А. Профессиональная готовность будущих учителей к экологическому воспитанию школьников: монография; М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВО "Югор. гос. ун-т. – Ханты-Мансийск: Ред.-изд.отд. ЮГУ, 2017. – 176 с.
3. Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70169264/#ixzz4bJr5OliH>

ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ВОЗВРАТА ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ИЗ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ**Волчанская В.О.**

социальный педагог, Областной центр сопровождения замещающих семей МГОУ, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются разные аспекты возврата детей подросткового возраста из замещающих семей в работах российских и зарубежных исследователей. Назрела острая необходимость в профилактике вторичного сиротства.

Ключевые слова: замещающая семья, вторичное сиротство, дети-сироты, приемный ребенок.

Несмотря на значительные достижения в области правового обеспечения семейных форм жизнеустройства детей [6; 4], повышение статуса замещающего родительства, всестороннее содействие государства семейному жизнеустройству сирот (в частности, создание в 2008 г. по инициативе Президента РФ В.В. Путина Фонда поддержки детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации), активное участие общественных организаций в поддержке процессов деинституализации сиротства, разработку профессиональных стандартов специалистов («Специалист по работе с семьей», «Педагог-психолог», «Специалист по реабилитационной рабо-

те)), включенных в процесс комплексной поддержки приемных детей и приемных родителей, совершенствование методического обеспечения и наличие научно-обоснованных технологий психологического сопровождения замещающих семей, распространенность отказов усыновителей, опекунов, приемных родителей и патронатных воспитателей от приемных детей в России продолжает оставаться на достаточно высоком уровне [1, с. 159].

«Наибольшее количество распадов замещающих союзов в случае устройства детей в замещающие семьи приходится на период подросткового возраста приемного ребенка и зачастую бывает обусловлено тем, что родители оказываются не способными «справиться» с проявляющимися особенностями ребенка, а специалисты служб сопровождения (социальные работники, психологи) испытывают затруднения в оказании им помощи» [8, с. 204]. В исследовании И.И. Осиповой также получены данные о том, что замещающие родители отказываются, преимущественно, от детей подросткового возраста. Кроме того, достаточно частыми являются отказы от детей при выявлении у них отклонений в развитии [5, с. 138].

Феномен отказа от ранее усыновленных или переданных на воспитание детей получил название «вторичное сиротство». Среди его причин отмечают недостаточность мер реагирования органов государственной власти на отказ приемных родителей от ребенка низкую мотивационную готовность приемных родителей к преодолению трудностей, связанных с воспитанием детей, имеющих нарушения привязанностей, несовершенство процедур отбора и обучения кандидатов в замещающие родители, недостатки системы профессионального сопровождения замещающих семей [5; 1].

Психологические аспекты возврата детей из замещающей семьи в интернатные учреждения связаны, прежде всего, с недостаточностью ресурсов замещающей семьи для преодоления многочисленных эмоциональных и поведенческих проблем приемных детей, обусловленных как травматическим депривационным опытом, так и специфическими особенностями, сформировавшимися под влиянием воспитания в интернатной системе.

Необходимо отметить, что вторичное сиротство возникает не только в случае отказа приемных родителей от принятых на воспитание детей, но также и по причине нарушения прав ребенка, недопустимого, жестокого обращения с ним в замещающей семье, вплоть до уголовных преступлений.

Ряд исследований, посвященных причинам отказа замещающих родителей от ребенка, проведено за рубежом [9]. Вместе с тем, все эти авторы подчеркивают, что их исследования не носят систематического характера, а проведены либо в формате анализа одного случая, либо обобщены на уровне описательной статистики, без использования более точных статистических критериев. J. Bergeron, R. Pennington (2013) отмечают, что риск отказа от приемного ребенка повышается, если замещающие родители сообщают о переживании страха за физическую безопасность кровных детей и свою собственную и ощущение угрозы со стороны приемных детей подросткового возраста.

Кроме того, очень часто замещающих родителей подталкивает к решению об отказе от ребенка стигматизацией детей, имеющих неблагополучную историю кровной семьи и/или опыт сиротства. «Клеймение», «навешивание ярлыков», в частности, неоправданная постановка психиатрических диагнозов таким детям и подросткам (таких как реактивное расстройство привязанности, биполярное расстройство, негативистическое, нарциссическое или пограничное расстройства лич-

ности и т.д.) ведет к тому, что замещающие родители априори воспринимают таких детей через эту чрезвычайно вредную и негативную призму или вполне нормативные для подросткового возраста поведенческие особенности (конфликтность, замкнутость, протестные реакции и т.д.) расценивают как проявления серьезной психической патологии.

Еще одной общей характеристикой семей, предрасположенных к отказу от приемного ребенка, является серьезное ухудшение брачных отношений. Многие супружеские пары переживают разлад в отношениях, который может усиливаться при необходимости совместного решения вопросов, связанных с принятым на воспитание ребенком. По мере того как конфликтность внутри супружеской пары нарастает, зреет их решение отказаться от ребенка, чтобы сохранить свой брак. Ребенок в этом случае ошибочно рассматривается как причина разлада, а не как факсилитатор уже давно назревшей взаимной неудовлетворенности супругов (которая может носить как эмоциональный, так и сексуальный, и социальный характер) [9].

В нескольких исследованиях приводятся данные о том, что замещающие семьи, в которых матери имеют высшее образование, высокий профессиональный статус и зарабатывают выше среднего, чаще отказываются от приемных детей, чем семьи, в которых замещающая мать не работает или имеет работу с частичной занятостью и невысоким доходом. Вероятно, успешные в карьере, образованные и профессионально востребованные приемные матери оказываются психологически неготовыми перераспределить свои ресурсы в пользу заботы о «трудном» ребенке, отказавшись от перспектив собственного личностно-профессионального развития. При этом в отношении замещающих отцов, имеющих аналогичный или более высокий профессиональный статус, не получены какие-либо данные, позволяющие оценить вклад данного фактора в стабильность существования приемной семьи.

Серьезной причиной возврата ребенка является неравномерность распределения родительской нагрузки между приемными матерью и отцом. Перегруженные матери часто приходят к выводу о неотвратимости отказа и не готовы идти ни на какие компромиссы, отказываясь от помощи социальных служб и терапевтических интервенций. В таких случаях отцы порой проявляют готовность подключиться к воспитанию и помочь жене в надежде сохранить ребенка в семье, но непреклонность матерей оказывается окончательной. Еще одна «группа риска» в плане отказа от замещающей заботы – пожилые приемные родители, которые в процессе воспитания приходят к осознанию того, что у них просто нет энергии, гибкости или физических способностей, необходимых родителям, воспитывающим столь сложных детей. Риск отказа от приемного ребенка также повышается, если в первый год после приема один из замещающих родителей умирает [9].

Многие зарубежные авторы отмечают, что происходящее в замещающей семье, в которой родители сомневаются в своей способности к дальнейшему воспитанию приемного ребенка, характерно и для традиционных, кровных, семей, переживающих кризис, но в случае с замещающей семьей, решившей отказаться от ребенка, эти процессы обычно гораздо более аффективно насыщены и глубоки, носят тотальный характер [10]. Возможно, по различным причинам эти браки и семьи и до появления в них приемного ребенка были высоко уязвимы в отношении построения отношений с детьми, имеющими проблемы в привязанности, и имели низкую толерантность к сложным эмоциональным и поведенческим проявлениям таких детей.

В России социально-психологический анализ рисков вторичного сиротства проведен в работах Т.И. Шульги, М.А. Антипиной [7], Т.И. Шульги, Д.Д. Татаренко [8], В.Н. Ослон [3].

Т.И. Шульга, М.А. Антипина приводят данные эмпирического исследования 42 замещающих семей с детьми старшего школьного возраста, согласно которым негативный образ одного из замещающих родителей напрямую связан с эмоциональным отношением только с этим родителем и не связан с отношением к другому замещающему родителю. Авторы делают вывод о том, что, вероятно, приемный ребенок этого возраста не проецирует негативные отношения с одним родителем на другого, стремясь на бессознательном уровне добиться расположения каждого из них по отдельности. Если отношения с одним из родителей в замещающей семье не складываются, становятся конфликтными, фрустрирующими, то отношения с другим родителем теряют свою значимость, обесцениваются, тогда как взаимодействие с негативно воспринимаемым родителем выходит на первый план, становясь причиной разлада в семье. Если этот конфликт упустить из вида, не проработать его своевременно, то может возникнуть ситуация глубоко дисбаланса семейной системы, ведущая к возврату ребенка в интернатное учреждение.

В другом исследовании, проведенном Т.И. Шульгой, Д.Д. Татаренко (2013) на выборке из 93 подростков в возрасте 11-15 лет, включающей подростков без опыта жизни в семье, имеющих опыт жизни в семье, но на момент исследования воспитывающихся в детском доме, и подростков, в настоящее время воспитывающихся в семье, изучались мотивационные особенности подростков, система представлений о себе, самооценка и самоотношение, уровень и преобладающие формы агрессивного поведения, характеристики социального интеллекта, паттерны межличностных отношений [8].

Полученные результаты показали, что у подростков, не имеющих опыта жизни в семье, сильно выражен страх отвержения и зависимые черты, склонность к пассивному самоуничтожению. Кроме того, у них значительно выше уровень подозрительности, раздражительности и импульсивности, а также вербальной агрессии. Данные подростки имеют низкую степень любознательности и социальной адекватности, конфликтны, характеризуются низкой коммуникативной компетентностью. Они склонны идеализировать образ родителя. В проективных рассказах на тему семьи описывают благополучные детско-родительские отношения с акцентом на материнскую заботу. При этом подростки воспринимают родителей как непонимающих, а семью в целом – как разобщенную, плохо понимают, как распределяются роли в семье, что позволяет предположить подсознательное стремление к благополучной семейной жизни и отсутствие надежды на возможность его реализации в реальности. При попадании в замещающие семьи из интернатной системы подростки испытывают противоречивые чувства, их поведенческие реакции также неустойчивы, что свидетельствует о проблемах в саморегуляции. Все эти особенности, по мнению авторов, существенно затрудняют процесс социально-психологической адаптации в замещающей семье и повышают вероятность отказа приемных родителей от воспитания подростков.

В.Н. Ослон выделяет следующие факторы риска отказа замещающих родителей от приемных детей:

- наличие в семье в последние два года психотравмирующей ситуации (смерть близких, особенно детей, больной в терминальной стадии, развод, предразводное состояние, эмиграция и т.д.);

- стремление принять ребенка «на место» умершего ребенка, т.е. поиск ребенка того же пола и возраста;

- пребывание матери в декретном отпуске, наличие в семье ребенка в возрасте до трех лет;
- наличие в семье ребенка, приемного или кровного, одного пола и возраста с приемным.

Среди факторов, повышающих вероятность стабильности приема ребенка в замещающую семью, автор указывает юношеский возраст кровных детей, достижение ими полной или частичной сепарации от родителей; высокую потребность замещающих родителей в проявлении родительской заботы, которая могла бы лучше сплотить семью, упрочить отношения в супружеской подсистеме на основе совместного решения задач по воспитанию приемного ребенка [3].

В качестве одной из основных причин вторичного сиротства ряд отечественных и зарубежных авторов рассматривает нарушение идентификации ребенка в замещающей семье. Приемный ребенок при вхождении в новую для него семью продолжает переживать о своих биологических родителях, несет на себе груз эмоциональной травматизации, полученной в кровной семье. Ему сложно разобраться в том, какой именно семье следует считать себя причастным. В замещающей семье он часто чувствует себя чужаком, не понимает своего статуса и не обладает достаточным ресурсом для формирования идентичности.

В.Н. Ослон понимает идентификацию как «уподобление, отождествление базовой семьи и приемного ребенка на основе принятия последним семейной роли, осознания субъектами своей принадлежности к новой системе, включение правил, норм, ценностей замещающей семьи во внутренний мир ее членов и принятие их как собственных» [2, с. 55]. Если ребенок принимается в замещающую семью в подростковом возрасте, имея травматический опыт материнской депривации, за которым последовало воспитание в учреждении интернатного типа, его личность, как правило, характеризуется нарушением самоидентификации, сниженной способностью формировать отношения привязанности и недостаточностью внутреннего ресурса для идентификации в новой семье. В свою очередь, для замещающей семьи становление идентификации требует значительных структурных изменений и сознательных, регулярных усилий, которые часто оказываются ей не под силу.

В.Н. Ослон приводит данные исследования взаимной идентификации приемного ребенка с семьей на выборке из 330 московских замещающих семей, (84,8% – семьи с усыновленными детьми или опекунами (родственная и неродственная опека); 15,2 % – приемные и патронатные семьи) со стажем замещающей заботы от 1 года до 18 лет. К компонентам идентификации были отнесены: «идентификация по внешнему виду», «идентификация по манере поведения, привычкам», «идентификация по реакциям на то или иное событие» [2, с. 56]. Полученные результаты показали, что в подавляющем большинстве замещающих семей идентификация приемного ребенка с семьей не достигнута. Наряду с этим была выявлена статистически значимая связь между «ориентацией семьи на отказ от ребенка с фиксацией на неразрешимых проблемах приема и различными компонентами идентификации». Автором также получены данные, согласно которым у приемного ребенка значительно чаще формируется осознание своей принадлежности к замещающей семье в тех семьях, где делается акцент на отождествление ребенка по паттернам поведения, а наличие «взаимной идентификации» в семье, независимо от возраста приемного ребенка, позволяет ему сформировать чувство доверия к замещающей матери, обрести способность больше доверять окружающим людям,

сопереживать, стать более эффективным в инструментальной, социальной и интеллектуальной сферах, улучшить отношения со сверстниками.

К сожалению, возможность формирования успешной идентификации с замещающей семьей в подростковом возрасте невелика, гораздо успешнее этот процесс проходит в младшем школьном возрасте, который в этом плане считается наиболее ресурсным. Дополнительным фактором успеха является наличие у ребенка опыта жизни в биологической семье не менее 2 лет [2].

На формирование идентификации с замещающей семьей также влияет характер травматизации ребенка до его помещения в замещающую семью: наиболее осложнен этот процесс у детей, переживших смерть родителей.

Со стороны замещающей семьи факторами, осложняющими формирование идентификационного поля, выступают смерть кровного ребенка и эмиграция.

Позитивно влияет на идентификацию приемного ребенка с замещающей системой удовлетворенность браком и семейной жизнью у приемных родителей. Позитивные изменения в супружеской подсистеме замещающей семьи тесно связаны с повышением самооценки, собственной привлекательности и эффективности у приемного ребенка.

Идентификации приемного ребенка с замещающей семьей может серьезно препятствовать его слабая способность формировать эмоциональную привязанность к новым родителям, которая оказалась неразвитой вследствие ранней депривации в биологической семье. В результате, такой ребенок испытывает устойчивые трудности в установлении эмоциональной близости с новыми родителями, склонен к конфликтному поведению, не оправдывает их ожиданий в плане эмоциональной отдачи, так как они не видят положительных результатов от затраты ресурсов на заботу о ребенке, чувствуют себя фрустрированными, истощенными.

Приведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что для профилактики отказа от приемных детей необходим, прежде всего, тщательный отбор кандидатов в замещающие родители на основе комплексной социально-психологической диагностики.

Список литературы

1. Лёвушкин А.Н., Данилова И.С. «Вторичное сиротство» и меры реагирования органов государственной власти на отказ приемных родителей от ребенка // Власть. 2014. № 8. С. 159-163.
2. Ослон В. Н. Психодиагностика становления идентификации в замещающей семье // Вестник СПбГУ. 2010. № 3 (12). С. 55-64.
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006.
4. Об опеке и попечительстве: федер. закон от 24 апреля 2008 года № 48-ФЗ // СЗ РФ. 2008. № 17.
5. Осипова И.И. Феномен вторичного сиротства в современной России // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. Т. 4. № 4. С. 138-143.
6. Семейный кодекс Российской Федерации: федер. закон от 29.12. 1995 № 223-ФЗ (ред. 28.03.2017) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/
7. Шульга Т.И., Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор реабилитации личности ребенка в замещающей семье // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 4. С. 52–63.

8. Шульга Т.И., Татаренко Д.Д. Психологические особенности подростков-сирот, не имеющих опыта социализации в семье [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. psyedu. ru. 2013. № 2. С. 203-213.

9. Bergeron J. Jr., Pennington R. Supporting Children and Families When Adoption Dissolution Occurs // Adoption Advocate. 2013. № 62. Retrived from https://www.adoptioncouncil.org/images/stories/NCFA_ADOPTION_ADVOCATE_NO62.pdf

10. Child Welfare Information Gateway. Adoption disruption and dissolution. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau? 2012.

ВЛИЯНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА САМООЦЕНКУ СТУДЕНТОВ

Герасимов П.Е.

преподаватель кафедры физвоспитания, кандидат педагогических наук,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского,
Россия, г. Саратов

Чучин В.В.

преподаватель кафедры физвоспитания, доцент,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского,
Россия, г. Саратов

Аляев Д.Ю.

старший преподаватель кафедры физвоспитания,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского,
Россия, г. Саратов

Сошкин А.В.

преподаватель кафедры физвоспитания,
Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского,
Россия, г. Саратов

В статье анализируется проблема адаптации студентов первых курсов к новым условиям, с которыми они сталкиваются при поступлении в ВУЗ. Рассматриваются тренинги, способствующие повышению самооценки студентов. Приводятся примеры упражнений, проводимых на тренинговых занятиях на каждом этапе организованной деятельности.

Ключевые слова: тренинг, самооценка, ВУЗ, студенты, дополнительное образование.

Не секрет, что поступившие в ВУЗы студенты зачастую сталкиваются с новыми для себя вызовами и проблемами, в частности с проблемой адаптации к новому ритму, новым предметам, новым знакомым и т.д., что может негативно сказаться на их самооценке. Дефицит времени, который может возникнуть в результате стремления учащихся, особенно первых курсов, активно проявлять себя не только в учёбе, но и в дополнительном образовании (спортивные секции, творческие кружки и т.д.), также может быть в числе факторов негативно сказывающихся на психологическом состоянии студентов.

Мы ставили перед собой задачу не просто способствовать более быстрой и "безболезненной" адаптации студентов, а постарались сделать это в интересных для студентов формах организации.

Одной из самых популярных и интересных форм организации досуговой деятельности в ВУЗе является КВН, в рамках которого мы и проводили мероприятия направленные на повышение самооценки, укрепление чувства значимости и уверенности в своих силах.

В данной статье мы не охватываем полный спектр проводимых нами мероприятий, однако представленные тренинги играют важную роль в достижении необходимого результата. Отметим, что тренинги, по желанию, могли посещать и новички и уже опытные участники клуба.

Все тренинговые занятия мы условно разделили на четыре этапа.

На первом этапе студенты знакомятся с правилами клуба, его участниками, посещают репетиции и выступления. Цель первого этапа заключается в заинтересованности и мотивации студентов. На данном этапе проводится тренинг самопознания, который направлен на преодоление психологических барьеров, мешающих самовыражению. Так, например, для выявления значимых личностных качеств применялось упражнение «Я-такой». В клубе занимаются студенты из разных групп и факультетов, и не все они знакомы между собой, поэтому студентам нужно было сделать "представление себя любимого", а именно на каждую букву своего имени назвать личностное качество. Например: Меня зовут Оля, о-ослепительная, л-ласковая, я-яркая, – Оля.

Для сокращения коммуникативной дистанции между участниками и совершенствования соответствующих навыков, а также для развития партнёрских взаимоотношений, применялось упражнение «Представь меня лучше, чем я есть». Для его проведения студенты должны были разделиться на пары и в течение 5-7 минут обменяться информацией о себе. Затем они должны были представить друг друга остальным членам команды, но уже в более выгодном свете.

Выполнение задания «А вот и я» развивает навыки самоописания. Задание заключается в том, что необходимо описать себя незнакомого человеку, причём одному – в письме, второму – по телефону (описания не должны повторяться). Наряду с заданиями, ориентированными на самопознание учащихся, стимулирование их интереса к самим себе, на тренинговых занятиях данного этапа выполнялись и задания, целью которых было сплочение команды КВН, сокращение коммуникативной дистанции между её членами.

Развитию доверия членов команды способствует упражнение «Волшебный круг». Технология его выполнения заключается в следующем. Группа образует большой круг. Один член команды встаёт в центр круга. Он должен закрыть глаза, расслабиться и упасть в любую сторону, на руки кому-либо из своих товарищей. Каждый должен иметь возможность падать и ловить. Важным в этом задании является обсуждение впечатлений: легко ли было довериться поддерживающим, было труднее падать или ловить, было ли легче после того, как поучаствовали несколько игроков? [2, с. 47].

Далее следует второй этап, на котором студенты знакомятся с особенностями клубной работы, выбирают направление своей деятельности (актёры, звукооператоры, сценаристы и т.д.). На данном этапе проводится тренинг уверенности в себе.

Уверенность в себе подразумевает готовность брать на себя инициативу в некоторых ситуациях, отсутствие боязни ответственности руководства действиями команды. Этому способствует упражнение «Бег с карандашом», которое также решает задачу снятия напряжения, активизации группы, играет роль физической разминки. Для выполнения упражнения формируются пары, члены которых должны

зажать один карандаш на двоих указательными пальцами правых рук, и в таком положении преодолеть дистанцию от одной стороны классной комнаты до другой. Победителями становится пара, быстрее других справившаяся с заданием и не уронившая свой карандаш. Если задание казалось лёгким, мы его усложняли. В качестве вариантов была более сложная траектория передвижения, соревнование в виде эстафеты, передвижения с двумя карандашами, зажатыми в обеих руках. Во время обсуждения поднимались вопросы: какие качества важны для успешного выполнения этого упражнения? Что помогало его выполнению, а что мешало? [1, с. 192].

На третьем этапе, который, как правило, вызывает особый интерес среди участников команды происходит практическая самореализация. Особое внимание уделяется написанию сценария, репетициям и собственно ради чего всё это делается – выступлениям.

Вмешательство педагога в деятельность команды на данном этапе должно быть минимальным, при непосредственном обращении её участников, т.к. в результате ребята должны получить "продукт" своего творчества, а не творения навязанного им руководителями. Только в этом случае ребята будут чувствовать ответственность за результат, а значит более активно стремиться к его достижению. На данном этапе проводился тренинг по овладению техникой работы с разными видами интеллекта.

Знание того, что у разных людей более выражены разные виды интеллекта, являлось важным в овладении разными способами выражения чувств. В частности, ребята узнали, что выделяют семь видов интеллекта: вербальный, визуальный, логико-математический, музыкальный, кинестетический, межличностный и внутриличностный [3, с. 360].

Вербальный интеллект связан непосредственно с речевыми способностями. Люди, обладающие вербальным интеллектом, могут убеждать, приводить доводы, выступать в присутствии большого количества людей. Пространственные представления предполагают высокую степень развития визуального интеллекта. Люди, обладающие высоким уровнем визуального интеллекта, подмечают различные мелочи, без труда ориентируются в изменяющихся условиях. Логико-математический интеллект говорит сам за себя и предполагает возможность быстро проводить операции с числами, обобщать тезисы, анализировать процессы и события. Под музыкальным интеллектом понимается восприятие мелодий и ритмов. Разный уровень его сформированности объясняет то, что одни люди танцуют и поют, а другим данный талант никак не даётся. Кинестетический интеллект подразумевает способность контролировать себя, свои движения, работу рук и т.д. Межличностный интеллект означает способность понимать других людей и сотрудничать с ними, а внутриличностный связан пониманием своего внутреннего мира.

Ребята использовали знания о разных видах интеллекта при подготовке выступлений. Например, для привлечения внимания зрителей наиболее эффективным является применение музыкального интеллекта (отбивание чёткого ритма, повторяющаяся мелодия и т.д.). Для концентрации внимания членов команды действует внутриличностный интеллект (закрывать глаза, сделать несколько глубоких вдохов).

Далее следовал четвёртый этап, который подводил некий итог проводимых нами мероприятий. На данном этапе студенты анализировали свои действия, давали оценку своим выступлениям и тренинговые занятия были направлены на их самооценку: самопринятие и самоодобрение.

В частности, каждый участник анализировал уже прошедшее выступление (своей команды или команды соперников) записанное на видео. Разбирая удачные и неудачные моменты выступлений, студенты имеют возможность контролировать процесс выступления, намечать возможные способы исправления неудачных моментов, по-иному расставить акценты и т.д., что делает их более уверенными, повышает самооценку.

Стоит отметить, что в процессе проведения тренинговых занятий мы пристальное внимание уделяли "выражению одобрения". Суть заключается в том, что ребята обсуждают то, чему они научились, и выражают друг другу признательность и одобрение за поддержку, готовность помочь и т. д.

Положительный результат проделанной нами работы подтверждён не только беседами со студентами и анализом их ответов, но и проведённым тестированием (тестирование исходного уровня самооценки проводилось также перед вступлением студентов в клуб), отразившим позитивную динамику уровня их самооценки после проведения соответствующих мероприятий.

Список литературы

1. Грецов А., Бедарева Т. Психологические игры для старшеклассников и студентов. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
2. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие / пер. с нем. – т. 3. – М.: Генезис, 1998. – 47 с.
3. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Дегальцева В.А.

аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики, Армавирский государственный педагогический университет, Россия, г. Армавир

В статье раскрыт такой ключевой момент образовательной практики вуза как необходимость перестройки технологических и методических аспектов контрольно-оценочной деятельности преподавателей в соответствии с условиями компетентностно-ориентированного образовательного процесса, что требует организации контрольно-оценочной деятельности в вузе с опорой на предметно-деятельностный методологический подход.

Ключевые слова: контрольно-оценочная деятельность, полипарадигмальная методология, предметно-деятельностный подход, компетентностная модель, интегральная оценка.

Системный подход к оцениванию сформированности компетенций у студентов формулирует *полипарадигмальную методологию контрольно-оценочной деятельности*, ведущими принципами которой возможно обозначить:

- интеграцию количественного и качественного уровней измерения;
- привлечение психодиагностических оценочных средств и специальных методов измерения динамики качества результатов образования;
- учет многообразия и сочетаемости факторов, влияющих на формирование компетенций;

- надежность (объективность) результатов оценочных измерений;
- проведение лонгитюдных (проводимых с учетом фактора времени) измерений в процессе обучения, опора на мониторинговый режим оценивания качества результатов образования;
- применение совокупности измерителей как традиционного, так и инновационного характера (тесты учебных достижений, тесты практических умений, кейсовые тесты, портфолио, психологические тесты);
- интеграция внешней и внутренней экспертизы результативности учебного процесса.

Анализ научно-педагогических и практико ориентированных работ по формированию контрольно-оценочной системы в вузе (В.А. Кальней, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.В. Мартыненко, М.М. Поташник, А.И. Субетто, Е.Ф. Филиппова, Т.И. Шамова, С.Е. Шишов, Е.В. Яковлев, Е.А. Ямбург и др.) позволяет подтвердить необходимость перестраивания традиционной системы контрольно-оценочной деятельности преподавателей вуза.

Парадоксальность заключается в том, что, несмотря на основополагающую, на наш взгляд, роль контроля и оценки в организации и реализации педагогического процесса, в огромном поле педагогических исследований очень ограниченное число масштабных работ, посвященных данной проблеме [1, 2, 4, 5, 7]. К тому же большинство из них сегодня теряет актуальность уже через несколько лет, так как происходящие в образовательной системе перманентные реформы вызывают изменения как в образовательных стандартах, так и требованиях к результатам обучения, которые составляют ориентир для контрольно-оценочной деятельности. Например, среди последних изменений в сфере образования можно назвать частичную модернизацию контрольно-оценочных процедур, связанную с повышением требований к их эффективности (упор на тестирование на всех ступенях образовательной системы и пр.), введение различных инновационных практик в процесс контроля за качеством обучения (блочно-модульное обучение, рейтинговая система контроля и пр.).

Еще одна важная тенденция, присущая современной российской образовательной системе, связана с усилением связи между контролем и процессом обучения [3]. Исходя из того, что целевые установки задают вектор на конкретный результат обучения, то процесс обучения выстраивается таким образом, чтобы возможной стала активизация обучающих и развивающих функций контроля, оптимизация содержания и уровня трудности учебных задач, включенных в текущий контроль в индивидуальном режиме.

Как видим, контроль в вузе приобретает все большее значение с точки зрения воздействия на личностное развитие студентов, что позволяет говорить об изменении его характера и объединении традиционных функций, связанных с проверкой и оценкой результатов обучения, с функциями управления качеством образовательного процесса.

Оценивание результатов обучения характеризуется смещением акцентов с преимущественной оценки результата обучения на сам процесс достижения результата, с пассивного воспроизведения информации по обозначенному вопросу на активное построение как формата, так и содержания ответа; с оценки отдельных, зачастую изолированных, знаний и умений на интегрированное и междисциплинарное оценивание результата обучения студента в вузе. Значительно усиливается внимание на метапознание, акцентируется роль контроля как способа формирова-

ния межпредметного знания, общенаучных умений, умений переноса знаний из одной научной области в другую.

Вместо приоритета на прежнем «знаниевом», алгоритмическом компоненте действий приходит на доминирующее место умение применять эти знания в различных нестандартных или практических ситуациях, что видоизменяет значение связки «знающий – умеющий» при организации контроля качества результатов обучения.

Как следствие, появились новые измерители, обеспечивающие наряду с традиционными средствами контроля многомерную аутентичную (комплексную, многогранную) систему оценки, охватывающую результаты учебной деятельности студента и в рамках образовательного процесса, и во внеучебное время. Приоритетность статической оценки, фиксирующей уровень подготовленности обучаемого на момент контроля, сменяется в последнее время на динамический анализ качества подготовленности студента в рамках систем мониторинга компетенций [6].

Формирование компетенций требует активизировать деятельностную сторону обучения, что усиливает противоречие между предметным структурированием оценочной системы по контролю эффективности подготовки студентов и компетентностной моделью построения образовательного процесса. При этом полностью отказаться от предметного принципа разделения содержания образовательной программы нельзя, поскольку такое разделение объективно отражает структурные особенности современного научного знания.

Разрешение противоречия между требованием деятельностного подхода к построению современного профессионального образования и предметной спецификой его содержания связано со структурированием не только содержательной стороны процесса обучения, но и с формированием базы оценочных средств одновременно по предметному и деятельностному принципам. Такую базу оценочных средств можно считать предметно-деятельностной.

Исходя из этого, а также положения о том, что разделение содержания основной образовательной программы по дисциплинам связано с его предметным структурированием научного знания, а деление содержания образовательной программы в соответствие с формируемыми компетенциями – с деятельностным структурированием профессиональной подготовки, в основу организации контрольно-оценочной деятельности должен быть положен предметно-деятельностный подход. Опора на него способствует создавать условия для формирования интегральной оценки качества сформированных у студентов компетенций по отдельным видам осваиваемой профессиональной деятельности, а также общей готовности выпускника к ней.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1984. 296 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 2. С. 128-267.
3. Заславская О.Ю. Совершенствование профессиональной и управленческой компетентности преподавателя в связи с внедрением информационных технологий // Наука и школа. 2006. № 3. С. 55-57.
4. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 511 с.
5. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

6. Сысоева Л.А. Технология оценки компетенций в системах E-learning. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2015. 100 с.
7. Читао Л.Р. Система оценивания: вопросы теории. URL: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2006.2/274/chitao1_2006_2.pdf

ВЗАИМОЗАИМСТВОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Дресвянникова Е.С.
студентка 2 курса факультета ПиХО,
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко,
Россия, г. Глазов

Шамиурова М.Ю.
доцент кафедры ИЯиУФ,
Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко,
Россия, г. Глазов

Становление человеческого общества – это развитие всех составляющих его культур, и, соответственно, всех языков. Контакты между народами – это и контакты разных языков, их взаимные связи и взаимовлияние, которое выражается, прежде всего, в заимствовании слов из языка в язык. Использование заимствованных, иностранных, то есть иноязычных слов свойственно всем современным языкам, в том числе русскому и английскому.

Ключевые слова: заимствование, лексика, взаимодействие, педагогика, кальки.

Как всем известно, для появления заимствованных слов в любом языке всегда есть те или иные причины. Чтобы узнать их, в начале 20 века лингвисты начали изучать этот процесс. Как выяснилось, основной причиной заимствования является необходимость в названии вещей, понятий и пр. Это конечно не единственная причина появления заимствований. Все причины различаются по своей направленности (языковые, социальные, эстетические и т.п.).

В.В.Акуленко историю взаимодействия русского языка с языками Запада разделяет на 4 периода:

1. Воздействие во времена Киевской Руси древнерусского языка на средне-английский язык. Так как в то время активно производились поставки мехов и ювелирных изделий в Англию, появились заимствования из русского языка (соболь – sable). Но заимствования из русского языка были немногочисленны в английском языке, и сближения языков в эту эпоху не происходило. Тем не менее представляется очень вероятным, что и в XI веке русский язык мог оказать известное влияние на словарный состав английского языка.

2. Данный период характеризуется развитием торговых и политических отношений между Россией и Англией. Во многих источниках говорится о том, что Англия познакомилась раньше с русским языком, чем в России – с английским языком. На рубеже 17 века очень велик был интерес к русскому языку, и появились записи страноведческого характера, написанные людьми, побывавшими в России. Все заимствования того времени появились в английском языке письменным путем (отчеты, дневники этих людей). Многие слова вошли в словари английского языка (боярин – boyar; рубль – rouble; воевода – voivode и др.). Стоит обратить внимание, что появление заимствованных слов в английском языке появлялись в связи либо с

затруднением передачи русских слов, либо в невозможности передать особенности русского быта, географических названий и каких-либо особенностей.

3. Период конца 19-нач. 20 века. Большое внимание уделяется явлениям, идеям и пр. но все-таки преобладающую роль играют понятия, связанные с политической жизнью, государственным устройством, и, как говорилось раньше, географические особенности и быт России, политические термины, связанные политическими движениями (интеллигенция – *intelligentsia*, оброк – *obrok*, народник – *narodnik* и др.).

4. Заключительный период приходится на советское время. Ключевую роль играет послевоенный период в связи с созданием ООН, где международным языком стал не только английский, французский, испанский, но и объявлен русский язык. В эпоху СССР появились новые советизмы-слова, заимствованные в советское время, что отражало влияние нового общественного строя (большевик – *bolshevik*, колхоз – *kolkhoz*, активист – *activist*, перестройка – *perestroika*, погром – *progrom*).

Если сделать вывод по основной классификации В.В.Акуленко, доля английских слов, взятых из русского языка не так и велика. Большинство слов отражают жизнь и специфические черты русского народа, которые со временем исчезают. Следует отметить, что международную роль языка определяют идеология, культура, экономика, которыми обладает народ. Ведь, как известно, жизнь слова определяется делами самого народа.

Хочется акцентировать внимание на то, что и мы заимствуем некоторые слова из английского языка. Почему именно английский язык становится все более популярным в России? Основная причина этого, что данный язык является основным «донором» для других языков. Помимо этого, он более рационален по сравнению с нашими русскими словами-синонимами. И, конечно, новые слова нам приносят СМИ и политика.

В заимствовании русским языком иноязычных слов так же отразилась история нашего народа и определенные эпохи. Все также влияет экономическая, политическая, культурная среда. Не стоит забывать, что и военные действия наложили свой отпечаток.

Самые первые заимствования произошли еще в 8-12 веках. Из скандинавских языков пришли слова с морским промыслом: якорь, шхеры. Из финно-угорских языков мы заимствовали названия рыб: навага, семга и т.д.

Не осталось без внимания и татаро-монгольское иго, которое привнесло в русский язык множество тюркских слов: башка, караул, казна и пр. В тот период времени наиболее распространенными заимствованиями были названия предметов быта и явлений, которые связывались с властью кочевников: деньги, сундук, шатер и др.

Так как Киевская Русь вела активные торговые отношения с Византией, то стоит полагать, что значительным влиянием на русский язык произвел греческий. Греческими по происхождению относят многие названия бытовых предметов, продуктов: вишня, кукла, скамья, баня, тетрадь и т.д.

Преобразования при Петре I, его реформы, развитие науки, просвещения – все это способствовало заимствованию иностранных слов: вексель, картофель, гавань, бот, баржа, яхта, юнкер и др.

Исследователи истории русского литературного языка XIX в. отмечают значительный наплыв заимствованных иноязычных слов в 30-70-е годы, что было свя-

зано с использованием новых идей и понятий, появились такие слова, как абсолю́т, абстра́кт, идеа́л, объеќт, прогресс и их производные. Общее количество заимствованных лексических гнезд, упрочившихся в русском литературном языке за эти десятилетия, составляет около 2 тыс. При этом заимствованные иноязычные слова занимают более 1/3 всего объема лексических неологизмов этой поры. Наш язык каждый день подвергается изменениям, активно меняется. Появляются новые слова, в это время выходят из наших уст те, которые еще не так давно были очень востребованы. Нейтральные слова принимают иные значения и стилистическую окраску. Именно с их помощью формируется наш современный богатый русский язык.

Когда мы начинаем говорить о сходстве английского и русского языков, то на ум сначала приходят английские слова, которые занесены в русский язык. Для примера возьмет такие слова: jeans – джинсы, chips – жареный хрустящий картофель(чипсы), supermarket – универсальный магазин. Все эти слова очень схожи по написанию, звучанию и имеют общее значение. Таких слов огромное количество: в спорте, в политике, в научных дисциплинах, в названиях фруктов и овощей и т.д.

Для детей начальных классов с помощью наводящих вопросов, таких как: с каким словом ассоциируется слово chocolate; на какое русское слово похоже английское television и т.п., путем логики, мы знакомим детей с новыми словами и повышаем их словарный запас. При помощи ассоциаций учащиеся будут запоминать иностранные слова.

Обратившись к англо-русскому словарю, можно увидеть, что, на самом деле, некоторые слова этих двух языков схожи как в написании, так и по звучанию. Например, knit – нитки, band – банда, sheet – щит, table – таблица, mooch – мучиться.

Чтобы помочь детям усвоить слова, в помощь могут служить картинки с изображением того или иного слова. Им предлагается к английскому слову подобрать картинку на что может быть похоже это слово. Таким образом, даем ребенку шанс самому размышлять, мы, в свою очередь, лишь направляем в правильную сторону наводящими вопросами и т.п.

Возьмем, к примеру, английское слово – glasses. На учебную доску повесим вспомогательные картинки. С английского языка слово «glasses» переводится как очки. Но само слово очень похоже на русское «глаза». Следовательно, дети путем размышления должны прийти к выводу, что очки представляют собой вторые глаза, и определить, где же на этой картинке английское слово «glasses».

С чем же все-таки связано появление таких слов в русском и английском языке? Общность данных языков задаётся их принадлежности к индоевропейской семье, откуда и появляются общие грамматические значения и функции, и во многих словах встречаются те самые корни из праязыка. Среди самых созвучных слов можно выделить некоторые: salt – соль, day – день, water – вода и др.

Так же следует упомянуть, что большинство русских слов пришло к нам из Англии: browse – браузер, game – игра, square – площадь и др.

Заимствование иностранных слов – основной способ развития языка. Большинство рекламных агентств, СМИ, названий кафе и ресторанов возникло именно таким способом.

Кальки – слова, которые полностью сохранили свой вид: меню – menu, диск – disk. Данные слова соответствуют русским, как в произношении, так и в самом значении. Благодаря таким словам, нам легче усвоить новые знания и расширить свой словарный запас.

Как сказал Ф. Феллини «Другой язык – это другое видение жизни» [2]. Постигая английский язык, мы начнем смотреть на рекламу ни как на набор неизвестных нам букв, а как на новые слова, говорящие нам о чем-либо.

Список литературы

1. Алексеев М.П. Английский язык в России и русский язык в Англии // Уч. записки ЛГУ. Серия филологических наук, 1974. Вып. 9, № 72, 7. 137 с.
2. [Электронный ресурс]: <https://mel.fm/blog/aneta-voynar/41392-10-interesnykh-faktov-pro-izucheniye-inostrannykh-yazykov>.

ФОРМИРОВАНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Жарко Л.Н.

преподаватель, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Республики Крым «Романовский колледж индустрии гостеприимства», Россия, г. Симферополь

Статья посвящена формированию андрагогической компетенции преподавателя дополнительного профессионального образования в процессе повышения квалификации. Автор раскрывает суть знаний, умений, личностных характеристик преподавателя-андрагога дополнительного профессионального образования. Выявлено одно из важнейших условий профессионального развития педагога ДПО – готовность самого педагога к формированию андрагогической компетентности.

Ключевые слова: преподаватель дополнительного образования, андрагогическая компетентность, преподаватель-андрагог, повышение квалификации.

В современном обществе наблюдается противоречие между высокой потребностью государства в квалифицированных, конкурентоспособных педагогических кадрах, с одной стороны, и низкой мотивацией, а порой и полным ее отсутствием, самих работников сферы образования, независимо от стажа работы, к профессиональному и личностному самообразованию и саморазвитию, с другой стороны. Этому вопросу посвящены труды отечественных ученых С.А. Дружилова [9], Е.А. Климова [12], Л.М. Митиной [13] и др.

По нашему мнению, в процессе переподготовки и повышения квалификации необходимо оптимизировать педагогическое управление с учетом особенностей взрослых обучающихся.

Проблема профессиональной компетентности специалиста, работающего со взрослой аудиторией (андрагогическая компетентность) в системе непрерывного образования в полной мере изложена в исследованиях А.А. Вербицкого [4], С.Г. Вершловского [5], Б.С. Гершунского [6], И.Ф. Громковой [8], В.И. Змеева [10], В.Г. Онушкина [15], О.Г. Прикота [17], Е.П.Тонконогой [16] и др.

По словам В.Г. Онушкина, Е.И. Огарева, андрагогическая компетентность – это «владение специалистом знаниями, умениями, навыками, качествами и ценностными ориентациями, необходимыми для выполнения роли андрагога: побуждения обучающегося к образованию для более полной самореализации» [15, с. 29]. Андрагогическая компетентность присутствует во всех составляющих деятельности педагога: педагогической, исследовательской, технологической, инновационной, управленческой, коммерческой. Андрагогическая подготовка преподавателей, как и андрагогическая компетентность – одна из актуальных проблем начального этапа формирования особого подхода к образованию взрослых.

По мнению Т.А. Васильковой, С.И. Невдах, преподаватель-андрагог должен *знать* основы общей и социальной философии, философии личности и обучения; основы общей и профессиональной педагогики и андрагогики; теорию воспитания, основы дидактики; социальную и возрастную психологию, психологию обучения; образовательные технологии; основы профориентации. Преподаватель-андрагог должен *уметь* определять образовательные потребности обучающихся «на сегодня» и перспективы их развития в соответствии с запросами рынка труда; выявлять и применять на практике накопленный жизненный опыт и полученные ранее знания обучающихся; определять психофизиологические особенности обучающихся; использовать методическую базу; создавать комфортные условия обучения; организовывать совместную деятельность всех участников процесса обучения; определять изменения личностных качеств и мотивационно-ценностных установок обучающихся; корректировать процесс обучения; оказывать воспитывающее и развивающее влияние [3, с. 87-88; 14].

Исходя из перечисленных знаний и умений педагога-андрагога, сформулируем знания и умения преподавателя-андрагога дополнительного профессионального образования (ДПО).

По нашему мнению, преподаватель-андрагог ДПО должен *знать* структуру непрерывного образования взрослых и дополнительного профессионального образования как его составляющей; специфику деятельности преподавателя в сфере образования взрослых; психолого-педагогические характеристики взрослых; методики и формы обучения взрослых; инновационные технологии образования; нормативно-правовую базу деятельности преподавателя ДПО. Преподаватель-андрагог ДПО должен *уметь* строить учебный процесс с учетом возрастных особенностей взрослых; использовать интерактивные методы обучения; организовывать самостоятельную работу взрослых обучающихся; применять информационно-коммуникативные технологии (организационно-профессиональные умения); излагать учебный материал в соответствии с требованиями речевого этикета и культуры общения; выстраивать общение между участниками учебного процесса с учетом возрастных особенностей взрослых; конструктивно разрешать возникающие конфликтные ситуации (коммуникативные умения).

Андрагогическая компетентность будет неполной, если не включить в нее *личностные характеристики* самого преподавателя, а именно педагогическую интуицию и педагогический такт, толерантность, педагогическую рефлексивность, способность к эмпатии. Согласимся с С.Г. Кировым, который предлагает включать также элементы «корпоративной компетентности»: мотивация и оценка профессиональной деятельности как ценности; потребность в совершенствовании профессиональной карьеры; стремление к личностному росту и самосовершенствованию [11].

В.Б. Гаргай выделяет две модели непосредственно специалистов-андрагогов:

- 1) андрагогическая модель – модель, в соответствии с которой специалисты осуществляют педагогическое управление непрерывным образованием взрослых;
- 2) системно-развивающая модель – интегрированная модель специалиста широкого профиля по управлению человеческими ресурсами развивающейся открытой системы [7].

Каждая из данных моделей редко встречается в чистом виде, на практике мы чаще всего сталкиваемся с комбинированной моделью, включающей в себя рассмотренные характеристики.

На современном этапе реформирования системы российского образования [1, 2] дополнительное профессиональное образование немыслимо без преподавате-

ля-андрагога, нетривиально мыслящего, принимающего нестандартные решения и успешно претворяющего их в жизнь. И так как современность диктует обязательность и непрерывность профессионально-личностного роста как обучающихся, так и самих преподавателей, преподаватель ДПО должен содействовать запуску внутренней активности взрослых обучающихся, формируя уникальный универсальный опыт слушателей. Поэтому необходимо привлечь внимание к андрагогической составляющей подготовки/переподготовки преподавателей, создать единую региональную/всероссийскую систему подготовки преподавателей ДПО.

Уровень андрагогической компетентности меняется на протяжении всей профессиональной жизни и оценить ее возможно только анализируя практическую деятельность преподавателя.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. – Москва. – 2015. 141с.
2. Российская Федерация. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. №761н [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/salary/30/EKSobrazovanie.doc> (дата обращения: 14.09.2016).
3. Василькова Т.А. Основы андрагогики: учебное пособие / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2009. 256 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. 184 с.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. М.: Интердиалект, 1997. 697 с.
7. Гаргай В. Б. Педагог для учителя / В. Б. Гаргай // Народное образование. – 2002. – № 9. С. 93-98.
8. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. М.: ЮНИТИ- ДАНА, 2005. 495 с.
9. Дружилов С. А. Индивидуальный ресурс профессионального развития / С. А. Дружилов // Актуальные проблемы современной науки. – 2002. – №4(7). С. 269-272.
10. Змеев С.И. Андрагогика и образование взрослых (Основные понятия и термины). Екатеринбург, 1996. 496 с.
11. Киров С. Г. Андрагогические аспекты формирования корпоративной компетентности современного специалиста // Человек и образование. – 2010. – № 1. С. 75-79.
12. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) / Е.А.Климов. – М.: МПСИ, 2006. 198 с.
13. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. 252 с.
14. Невдах С.И. Андрагогическая компетентность как фактор профессионального развития преподавателей системы дополнительного образования взрослых // Сб. науч. ст. III междунар. науч.-практ. конф.; г. Екатеринбург, 29 марта 2013 г. / Урал. гос. пед. ун-т; под науч. ред. д-ра психол. наук, проф. Э.Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. С. 197-199.
15. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. ; Воронеж, 1995. 232 с.

16. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. 240 с.

17. Прикот О.Г. Непрерывное дополнительное образование: новые модели и правовое поле / Человек и образование. №3. 2012. С. 17-21.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Захарова М.А.

магистрант третьего года обучения Института специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

В данной статье рассмотрены особенности памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, описаны результаты экспериментального изучения памяти детей с задержкой психического развития и рассмотрены коррекционно-развивающие методы работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: задержка психического развития, аномалии психики, дезонтогенез, онтогенез, память, констатирующий эксперимент, методики.

В настоящее время задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм аномалий психики в раннем онтогенезе. Число детей с ЗПР в последние годы продолжает увеличиваться, что вызывает особое внимание исследователей к данной проблеме.

Всестороннее изучение ЗПР, как специфической аномалии детского развития развернулось еще в 60-е годы в советской дефектологии. Связать это изучение можно с именами таких ученых, как Т.А. Власова, В.М. Астапов, Н.С. Певзнер, В.М. Лубовский и многие другие.

Также в психологических источниках широко рассмотрены и освещены особенности познавательной сферы детей с ЗПР (В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева и др.).

В научно-методической литературе активно обсуждаются вопросы обучения и воспитания детей с ЗПР.

Однако следует отметить, что дети данной категории развития относятся к аномалии, имеющей наиболее благоприятное будущее, чем другие дети с проблемами в развитии [4].

Л.С. Выготский отметил, что общие законы развития ребенка прослеживаются и в развитии детей с ЗПР.

Установление сходства психологических закономерностей нормальных детей и детей с отклонениями развития дало возможность Л.С. Выготскому сформулировать и обобщить общую идею развития личности аномального ребенка. Лев Семенович выявил, что развиваются не только отдельные стороны личности и сознания, но и сами отношения между ними. У аномального ребенка все эти отношения достаточно своеобразны, они развиваются с иными сроками, темпом и качеством, сопровождаясь для каждого этапа и у каждого типа аномального развития образованием специфической структуры. На анализе различных вариантов струк-

туры дефекта Выготский обнаружил своеобразное соотношение интеллекта и аффекта, низших и высших психических функций [2].

Особенности развития процессов памяти (запоминания и воспроизведения), установлены различия этих процессов, у данных категорий детей в дошкольном возрасте. Эти различия находят своё выражение как в количественных показателях продуктивности мнемических процессов, так и в их качественных характеристиках – характере самих процессов запоминания и воспроизведения, по-разному протекающих при том или ином виде запоминания.

Проведённые исследования показали, что уровень сформированности произвольной, а особенно произвольной памяти у дошкольников с задержкой психического развития снижен по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Для них оказались характерными следующие особенности: в первую очередь ограничен объём памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации (забывание).

Результаты исследований свидетельствуют о том, что значительное отставание дошкольников с ЗПР в формировании и становлении произвольного запоминания совпадает с их общим психическим недоразвитием. Это обязывает направить педагогическую работу с данным контингентом детей с одной стороны на общее социальное благополучие, внимание окружающих взрослых к развитию ребёнка, а с другой стороны на организацию коррекционно-развивающей работы, учитывающей особенности и дефицитарность развития тех или иных функций, умений и навыков. В противном случае негативные особенности сферы произвольного запоминания обязательно будут препятствовать успешному умственному развитию.

Доказано, что чем раньше начинается коррекционно-развивающая работа, тем эффективнее её результат.

Именно дошкольное коррекционно-развивающее воспитание и обучение позволяет осуществить коррекцию недостатков в сензитивные периоды и может помочь начальной школе решить основную для неё задачу – формирование учебной деятельности.

Формирование произвольного запоминания должно быть предметом пристального внимания в работе с вышеуказанными категориями детей. Оно необходимо для развития их памяти, мыслительной деятельности, их умственного развития.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей развития памяти у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачами исследования явилось: рассмотрение научно-теоретических основ вопроса развития памяти и её особенностей у детей с ЗПР; подбор необходимых методик, которые помогли нам наиболее точно выявить особенности памяти детей с задержкой психического развития; проведение констатирующего эксперимента; производство анализа полученных результатов исследования.

Эксперимент проходил на базе ГБОУ Школа №950 Структурное подразделение №6 (детский сад) Северо-Восточного округа в г. Москве.

Нами были обследована старшая общеразвивающая группа (23 ребенка), в возрасте 5-6 лет, 11 мальчиков и 12 девочек. Экспериментальную группу составили 13 детей, контрольную группу – 10 детей.

Для выявления особенностей развития памяти нами были выбраны методики, направленные на изучение разных видов памяти (методики «Образная память» Л.Ф. Симоновой, «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии, методика Векслера, направленная на исследование зрительной памяти, обследование смысловой (логической) памяти А.Н. Леонтьева).

В результате проведенного исследования и последующего анализа полученных данных было установлено, что у детей контрольной группы не было выявлено особенностей развития всех видов памяти. Для них было характерно четкое выполнение заданий, соответствующее возрастной норме.

Однако анализ детей экспериментальной группы дал нам следующие результаты:

1. Анализ *образной памяти* у дошкольников с ЗПР показал, что 4 ребёнка имеют низкий уровень развития данного вида памяти (воспроизводили не более 4-х образов). На среднем уровне развития оказались 7 участников исследования (воспроизводили не более 6-ти образов). Важно отметить, что 2 дошкольника с ЗПР показали высокий уровень опосредованного запоминания (назвали по 7 слов). На очень низком, как и на очень высоком уровнях нет ни одного ребенка.

2. 6 дошкольников из ЭГ имеют низкий уровень развития *слуховой памяти* (удалось запомнить в целом 4 слова, а за час они забыли не более 2-х слов). 5 детей находятся на среднем уровне (в среднем запомнили по 6 слов, а за час забыли 2 слова). 2 дошкольника с ЗПР показали высокий уровень развития слуховой кратковременной и долговременной памяти (испытуемым удалось запомнить порядка 5-7 слов.) При этом нет ни одного ребенка, показавшего очень высокий уровень или очень низкий.

3. Детям с ЗПР характерно недостаточное развитие *зрительной памяти* в соответствии с возрастной нормой. Внимание большинства испытуемых было рассеянным, задания выполнялись медленно. Ни один ребенок не показал высокий уровень развития зрительной памяти. Средний уровень был выявлен у 4 детей. Оставшаяся группа детей показали низкую степень сформированности зрительной памяти.

4. Анализ обследования *смысловой (логической) памяти* у детей экспериментальной группы привёл к следующим выводам. 4 ребёнка имеют низкий уровень развития данного вида памяти. Им удалось воспроизвести не более 4-х слов. На среднем уровне развития оказались 5 участников исследования. Эти дети смогли припомнить не более 6-ти слов. Также 4 дошкольника из экспериментальной группы показали высокий уровень опосредованного запоминания. Они назвали по 7 слов. Нет ни одного ребёнка на очень низком и очень высоком уровнях.

Результаты исследования послужили нам основой для разработки основных направлений коррекционной психологической работы по развитию памяти детей дошкольного возраста с ЗПР. Занятия следует проводить последовательно и поэтапно. Работа психолога выстраивается в соответствии с задачами, которые решаются на каждом этапе.

Проведенное экспериментальное исследование помогло выработать конкретные методические рекомендации для специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста с ЗПР, а также привести конкретные и эффективные приемы, направленные на стимуляцию и оптимизацию процессов памяти.

Психокоррекционные занятия по развитию памяти у детей с ЗПР можно проводить, как в групповой, так и в индивидуальных формах.

Особое внимание должно уделяться развитию познавательных интересов детей, которые имеют своеобразное отставание под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин.

В процессе занятий необходимо учитывать не только специфические характеристики памяти ребенка, а также уровень сформированности его мыслительных операций. Обязательным условием эффективности занятий является формирование позитивной установки у ребенка, развитие мотивационной основы его деятельности. Это успешно достигается в процессе игровой ситуации, группового взаимодействия детей.

В коррекционной работе с детьми с ЗПР воспитатель должен как можно шире использовать дидактические игры и упражнения, так как при их воздействии достигается лучшее усвоение изучаемого материала.

Необходимо обучать дошкольников с ЗПР простейшим мнотехническим приемам, важно отметить, что данную работу следует проводить не только на занятиях с психологом, а также должна распространяться на режимные, бытовые моменты жизни ребенка с привлечением ближайшего социального окружения.

В работе с детьми с ЗПР психологу следует тщательно анализировать общую картину нарушенного развития каждого ребенка и составлять план индивидуальной психокоррекционной работы в каждом конкретном случае.

Как мы упомянули выше, данная категория детей в настоящее время имеет тенденцию к росту, но при этом, чем раньше начинается коррекционно-развивающая работа, тем эффективнее её результат.

Именно дошкольное коррекционно-развивающее воспитание и обучение позволит осуществить коррекцию недостатков в сензитивные периоды и может помочь уже в начальной школе решить основную для неё задачу – формирование учебной деятельности.

Список литературы

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2003. 136 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. 654 с.
3. Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития / Заширинская О.В. – СПб.: «Речь», 2007. 168 с.
4. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии М.: Просвещение, 2008. 239 с.
5. Лубовский, В.И., Переслени, Л.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени. М.: Просвещение, 2003. 164 с.
6. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие / Назарова Н.М. – Москва: Академия, 2007. 400 с.
7. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. – Балашов: «Николаев», 2004. 68 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Изотова Е.Н.

учитель-логопед, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»
г. Валуйки Белгородской области, Россия, г. Валуйки

В статье раскрывается вопрос об особенностях развития глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи. Подробно описывается содержание работы по форми-

рованию глагольного словаря у детей с ОНР. Статья будет интересна для изучения воспитателями и родителями детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, активный и пассивный словарь глаголов, развитие анатомии и синонимии, словообразование глаголов.

Формирование глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из актуальных проблем в работе с детьми, имеющими нарушения речевой деятельности. Обусловлено это тем, что у детей с ОНР отмечается недостаточный объем словаря глаголов, преобладание пассивного словаря над активным. В связи с ограниченностью представлений об окружающем мире в словаре детей с ОНР отсутствуют наименования многих действий. Кроме этого, среди ошибок, допускаемых детьми с ОНР можно отметить неумение дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения. Так же у детей с ОНР большие трудности вызывают задания на подбор синонимов и антонимов к глаголам. Это свидетельствует о недостаточном умении выделять существенные признаки глагола и на их основе выбирать глагол противоположного и сходного значения. Можно выделить типичные ошибки в использовании глаголов детьми с ОНР: замена одной приставки другой (приходит – подходит); употребление вместо глагола с приставкой глагола без приставки (подлетает – летает); нередки лексические замены глаголов (девочка рисует домик – девочка закрасила домик); трудности в употреблении глаголов совершенного и несовершенного вида (девочка поливает цветы – девочка полила цветы) [2, с. 21].

Словарь дошкольника обогащается преимущественно в процессе разнообразных игр и упражнений. Среди основных методик, направленных на развитие глагольной лексики в импрессивной и экспрессивной речи, используются методики Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой.

Игры по расширению глагольной лексики разнообразны: обеспечивающие максимально возможную двигательную активность ребёнка (речевые – с мячом, другими предметами и двигательно-словесные); предполагающие манипулирование руками и активизацию мыслительно-познавательной деятельности.

Формирование глагольной лексики у детей с ОНР проводится с учетом факторов формирования лексики по следующим общим направлениям [3, с. 52]:

- 1) активизация словаря действий, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь;
- 2) развитие синонимии и антонимии глаголов;
- 3) развитие словообразования глаголов.

Содержание работы по формированию глагольного словаря у детей с ОНР в соответствии с выделенными направлениями предполагают следующее.

В результате **развития пассивного и активного словаря глаголов** дети учатся понимать названия действий, которые совершаются одним и тем же лицом (мальчик умывается, спит, читает, рисует, играет и т.д.), ориентироваться в названиях действий хорошо знакомых предметов, лиц, животных (дедушка читает газету, кошка спит, мама готовит обед и т.д.); различать слова, близкие по значению (плывет, переплывает, отплывает), близкие по звучанию, но разные по смыслу (кушается-купается) и многому другому. Уделяется большое внимание работе по переводу слов из пассивного словаря в активный [1, с. 78].

В процессе **развития синонимии и антонимии глаголов** ведется активная работа по формированию антонимических отношений, в основе которой лежит знакомство со смысловой стороной слова. Данная работа начинается с простых антонимов, затем постепенно переходит к более сложным моделям. Сначала дети знакомятся с антонимами, в которых под отрицанием находится все толкование исходного слова: *разрешать – запрещать, говорить – молчать*. Далее отрабатываются антонимические пары глаголов, которые представлены большим количеством приставочных глаголов. Ребенку объясняется, что приставка «при» означает приближение к чему-то, приставка «у», наоборот, удаление. Отрабатываются пары слов: *прибегать-убегать, прилетать-улетать, приходиться – уходить*.

В процессе работы над синонимами важно научить детей понимать, что слова-синонимы (например: *печь, готовить, жарить, варить*) не только близки по смыслу, но и отличаются смысловыми оттенками. С этой целью ведется работа по уточнению лексического значения этих слов. В структуре работы над синонимами большое внимание уделяется раскрытию многозначности. Например, подобрать слова к паре омонимов «слепить» (сделать что-нибудь из снега, пластилина) и «слепить» (ослеплять). Умение пользоваться синонимами развивается сложно и длительно. Этот навык можно сформировать путем разнообразных упражнений (подбор синонимов к отдельным словам, в словосочетаниях, в предложениях). Поэтому особое внимание отводится подбору синонимов на материале словосочетаний, что обусловлено связью синонимии слов с их многозначностью. Детям объясняется, что у слова могут быть разные «слова-приятели», в зависимости оттого, в каком значении слово употреблено [2, с. 44].

Формирование словообразования глаголов у дошкольников с ОНР осуществляется в следующей последовательности [2, с. 76].

Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида: образование глаголов совершенного вида с помощью приставок: -с (играть – сыграть, петь – спеть, есть – съесть, делать – сделать); -на (рисовать – нарисовать, колоть – наколоть, писать – написать); -по (обедать – пообедать, сеять – посеять, ужинать – поужинать).

Образование глаголов несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов: -ива-, -ыва-, -ва (застегнуть – застегивать, умыть – умывать, заталкивать – затолкнуть).

Дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками: -в, -вы (въезжает – выезжает); -под, -от (подплывает – отплывает); -при, -у (прилетает – улетает); -пере. – за (перелетает – залетает); -на, -вы (насыпает – высыпает) и т.д.

Для успешной работы по формированию глагольной лексики необходимым условием является полноценная система, включающая упражнения, игры, текстовый и картинный материал. Такая система будет обеспечивать не пассивное восприятие и утомительные тренировки, а активное, творческое участие ребёнка. С целью повышения познавательной активности и концентрации внимания у детей с общим недоразвитием речи используются следующие приемы: система поощрений (картинки, символы, звездочки, смайлики, рисунки, фишки, медальоны); элементы соревнования между несколькими командами (мальчики и девочки; левая и правая колонка и т.д.); разнообразные сюрпризные моменты (волшебный мешочек, сундучок, сказочные превращения и т.д.).

Список литературы

1. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: КнигоМир, 2011. – 320 с.

2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

3. Милютина Л.В. Особенности глагольной лексики и навыка образования глаголов у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л.В. Милютина, О.Д. Михайлова // Логопед в детском саду. – 2009. – № 8 (43). – С. 22-27.

4. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 224 с

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ» ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ «ПЕРЕВОДЧИК В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» ФАКУЛЬТЕТА ДПО

Кардович И.К.

доцент кафедры иностранных языков № 1, канд. филол. наук, доцент,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва

Саулембекова Г.С.

преподаватель кафедры иностранных языков № 1,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва

Яковлева Г.П.

ст. преподаватель кафедры иностранных языков № 1, канд. филол. наук, доцент,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются особенности и подходы к построению курса «Страноведение на английском языке» для слушателей факультета дополнительного профессионального образования по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Обосновывается необходимость изучения данного курса, его цели и задачи. Особое внимание уделяется тем компетенциям, которые будут сформированы в результате изучения данной учебной дисциплины.

Ключевые слова: страноведение, кросс-культурная иноязычная компетенция, переводчик, профессиональная коммуникация, иностранный язык.

Постоянно меняющиеся экономические и социальные условия в нашей стране и в мире вызывают необходимость пересматривать и обновлять традиционные формы, методы и содержание обучения в экономическом вузе с целью оптимизации процесса обучения студентов. Решение этой проблемы требует научного подхода к организации различных форм обучения студентов, своевременного пересмотра содержания учебных курсов [4, с. 73].

В РЭУ им. Г.В. Плеханова, наряду с основными образовательными программами, студентам и выпускникам предлагаются программы дополнительного профессионального образования. Для осуществления данных программ создан специальный факультет дополнительного профессионального образования (ФДПО).

Одной из популярных программ дополнительного образования является «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Целью реализации данной программы является подготовка квалифицированных переводчиков, свободно владеющих иностранным языком как средством

повседневного и делового общения в рамках профессиональной деятельности; развитие у слушателей программы умений и навыков, позволяющих им выступать в качестве переводчиков при ведении деловых переговоров, при осуществлении деловой переписки, а также при обработке деловых документов (контрактов, договоров, накладных и т.п.); формирование у слушателей программы языковой профессиональной культуры, базы для самообразования и повышения общеобразовательного уровня.

В ходе освоения программы применяется компетентностный подход к обучению [6, с. 122]. У слушателей формируются кросс-культурные иноязычные компетенции, дающие возможность в дальнейшем успешно применять знания иностранного языка при общении с иностранными коллегами, что является важным конкурентным преимуществом на современном рынке труда [8, с. 222], а также участвовать в программах студенческой мобильности – продолжать обучение за рубежом [9, с. 274].

По окончании программы слушатели должны уметь эффективно применить навыки письменного перевода текстов профессиональной направленности с английского языка на русский. Успешное освоение программы обучения дает слушателям возможность работать переводчиками в сфере своей профессиональной деятельности.

Одной из обязательных дисциплин программы является курс «Страноведение на иностранном языке». Изучение курса страноведения способствует развитию межкультурной компетентности, расширению кругозора и общей эрудиции слушателей, формирует представление о стране изучаемого языка, ее истории, особенностях ее социально-экономического и культурного развития. В связи с этим целью изучения данного курса является формирование системы знаний и представлений об особенностях историко-культурного и социально-экономического развития страны изучаемого языка, в данном случае – Великобритании.

Задачами дисциплины являются:

- 1) формирование системы знаний о природных особенностях, государственном устройстве, населении, хозяйстве, историко-культурном наследии Великобритании;
- 2) развитие умений и навыков работы со справочной литературой, Интернетом, периодической печатью и другими средствами получения информации;
- 3) воспитание чувства уважения к истории, культуре и традициям страны изучаемого языка.

В результате изучения дисциплины слушатель должен знать:

положение страны изучаемого языка на карте мира, основные этапы исторического развития страны, особенности природно-климатических условий и основные природные объекты, форму правления в изучаемой стране, ее административно-территориальное деление, основные политические партии и движения, этнический и конфессиональный состав населения, крупнейшие города и городские агломерации, основные месторождения природных ресурсов, основные черты экономического развития, отрасли специализации хозяйства, основные объекты историко-культурного наследия, экономические районы и внутренние различия.

Слушатели должны также иметь представление об обычаях и традициях страны изучаемого языка.

Слушатель должен уметь:

- получать необходимую страноведческую информацию из атласов, справочной литературы, периодической печати и электронных носителей информации;

- давать краткую характеристику экономических районов и центров;
- владеть основами публичной речи (уметь делать сообщение, доклад – с предварительной подготовкой).

Дисциплина формирует следующие компетенции:

- готовность к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, терпимо относиться к национальным, нравственным, конфессиональным различиям, способность к межкультурным коммуникациям в туристической индустрии;
- способность к письменной и устной коммуникации на иностранном языке, готовность к работе в иноязычной среде.

Данный курс несет двойные образовательно-воспитательные цели и задачи:

- с одной стороны, изучение страноведения способствует расширению кругозора и общей эрудиции студентов, формирует представление о стране изучаемого языка, ее роли в международных отношениях, особенностях социально-экономического и культурного развития;

- с другой стороны, изучение предмета на иностранном языке способствует углублению знаний студентов в области языка, расширяет их лексический запас. Проведение лекций и семинаров на языке повышает интерес к занятиям и готовит студентов к возможному продолжению своего образования за границей.

Помимо страноведческих знаний, проведение занятий на иностранном языке способствует развитию языковых компетенций.

1. Развитие навыков аудирования при лекционной форме подачи материала.
2. Выработка умений и навыков конспектирования на иностранном языке.
3. Развитие умений и навыков работы со справочной литературой, Интернетом, периодической печатью и другими средствами получения информации на иностранном языке.
4. Развитие навыков говорения на иностранном языке, в том числе монологической, диалогической, мультилогической речи, как подготовленной, так и спонтанной.
5. Обучение написанию рефератов на иностранном языке и защите их во время семинарского занятия.

Во время освоения дисциплины «Страноведение на иностранном языке» наряду с традиционными методами обучения, широко используются игровые технологии, которые помогают повысить интерес к изучаемому материалу и преодолеть языковой барьер [2]. Например, проводится игра «Выбор места учебы и отдыха в Великобритании». Во время этой игры слушатели сравнивают разные части Великобритании, климатические условия, культурно-исторические ценности, современные условия [3].

В ходе изучения страноведческого материала, слушатели учатся самостоятельно подбирать, обрабатывать и использовать дополнительный материал на иностранном языке. Для этого они делают групповые проектные работы с презентацией материала на занятии.

Примеры тем для проектной работы: «Взаимосвязь природных условий и географического положения страны с ее экономическим развитием», «Связь исторического развития с современной экономикой страны», «Английский язык – язык международной коммуникации» и многие другие.

Изучение данного курса на иностранном языке вызывает интерес у слушателей и повышает их мотивированность, так как не только обогащает их знаниями по предмету, но и способствует дальнейшему развитию языковых компетенций.

Список литературы

1. Кардович И.К., Дубова О.Б., Коробова Е.В., Шрамкова Н.Б. Английский язык для слушателей программы профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». М., 2016.
2. Коробова Е.В. Теоретические основы игровой технологии в учебно-воспитательном процессе. Международная торговля и торговая политика. 2006. № 2. С. 197-203.
3. Коробова Е.В. Формирование познавательной активности студентов экономических специальностей средствами игровых технологий: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2003.
4. Коробова Е.В., Кардович И.К., Дубова О.Б. Влияние социально-экономических условий на методы, подходы и содержание обучения иностранным языкам. В сборнике: Наука и технологии в современном обществе: Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 72-78.
5. Маслова Е. Г., Пятаева М. Н. Роль проектного метода в формировании языковых и профессиональных компетенций экономистов / Маслова Е.Г., Пятаева М.Н. // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. 2016. С. 251-265.
6. Миронова Д.А., Коробова Е.В. Компетентностный подход к обучению в высшей школе: история формирования и современное состояние. В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе 2015. С. 121-130.
7. Тростина К.В., Экарева И.Л., Пригожина К.Б. Виртуальная образовательная среда в вузе как способ создания виртуального образовательного сообщества на основе дистанционных образовательных технологий // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 26. С. 831-835.
8. Korobova E.V., Karpova N.D. Proficiency in a foreign language as a competitive advantage for career development. В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе. Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. 2016. С. 222-226.
9. Mironova D.A., Shevchenko A.E. English language as the basis for successful cross-cultural communication during exchange program. В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе Материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. 2016. С. 274-279.

ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА УЧИТЕЛЯ

Квашина С.Ю.

магистрант, Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

В данной статье рассматриваются аспекты обучения в магистратуре. Анализируется отношение и готовность учителя к профессиональному росту. Определение эффективности обучения в магистратуре СВФУ по направлению «Проектный менеджмент».

Ключевые слова: учитель, профессиональный рост, проектный менеджмент, магистратура.

Ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики в повышении качества образования, согласно Федеральному закону Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012, является модернизация образования. Модернизация есть обновление всех

структур образовательной системы и сфер ее деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, сохраняя и умножая лучшие традиции отечественного образования. Учитель стоит во главе всей системы. Интересно, творчески интерпретируя для своих учеников художественное наследие классиков, он разжигает в сердцах своих воспитанников желание повысить качество не только собственной жизни, но и качество жизни окружающих, всего общества, России в целом.

Современное общество предъявляет высокие требования к учителю. Человеку, который проходит с детьми путь к знанию. Сегодня учитель – это грамотный специалист, который регулярно повышает свою квалификацию, углубляет специализацию своей профессиональной деятельности по разным программам, согласно Болонской системе образования. Профессиональная карьера любого специалиста зависит не только от того, насколько он правильно сделал свой профессиональный выбор, но и от того, способен ли он своевременно находить и получать, воспринимать и использовать новую информацию в своей профессиональной деятельности [1]. С каждым годом растет процент учителей, продолжающих обучение в магистратуре. Магистратура – уровень высшего профессионального образования, подтверждаемый присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) «магистр» [2, с. 3]. Кроме того, это дает возможность дипломированному специалисту поменять свою профессиональную траекторию.

Магистерская подготовка осуществляется на основе нормативно-правовых и локальных актов, приказа Министерства образования и науки Российской Федерации №636 от 29 июня 2015 г., Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Таким образом, развитие магистерских программ является приоритетной задачей.

Северо-Восточный федеральный университет осуществляет работу по 42 направлениям магистратуры. Магистратура СВФУ – это уровень высшего образования, который готовит профессионалов с более углубленными знаниями, способных осуществлять профессиональные задачи в условиях развития инновационных проектов, готовых к самостоятельной научно – исследовательской и управленческой работе; широкий выбор программ; прекрасная подготовка к поступлению в аспирантуру; возможность учиться по программам с применением дистанционных технологий обучения [2, с. 7].

Одной из программ магистратуры, реализуемой на базе Педагогического института кафедрой педагогики под руководством профессора, д.п.н. Николаевой Аллы Дмитриевны с 2014 года, является “Проектный менеджмент в образовании”. Программа создана по заказу работодателей, для реализации муниципальной программы развития образования для формирования у магистрантов компетенций в научно-исследовательской деятельности, в педагогической деятельности, в проектной деятельности, в методической, в управленческой деятельности, в культурно-просветительской деятельности [3]. Рассматриваются аспекты управления образования, при котором само образование является площадкой для проектной деятельности. При этом самым эффективным методом управления изменениями признан проектный менеджмент. Проектный менеджмент – это инструмент для разработки и реализации планов. Принципиально новый и фундаментальный способ адекватных изменений в образовании, создающий условия и выявляющий внутренние механизмы его развития.

Цель программы обеспечить региональную систему образования управленческими кадрами с высоким уровнем профессиональных компетенций [3]. Маги-

стры “Проектного менеджмента” могут осуществлять профессиональную деятельность в коммерческих и некоммерческих образовательных организациях разного типа и вида, решать управленческие задачи в системе дошкольного, общего среднего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования. Они востребованы в организациях государственного и муниципального управления. В процессе реализации образовательной программы преподавателями (Николаева А.Д., Панина С.В., Алексеева И.С., Осипова О.П., Степанова Л.В., Егорова Р.И., Колпакова А.П.) применяются активные методы обучения и интерактивные технологии. Обучение организуется на основе построения индивидуального образовательного маршрута. Выпускники смогут продолжить обучение в аспирантуре [3].

Ежегодно увеличивается число желающих обучаться по данной программе. Сегодня лекции по программе “Проектный менеджмент в образовании” посещают 11 магистрантов первого курса, 5 из которых обучаются на местах в рамках контрольных цифр приема для обучения по очной форме, и 14 магистрантов второго курса. Кроме того, в 2017-2018 учебном году стало возможным обучение заочно.

Аудиторные занятия занимают от 14 до 24 часов в неделю. Лекции – 30 процентов учебных занятий. К проведению практических занятий и семинаров активно привлекаются специалисты-практики.

Основное внимание уделяется научно-исследовательской работе. Практически с первых дней на занятиях по “Методологии педагогических исследований” магистрантов учат овладению методами и навыками исследовательской деятельности, написанию магистерской диссертации (дипломного проекта).

Курс “Экспертно-проектное управление в образовании” дает возможность осознать и вывести свою профессиональную деятельность на новый уровень.

Кроме того, дисциплинами из базовой части программы являются “Иностранный язык в научной сфере”, “Философия науки и образования”, “Инновационные процессы в образовании” и “Современные проблемы науки и образования”.

Особенностями данного направления можно выделить: овладение определенными общекультурными и профессиональными компетенциями, современными научными технологиями; выполнение самостоятельной аналитической работы магистрантов.

Таким образом, обучение в магистратуре крайне необходимо современному учителю. Происходит углубление его компетенций, установленных образовательным стандартом; повышается квалификация; решаются профессиональные задачи, поставленные работодателем и обществом в целом. Повышается работоспособность. Деятельность в рамках магистерской программы реализуется в условиях инновационных процессов в образовании, что ведет не только к профессиональной, но и личностной зрелости, к четкому пониманию своих карьерных целей.

Список литературы

1. Хамидуллина Л.А. О непрерывном профессиональном развитии современных специалистов // Результаты фундаментальных и прикладных исследований в России и за рубежом – Самара: ООО «Офорт», 2016. – С. 26-28.
2. Положение о магистратуре СВФУ: СМК-ОПД-4.2.3-51-13. Версия 1.0. Утверждено Приказом №190-ОД от 04.03.2013. Версия 1.0. Утверждено ректором 27.05.2014, – С. 3,7.
3. Образовательная программа высшего образования. 44.04.01. Педагогическое образование. Проектный менеджмент в образовании. Руководитель Николаева А.Д., Якутск, 2015. – С. 28.
4. Панина С.В., Туласынова Н.Ю. К вопросу о подготовке магистрантов педагогического профиля // Общество: социология, педагогика и психология № 6, 2016. – С.81-84.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ КРУЖКА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ООО

Кириллова М.Л.

доцент кафедры социально-экономических дисциплин и технологии,
Чувашский республиканский институт образования, Россия, г. Чебоксары

В статье рассматривается последовательность разработки рабочей программы курса внеурочной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Внеурочная деятельность учащихся является обязательным компонентом реализации основной образовательной программы основного общего образования. Наиболее часто в общеобразовательных школах внеурочная деятельность по учебному предмету организуется в форме кружка.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, рабочая программа курса внеурочной деятельности, результаты освоения курса внеурочной деятельности, содержание курса внеурочной деятельности, тематическое планирование.

Согласно ч.7 ст.12 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образовательные программы общеобразовательных учреждений разрабатываются в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО) предусматривает, что реализация образовательной программы осуществляется как через урочную деятельность, так и через внеурочную деятельность. При этом «внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательной деятельности» [2].

Под внеурочной деятельностью авторы ФГОС ООО подразумевают образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от урочной, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ основного общего образования [3, с. 103].

По мнению И.С. Александровой общеобразовательная организация вправе предусмотреть «проведение как регулярных, так и нерегулярных внеурочных занятий». Регулярные занятия составляют такие формы внеурочной деятельности, как кружки, творческие объединения, секции, клубы по интересам. Они проводятся в изначально установленное время и с определённой периодичностью. Обязательной составляющей регулярных занятий является нацеленность учащихся на результат и получение, в конечном итоге, какого-либо готового продукта – проект, танец, театральный номер, спортивное достижение. Что касается нерегулярных занятий, то ... характер их проведения не носит систематический характер. Эта форма внеурочной деятельности вносится в программу внеурочной деятельности основного общего образования и, как правило, опирается на утверждённый в образовательном учреждении план воспитательной работы. Нерегулярные внеурочные занятия могут быть представлены тематическими классными часами, турнирами или спортивными соревнованиями, разнообразными акциями, экскурсиями, школьными праздниками, конференциями [1, с. 207].

Поскольку наиболее часто в общеобразовательных учреждениях внеурочная деятельность по учебному предмету организуется в форме кружка, рассмотрим по-

следовательность разработки рабочей программы кружка по изготовлению изделий из фетра.

ФГОС ООО предусматривает следующую структуру рабочей программы курса внеурочной деятельности:

- 1) результаты освоения курса внеурочной деятельности;
- 2) содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности;
- 3) тематическое планирование [4].

Представляется, что разработку рабочей программы кружка целесообразнее начинать не с результатов освоения курса внеурочной деятельности, а с описания его содержания. При этом данный пункт рекомендуется оформлять в виде таблицы из четырех колонок. В первой колонке указывается порядковый номер темы занятия, во второй – тема занятия и основные вопросы, рассматриваемые в этой теме. В третьей колонке прописываются формы организации занятия по указанной теме, а в четвертой – основные виды деятельности учащихся на занятиях (табл. 1).

Таблица 1

**Содержание курса внеурочной деятельности
с указанием форм организации и видов деятельности**

№ п/п	Содержание	Форма организации	Вид деятельности
1	Основные приемы работы с фетром. Виды ручных швов и их назначение. Выполнение ручных швов: сметочный шов, обметочный шов, потайной подшивочный шов. Способы закрепления нитей.	Практическая работа	Находят информацию о видах ручных швов, осуществляют их классификацию. Перечисляют способы закрепления нитей. Выполняют ручные швы. Оценивают выполненные строчки.
2	Изготовление куклы из фетра. Модели и детали куклы. Способы закрепления деталей куклы. Способы изготовления глаз, рта и волос куклы.	Практическая работа	Разрабатывают модель куклы. Вырезают из картона детали куклы. Раскраивают из фетра детали куклы. Сшивают детали куклы. Оценивают изготовленные куклы.

После составления таблицы можно приступать к формулированию результатов освоения курса внеурочной деятельности.

Согласно абз.1 п.18.2.2. ФГОС ООО «рабочие программы учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности, должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования». Следовательно, рабочая программа курса внеурочной деятельности должна обеспечивать достижение личностных (п.9 ФГОС ООО), метапредметных (п.10 ФГОС ООО) и предметных (п.11 ФГОС ООО) результатов.

При этом необходимо иметь в виду, что ФГОС ООО содержит не сами результаты, а лишь обобщенные требования к результатам. Поэтому все формулировки в пункте «Результаты освоения курса внеурочной деятельности» в рабочей программе прописываются как:

Личностные результаты:

– ученик научится (для базового уровня результатов);
– ученик получит возможность научиться (для повышенного уровня результатов). Данная формулировка результатов указывается при условии, если в основной образовательной программе основного общего образования школы предусмотрено дифференцированное обучение, в том числе и по внеурочной деятельности.

Аналогичным образом прописываются метапредметные и предметные результаты.

Для вышеуказанных в табл. 1 тем занятий с учетом их содержания и видов деятельности учащихся пункт «Результаты освоения курса внеурочной деятельности» в рабочей программе можно изложить в следующей редакции:

Личностные результаты

Ученик научится:

- соблюдать правила безопасной работы ручной иглой, ножницами, клеем;
- изготавливать куклу в соответствии с основными заданными критериями.

Метапредметные результаты

Ученик научится:

- классифицировать ручные швы на швы временного назначения и постоянного назначения;
- осуществлять самоконтроль при изготовлении изделия из фетра;
- осуществлять самооценку качества готового изделия;
- находить образцы изделий из фетра в Интернете.

Предметные результаты

Ученик научится:

- выполнять ручные стежки по заданным параметрам;
- конструировать и моделировать детали куклы-образца;
- характеризовать профессию конструктора-модельера.

Наконец, пункт «Тематическое планирование» рекомендуется оформить в виде таблицы из трех колонок. В первой колонке указывается порядковый номер темы занятия, во второй колонке – тема занятия, в третьей колонке – общее количество часов, отводимое учителем на изучение темы (табл. 2).

Таблица 2

Тематическое планирование

№ п/п	Тема	Количество часов
1	Основные приемы работы с фетром	2
2	Изготовление куклы из фетра	2

Следует отметить, что тема занятия, указанная в пункте «Тематическое планирование», должна совпадать с темой, указанной в пункте «Содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности».

Список литературы

1. Александрова И.С. Организация внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2017 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – № 1 (10). – С. 206-209.

2. Письмо Минобрнауки России от 14.12.2015 N 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ»

3. Попова М.Н., Ситнова Е.В. Некоторые особенности организации внеурочной деятельности по физике в ходе реализации ФГОС ООО // CETERIS PARIBUS. 2015. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-organizatsii-vneurochnoy-deyatelnosti-po-fizike-v-hode-realizatsii-fgos-ooo> (дата обращения: 28.11.2017).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. N 1897.

УРОК-КВЕСТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ОВЛАДЕНИЕ ОПРЕДЕЛЕННЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

Кононыхина Л.Н., Матвеева Д.А., Трухачева Л.В., Калашишникова Н.И.
преподаватели, ОГАПОУ «Яковлевский педагогический колледж»,
Россия, г. Строитель

В статье рассматривается возможность использования урока-квеста как инновационной педагогической информационной технологии в образовательном процессе на занятиях по различным дисциплинам. Также говорится, что урок-квест является одновременно и дидактической игрой. В совокупности данная форма обучения может быть направлена на формирование соответствующих образовательных компетенций у обучающихся. Авторами была рассмотрена педагогическая технология, информационная технология, дидактическая игра, образовательные компетенции, определение квеста и связь урока-квеста с данными понятиями, так как сейчас современное образование делает уклон на то, чтобы обучающиеся овладевали определенными компетенциями и разрабатывались новые методы, способы, приемы обучения и воспитательные средства, которые впоследствии могли бы системно использоваться в образовательном процессе. Также в статье рассмотрена актуальность урока-квеста, который связан с инновационными направлениями образования, где может использоваться информационная и коммуникационная технология в качестве научно-исследовательской основы урока, включающего в себя элементы творчества и решения логических задач.

Ключевые слова: урок-квест, педагогическая технология, информационная технология, дидактическая игра, компетенции.

На сегодняшний день современное образование делает уклон на то, чтобы обучающиеся овладевали определенными компетенциями. Это отражено в стандартах рабочих программ школ, ссузов и ВУЗов, а также в Федеральном законе об образовании РФ, в котором компетентностный подход является одним из направлений обновления образования в стратегии модернизации содержания общего образования России. Часть учителей и преподавателей используют стандартные методы и общепринятые педагогические технологии в своей работе, которые также помогают овладеть необходимыми компетенциями, а другие пытаются разнообразить свою педагогическую деятельность, включая в учебный процесс новые методы, способы, приемы обучения и воспитательные средства, которые впоследствии системно используют в образовательном процессе. Одной из таких форм и методов является урок-квест.

Как такового определения урока-квеста нет. Данное понятие в основном встречается в пояснительных записках преподавателей при разработке урока. Где-то прослежена связь и с педагогической технологией, и с информационной, где-то

говорится, что это просто игра. Но следует уточнить, что это не просто игра, а дидактическая игра, потому что в уроке-квесте есть все признаки дидактической игры, временная законченность, определенные правила, результат и отведенные роли и задачи для обучающихся. Теперь следует рассмотреть определение и основные элементы квеста. Это приключенческая игра, представляющая собой интерактивную историю с главным героем, управляемым игроком. Важнейшими элементами игры в жанре квеста являются собственно повествование и обследование, а ключевую роль в игровом процессе играют решение головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий. Педагогическая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике, также направлена на усвоение и закрепление знаний, воспитание и развитие (совершенствование) природных личностных качеств, на то какие средства воздействия дают лучшие результаты.

Рассмотрим актуальность урока-квеста. Он связан с инновационными направлениями образования, где может использоваться информационная и коммуникационная технология в качестве научно-исследовательской основы урока, включающего в себя элементы творчества и решения логических задач. Урок-квест может быть закончен в рамках одного урока, так и быть долговременным проектом на протяжении нескольких уроков. Благодаря использованию урока-квеста в образовательном процессе обучающиеся получают возможность самостоятельно выбирать и структурировать материал, анализировать полученную информацию, учиться самостоятельно принимать решения для получения нужного результата, постигать элементы научно-практической работы. Задачами урока-квеста являются развитие креативного мышления; раскрытие творческого потенциала; формирование навыков рационального использования учебного времени; стимулирование познавательной мотивации. По всем своим признакам комплекс уроков-квестов может являться педагогической технологией, потому что открывает возможность изучения учебных предметов в новом образовательном формате, широко используя межпредметные связи.

Действительно урок-квест может использоваться на занятиях по многим учебным дисциплинам, т.к. может быть взаимосвязан с другими формами обучения и воспитания и давать лучшие результаты в учебном процессе. Если же рассмотреть урок-квест как дидактическую игру, то он может быть направлен на формирование соответствующих образовательных компетенций у обучающихся, которые предлагает В. Хуторской [5], на развитие логического мышления, способность к умственному эксперименту, нахождение верного решения в том или ином задании, воспитание качеств личности. Как дидактическая игра, урок-квест позволяет активизировать учебный процесс, привлекает внимание к предмету, чтобы обучающиеся могли применить свои творческие способности, навыки самостоятельной работы и взаимопомощи в коллективной групповой работе. На уроке-квесте учитываются индивидуальные особенности, личностные характеристики обучающихся, которые могут быть применены не только на конкретном уроке, но и на практике в жизни или же в сфере того или иного рода деятельности.

Также урок-квест можно использовать в качестве информационной и коммуникационной технологии в педагогической науке и современном обществе, где активно распространяются процессы информатизации форм образовательной деятельности, которые характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных и коммуникационных технологий.

Урок-квест как информационная технология может активно применяться для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя или учителя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования. Но в данной ситуации современный преподаватель или учитель должен не только обладать знаниями в своей профессиональной деятельности, но и в области информационной и коммуникационной технологии, а также интеграции одной области в другую и, наоборот, в учебно-воспитательном процессе. Чтобы урок-квест стал полноценным комплексом педагогической информационной технологии, желательна разработка информационного приложения, доступ к которому имел бы широкий круг обучающихся, что позволило бы разнообразить учителям и преподавателям образовательный процесс. Также помимо приложения можно разработать сайт по урокам-квестам.

Но для этого необходимым условием является присутствие в аудитории компьютерного оборудования с доступом в Интернет. Другим условием является наличия персонального компьютера у обучающихся, позволяющего в домашних условиях продолжать работать с учебными материалами. Если выделить следующие педагогические цели использования средств новых информационных технологий, таких как: развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества; развитие мышления, (например, наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого); эстетическое воспитание (например, за счет использования возможностей компьютерной графики, технологии Мультимедиа); развитие коммуникативных способностей; формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации (например, за счет использования компьютерных игр, ориентированных на оптимизацию деятельности по принятию решения); развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность (например, за счет реализации возможностей компьютерного моделирования или использования оборудования, сопрягаемого с компьютером); формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации (например, за счет использования интегрированных пользовательских пакетов, различных графических и музыкальных редакторов), то можно сказать, что использование урока-квеста как новой информационной технологии в качестве средства обучения, может усовершенствовать процесс преподавания, повысить его эффективность и качество [3].

Таким образом, урок-квест в образовательном процессе может служить одновременно и педагогической информационной технологией и дидактической игрой, направленной на овладение обучающимися определенных образовательных компетенций, т.к. в нем обучающиеся проявляют свои способности, применяют знания, полученные на практике, сами исследуют некоторые вопросы, которых у них не было на уроках, благодаря помощи Интернета, а также показывают работу в коллективе и добиваются результата за отведенное им время.

Список литературы

1. Киселев Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: Учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. – 304 с.
2. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», – 2009. – 192 с.

3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2007. – 368 с.

4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лащенко Н.Д.

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, кандидат педагогических наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Реутова И.Ю.

музыкальный руководитель, МБДОУ д/с №58, МБДОУ д/с №41, Россия, г. Белгород

Одна из задач современного образования – воспитание активной, самостоятельной, творческой личности. В статье рассматриваются нетрадиционные методы развития детского творчества старших дошкольников в коллективной музыкальной деятельности на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: детское творчество, творческие задания, творческое воображение, саморазвитие, самореализация.

Перемены, происходящие в нашей стране за последние десятилетия, затронули все сферы жизни и развития нашего общества, в том числе сферы образования. В современных условиях предъявляются новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения: необходимо не только обеспечить человека определенным багажом знаний, но и воспитывать самостоятельную, активную, творчески мыслящую личность, способную преодолевать трудности, намечать новые цели, обеспечивать себе большую свободу выбора действий, то есть, в конечном счете – наиболее эффективно решать поставленные обществом задачи. Именно творческий подход к делу является одним из условий активной жизненной позиции личности.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013г. №1155 был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). В этом документе определена одна из ключевых задач современного дошкольного образования – создание благоприятных условий развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром (ФГОС ДО 1.6.4.), условий художественно-эстетического развития, которое предполагает в том числе реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) (ФГОС ДО 2.6.). Проблема детского творчества интересует не одно поколение ученых. Вопросы развития

творчества детей освещены в работах Б.В. Асафьева, Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, А. В. Запорожца, В.В. Медушевского, Б.М. Теплова. Возникновение и развитие различных направлений детской художественно-творческой деятельности рассматриваются в исследованиях Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, В.А. Левина, Б.М. Неменского, Е.Ю. Сазонова, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной.

В психолого-педагогической литературе творчество понимается как: деятельность, в процессе которой появляются качественно новые результаты; форма осмысления действительности, саморазвитие, самореализация человека на основе изменения его отношений в мире и к миру [5, с. 8].

Детское творчество – одна из форм самостоятельной деятельности ребёнка, в процессе которой он отступает от привычных и знакомых ему способов проявления окружающего мира, экспериментирует и создаёт нечто новое для себя и других [6].

Детское творчество отлично от творчества взрослого человека и имеет свои характерные особенности, оно спонтанно и носит импровизационный характер (Н.А. Ветлугина), связано с открытием нового, приобретением новых знаний (Р.С. Немов), результаты творчества должны отражать отношение ребенка к миру, представления его о себе, о мире, о людях, окружающих его (В.А. Левин) [1, 4, 3].

В исследовании Л. С. Выготского доказано, что в основе творчества лежит процесс воображения, в свою очередь возникающий из элементов, отображающих действительность [2]. Разнообразный, накопленный ребенком опыт (жизненный, музыкальный, вербальный), приобретенные знания и умения, служат основой детского творчества. По убеждению А. Л. Савушкиной «...чем большим количеством элементов действительности он (ребенок) располагает в своем опыте, тем продуктивнее должно быть его воображение, что является основой для творчества» [5, 11].

В развитии творческого потенциала и формировании музыкально-художественного творчества, несомненно большую роль играет деятельность педагога. Реализация принципа интеграции в образовательном процессе дошкольной организации позволяет педагогу коренным образом перестроить образовательную деятельность на музыкальном занятии на основе синтеза, объединения образовательных областей. Интегрированное построение образовательного процесса дает возможность показать ребенку мир во всем его многообразии с привлечением научных знаний, литературы, музыки, живописи, театра, что способствует, по нашему мнению, эмоциональному развитию ребенка и формированию его творческого мышления, воображения, воспитанию эрудированного человека, обладающего целостным мировоззрением, способностью самостоятельно систематизировать имеющиеся у него знания и нетрадиционно подходить к решению проблем, обеспечивает детям целостное впечатление от того, что они делают вместе.

К старшему дошкольному возрасту ребенок овладевает достаточным для творчества объемом знаний, навыков музыкально-художественной деятельности, впечатлений и переживаний. В своей деятельности педагогу необходимо стремиться к тому, чтобы в результате педагогического воздействия дети могли свободно использовать выразительные средства, причем не стереотипно, а в соответствии с индивидуальной логикой и замыслом. Необходимо формировать умение детей комбинировать содержание имеющегося опыта для воплощения своего замысла. Важно на занятии создать атмосферу общения с дошкольниками, располагающую к непосредственной практической поддержке детской фантазии.

Организованную образовательную деятельность по развитию детского творчества, по нашему мнению, целесообразно строить в форме тематических музы-

кальных занятий: собственно тематических, когда тема может быть взята из жизни и связана с музыкой и сюжетных – занятие объединено не только общей темой, но и имеет единую сюжетную линию. Сказочный или игровой сюжет придает занятию занимательность, развивает воображение, дает простор творческой фантазии. При этом в создании сюжета могут участвовать и дети, придумывать последовательность эпизодов и действий персонажей.

Развитие детского творчества на музыкальном занятии происходит поэтапно. На первом этапе детям предлагается озвучить стихотворные строки, придавая им большую выразительность и образность. Особенно близко детям изображение звуков природы: капельки дождя, звон льдинок – хрустальное звучание металлофона, треугольников, колокольчиков; шум ветра – шуршание маракасов; журчание ручья, разлетающиеся брызги воды – бубенцы, и т.п.

На втором этапе, вниманию детей предоставляется короткий видеосюжет (без комментариев) с музыкальным сопровождением, по которому дети сочиняют сказку (сюжет). Помимо видеосюжета детям предъявляется книжка, в которой рассказывается о приключениях героя (напр., зайчика в осеннем лесу). Используется прием «Утраченные страницы», когда детям объясняется, что середину из этой книжки кто-то вырезал и предлагается придумать историю «Приключения в осеннем лесу», рассказать о том, что было на недостающих страницах. Закрыв глаза, дети слушают музыку, представляя осенний лес, его обитателей, а затем «изображают» словами увиденную картину.

На третьем этапе, в зависимости от сюжетной линии, детям даются творческие задания. Педагог создает проблемную ситуацию: «С помощью каких музыкальных инструментов или предметов можно озвучить героев и события сказки (сюжета)?» На выбор детям предлагаются: детские музыкальные инструменты – металлофон, ксилофон, колокольчики, треугольник, маракасы, бубен, барабан и др.; бросовый материал и поделки из него – листы бумаги А4, фантики от конфет, лоскуты плотной ткани, пластиковые пакеты и небольшие бутылки, частично заполненные фасолью, крупой, мелкими камешками и т. п. Предоставляя дошкольникам реальное право выбора средств для достижения поставленной цели своей деятельности, педагог создает основу для их самовыражения. При повторном просмотре сюжета перед детьми ставится задача – озвучить события, которые происходят с его героями (персонажами). Используется прием совместного обсуждения с детьми средств музыкальной выразительности, с помощью которых можно передать образ (ритм, тембр, динамика, регистр...).

В старшем дошкольном возрасте ребенком уже освоен определенный объем представлений о свойствах и качествах, отношениях предметов и явлений. Организуя проблемную ситуацию, педагог побуждает дошкольников обращаться к наработанным ими представлениям. Дети обсуждают способы передачи образа с помощью использования свойств и качеств бросового материала (пошуршать, постучать, помахать и т. п.). Так, в сказке-шумелке о приключениях зайчика в осеннем лесу дети творчески используют средства выразительности: изображают бег и прыжки зайца звучанием кастаньет, барабана, стук дятла – деревянными ложками, кваканье лягушек – трещотками, шуршание ёжика в траве – целлофановыми пакетами или фантиками, хлопанье крыльев совы – резкими хлопками ткани и т.п.

В сказках-шумелках ребенок самостоятельно сопровождает рассказ или видеопоказ сказки звуковым оформлением, базирующемся на собственном слуховом опыте. Организация экспериментирования с немusикальными (шумовыми, природными) и музыкальными звуками побуждает старших дошкольников творчески

подходить к выбору инструмента или какого-либо предмета, издающего характерный звук для передачи нужного образа, прибегать к нетрадиционному использованию знакомых предметов в новой обстановке. Важно, чтобы сделанный ребенком практический выбор позволил ему успешно решить поставленную педагогом задачу, понять и оценить связи между целью и полученным результатом. Поведение детей в ситуациях практического выбора служит показателем их растущей самостоятельности, дает педагогу возможность достаточно точно судить об индивидуальных проявлениях и своевременно их выявлять. Подчеркнем, что дети с удовольствием импровизируют и это творчество приносит им радость, а потому следующим этапом будет использование усвоенных способов импровизации в своих играх и самостоятельной деятельности.

В заключении отметим, что детское творчество в коллективной музыкальной деятельности имеет широкий диапазон, оно вызывает у детей яркий эмоциональный отклик, активизирует фантазию и творческое воображение, побуждает к поискам средств воплощения своего замысла, пробуждает стремление интегрировать собственный опыт с опытом других участников образовательного процесса и достигать взаимопонимания в творческом диалоге.

Список литературы

1. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1983. – 258 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997.
3. Левин В.А. Воспитание творчества. – Москва: Знание, 1977. – 63 с.
4. Немов Р.С. Общие основы психологии. Кн.1. 4-е изд. – М.: Владос, 1998. – 688 с.
5. Савушкина А. Л. Эволюция детского творчества в условиях экспериментального совмещения вербальных и музыкальных компонентов познавательной деятельности дошкольников: Монография / Под ред.О. П. Елисеева – СПб.: Изд-во: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 48 с.
6. https://ru.wikipedia.org/wiki/Детское_творчество

СУЩНОСТЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лебедева С.Ю.

студентка второго курса, Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в г. Нерюнгри, Россия, г. Нерюнгри

Николаева И.И.

научный руководитель, ст. преподаватель, Технический институт (филиал) Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в г. Нерюнгри, Россия, г. Нерюнгри

Статья посвящена особенностям детской игры в дошкольном возрасте. Рассматривается сущность феномена детской игры. На основе анализа научной литературы описываются виды игр и раскрывается их значение в развитии ребенка.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, функции детских игр, дети дошкольного возраста, развитие.

Игра – главный вид деятельности детей дошкольного возраста. В игре – личность ребенка полностью вовлекается в процесс игры: его воля, чувства, эмоции, познавательные процессы, потребности, интересы. В итоге получают позитивные изменения личности ребенка. Игра – это индивидуальный вид деятельности, которому присущи все характеристики деятельности, но все они – особенные.

Говоря о игровой деятельности, мы говорим прежде всего о самом процессе игры. Если в другой деятельности никак не связанной с игрой, важны цель и результат, то в игре важен основной процесс, так как зримой цели игра не имеет. Именно интерес к самим процессам игры является той движущей силой, которая позволяет игре существовать.

По мнению Д.Б. Эльконина, детская игра – исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме [4].

В психолого-педагогической литературе детские игры рассматриваются в качестве развития основных психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения), двигательных способностей и формы включения ребенка в мир человеческих отношений – в качестве стремления ребенка к гармоничному сосуществованию с окружающим миром, и как формирование произвольного поведения ребенка, его социализация.

Исследуя значение детских игр, С.А. Шмаков выделил следующие ее функции: социокультурное назначение игры, функция межнациональной коммуникации, функция самореализации ребенка в игре как полигоне человеческой практики, коммуникативная функция игры, диагностическая функция игры, игротерапевтическая функция игры, функция коррекции в игре, развлекательная функция игры [3].

По мнению С.А. Шмакова, сущность феномена игры заключается в следующих положениях:

- игра выступает как самостоятельный вид развивающей деятельности детей разного возраста, способом и принципами их жизнедеятельности, методами для познания ребенка и способами организации его жизни и вне игровой деятельности;
- игра означает занятия, отдых, развлечения, забаву, потехи, утехы, соревнования, упражнения, тренинги, во время которых воспитательные требования взрослых к детям становятся активными средствами воспитания и самовоспитания;
- игра – главная сфера взаимодействия детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений внутри коллектива или группы, совместимости индивидов, их партнерства, дружбы, товарищества. В игре познается и приобретается социальный опыт взаимоотношений между людьми;
- игра, обладает синтетическим свойством так как включает в себе многие свойства других видов деятельности;
- игра является важной потребностью растущего ребенка: его психики, интеллекта, биологического фонда. Игра – специфический, детский мир жизни ребенка. Игра является практикой детского развития. Дети развиваются потому что играют и играют, потому что развиваются;
- игра – путь поисков ребенком среди коллектива единомышленников и себя, в целом обществе, человечестве, во Вселенной, получение важного социального опыта, культуру прошлого, настоящего, будущего;
- игра – свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество. Продукт игры – довольствие ее процессами, конечный результат – развитие способностей, которые реализуются в процессе той или иной игры.

А.В. Луначарский в своих работах неоднократно подчеркивал значение игры как важнейшего средства воспитания. По его мнению, игра является основой всей человеческой культуры. А.Н. Леонтьев отмечал, что игра вводит в мир общения со взрослым и оказывает особые воздействия на развитие ребенка. По мнению автора, ребенок стремится опробовать новые возможности, новые позиции именно через игровые ситуации [1]. Им выделены основные положения, благодаря которым игру называют ведущим видом деятельности дошкольника. Во-первых, она удовлетворяет основным потребностям детей: стремлению к самостоятельной деятельности и к общению; в активном участии в жизни взрослых, ее копированию; потребности в познании окружающего его мира; удовлетворении потребности в активности и движении. Во-вторых, в играх присутствуют другие виды деятельности: учебная и трудовая деятельность. В-третьих, игра способствует развитию психических процессов ребенка: активного воображения, фантазии. Итак, в настоящее время общепризнано, что игра является одной из ведущих средств развития личности ребенка дошкольного возраста.

Анализ научной и методической литературы позволяет выделить следующие виды детских игр.

Предметная.

В дошкольном возрасте детские игры носят характер процесса. Д.В. Менджерицкая отмечает, что по содержанию несложных игр основной смысл игр заключается в самом действии, а не в том результате, к которому это действие должно привести [2]. Этап предметной игры связан непосредственно со знакомством с особенными функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Развертывание и обозначение в игре условных предметных действий, являются способами. Предметные игры, это те игры, которые заключаются в использовании различных предметов. Примером может служить игра с книжкой для младших школьников. В этом случае, книга будет являться одновременно предметом игры и предметом изучения ребенка.

Сюжетно-ролевая.

Основой сюжетно-ролевой игры является придуманная (зачастую самим ребенком) ситуация, основная суть которой заключена в том, что ребенок примеряет на себя разнообразные роли взрослого и выполняет разные по характеру игровые действия.

Источником сюжетно-ролевых игр дошкольников служит непосредственно окружающий мир предметов, людей, природа, жизнь и деятельность детей и взрослых.

Свободная сюжетная игра наиболее интересует детей. В игре ребенок испытывает внутреннее некое чувство свободы, то, что ему подвластны вещи, действия, отношения, в этом заключается привлекательность свободной сюжетно-ролевой игры. Сюжетная игра не требует от ребенка конкретного «продукта». В ней все происходит «как будто». Ребенок может успешно копировать любую деятельность взрослых, которая его интересует, влиться в любую ситуацию, прожить «желаемые события». Эти возможности расширяют практический мир ребенка, создают положительный эмоциональный фон развития.

Сюжетно-ролевые игры хорошо включаются в различные виды организованной самостоятельной деятельности детей и имеют важное значение в их развитии и воспитании.

Подвижные игры с правилами.

Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, которая характеризуется своевременными, а также точными выполнениями положенных заданий, которые в свою очередь основаны на различных видах движений и связаны с обязательными для всех играющих правилами.

По определению многих педагогов-практиков, подвижная игра наполнена упражнениями, при помощи которых ребенок подготавливается к самой жизни. Эмоциональная насыщенность игры вместе с увлекательным содержанием, пробуждают ребенка к определенным умственным и физическим усилиям. Специфика подвижной игры заключается в быстрой ответной реакции ребенка

Правила в них формулируются и оговариваются еще до начала игры. Ребенок учится придерживаться цели деятельности, действовать по инструкциям взрослого, контролировать свое поведение и действия.

Игры – драматизации.

В играх-драматизациях содержание, роли, игровые действия ограничены сюжетом и содержанием литературного произведения, пьесы и т.п. Они похожи на сюжетно-ролевые игры: в основе тех и других условное воспроизведение взаимодействия и отношений людей и т.д., а также находятся элементы творчества. По сюжету сказки или рассказа дети исполняют определенные роли, воспроизводят события в точной их последовательности, в этом заключается своеобразие игр-драматизаций.

Чаще всего основой игр-драматизаций служат сказки. В сказках образ героя очерчен наиболее точно и подробно, он привлекает ребенка динамичностью и ясной мотивированностью поступков, и дети охотно воспроизводят их. В играх-драматизациях с дошкольниками используются стихотворения с диалогами, благодаря которым создается возможность воспроизводить содержание по ролям.

С помощью игр-драматизаций дети лучше воспринимают идею и содержание произведения, последовательность и логику событий, их развитие и первопричину.

Дидактические и развивающие игры.

Дидактические игры – это способ занятия с детьми в форме специальных развивающих игр, которые являются способами активного обучения. Основой дидактических игр выступает развитие познавательной сферы детей.

Дидактические игры являются одновременно игрой, средством обучения и всестороннего развития ребенка, этим они и сложны. У детей развиваются большинство психических процессов и формируются личностные особенности в процессе такой игры.

Музыкальные.

Дети осваивают основные средства художественной выразительности, характерные для музыки и речи – ритм, динамику, темп, высоту в музыкальной игре. В условиях музыкального занятия игры носят развивающий характер и ориентируются на овладение детьми двигательными и интеллектуальными умениями, сенсорными способностями, развитие навыков сотрудничества, эффективного взаимодействия на основе познавательных интересов. Эмоциональные и двигательные отклики вызывает музыка. Характеры откликов зависят от целей, содержания, образа игры, которая отличается от танца в первую очередь тем, что помогает детям осознанно вслушиваться в музыку. В музыкальной игре ребенок выполняет различные задания, все его движения и действия связаны с процессом узнавания и различения характера музыки, отдельных выразительных средств. Это вырабатывает у ребенка

умение согласовывать движения с началом и окончанием музыки. Понимание музыкально-игрового задания вызывает у ребенка быстроту реакции на звуковое раздражение, формирование музыкальных и двигательных навыков, активизацию чувств, воображения, мышления

Спортивные.

Спортивные игры (футбол, баскетбол, волейбол, хоккей, гандбол, теннис и др.) характеризуются разнообразием движений. Они включают бег, прыжки, броски мяча с места и в прыжке, удары, различные силовые элементы и т. п. Все эти движения выполняются в условиях взаимодействия (в борьбе) игроков. Изменение структуры движений и их интенсивности происходит во время игры непрерывно. Некоторые виды игр (хоккей с шайбой, баскетбол, регби, гандбол и др.) носят скоростно-силовую направленность, которая отражается в тренировочном процессе. Спортивные игры способствуют развитию быстроты, силы, ловкости и других качеств.

Итак, все выше рассмотренные виды игр подтверждают, что игра является эффективным средством развития «самости» ребенка, познания способа взаимодействия с окружающим миром, его умственного, физического развития и самоутверждения. Таким образом, игра обеспечивает интенсивное развитие каждого участника игрового действия, обогащение его новыми знаниями, умениями, навыками и способностями для успешного вхождения ребенка в мир социальных отношений и преодоления детского эгоцентризма.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
2. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
3. Шмаков С.А. Игры учащихся-феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 238 с.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999 г. – 360 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ

Лукьянова У.А.

студентка третьего курса магистратуры,
Оренбургский государственный педагогический университет,
Россия, г. Оренбург

Пак Л.Г.

профессор кафедры педагогики и социологии, д-р пед. наук, профессор,
Оренбургский государственный педагогический университет,
Россия, г. Оренбург

В статье описаны направления программы социально-психологической предупреждения асоциального поведения подростков в социально реабилитационном центре; охарактеризованы социально-психологические методы и формы, обеспечивающие снижение риска асоциального поведения и повышение уровня социальной адаптированности воспитанников.

Ключевые слова: асоциальное поведение, программа предупреждения асоциального поведения подростков, деятельность социально-реабилитационного центра, социальная адаптированность воспитанников, формы и методы предупреждения асоциального поведения личности.

Особенности социально-экономического развития российского общества оказали мощное влияние на жизнь людей, разрушительно воздействуя на их морально-нравственное мышление и поведение. Падение эталона социально адаптированного поведения и общественных ценностей привело к росту числа подростков не склонных в своих действиях ориентироваться на принятые в социуме нормы. В настоящее время проблема асоциального поведения подростков остро требует созидательного решения, так как это сказывается на будущем нашего подрастающего поколения и страны в целом.

Таким решением, на наш взгляд, должна быть разработка и применение в воспитательной работе с подростками социально-психологической программы предупреждения асоциального поведения личности.

Изучением асоциального поведения личности занимались многие известные исследователи. Ж. Годфруа анализирует асоциальное поведение как неспособность устанавливать прочные социальные связи, нежелание придерживаться принятых норм, малая лояльность по отношению к другим, несклонность соблюдать свои обязанности перед ними, и, наконец, отсутствие чувства вины даже за свои самые неблагоприятные поступки [3]. И. Л. Первова рассматривает асоциальное поведение в большей степени как антидисциплинарное, вступающее в противоречие с общепринятыми нормами и опосредованным образом наносящее вред обществу [9]. В нашей работе асоциальное поведение мы определяем как морально-ценностное дезориентированное поведение, проявляющееся в нарушении общественного порядка и установленных норм и правил, последствия от которого имеют разрушительный характер как для самой личности и здоровья человека, так и для социума в целом.

Существуют такие формы отклоняющегося поведения как агрессия, курение, наркомания, алкоголизм, прогулы школьных занятий, неуспеваемость и др., которые в дальнейшем могут привести к правонарушениям, с соответствующим наказанием вплоть до лишения свободы на определенный срок. Поэтому крайне важно своевременно оказать помощь подростку в изменении модели его поведения и образа мышления.

В этой связи нами разработана и внедрена программа предупреждения асоциального поведения подростков в практику государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения Оренбургской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Гармония» г. Оренбурга. Цель программы: воспитательная деятельность, направленная на предупреждение асоциального поведения подростков. Задачи программы: научить подростков находить конструктивное решение в конфликтной ситуации; раскрыть воспитанникам их сильные положительные стороны и показать эффективное их применение в достижении поставленной цели; передать опыт созидательного построения взаимоотношений с обществом с целью личностного роста и умения справляться со сложными жизненными ситуациями.

Вся программа состоит из шести блоков занятий, каждый из которых направлен на воспитание в подростке необходимого уровня социальной адаптированности как личностного качества, выражающегося в сознательной регуляции поведения развивающегося субъекта по отношению к себе, окружающим людям, миру (умение подростка справиться с конфликтной ситуацией и неустойчивой современной ситуацией с позиции созидания, адекватная оценка себя как личности, своих способностей и возможностей для достижения желаемой цели, опыт конструк-

тивного выстраивания социального взаимодействия с другими членами общества и активного участия в жизни социума) [8].

Блок занятий на снижение агрессивности подростков начинался со знакомства с группой воспитанников, была установлена дружеская и доверительная атмосфера для максимальной результативности дальнейшей работы группы. Ведущий показывал ребятам социальный ролик «В мире детей жестокости нет» (<https://www.youtube.com/watch?v=c5R-fcN0NvQ>) с дальнейшим обсуждением и встречей с лидером фонда помощи бездомным животным с целью проявления сочувствия у воспитанников. В качестве рефлексии было предложено ребятам нарисовать свое любимое животное и рассказать, почему именно это животное любимое, как за ним необходимо ухаживать и стоит ли его защищать от обидчиков. Ведущий прочитал лекцию: «Правовая ответственность несовершеннолетнего» с целью повышения юридической грамотности воспитанников. Проводились различные упражнения и соревнования такие как: «Перенос воды в ладошке», «Самодельный фонтан», «Коврик из камней» и др. (с задействованием воды и сыпучих материалов). Использование этих средств способствовало снижению агрессивного состояния и напряженности подростков. Для детей-сирот подростки подготовили подарки, сделанные своими руками из таких материалов, как фасоль, горох и гречки. Поделки как частичку своего тепла ребята передали лидеру благотворительного фонда «Наши дети» во время организованной для них встречи.

В ходе блока занятий на становление конфликтоустойчивости подросткам в первую очередь была прочитана лекция на тему «Успешные переговоры» с целью освящения основных и предпочтительных стратегий выхода из конфликтной ситуации. Ребятам предлагался социальный ролик «Победа над конфликтом» (<https://www.youtube.com/watch?v=4glvPtG5s40>) с дальнейшей рефлексией по средствам рисунка «Компромисс как результат конфликта интересов». Штатный психолог проводил с подростками такие игры как: «Нахал», «Швейцар», «Техника вежливого отказа» и упражнение на умение слушать и слышать, что позволило воспитанникам смоделировать конфликтную ситуацию и продумать конструктивный выход из нее. С приглашенным инструктором по йоге ребята учились овладевать техникой релаксации и дыхательной гимнастикой. Подростки узнали о том, с какой целью используются данные расслабляющие упражнения, в каких ситуациях их можно и нужно применять.

В блоке для формирования адекватной самооценки подросткам предлагалась лекция на тему «Самооценка личности», происходил просмотр социальных видеороликов: «Каким супер-героем я хочу быть» (<http://amastor.ru/neveroyatno/etot-paren-dostoin-nazyvatsya-luchshim-synom/>) (с анализом почему учительница поставила за сочинение высший балл своему ученику), «Внешность неглавное» (<https://www.youtube.com/watch?v=XbWkgC2kg14>) (в рамках размышлений какие качества в человеке ребята ценят больше всего). В качестве рефлексии было предложено воспитанникам сделать своими руками авторский инструмент рисования и создать свой неповторимый рисунок. Воспитанники узнали, что любое произведение искусства это результат своего труда, творческого подхода и преодоления неуверенности в своих силах и возможностях. Подростки совместно со штатным психологом создали «альбом побед», составили список своих положительных качеств, навыков, достижений и целей в жизни, проанализировали потенциальные внутренние и внешние ресурсы для личностного развития. Для повышения самооценки ре-

бятя предлагались игра «Солнышко» и упражнения «Я и мое имя», «Ода о себе», «Я могу, я умею, я хочу научиться...».

С подростками провели занятие «Искусство фотографии», в ходе которого приглашенный профессиональный фотограф научил ребят технике портретной съемки и приемах позирования, он рассказал воспитанникам, как используя некоторые интересные приемы, можно посредством фотографии передать не только красоту внешнюю человека, но и богатство, свет и теплоту его души. В ходе практической части занятия с фотографом, ребята делились на пары и прорабатывали ситуацию, в которой один человек – фотограф, другой – модель, с целью передачи через объектив позитивных качеств своего партнера. В течение недели после проведения этого блока занятий подросткам раздавались фотографии на память.

В ходе блока занятий на повышение социально-психологической адаптации ведущим предлагались: лекция «Не такой как все», просмотр социального видеоролика «Мир инвалидов» (<https://www.youtube.com/watch?v=Brz9cb6B-U4>) и, в качестве рефлексии, рисунок на тему: «Инвалид и подходящие условия для его комфортной жизни». Штатный психолог с целью социально-психологической адаптации проводил с ребятами такие игры как: «Колпак», «Общий язык», «Подарки», «Встаньте в круг», «Путаница», «Ассоциации», «Колобок». В играх подростки участвовали с инициативой и энтузиазмом. С ребятами проводились занятия социальных парных латинских танцев. Приглашенные инструктора сначала всех ребят разделили по парам (мальчик-девочка), рассказали, почему эти танцы считаются социальными, какой основной принцип при движении под музыку в паре, как должен вести себя парень и как девушка. Такой же принцип должен быть во взаимоотношениях в жизни между парнем и девушкой: без агрессии, с уважением, доверительно. Далее ребят обучили основным движениям, и под руководством приглашенных инструкторов подростки танцевали в парах. Танцотерапия способствовала снятию психологического напряжения, позитивному настрою подростков друг к другу, пониманию ребят своих новых способностей и возможностей, повышению самооценки личности.

Блок занятий для гармонизации детско-родительских отношений начинался с приветствия родителей по схеме «Здравствуйте, меня зовут... В детском возрасте я был(а) и увлекался (ась)». Данное задание способствовало активизации детского эго-состояния родителей, что помогло дальнейшей доверительной работе с ними. Ведущий прочитал лекцию на тему «Принцип безусловного принятия», организовал совместный с подростками и их родителями просмотр социального ролика «Мамы» (<https://www.youtube.com/watch?v=FopNqtUKHZQ>), провел совместное обсуждение на тему «Родители и их роль в семье».

В качестве арт-терапии ведущий предложил ребятам и их родителям создать друг для друга своими руками «коробку прощения», украсить ее позитивными, добрыми изображениями и фразами для близкого и родного человека, тем самым отпустить накопленные обиды и перевести свои отношения в созидательное русло. Штатный психолог провел с родителями такие упражнения как: «Солнце любви», «Пословицы», «Объединить части народной мудрости», «Родительские установки», «Пойми меня», «Я хороший родитель, потому что...». Занятия способствовали развитию у родителей понимания своих детей и участия в их жизни.

Приглашенные педагоги провели мастер класс для девочек и их мам по плетению косичек и кулинарный мастер-класс для мальчиков и их мам. В процессе совместной деятельности улучшались взаимоотношения, раскрывались способно-

сти подростков и их родителей. Занятия помогли построению доверительных, открытых и понимающих отношений в семье.

Блок занятий на повышения уровня жизнестойкости начали с прочтения подросткам лекции на тему «Поведение человека в экстремальной ситуации». Ведущий с ребятами посмотрели социальные видео-ролики: «Ты выдержишь» (<https://www.youtube.com/watch?v=Xk39RvSdOJY>), «Десять подростков... или выживает сильнейший» (<https://www.youtube.com/watch?v=o4vofbkGIyg>). Обсуждали, кто хочет стать «десятым», и что для этого нужно знать, уметь и какими качествами обладать, и от каких привычек необходимо избавиться, чтобы не стать одним из девяти первых подростков.

В качестве арт-терапии воспитанникам предложили нарисовать картину на бумаге на любую тему. Далее ребятам необходимо было ее порвать на несколько частей. Затем используя эти кусочки, составить новое произведение искусства – коллаж. Данное задание научило подростков тому, что из разрушенного можно сделать что-то позитивное и полезное, и что почти все в жизни можно исправить благодаря своему труду, силе воли, уверенности в своих возможностях.

Штатный психолог выяснил у каждого подростка его любимый вид спорта и помог либо устроиться в спортивную секцию города Оренбурга для дальнейшего занятия в ней, либо подобрал альтернативный вариант в зависимости от возможностей населенного пункта проживания подростка. Так же психолог предложил воспитанникам выбрать творческий кружок для дальнейшего дополнительного образования. Занятость подростков снижает риск появления у них асоциального поведения и повышает ценностно-ориентированный уровень ребят.

Ребятам организовали познавательную встречу с врачом наркологом, который рассказал им о последствиях курения, употребления алкоголя и наркотических средств. Вместе с врачом подростки посетили выставку в Медакадемии г. Оренбурга, где представлены анатомические заспиртованные модели с патологиями, чтоб воспитанники своими глазами увидели возможный результат асоциального поведения.

Таким образом, социально-психологическая программа предупреждения асоциального поведения подростков представляет собой совокупность направлений (снижение агрессивности, становление конфликтоустойчивости, формирование адекватной самооценки, социально-психологическая адаптация, гармонизация детско-родительских взаимоотношений, развитие жизнестойкости), реализуемых посредством определенных социально-психологических методов, благодаря которым снижается вероятность появления у подростка форм отклоняющегося поведения и повышается уровень его социализации в обществе. В ходе апробации предложенной программы предупреждения асоциального поведения подростков было установлено с дружеское и доверительное общение с воспитанниками, ребята с удовольствием участвовали в предложенных мероприятиях, эффективно работали со штатным психологом и приглашенными инструкторами, раскрывали свои способности и желаемые цели в жизни, давали продуктивную обратную связь. Проработанные с ребятами занятия привели к сплоченности, как среди воспитанников, так и внутри их семей, к изменению их внешнего образа и внутренних личностных качеств в позитивную и созидательную сторону, а также в целом к повышению их социальной адаптированности.

В ходе экспериментальной работы была проведена диагностика личностных качеств подростков с целью определения их уровня социальной адаптированности

на констатирующем и обобщающем этапах. Уровень социальной адаптированности у подростков благодаря проведенной программе изменился следующим образом: количество воспитанников с социально адаптированным поведением выросло на 22%, с социально неустойчивым – снизилось на 8%, с асоциальным поведением уменьшилось на 14%, соответственно. Полученные результаты позволили сделать вывод о значимости реализованной социально-психологической программы в целях предупреждения асоциального поведения подростков в реабилитационном центре.

Список литературы

1. Волков Б.С. Психология подросткового возраста: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: КНОРУС, 2016. 266 с.
2. Воробьева К. А. Агрессия и насилие в подростковой среде: комплексная психокоррекционная программа профилактики: инновационные модели образования и воспитания детей с проблемами в поведении. М.: Школьная пресса, 2011. 78 с.
3. Годфруа Ж. Что такое психология //Файловый архив студентов [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1843770/> [дата обращения 05.04.2017].
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 300 с.
5. Макаренко А.С. Общение с трудными детьми. М.: АСТ, 2015. 318 с.
6. Мамайчук И.И., Смирнова М.И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения: учебн. пособие для вузов. М.: Эко-Вектор, 2014. 311 с.
7. Никитина Н.Б. Психологическое сопровождение ребенка в условиях реабилитационного центра; Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н. Г. Чернышевского. Чита: ЗабГГПУ, 2010. 114 с.
8. Пак Л.Г. Социально ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации. Оренбург: Оренб. ин-т экономики и культуры, 2013. 312 с.
9. Первова И.Л. Асоциальное поведение несовершеннолетних: социотипологический анализ // Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003204921> [Дата обращения 05.04.2017].
10. Пережогин Л.О., Вострокнутов Н.В. Асоциальное поведение детей и подростков. Профилактика и коррекция ассоциированных психических расстройств. Руководство для врачей. М.: ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского» Минздравсоцразвития России, 2012.
11. Шапошникова Т.Д. Педагогические условия ресоциализации несовершеннолетних в социально-реабилитационном центре: дисс. ... канд. пед. наук. Кострома, 2010. 242 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры // Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003204921> [дата обращения 09.06.2017].

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Лях Т.И.

доцент кафедры специальной психологии, канд. психол. наук, доцент,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

Захарова Л.А.

студентка, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия, г. Тула

В статье ценностные ориентации рассматриваются в качестве личностных новообразований, имеющих динамичную структуру и отражающих жизненные цели индивида. В

подростковом возрасте как в особой социально-возрастной группе актуальным является личностное становление, выбор дальнейшего жизненного пути и самореализация. Формирование ценностных ориентаций позволяет осуществить воспитание личности, духовное саморазвитие и обеспечение дальнейшей социальной стабильности, что особенно актуально в подростковом возрасте. В статье представлены результаты авторского исследования ценностных ориентаций современных подростков.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценность, мировоззрение, философия жизни, подростковый возраст, личностное становление.

Особенности изучения ценностных ориентаций подростков всегда привлекали внимание как отечественных, так и зарубежных ученых в различных областях наук, так как проблемы, связанные с их формированием, относятся к числу важнейших для научных направлений, которые занимаются изучением человека и социума.

«По мнению В.Г. Алексеевой, ценностные ориентации, – важнейший компонент сознания личности, это динамические личностные новообразования, которые отражают жизненные цели и являются общими мировоззренческими ориентирами индивида» [2, с. 16]. Ценность – представление о том, что ценно для человека или коллектива, общества в целом, это сознательный регулятор поведения индивида, это убеждения и предпочтения людей, выраженные в их поведении на различных возрастных этапах и охватывающую познавательную сферу человека. «Под ценностями А. Г. Здравомыслов подразумевает элементы нравственного воспитания личности, которые составляют внутреннюю культуру того или иного индивида. Ценности, как правило, выражаются в личностных установках, определяющих отношение к обществу, природе, к другим людям и, в первую очередь, к самому себе» [5, с. 104]. Исходя из этого, можно сказать, что от ценностей зависит уровень культурного развития общества.

В современной психологической литературе ценностные ориентации включают в себя три компонента:

1) когнитивный (смысловой) компонент, в котором сосредоточена устойчивая система чувств, знаний, умений, другими словами – социальный опыт личности. На основе этого компонента осуществляется научное познание действительности, способствующее становлению ценностно-ориентированного отношения;

2) эмоциональный компонент, который предполагает эмоциональную реакцию индивида на те или иные ценностные переживания и определяет личностный смысл этой реакции;

3) поведенческий компонент, который основывается на результатах взаимодействия когнитивного и эмоционального компонентов. «Е. И. Головаха подчеркивает, что благодаря социальному опыту личности и ее ценностному переживанию индивидом формируется готовность действовать, выражается направленность потребностей и интересов личности в осуществлении задуманного в соответствии с продуманным ею планом» [3, с. 98].

«В. Е. Семенов отмечает, что ценностные ориентации являются важнейшими элементами внутренней структуры личности, закреплёнными жизненным, личностным опытом индивида и формируются в «философию жизни» в определенных социальных условиях» [7, с. 20]. Как правило, для ценностей характерна высокая осознанность, они являются элементами сознания, подчиняются принципу сознания и деятельности, разработанному С. Л. Рубинштейном и служат важным факто-

ром социальной регуляции взаимоотношения людей и поведения индивида в обществе, его ориентации в социальной среде. Исходя из этого, мы можем предположить, что «ценность» можно представить как идеальное отражение социальных взаимоотношений людей.

Исследование подобных вопросов особое значение приобретает в подростковом возрасте, поскольку, в основном, именно на этом этапе происходит процесс становления личности и в последующем формирование ценностных ориентаций.

Подростковый возраст – переходный этап между детством и взрослостью, относящийся к числу кризисных периодов. [1, с. 167]. Согласно концепции Ж. Пиаже, начало подросткового возраста начинается в 11-12 лет и заканчивается в 14-15. «В этом сложном возрастном диапазоне, по мнению М. Клее, происходят преобразования в различных сферах: в сфере сознания, деятельности и сфере взаимоотношений индивида» [6, с. 79].

Ценностные ориентации подростков формируются постепенно, в процессе социализации. «Д. Б. Эльконин указывал на то, что подростковый возраст характеризуется появлением чувства взрослости, как период активного формирования системы взглядов на окружающий их мир, развития «Я – концепции» как рефлексивной части личности, осознания себя индивидуальностью, принятия себя» [8, с. 219]. Несомненно, мировоззренческую структуру в подростковом возрасте составляет устойчивый круг интересов и необходимость самоопределения и выбора дальнейшего жизненного пути. Особо сильное влияние на развитие ценностных ориентаций подростков оказывает совершенствование его самооценки, которая выступает центральной осью в изменениях, происходящих в его психическом развитии, а общение при этом становится ведущей деятельностью. Подростки характеризуются вспыльчивостью, восприимчивостью и эмоциональностью к окружающей их обстановке [4, с. 13].

Актуальность исследования развития ценностных ориентаций в подростковом возрасте обусловлена появлением целого ряда работ, посвященных различным аспектам этой проблемы. В психолого-педагогических исследованиях изучается динамичность ценностных ориентаций в подростковом возрасте и их взаимосвязь с индивидуальными особенностями личности.

Принципиальное для изучения этой проблемы значение имеют исследования таких ученых как В. Г. Алексеева, Е. И. Головаха, С. Я. Ермолич, А. Г. Здравомыслов, В. Е. Семенов, в которых рассматриваются вопросы формирования ценностных ориентации в подростковом возрасте, в различных сферах жизни.

Изучением подросткового возраста занимались многие ученые, такие как В. А. Аверин, М. Клее, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей развития ценностных ориентаций подростков, проходившее в 2 этапа:

ЭТАП 1 – исследование ценностных ориентаций подростков.

1) С. С. Бубнова «Тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности»;

2) Милтон Рокич «Ценностные ориентации»;

ЭТАП 2 – уточняющий.

3) Методика Рене Жиля.

В проведенном нами исследовании были получены данные об уровне реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности, о направленности личности и определение ее отношения к окружающему миру, к

другим людям, к себе самой, о социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими.

С помощью методики «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С. С. Бубновой» удалось установить, что в группе детей подросткового возраста, участвующих в исследовании преобладает такая ценность как отдых (23%), на втором месте можно увидеть такую ценность как общение (20%), затем мы можем увидеть ценность здоровье (18%), на 4 месте – любовь (17%), на 5 месте – признание и уважение людьми (15%), на 6 месте – помощь и милосердие (14%), на 7 и 8 месте – познание и социальный статус (13%), наслаждение прекрасным и высокое материальное благосостояние оказалось на 9 месте (12%), и наименее значимой ценностью для подростков оказалась социальная активность (9%).

С помощью методики Милтона Рокича «Ценностные ориентации» удалось установить, что в данной группе детей преобладающими ценностями являются наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, семейные взаимоотношения, познание.

С помощью методики Рене Жиля удалось выявить, что в данной группе испытуемых доминирует отношение к матери, на втором месте к отцу, к сестрам и братьям на третьем месте, к друзьям и подругам на четвертом месте, к бабушке и дедушке – на пятом месте, к учителю или воспитателю – на шестом. Наименее выражено отношение к матери и отцу как к родительской чите «Родители». В характеристике самих детей преобладает стремление к уединению, на втором месте выявляется общительность, на третьем месте в характеристике выявлена любознательность, на четвертом месте реакция на фрустрацию, на пятом месте выявлена конфликтность. Наименее выраженная характеристика испытуемых подростков – лидерство.

Таким образом, можно сказать, что ценностные ориентации являются важнейшими элементами внутренней структуры личности, закреплёнными жизненным, личностным опытом индивида и формируются в «философию жизни» в определенных социальных условиях.

Как мы отмечали раньше, исследование подобных вопросов особое значение приобретает в подростковом возрасте, поскольку именно с этим периодом связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их деятельность как динамичной системы. В связи с существенными изменениями в современных сферах нашего общества, влекущими за собой коренные социальные изменения в ценностной структуре подростков, можно отметить то, что многие ценности оказались порушенными, стали противоречивыми и, несомненно, оказывают влияние на мировоззрение современных подростков.

Список литературы

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков, Учебное пособие – 2-е издание, издательство Михайлова, 2008. 379 с.
2. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. – М., 2009. 156 с.
3. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. / Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2000. 256 с.
4. Ермолич С. Я. Методологические предпосылки формирования ценностных ориентаций у подростков // Внешкольное воспитание. 2007. 27 с.
5. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности. – М., 1986. 224 с.
6. Клее М. Психология подростка. – М.: Педагогика, 1991. 176 с.

7. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2009. 37 с.
8. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПТА «ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Мажарова Е.А.

заведующая кафедрой профсоюзного движения, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, канд. пед. наук, доцент,
Оренбургский филиал Образовательного учреждения профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений», Россия, г. Оренбург

В статье гуманитарные технологии рассматриваются в качестве одного из важнейших инструментов гармонизации отношений человека и жизненной среды. Использование гуманитарных технологий специалистами профессиональной сферы «человек – человек», с одной стороны, позволяет решать проблему самореализации человека и группы, а с другой стороны, проблему развития коммуникации в рамках коммуникативной стратегии.

Ключевые слова: гуманитарные технологии, социальные технологии.

Особенности современного социально-исторического этапа развития нашего общества и цивилизации в целом ясно обозначили потребность в услугах специалистов социогуманитарной сферы, предметом деятельности которых станет само социальное взаимодействие во всем спектре его разнообразия (организационно-управленческое, гражданское и педагогическое, в том числе решение транспрофессиональных задач), а целью – помощь в достижении его продуктивного характера на базе согласования интересов, критериев, целей, ценностей людей, ибо только согласование интересов, то есть участие людей в принятии решений, создает положительную динамику сложных систем, основным элементом которых является система «человек – человек». Услуги такого рода получили название «гуманитарные технологии».

Как говорится об этом в Инновационной образовательной программе РГПУ им. А.И. Герцена, «В условиях обострившихся проблем взаимодействия между людьми в современном полиэтничном, поликонфессиональном и поликультурном обществе от всех специалистов профессиональной сферы «человек – человек» требуется владение гуманитарными технологиями, которые являются важнейшим инструментом гармонизации отношений человека и жизненной среды» [5].

Гуманитарные технологии – это область упорядочения, систематизации и самоорганизации во времени и в пространстве компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе современного гуманитарного знания. Составляющими гуманитарных технологий являются «особые» нематериальные элементы, какие как идеи, знания, знаковая среда.

Гуманитарные технологии – это ресурсоемкие технологии, в которых под ресурсом в них понимаются:

– концепты и идеи, их преобразование в разряд деятельностных целей и задач, программ и проектов;

- люди, способные разрабатывать и реализовывать развивающие проекты и программы;
- материальные и финансовые затраты, необходимые для осуществления технологического процесса.

Ядром гуманитарных технологий является информация. Информация позволяет «сжимать» время. На смену рутинным мыслительным операциям приходят более сложные виды мыслительно-рефлексивной деятельности – целеполагание, концептуализация, консультирование.

Информация позволяет «технологизировать» время, что вызвано необходимостью фиксировать получаемые промежуточные продукты и результаты гуманитарной деятельности, а также использовать их в других системах деятельности. Это ведет к появлению все большего числа и разнообразия гуманитарных технологий. Сегодня произошла институализация таких видов профессиональной деятельности, как консультирование, экспертная оценка и регулирование отношений в процессе обмена информацией.

Гуманитарные технологии являются инфраструктурными (нелинейными) технологиями. А это означает, что на каждое звено, включенное в технологическую цепочку, действует множество неопределенных факторов. Нелинейность как характеристика гуманитарных технологий особенно важна для определения места образовательных моделей в процессе подготовки специалистов, владеющих гуманитарными технологиями.

Физические технологии отражают объективные возможности истории, а гуманитарные технологии отвечают за субъективный фактор, претворяющий некоторое возможное будущее в реальность. Если первые формируют пространство тенденций, то вторые управляют реализацией этих тенденций. На практике гуманитарные технологии используют бизнесмены для управления предприятием, государство – для решения своих проблем. Это могут быть и отдельные люди.

Получается, что всю человеческую деятельность за исключением материального производства можно отнести в разряд гуманитарных технологий. Гуманитарные технологии, в том числе анализ будущего, нельзя поставить на конвейер, приспособить для получения стандартного результата. В этом их отличие от обычных, физических технологий.

В основе гуманитарных технологий лежит признание единства между отдельным человеком и обществом. Технология, которая управляет обществом, одновременно управляет и личностью, и наоборот. С одной стороны, это прямое или опосредованное воздействие на общество, а с другой – сильное воздействие на личность.

Какое содержание вкладывается в данное понятие? Обратимся к материалам круглого стола по теме «PR и гуманитарные технологии – иллюзия противостояния?», который был проведен редакцией электронного журнала «Со-Общение» [1]. В процессе обсуждения выявилось различное понимание концепта «гуманитарные технологии».

По мнению В. Осипова, «Гуманитарные технологии – это технологии создания, изменения и обработки рамок и правил поведения людей. В несколько ином разрезе «гуманитарные технологии» могут трактоваться как технологии производства, упаковки и внедрения смыслов».

Председатель Совета директоров Центра политического консультирования «Никколо М» И. Минтусов считает, что «гуманитарные технологии», если исхо-

доть из названия, – это технологии, ориентированные на развитие человеческой личности и на создание соответствующих условий для этого. Другими словами, это способы совершенствования моральных и этических норм, способы развития интеллектуального потенциала и физического состояния».

Президент холдинга «Publicity» Г. Ханов обращает внимание: «Слово «технология», как известно, происходит от греческого *techne* – искусство, умение и *logio* – изучение. И обычно трактуется большинством словарей как совокупность приемов и способов для получения эффективного результата. Исходя из этого, наверное, вполне возможно истолковать гуманитарные технологии как комплекс наиболее эффективных приемов, связанных с необходимостью человечества удовлетворять растущие физические и духовные потребности. Однако представить себе специалиста, обладающего знанием всех эффективных приемов и навыков, которые выработало человечество для обеспечения своего существования, вряд ли возможно».

Как видим, участники обсуждения стремятся включить в поле «гуманитарных технологий» как можно больше смыслов и значений. В соответствии с вышеизложенными посылками понятно стремление главного редактора журнала «Сообщение» Д.П. Петрова утвердить особую древность данных видов деятельности. «Без особой дерзости, можно утверждать: гуманитарные технологии существовали всегда (хотя этот термин, называющий всю совокупность практик и видов деятельности, входящих в зону гуманитарных технологий, появился только в последнем десятилетии XX века). Всегда одни группы людей стремились изменить рамки и нормы поведения в деятельности других человеческих сообществ или отдельных индивидов. Даже в глубокой древности, когда преобладали физические меры воздействия на эти рамки и нормы, в то же время часто использовались ненасильственные, невоенные, как мы теперь говорим – «холодные» – способы воздействия» [4].

Несмотря на многообразие подходов, концепт «гуманитарные технологии» не обрел четких познавательных границ. На «размытость» ядра дефиниции обратил внимание исполнительный директор Центра политического менеджмента СПбГУ А.В. Курочкин: «В научной среде и в среде технологов-практиков пока отсутствует четкое понимание того, что такое гуманитарные технологии. Имеющиеся в литературе определения либо слишком размыты и не содержат точного трактования понятия гуманитарных технологий, либо, наоборот, неоправданно сужены до ограниченного набора методов обучения» [2].

Эвристический потенциал концепта «гуманитарные технологии» более отчетливо проявляется в сравнении с эвристическим потенциалом концепта «социальные технологии». По мнению профессора В.М. Шепеля, гуманитарные технологии являются разновидностью технологий социальных, причем гуманитарная технология определяется как система научных знаний, использование которой позволяет реализовать конкретный человеческий замысел при помощи определенных условий, средств и способов.

Сам термин «социальные технологии», по-видимому, более ранний (некоторые исследователи выводят его из теории «социальной инженерии» К. Поппера), а в социологии он уже имеет устойчивое бытование. Так, Б.Ф. Усманов выделил следующие основные подходы к определению понятия «социальные технологии». По его мнению, это:

- совокупность методов, средств для решения социальных проблем;
- совокупность знаний о способах организации социальных процессов;

- деятельность, благодаря которой обеспечивается решение социальных проблем;
- элемент механизма управления по решению социальных проблем;
- система инновационных способов разрешения социальных проблем.

С позиции сторонников гуманистического подхода, имеются в виду переход от мобилизационного индустриального общества к современному информационному обществу. В процессе перехода упор делается на субъект-субъектные отношения, а привычная проблема, связанная с объектом воспитания, отходит на второй план. Именно на удачное соединение философско-методологического и политико-конъюнктурного моментов указывает С.М. Елисеев. «В принципе, гуманитарные технологии – это одновременно и удачный бренд, и самостоятельная методология, возможно, до сих пор не вполне последовательно и ясно изложенная. По мере того как государство утрачивало монопольную позицию на этом рынке, стали образовываться новые структуры, имеющие достаточное количество финансовых, административных, материальных и интеллектуальных ресурсов для самостоятельного производства смысла деятельности (политической, управленческой, экономической, научной, социокультурной и др.)» [3].

В условиях информационного общества усиливается тенденции к индивидуализации человеческой жизни и растет потребность к коммуникации. На смену манипулятивным социальным технологиям приходят гуманитарные коммуникативные технологии. Гуманитарные технологии, с одной стороны, решают проблему самореализации человека и группы, с другой стороны, проблему развития коммуникации в рамках коммуникативной стратегии.

В контексте гуманитарных технологий человек выступает как своеобразная знаковая система, высоко информативная и открытая для контактов, что облегчает актуализацию индивидуально-личностных смыслов, выступающих в этом случае в качестве преобразующего и преобразуемого начала. Специфика гуманитарных коммуникативных технологий состоит в том, что теоретически они не являются индифферентными к экзистенциальному или этическому содержанию действия. В наибольшей степени они зависят от гуманитарного содержания коммуникативной практики, то есть являются просто технологиями социальной манипуляции. Гуманитарные технологии предполагают обязательное наличие обратной связи, диалога/общения между участниками коммуникативного процесса.

Поэтому и решать вопрос разведения областей терминоприменения (социальные – гуманитарные) приходится именно в качественном и методическом ракурсах. Там, где речь идет о технологических воздействиях на индивида, имеет смысл говорить о гуманитарных технологиях; там же, где речь идет о воздействиях на социальные общности любого масштаба, имеет смысл говорить о социальных технологиях. По сути, это означает, что очень часто одни и те же воздействия можно относить и к одному, и к другому виду. Но для нас есть существенная разница в акцентах, поэтому мы обсуждаем главным образом гуманитарные технологии, то есть технологии, ориентированные на человека.

И еще одно уточнение: прилагательное «гуманитарный» может иметь два значения: либо оно выражает отнесенность к гуманитарным наукам, к гуманитарному знанию, либо – сфокусированность на человеке. Для нас существенными являются оба эти значения. Гуманитарные технологии можно понимать как новые, современные формы бытования и функционирования гуманитарного знания. При этом эффективное использование гуманитарных технологий, как и их широкое

распространение в наши дни, во многом обязаны тому, что современное общество стало информационным обществом.

Список литературы

1. PR и гуманитарные технологии – иллюзия противостояния? Материалы круглого стола // Со-Общение, 2002. 2 февр. Электрон. текстовые данные. Режим доступа: <http://old.soob.ru/soob/02/02-02-25/freedata/sreda1.htm>.
2. Вместо введения: Проблема гуманитарных технологий «за круглым столом» [текст] // Гуманитарные технологии и политический процесс в России / Под ред. Л.В. Сморгунова. – СПб., 2001. – С. 11
3. Елисеев С.М. Проблемы и парадоксы гуманитарных технологий // Гуманитарные технологии и политический процесс в России / Под ред. Л.В. Сморгунова. – СПб., 2001. С. 28.
4. Петров Д.П. Гуманитарные технологии – что это такое? Природа и сущность понятия. Режим доступа: http://www.vshu.ru/persons/2/new_02730_01.doc
5. Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере: Инновационная образовательная программа на 2007-2008 гг. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

ВЕРТИКАЛЬНЫЙ КОНФЛИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Малкарова Р.Х.

доцент кафедры педагогического образования, кандидат психологических наук,
Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова,
Россия, г. Нальчик

Желкебаева М.С.

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова,
Россия, г. Нальчик

В статье рассматриваются причины возникновения и способы регуляции вертикального конфликта. Выявлены факторы, характеризующие конфликтологическую компетентность руководителя образовательного учреждения.

Ключевые слова: конфликт, вертикальный конфликт, педагог, коммуникативный ресурс, профессиональная эффективность, педагогическое общение, сотрудничество, дистанция.

Протекающие в нашем обществе интенсивные социальные, экономические и политические процессы ставят качественно новые задачи в деле развития системы образовательных учреждений, которые нередко должны эффективно работать в условиях весьма жесткой конкуренции на рынке образовательных учреждений. Когда на руководителя образовательного учреждения действует одновременно целый спектр различных социально-психологических факторов важно найти оптимальные способы бескомпромиссного взаимодействия как с вышестоящими представителями органов государственной власти и правления, так и со своими заместителями и членами педагогического коллектива.

Проблема вертикального конфликта, таким образом, приобретает особо важное значение и требует существенного повышения конфликтологической компе-

тентности руководителя ОУ и его заместителей. Возникает настоятельная необходимость сделать вертикальное взаимодействие разностатусных субъектов в образовательном учреждении оптимальным, комфортным, чтобы педагогический коллектив был конкурентоспособным в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг и мог эффективно решать учебные и воспитательные задачи, стоящие в настоящее время перед образовательной системой нашей страны.

Психологический конфликт возникает при определённых условиях. Внешние условия должны быть таковы, что удовлетворение каких-либо глубоких и активных мотивов и отношений личности или становится вовсе невозможным, или ставится под угрозу. Возникновение этих внешних условий конфликта неизбежно вследствие ограничений, диктуемых общественной жизнью, а также в силу того, что на основе удовлетворения одних мотивов возникают другие, неудовлетворённые и т.д.

Однако психологический конфликт возникает, только если эти внешние условия порождают определённые внутренние условия, которые представляют собой противоречие между различными мотивами и отношениями личности или между её возможностями и стремлениями. Именно поэтому, подчёркивает В.С. Мерлин, психологические конфликты возможны только у человека [3].

Анализируя причины возникновения конфликтов в образовательных учреждениях, психологи выделяют различные их структурные композиции. Так, по мнению И.П. Башкатова существует три группы таких причин, объясняющих как объективную, так и субъективную стороны конфликта [1, с. 15]:

1. Причины, вызванные недостатками в организации труда учителя, воспитателя, учащегося и всего учебно-воспитательного взаимодействия (плохо поставлен процесс преподавания, нет нужного оборудования, инструментов, литературы, спортивного инвентаря, мало времени на подготовку и т.д.);

2. Причины, вызванные неправильными действиями членов педагогического коллектива (преподаватели, учителя, технические работники), низким профессиональным уровнем, пережитками в сознании и поведении, отрицательными чертами характера, несовместимыми с педагогической деятельностью;

3. Причины, вызванные психологическими особенностями личного состава педагогического коллектива (пол, возраст, неадекватный уровень профессиональной и нравственно-правовой подготовленности и воспитанности, психологическая несовместимость, неудовлетворенность в общении, ситуационно-ролевая неудовлетворенность, завышенный уровень притязаний, неудачные попытки самоутверждения, несоответствие стиля управления и уровня развития коллектива).

К объективной стороне конфликта И.П. Башкатов относит все, что не зависит от воли и желания отдельно взятого члена педагогического коллектива [1, с. 16]: неблагоприятные материальные условия деятельности, инертность в работе коллектива, отсутствие четко осознаваемых целей и задач, наличие негативно настроенных личностей по отношению к работе.

К субъективной стороне конфликта в педагогическом коллективе отнесены такие моменты, как: профессиональная неподготовленность руководителя, неадекватный стиль руководства, недостаток морального облика членов коллектива, неправильное восприятие и оценка поведения одних членов коллектива другими, неадекватная оценка отдельных членов коллектива.

Следует отметить существенно важную роль личности руководителя в динамике конфликтных ситуаций в ходе управления школой.

Если рассматривать педагогический коллектив в качестве совокупности нескольких малых групп, представленных учителями других специальностей, воспитателями, другими специалистами, техническим персоналом, то к ним может быть применена “вероятностная модель руководства”, в которой имеется ряд переменных величин, достаточно полно описанных в психологических исследованиях, как зарубежных, так и отечественных психологов [2, с. 126] среди таких переменных величин особо выделяются следующие факторы, характеризующие личность руководителя:

1. Уровень ситуационного контроля, который использует руководитель в той или иной ситуации управления педагогическим коллективом. Данный уровень может быть высоким, умеренным и низким;

2. Оценка наименее предпочитаемого сотрудника (НПС) в своем качественном выражении характеризует степень когнитивной сложности субъекта управления, его мотивационной структуры, а также стиль руководства;

3. Ориентация руководителя на решение коллективом учебно-воспитательных задач или на сохранение отношений среди членов коллектива школы.

Вертикальный конфликт происходит между уровнями управления образовательного учреждения, а также вне его, в ситуации, когда руководитель отстаивает какие-либо интересы своего образовательного учреждения перед вышестоящими инстанциями. В первом и втором случаях существует определенная социально-статусная зависимость потенциальных участников конфликта, которая приводит к использованию весьма ограниченного набора поведенческих стереотипов как руководителем, так и подчиненным, что нередко оттесняет на второй план их профессиональные характеристики и адекватный анализ конкретной ситуации профессионально-педагогического взаимодействия. Вышеназванные стереотипы могут быть настолько устойчивыми в сознании отдельных членов педколлектива (а иногда и его руководителя), что начальные стадии вертикального конфликта могут или вообще не замечаться либо восприниматься в качестве своеобразного обязательного атрибута взаимодействия субъектов с разным социальным статусом.

Рассматривая стадии конфликта, возможного в педагогическом коллективе психологи обычно выделяют его ступени или стадии. Первая стадия такого конфликта негативная натянутость во взаимоотношениях. Ее признаками является нервное беспокойство, недружелюбный тон обращения, частые жалобы и затруднения, общие разногласия, тенденциозное непонимание.

Вторая стадия конфликта – это негативная напряженность. Ее признаки заключаются в длительной неудовлетворенности, оппозиционном поведении, интригах, постоянном ворчании и т.д.

Третья стадия собственно конфликт. Он внешне выражается во вспышках аффектов, тяжелых обидах, оскорблениях, постоянных спорах, пререканиях, угрозах, шантаже, столкновениях, разрыве отношений [1, с. 15-18].

Фактически, руководитель ОУ приравнивается, в психологическом плане, к субъекту, обладающему в данной организации основными легитимными поощрительными и взыскательными санкциями.

Однако на практике руководитель образовательного учреждения не всегда имеет соответствующие ресурсы и средства для осуществления своих функций в полном объеме, что требует от него особого профессионального мастерства в процессе управления педагогическим коллективом, связанного, прежде всего с конфликтологической компетентностью руководителя.

В конфликтологической компетенции руководителя правомерно выделить ценностно-ориентационный, содержательно-технологический и технологический компоненты. Ценностно-ориентационный компонент предполагает ориентацию руководителя в отношении с подчиненными на гуманистические, нравственные ценности. Содержательно-технологический компонент – знания принципов отношения с подчиненными на основе диалога, а также знания в области теории и практики конфликтов. Технологический компонент предполагает наличие умений и навыков у руководителя в области управления конфликтами.

Распознавание участниками вертикального конфликта самого факта наличия данного конфликта и выбор ими оптимальных стилей взаимодействия, а также адекватной психологической дистанции позволит предотвратить негативную динамику вертикального конфликта и даст возможность направить силы и творческую энергию субъектов конфликтного взаимодействия на конструктивное решение стоящей перед ними проблемы. Вероятно, что для достижения данной цели можно использовать элементы системы рефлексивного управления конфликтом с использованием полисубъектного диалога, обратной связи в виде рефлексивных процессов и передачи своеобразных оснований для возникновения самостоятельных суждений, собственных решений и способов их реализации.

Для эффективного участия потенциальных участников вертикального конфликта в вышеназванном конструктивном взаимодействии необходимо существенно повысить конфликтологическую компетентность руководителя образовательного учреждения, так как именно он, в силу своего социального статуса является главным инициатором отношений со своими подчиненными.

Список литературы

1. Башкатов И.П. Причины возникновения динамики конфликтов в образовательных учреждениях // Симиотика и этиология конфликтов в системе образования. – Белгород, 1998. – С. 15-20.
2. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. – М., 1991. – 407 с.
3. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности. – Пермь, 1970. – 405 с.

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЛЮДЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Михайлова Ю.Н.

магистрант второго курса Института гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Россия, г. Магнитогорск

В данной статье рассматриваются технологии социальной работы с инвалидами. Дается характеристика понятия «инвалид». Рассмотрено понятие реабилитация, как одна из технологий социальной работы.

Ключевые слова: технология социальной работы, инвалид, реабилитация.

Инвалиды – особая группа, испытывающая различные трудности. Из-за своего ограниченного здоровья, они редко выходят на улицу, так как испытывают различные барьеры и почти совсем не появляются в общественных местах. Именно

поэтому, сталкиваясь с ними, окружающие люди испытывают страх, чувствуя себя неловко, и даже не знают как себя вести в данной ситуации. При общении с инвалидами большое значение отводится специалисту по социальной работе, который руководствуется различными способами, формами и методами работы с данной категорией. Основная задача – организовать максимально комфортную обстановку и помочь в преодолении барьеров в окружающем мире, руководствуясь при этом основными правилами этики [1, с. 205].

Уровень значимости общества во многом определяется его отношением к людям с ограниченными возможностями. Поэтому на современном этапе развития общества проведение комплекса мер по социальной интеграции граждан с ограниченными возможностями здоровья в ближайшее окружение общества.

В социальном обслуживании людей с ограниченными возможностями здоровья необходима диагностика проблемы, а также особенностей человека с инвалидностью, его или ее возможностей, которые могут быть представлены ближайшим социальным окружением – семьей, родственниками, друзьями; образования, профессии, способностей к творчеству и другие.

В самом общем виде можно выделить две формы взаимодействия в социальной работе с инвалидами – это непосредственная работа с человеком с ограниченными возможностями здоровья и работа с его или ее социальным окружением.

Необходимо помнить, что работа с индивидуальным клиентом может с различной степенью полагаться на активное участие самого инвалида, однако во многих случаях, возможно, осуществить активизацию участия клиента:

1) специалист по социальной работе или другой специалист работающий с данным человеком, помогает человеку с ограниченными возможностями здоровья, делая что-либо вместо него;

2) специалист по социальной работе обучает или стимулирует к деятельности;

3) специалисту по социальной работе удастся изменить установку клиента, который приобретает навыки независимой жизни и повышает свою самооценку [2, с. 183].

При работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья, специалист по социальной работе руководствуется следующими технологиями социальной работы.

По функциям применения выделяют:

1) психологические технологии (воздействующие на психологические процессы, состояния, функции);

2) социально-психологические (изменяющие процессы в системе человек – группа);

3) медико-социальные (влияющие на физическое состояние и связанные с ним социальные аспекты существования человека);

4) финансово-экономические (позволяющие обеспечить нуждающихся пособиями, льготами и другими материальными ресурсами).

По области применения выделяются следующие технологии:

1) диагностика (установление социальной проблемы, выявление причины и поиск способов ее решения, сбор информации);

2) коррекция (изменение социального статуса, экономического, культурного уровня, ценностей, ориентаций клиента);

3) реабилитация (помощь по восстановлению ресурсов и жизненных сил клиента);

4) профилактика (предупреждение социальных и индивидуальных рисков);

5) адаптация (облегчение вхождения индивида в сравнительно незнакомое общество или культурную систему).

Остановимся более подробно на технологии социальной реабилитации на примере детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная технология включает совокупность приемов и методов, обеспечивающих прогрессивное развитие человека с ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрим конкретные технологические задачи реабилитации детей-инвалидов и специфику некоторых приемов и методов, включенных в реабилитационную деятельность.

Различают следующие формы реабилитации, взаимосвязанные между собой:

1) медицинская реабилитация. Она направлена на восстановление или компенсацию той или иной утраченной функции или на возможное замедление заболевания.

2) психологическая реабилитация. Это воздействие на психическую сферу инвалида, направленное на развитие и коррекцию индивидуально – психологических особенностей личности.

3) педагогическая реабилитация. Под этим понимается комплекс мероприятий воспитательного характера в отношении детей, направленных на то, чтобы ребенок овладел необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, получил школьное образование. Важно выработать у ребенка психологическую уверенность в собственной полноценности и сформировать правильную профессиональную ориентацию.

4) социально-экономическая реабилитация. Под ней понимается комплекс мероприятий по обеспечению инвалида необходимым и удобным жилищем, денежному обеспечению и т.п.

5) профессиональная реабилитация, которая предусматривает обучение инвалида доступным видам труда, обеспечение необходимыми индивидуальными техническими приспособлениями, помощь в трудоустройстве.

6) бытовая реабилитация, обеспечивающая предоставление необходимых протезов, личных средств передвижения дома и на улице, других приспособлений, позволяющих индивиду стать достаточно самостоятельным в быту.

7) спортивная и творческая реабилитация. Данные формы реабилитации активно стали разрабатываться в последнее время, и следует отметить большую их эффективность. С помощью спортивных мероприятий, а также восприятия художественных произведений, активного участия в художественной деятельности у детей укрепляется физическое и психическое здоровье, исчезает депрессия, ощущение своей неполноценности. Кроме того, совместное участие в спортивно-реабилитационных мероприятиях позволяет здоровым детям преодолеть психологические барьеры, преубеждение по отношению к детям-инвалидам.

8) социальная реабилитация. Она включает в себя и меры по социальной поддержке, то есть выплаты родителям пособий и пенсий, надбавок по уходу за ребенком, оказание натуральной помощи, предоставление льгот, обеспечение специальными техническими средствами, протезирование, налоговые льготы [3, с. 152].

Технологии реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья предполагают обязательное включение родителей в реабилитационные мероприятия, посещение родителями занятий по обучению основам социально – медицинской реабилитации, собраний родителей, с целью конкретизации дальнейшей работы с ребенком в домашних условиях. Таким образом, идет совместное обучение детей и родителей умениям и навыкам независимой жизни.

Реабилитационная работа строится на основе программы реабилитации. Программа реабилитации – это система мероприятий, направленная на развитие возможностей ребенка и всей его семьи, которая разрабатывается вместе с родителями и специалистами: врачом, педагогом, психологом и социальным работником, организующим и координирующим ее.

Таким образом, положение инвалидов характеризуется наличием множества проблем материально-финансового, психологического, медицинского и бытового характера. В социальных отношениях доминирует практика социального исключения, ограничивающая доступ инвалидов к ресурсам и жизненным шансам. Подобная социальная несправедливость по отношению к людям с ограниченными возможностями не должна допускаться в цивилизованном обществе, поэтому так важно обеспечение инвалидам равных с другими людьми возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод. Для этого необходимо всестороннее изучение проблем инвалидов, которое позволяет лучше понять их потребности и определить пути устранения трудностей в соответствии с принципом адресного подхода.

Список литературы

1. Маметьева О.С. Технология социального сопровождения семьи с ребенком-инвалидом в системе образования [Текст] / О.С. Маметьева // В сборнике: Инклюзивное образование: теория и практика сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 221-227.
2. Павленок П.Д., Руднева М.Я. Технологии социальной работы с различными группами населения. – Москва. – 2009. – С. 272.
3. Ярская-Смирнова Е.Р., Наберушкина Э.К. Социальная работа с инвалидами. – Санкт-Петербург. – 2004. – С. 316.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВРЕМЕНИ ОПОЗНАНИЯ ОДНОМЕРНЫХ И МНОГОМЕРНЫХ ТАКТИЛЬНЫХ КОДОВ

Наседкина З.А.

доцент кафедры энергетике и транспорта, кандидат технических наук, доцент,
Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

Снылаев Д.О.

студент института инженерно-педагогического образования,
Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

В статье изложены результаты экспериментальных исследований по опознанию одномерных и многомерных тактильных кодов. В качестве стимулов выступали вибрирующие и статические штыри. В качестве испытуемых привлекались слепые учащиеся, владеющие азбукой Брайля.

Ключевые слова: одномерное и многомерное тактильное кодирование, вибрация, статика.

В статье [1] мы разбирали возможность многомерного тактильного кодирования в теоретическом плане. Для оценки принципиальной возможности примене-

ния многомерного тактильного кодирования и его эффективности нами были проведены экспериментальные исследования. Первая серия эксперимента предусматривала исследование опознания одномерных кодов при использовании различных категорий кодирования.

В качестве кодовых элементов применялись статически выступающий штырь полусферической формы и вибрирующий штырь. Процедура экспериментов по опознанию одномерных стимулов заключалась в следующем. В регистры памяти персонального компьютера (ПК) с брайлевской индикацией заносились шестнадцать чисел, взятых из сформированной ПК последовательности псевдослучайных чисел, которые в виде отдельных цифровых знаков по системе Брайля предъявлялись испытуемым для опознания. Задача испытуемых заключалась в максимально быстром прочтении и громкоречевом назывании предъявляемых цифр. Регистрировалось количество правильных ответов и время прочтения каждого цифрового знака. В экспериментах приняли участие пять слепых учащихся 10-11-х классов. Результаты приведены в (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Время опознания одномерных стимулов (частота $f = 0$ Гц – статика)

Испытуемый	Процент правильных ответов, %	Латентный период реакции, с
Т.	100	0,93
Г.	100	0,75
Л.	100	0,88
П.	100	0,94
У.	100	0,90
Среднее по группе	100	0,88

Таблица 2

Время опознания одномерных стимулов (частота $f = 20$ Гц – вибрация)

Испытуемый	Процент правильных ответов, %	Латентный период реакции, с	
		В начале	В конце
Т.	100	0,95	0,72
Г.	100	0,82	0,68
Л.	100	0,90	0,73
П.	100	0,85	0,77
У.	100	0,88	0,71
Среднее по группе	100	0,88	0,72

Во второй серии экспериментов исследовалась возможность сочетания нескольких признаков в одном кодовом знаке, то есть исследовалась эффективность считывания информации при использовании многомерных кодов.

В этих экспериментах предъявлялись стимулы, образованные сочетанием вибрирующих с частотой 20 Гц и статически выступающих штырей. Количество и расположение вибрирующих штырей задавалось экспериментатором и не было известно испытуемым. Перед ними была поставлена задача: опознавать стимулы, в которых присутствовал хотя бы один вибрирующий штырь, как букву и называть ее, в противном случае, то есть если все штыри были статическими, – как цифру. Дело в том, что цифры по системе Брайля кодируются одинаково с некоторыми буквами латинского алфавита, например, 1 одинаково с А, 2 – с В, 3 – с С и т.д. В обычной практике для различения букв и цифр они снабжаются специальным различительным символом.

Продолжительность экспериментов составляла две недели, они носили не только исследовательский, но и обучающий характер: испытуемые обучались узнавать предъявляемые знаки, при этом использовалась методика поэтапного формирования познавательных, в том числе и опознавательных, действий.

В таблице 3 представлены результаты, усредненные по 150 предъявлениям цифровых знаков для каждого из пяти испытуемых в начале и в конце экспериментальной серии.

Таблица 3

Время опознания двумерных стимулов по категориям вибрации и статики

Испытуемый	Вибрация		Статика	
	Процент правильных ответов, %	Латентный период речевой реакции, с	Процент правильных ответов, %	Латентный период речевой реакции, с
Т.	98	1,94	100	1,59
Г.	95	1,35	100	1,03
Л.	100	1,48	100	1,15
П.	95	1,42	100	1,21
У.	93	1,82	100	1,37
Среднее по группе	96	1,60	100	1,27

Обсуждение результатов

Результаты экспериментального исследования по опознанию цифровых знаков при одномерном кодировании показывают, что после непродолжительной тренировки применение вибрационных колебаний в 1,22 раза сокращает время опознания по сравнению с кодированием статическими сигналами. Результаты экспериментального исследования многомерного кодирования показывают значительное (в 1,82 раза) увеличение времени опознания знаков при первоначальном предъявлении по сравнению с одномерными кодами. Поэтому нами было проведено обучение тактильному восприятию многомерных стимулов.

Наивно было ожидать, что в условиях нового для обучаемых вида стимуляции они сразу покажут одинаковое или близкое время опознания по сравнению с привычными для них одномерными стимулами. Полученные результаты свидетельствуют, что после определенной тренировки испытуемые существенно улучшают время опознания расширенного алфавита буквенно-цифровых знаков (в среднем в 1,26 раза), и есть основание предполагать, что возможно дальнейшее улучшение времени опознания многомерных сигналов. Полученные в ходе наших теоретических и экспериментальных исследований по многомерному тактильному кодированию результаты имеют существенное практическое значение. Действительно, появляется реальная возможность создания более эффективных кодов, чем имеющиеся сейчас у нас в стране и за рубежом коды для математической и научной записи, основанные на одномерном кодировании. Доказательства такой эффективности приведены в нашей монографии [2].

Список литературы

1. Наседкина З.А., Спылаев Д.О. К вопросу о многомерном тактильном кодировании // Социально-гуманитарные проблемы современности: Сб. научных трудов по материалам Междунар. научно-практич. конф. 30 сентября 2017 г. – Белгород: АПНИ, 2017. – Часть.V. – С. 67-70.
2. Воронин В.М., Наседкина З.А. Тактильная коммуникация. Передача информации через тактильный канал человека: монография. – Екатеринбург: УрГУПС, 2013 – 164 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ В ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ

Новикова Л.В.

магистрант кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

Лащенко Н.Д.

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, г. Белгород

В статье рассматриваются современные формы психолого-педагогического сопровождения родителей, вовлечения их в образовательный процесс в качестве равноправных партнёров в группе кратковременного пребывания детей. Эта работа рассматривается как значимый культурно-просветительский компонент профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, группа кратковременного пребывания детей, психолого-педагогическое сопровождение, семейное воспитание, интерактивные формы взаимодействия.

Взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и родителей является важным условием эффективного воспитания, обучения и развития дошкольников, а качество сотрудничества зависит от правильного выбора содержания, форм и методов.

Содержание работы, главным образом, направлено на содействие росту педагогической культуры родителей, своевременное информирование родителей о возрастных особенностях детей и возможных трудностях в воспитании; на содействие адекватному пониманию родителями своих прав, интересов и необходимости продуктивного взаимодействия с педагогами ДОО; на активное и компетентное участие родителей в работе ДОО.

Е.П. Арнаутова [1] пишет, что дошкольная образовательная организация, расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, направляет семейное воспитание с учётом возрастных особенностей детей и потенциала родителей.

Система культурно-просветительской работы с родителями в ДОО складывается путём отбора самых рациональных форм и методов. Эта работа должна отвечать ряду требований, обеспечивающих успех в работе:

- целенаправленность деятельности всего коллектива. Работа с родителями не может проводиться вообще, есть конкретные насущные педагогические и психологические проблемы, для решения которых проводятся родительские собрания, беседы, читаются лекции, осуществляется индивидуальный подход к родителям;
- высокий уровень профессионализма педагогов их культуры, повышение которой является обязательной и постоянной заботой самих воспитателей и руководства ДОО;
- выработка единого стиля и единых требований к работе с родителями в ДОО. Требования должны быть обоснованными, тактичными, правомерными. Искажение правил, избыток их приводят к конфликтам с родителями.

Содержание, формы, методы взаимодействия педагогов ДОО и родителей определяются актуальными для детей данной группы проблемами, особенностями семей (образование, возраст, культурный уровень, взгляды на воспитание детей).

Для достижения оптимального уровня культурно-просветительской деятельности ДОО нами была разработана программа и методика, обеспечивающая достаточный уровень психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания и эффективное сотрудничество с родителями в группе кратковременного пребывания детей.

Наполнение программы и методики определялось содержанием, содержащимся в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [3], образовательной программе «От рождения до школы» [2], основной образовательной программе ДОУ, а также учитывало личные предпочтения воспитателей и актива родителей. Кроме этого, при разработке её содержательной части мы ориентировались на организационно-методические условия, которые созданы в детском саду.

Для нас принципиально важно обеспечить эффективное взаимодействие с родителями воспитанников, поэтому мы констатируем, что *родители включаются в образовательный процесс* и способствуют:

- реализации основной общеобразовательной программы по обеспечению равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях;
- проведению санитарно-гигиенических, профилактических, оздоровительных мероприятий, по физическому, социально-нравственному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому развитию детей;
- особый акцент делается на работу по укреплению здоровья, и ориентировку на специфику нашего региона.

Обязательно учитываются профессиональные возможности родителей, их интересы, увлечения.

Цель взаимодействия: обогащение педагогических возможностей родителей, формирование у них системы психолого-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для воспитания своих детей.

Программа работы ДОУ с семьями предполагает проведение подготовительной работы с родителями до поступления ребенка в детский сад. Эта работа осуществляется через группу кратковременного пребывания детей в возрасте от 2 до 3 лет. Она работает по программе, составленной нами в содружестве с педагогами ДОУ.

Главной задачей такой группы является помощь ребёнку в процессе социализации, в физическом, сенсорном, познавательном и речевом развитии, в умении устанавливать контакты с новыми людьми: сверстниками и взрослыми.

Кроме этого посещение малышами группы кратковременного пребывания вместе с мамой, заметно облегчает процесс адаптации этих детей к детскому саду, когда придет время оставлять ребёнка на весь день.

Группа кратковременного пребывания детей – это особая форма организации образовательных услуг, содержание психолого-педагогической работы с детьми в ней определяется образовательной программой «От рождения до школы» – вторая группа раннего возраста. А работа с родителями определяется программой, составленной творческой группой специалистов, работающих в данной группе.

Работа с детьми должна обеспечить их продвижение в развитии и показать родителям способы научно обоснованного взаимодействия со своими малышами и ответить на интересующие их вопросы.

В программу включены следующие темы:

1. «Каждый отдельный человек учится быть человеком» А.Н.Леонтьев.
2. Общие возрастные особенности. Каждый ребенок особенный.
3. От кризиса до кризиса. Хочу и могу.
4. Не перегружайте! Возрастные особенности режима детей.
5. Любое занятие малыша – часть его физического воспитания.
6. Золотая пора сенсорного развития.
7. Предметно-орудийная деятельность и развитие мышления ребенка.
8. Время развития речи.
9. Я – хороший! Как формируется у ребенка отношение к себе.
10. Игра – это полезно!
11. Я рисую! Я леплю!
12. Я сам!

Формы реализации программы диктуются условиями, в которых организуются занятия. Мамы здесь всегда вместе с детьми, поэтому лекции или длинные консультации специалистов исключаются. Основная форма взаимодействия педагогов с родителями – беседа. Ею начинается и заканчивается каждое занятие с детьми.

Конечно, беседы не могут сформировать у родителей систему необходимых психологических и педагогических знаний, но они четко обозначают важную для развития ребёнка проблему. Интерес родителей к тому, как эту проблему разрешить, помогают удовлетворить книги, которые мы выдаем из библиотеки детского сада; электронные кейсы, созданные по самым актуальным темам специалистами, работающими с детьми в группах кратковременного пребывания; газеты, подготовленные педагогами, и ярко иллюстрируемые фотографиями детей и родителей на занятиях в детском саду. Если родители обращаются с просьбой об индивидуальной консультации, они получают её во время удобное для мамы и вписанное в график приема родителей педагога-психолога.

Реализованная программа доказала свою эффективность. Результаты изучения родительских установок показали, что увеличилось число родителей, использующих личностно ориентированные методы воспитания (с 45% до 55%), диктат в воспитании показали 10%, что ниже на 5%, чем в начале учебного года. Качественно изменилось отношение к детям у 10% семей, показавших в начале года тестовый балл по шкале «косвенная агрессия» на верхней границе нормы.

Повторная диагностика в конце года показала положительную динамику, у многих отмечаются качественные изменения характера взаимодействия в системе «родители-ребенок», в большинстве семей взаимоотношения детей и родителей характеризуются в этот период устойчивым эмоциональным контактом и почти полным отсутствием конфликтов. Значит, мамы прислушиваются к советам специалистов, просветительская работа была для них важной и принесла, ожидаемый результат.

Список литературы

1. Арнаутова, Е.П. Социально-педагогическая практика, взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях [Текст] / Е.П. Арнаутова // Детский сад от А до Я. 2004. – №4. – С. 23-37.

2. От рождения до школы. Примерная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2014, №2. – С. 4-16.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Парамеева К.В.

магистрант третьего года обучения Института специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Россия, г. Москва

В статье описано экспериментальное исследование по изучению особенностей эмоционально-волевой сферы у детей с ЗПР дошкольного возраста. Приводятся методики, используемые в исследовании, проводимом на группе детей с ЗПР и нормальным умственным развитием. Описаны результаты эксперимента и методические рекомендации для психолога, по коррекции эмоционально-волевой сферы дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера дошкольников, задержка психического развития (ЗПР), возрастные особенности развития эмоциональной сферы личности ребёнка в норме и при нарушенном развитии, методы и методики коррекции эмоционально-волевой сферы дошкольников с ЗПР.

Эмоционально-волевая сфера личности включает в себя два взаимосвязанных компонента, одним являются человеческие эмоции и чувства, а другим – воля. Эти формы психического отражения свойственны всем живым существам, они выражаются во внутренних переживаниях и в виде телесных проявлений (мимика лица, жесты, позы, нарушения частоты дыхания и сердцебиения) [4, с. 36].

Дошкольное детство, является временем активного формирования черт характера и других отличительных особенностей поведения личности. Дети в этом возрасте учатся понимать не только свои чувства, эмоции, но и переживания других людей [2, с. 8].

Формирование эмоционально-волевой сферы, является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Развитию эмоциональной сферы способствуют различные социальные связи: семейные, приятельские, атмосфера, которая окружает и постоянно воздействует на ребенка [8, с. 21].

Л.С. Выготский подчеркивал, что эмоциональная сторона личности ребенка имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля [3, с. 237].

Эмоциональные реакции детей являются показателем благополучного или затруднительного вхождения в социальную среду, их внутреннего психологического состояния, а также принятия определённой социальной роли (П.К. Анохин, В.К. Виллонас, К.Е. Изард, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов) [1, с. 93].

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Чаще она выявляется с

началом обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе, особенно в возрасте 7-10 лет, так как этот возрастной период обеспечивает большие диагностические возможности [7, с. 186].

Актуальность исследования состоит в том, что, согласно статистике конца 90-х гг. XX века количество детей с задержкой психического развития постоянно увеличивается. Этому феномену можно дать несколько объяснений: объективно растет число факторов, способных стать причиной нарушения развития; усложняются школьные программы обучения, что приводит к тому, что многие дети не справляются с их требованиями; и в-третьих, современные усовершенствующиеся методы диагностики позволяют своевременно и более точно определять уровень развития ребенка, выявлять соответствие нормального и не нормального развития, и определять разные формы и степени нарушенности.

Цель: выявить специфические особенности развития эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и определить направления коррекционно-развивающей работы.

В нашем исследовании приняли участие четырнадцать детей дошкольного возраста пяти-шести лет, из них восемь девочек и шесть мальчиков. Семь детей с задержкой психического развития (экспериментальная группа) и семь детей с нормальным умственным развитием (контрольная группа).

Произведенный анализ медицинской документации показал, что четыре ребенка из исследуемой группы имеют задержку психического развития соматогенного происхождения, один ребенок с задержкой психического развития церебрально-органического генеза и два ребенка с задержкой психического развития конституционного происхождения.

Для выявления особенностей эмоционально-волевой сферы дошкольников, нами были выбраны следующие методики:

- Эмоциональной идентификации (Е.И. Изотова);
- Проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен);
- «Альбом» Ш.Н. Чхартишвили;
- «Наблюдение за поведением детей» Е.О. Смирновой, модифицирован для опроса воспитателей.

Подобранные нами методики позволили определить недостаточный уровень развития эмоционально-волевой сферы (0,84% – средний и 0,14% – низкий) и выявить ее особенности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

По итогу проведения первой методики, мы выявили, что старшие дошкольники с задержкой психического развития плохо понимают и различают вторичные эмоции, и в достаточной мере понимают и проявляют первичные эмоции, такие как обида, грусть, страх, радость. Дети данной категории в недостаточно старательно выполняют задания, часто отвлекаются, довольно стеснительны, эмоциональны, невнимательны.

Количественный анализ индекса тревожности показал, что семь детей имеют высокий уровень, из них два ребенка с нормальным развитием (0,14%) и пять детей с задержкой психического развития (0,35%), конституционального и соматогенного происхождения. Данная группа детей отличается эмоциональностью, повышенным фоном настроения, капризностью, нестойкостью переживаний и несамостоятельностью. Индекс тревожности данных детей выше 50%. У шестерых детей уровень тревожности соответствует среднему показателю, из них пять детей с нормальным

развитием (0,35%) и один ребенок с задержкой психического развития конституционального происхождения (0,07%), отличается нестойкостью переживаний, несамостоятелен в целом не имеет предпосылок для формирования тревожности как личностного качества. Индекс тревожности находится в пределах от 20% до 50%. И один ребенок с задержкой психического развития церебрально-органического происхождения (0,07%) с низким уровнем тревожности. Ребенок отличается импульсивностью, пониженным фоном настроения, боязливостью. Индекс, которого от 0% до 20%.

Волевая сфера у старших дошкольников с задержкой психического развития в основном сформирована в недостаточной степени. У трех детей с ЗПР соматогенного типа высокий показатель волевой активности, они достаточно старательно выполняли задание, нарушали правила инструкции не более двух-трех раз. Четверо детей показали средний уровень волевой активности. У одного ребенка ЗПР соматогенного происхождения, двое детей с ЗПР конституционального происхождения и один ребенок с ЗПР церебрально-органического генеза. Дети не выполняли требования инструкции, часто заинтересовано разглядывали картинки, отвлекались, не старались, им требовалось больше усилий, чтобы вернуться к выполнению задания.

Анализ развития произвольного поведения показал, что дети не могут удерживать цель и добиваться ее, они быстро отвлекаются и перестают выполнять задания, часто прибегает к помощи воспитателя. Дети – мало инициативны, они не сдерживают свои эмоции, выкрикивают ответ с места, предпочитают занятиям – игры. В целом соблюдают нормы поведения в коллективе, слушают старших и выполняют их просьбы. Из волевых качеств сформированы: дисциплинированность, инициативность в основном в игровой деятельности.

У детей с ЗПР самостоятельно не формируются такие волевые качества как организованность, самостоятельность, настойчивость.

Результаты экспериментального исследования легли в основу разработки основных направлений коррекционной психологической работы по развитию эмоционально-волевой сферы дошкольников с ЗПР. Методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей целесообразно разделить на две группы: основные и специальные. К основным методам ПК эмоциональных нарушений относятся методы, которые являются базисными в психодинамическом и поведенческом направлениях. Сюда входят игротерапия, арт-терапия, сказкотерапия, психоанализ, метод десенсибилизации, аутогенной тренировки, поведенческий тренинг. Специальные методы включают в себя тактические и технические приемы психокоррекции, которые влияют на устранение имеющегося дефекта с учетом индивидуально-психологических факторов. Эти две группы методов взаимосвязаны.

При подборе методов психокоррекции эмоциональных нарушений необходимо исходить из специфической направленности конфликта, определяющего эмоциональное неблагополучие ребенка. При внутриличностном конфликте следует использовать игровые, психоаналитические методы, методы семейной психокоррекции. При преобладании межличностных конфликтов применяют групповую психокоррекцию, способствующую оптимизации межличностных отношений, психорегулирующие тренировки с целью развития навыков самоконтроля поведения и смягчения эмоционального напряжения. Кроме того, необходимо учитывать и степень тяжести эмоционального неблагополучия ребенка.

Так же можно использовать книгу Монакова Н.И. «Путешествие с гномом развитие эмоциональной сферы дошкольников».

Эта книга представлена тремя разделами:

- первый – Мои эмоции (включает в себя 20 занятий);
- второй – Я и эмоции других людей (включает в себя 11 занятий);
- третий – Навыки общения (11 занятий).

Все эти занятия пронизаны одной единой темой – «Путешествия с гномами». Занятия в этой книге направлены на: расширение понятия «радость», «удивление», формирование положительных эмоций, расширение понятия «грусть», «зависть», «стыд – вина», формирование умения выражать свои эмоции, ослаблению тревожных состояний и т.д. [5, с. 98].

Для развития способности распознавать и выражать различные эмоции мы предлагаем воспользоваться методическим пособием Минаева В.М. «Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений». Данное пособие предназначено для психологов и воспитателей детских дошкольных учреждений. Оно поможет в изучении и развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. Системная работа с использованием игр и занятий будет способствовать изменению взгляда ребенка на мир и отношения к окружающим, осознанию и контролю его эмоциональных проявлений [6, с. 2].

Игры на развитие волевой регуляции и произвольного поведения

Игра «Секретное слово»

Психолог или воспитатель договаривается с игроками, что они будут повторять за ними все слова, кроме, например, названий растений или домашних животных. Вместо этого, услышав название растения или домашнего животного, нужно топнуть ногой или хлопнуть два раза в ладоши (свистнуть, подпрыгнуть и т.д.). Можно назначить штрафные очки за ошибки (конечно, когда дети уже хорошо поймут суть игры). Очень хорошо, если вы станете вести запись количества очков, набранных в каждой игре: так дети будут видеть, как с каждым разом к лучшему меняется их результат.

Игра «Репка»

Дети рассказывают сказку «Репка» по одному предложению друг за другом по кругу. При этом заменяют названия и имена главных персонажей следующим образом: Репка – два хлопка в ладоши; Дедка – слова «кхе-кхе»; Бабка – «ой-ой»; Внучка – «ля-ля»; Жучка – «гав-гав»; Кошка – «мур-мур»; мышка – «пи-пи». Здесь главное не ошибиться и не пропустить момент сказать нужное слово. На начальном этапе и для маленьких детей заменять не все персонажи, а некоторые, например, Репку и мышку. Вместо сказки «Репка», можно взять и любую другую русскую народную сказку («Колобок», «Теремок» и т.д.).

Игра «Разведчики»

Ведущий прячет (ставит или кладет на видном месте) в комнате какой-то небольшой предмет (игрушку), который игроки будут искать. Они могут повсюду ходить и заглядывать во все углы, но не открывать шкафы, так как игрушка лежит на видном месте. Тот, кто найдет игрушку, должен сохранить свою находку в тайне, не выдавать свою находку ни смехом, ни взглядом, ни словом. Он просто садится на стульчик и молча наблюдает, как остальные дети продолжают поиск. Тот, кто первый найдет спрятанную игрушку и не выдаст своей находки, в следующий раз прячет ее.

Кроме вышеуказанных игр, для развития волевых качеств детей подойдут любые игры, в которых нужно соблюдать правила. Это настольные игры: «Домино», «Шашки», «Шахматы», разные «ходилки» с кубиками и фишками. Подвижные игры типа старых и почти забытых «Классиков», «Резиночек» и «Вышибал».

Игры на снятия детской тревожности

«Воздушный шарик»

Цель – снижение психоэмоционального напряжения. Ребенка просят представить, что он надувает шарик. Нужно вдохнуть воздух, поднести воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувать его.

«Смелый чебурашка»

Цель – повышение уверенности в себе. Ребенок превращается в чебурашку, залезает на стул и громко читает вслух стихотворение.

«Я за тебя отвечаю»

Цель: коррекция тревожности. Вызывается доброволец. Он выбирает из группы того человека, с кем, по его мнению, возникло у него наибольшее взаимопонимание. Эти двое садятся рядом и договариваются, кто за кого сейчас будет отвечать. Упражнение состоит в том, что на вопросы группы, заданные одному человеку, отвечает другой, стремясь угадать, как бы на его вопросы отвечал его напарник. Вопросы можно задавать любые.

Таким образом, вся коррекционно-педагогическая работа по развитию эмоциональной-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР может строиться поэтапно, на каждом этапе работы решается определённый круг задач посредством специально подобранных игр, упражнений и различных психокоррекционных методов и приёмов.

Также не следует забывать и о том, что успешность коррекционно-педагогической работы зависит от сотрудничества с родителями ребёнка и от взаимодействия психолога с воспитателями дошкольных групп.

Список литературы

1. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
2. Божович. Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей «Текст»/ Л.И. Божович. – М.: 2007. – 85 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.
4. Дружинин В.Е. Психология эмоций, чувств, воли. – М.: ТЦ Сфера, 2003 – 95 с.
5. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: Методическое пособие / Л.С. Маркова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 160 с.
6. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ, 1999. – 48 с.
7. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие / Назарова Н.М. – Москва: Академия, 2007. – 400 с.
8. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. Коррекционно-развивающие занятия. – М.: АРКТИКИ, 2014. – 72 с.

ОЦЕНКА МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ УЧЕБНОГО ВОЕННОГО ЦЕНТРА ПРИ ТИХООКЕАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Писарев К.В.

полковник медицинской службы, начальник отдела военно-специальной подготовки,
Тихоокеанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Владивосток

Королев И.Б.

начальник Учебного военного центра, кандидат медицинских наук,
Тихоокеанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Владивосток

Лазарев Д.Ю.

преподаватель отдела военно-специальной подготовки, капитан медицинской
службы, Тихоокеанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Владивосток

Осинов И.О.

начальник учебной части – заместитель
начальника УВЦ, полковник медицинской службы,
Тихоокеанский государственный медицинский университет,
Россия, г. Владивосток

Целью работы было произвести оценку уровня мотивации к овладению профессией и мотивационно-ценностной направленности на обучение по выбранной военно-учетной специальности студентов учебного военного центра (УВЦ) при Тихоокеанском государственном медицинском университете (ТГМУ) г. Владивосток («Лечебное дело в силах флота» и «Лечебное дело в наземных войсках»). В исследовании приняли участие 166 студентов 1, 2 и 3 курса УВЦ при ТГМУ. По виду военно-учетной специальности студенты УВЦ были разделены на две группы: лечебное дело в силах флота – 73 человека, лечебное дело в наземных войсках – 93 человека. В результате исследования установлено, что большинство студентов УВЦ мотивированы на овладение будущей профессией. При этом более высокий уровень мотивации к овладению профессией показали студенты УВЦ, обучающиеся по военно-учетной специальности «Лечебное дело в силах флота», представляющие собой однородную мужскую группу по сравнению со студентами, обучающимися по военно-учетной специальности «Лечебное дело в наземных войсках», где обучается 20% лиц женского пола. Анализ динамики уровня мотивации к овладению профессией по курсам обучения показал, что у студентов третьего курса УВЦ интерес к будущей профессии несколько ниже, чем у студентов первого курса.

Ключевые слова: военная служба, профессия, мотивация, обучение, студенты, учебный военный центр.

Введение. Современная система военно-профессионального обучения ставит перед педагогами новые задачи, прежде всего связанные с подготовкой компетентных офицеров-врачей, способных решать профессиональные вопросы в реальных условиях военной службы. Помимо традиционной подготовки в условиях военно-медицинского образовательного учреждения, Министерство обороны Российской

Федерации широко использует резервы гражданских медицинских ВУЗов для обучения будущих офицеров медицинской службы [8]. Основная цель данной практики – задействовать потенциал гражданской высшей школы по наукоемким специальностям в интересах Вооруженных сил Российской Федерации. При этом, внедрение данного подхода позволяет повысить уровень фундаментальной подготовки офицерского состава и сократить затраты на военную подготовку будущих врачей.

Общеизвестно, что основными видами Вооруженных сил Российской Федерации являются сухопутные войска и Военно-морской флот, для которых соответственно офицеры медицинской службы получают две разные военно-учетные специальности. Специфика обучения в УВЦ состоит в том, что одновременно с изучением основной образовательной программы по выбранной специальности осваивается дополнительная программа соответствующей военно-учетной специальности (ВУС). Так в учебном военном центре при Тихоокеанском государственном медицинском университете студенты обучаются по двум военно-учетным специальностям. ВУС – 901200 «Лечебное дело в силах флота», ВУС – 901000 «Лечебное дело в наземных войсках» [9]. Современная военная служба требует от студентов УВЦ совершенного овладения своей специальностью, получения твердых знаний и практических навыков по всем разделам военной подготовки, ставя перед вчерашними школьниками вполне конкретные высокие мотивационные цели и задачи обучения, а перед профессорско-преподавательским составом – совершенствования методов обучения и воспитания будущих офицеров – врачей [2].

Выбирая тот или иной метод обучения важно понимать, что каждый человек индивидуален и к нему следует искать особый подход. Изучение и знание отдельной личности позволяет понять его мотивации к обучению и причины выбора профессии военного врача. При этом мотивация к обучению рассматривается, как ключевой фактор эффективности освоения программы военной подготовки [4], который побудил предпринять попытку оценки уровня мотивации и ценностно – мотивационных характеристик у студентов УВЦ.

Цель работы: получить описательные характеристики уровня мотивации к овладению профессией и мотивационно-ценностной направленности на обучение по выбранной военно-учетной специальности («Лечебное дело в силах флота» и «Лечебное дело в наземных войсках») у студентов УВЦ.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось в УВЦ, г. Владивосток, в период с 11.01.2016 года по 15.05.2017 года и включало в себя несколько этапов:

- анкетирование студентов с целью определения их социального статуса;
- тестирование каждого студента с использованием различных широко известных методик, опросников и рисунков;
- обработку и анализ полученных результатов на основе использования методов статистической обработки.

В исследовании приняли участие 166 студентов 1, 2 и 3 курсов УВЦ. В зависимости от осваиваемой военно-учетной специальности респонденты были разделены на 2 группы;

1. Обучающиеся по ВУС – 901200 «лечебное дело в силах флота» – 73 человека.
2. Обучающиеся по ВУС – 901000 «лечебное дело в наземных войсках» – 93 человека.

Были применены два сравнительных анализа. В первую очередь, проводилось сравнение уровня мотивации студентов УВЦ, разделенных по виду военно-

учетной специальности. Во вторую очередь производился сравнительный анализ студентов 1 и 3 курсов, обучающихся по ВУС-901200. Они были выбраны в связи с тем, что составляют однородную по половому признаку группу и показали самый высокий уровень мотивации на овладение профессией.

Проведенное исследование имело ряд организационных особенностей. Так, каждый респондент в письменной форме давал согласие на проведение исследования, обработку и оглашение (публикацию) его результатов. Исследование проходило в отдельно отведённое время, при наиболее оптимальных внешних условиях для проведения исследования.

Основными методами проводимого исследования явились анкетирование, тестирование и методы статистической обработки. Для исследования применялись следующие методы:

- определение типа межличностных отношений по методике Т. Лири [5];
- оценка уровня мотивации к обучению в ВУЗе по методике Т.И Ильиной [3];
- определение социального «портрета» студента УВЦ путем описания основных социальных, демографических и иных свойств личности;
- опросник «Шкала академической мотивации» Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин [1];
- методика «Ценностные ориентации» М. Рокич [7];
- методика «Цветовые метафоры» И.О. Соломин [6];
- проективная рисуночная методика «Моя профессия».

В результате проведенное исследование позволило:

- детально изучить особенности испытуемых и изучить уровень мотивации к овладению профессией у студентов УВЦ;
- провести исследование, включающее значительный массив ответов на формализованные вопросы в ходе тестирования и получить обширную картину личностных характеристик.

Результаты и их обсуждение.

На первоначальном этапе исследования был определен социальный портрет студента УВЦ, который предполагал рассмотрение его не только в качестве объекта педагогического процесса, но и как активного социального субъекта, реализующего свои ориентации посредством обучения. С этой целью было проведено анкетирование студентов, которое включало в себя 25 вопросов о социальном статусе, таких как: пол, возраст, дата рождения, место рождения, место постоянного проживания до и после поступления в УВЦ, состав семьи, кем преимущественно воспитывался из родителей, род деятельности родителей, доход семьи, наличие братьев и сестер, наличие в семье военнослужащих, врачей, занятие спортом до поступления, наличие спортивных достижений, участие в научных олимпиадах, наличие хобби и увлечений, баллы по единому государственному экзамену (ЕГЭ) и аттестату, средний бал по зачетке и т.д.

По итогам анкетирования социальный статус респондентов был определен следующим образом: большинство студентов проживали в городе (55,4%), прибыли из сел и поселков (45,6%), характеризовались династическими признаками по медицинской и военной сферам (74,5%), воспитывались в полных и благополучных семьях (73,2%), обучались в средних школах на «хорошо» и «отлично» (87,4%), занимались спортом (73,6%), имели спортивные достижения (42,8%).

На следующем этапе, с целью оценки уровня мотивации к овладению профессией студентов УВЦ, были проведены эмпирические исследования на основе широко известных методик, опросников и проективной рисуночной методике «Моя профессия».

При исследовании межличностных отношений по методике Т. Лири [5], социальных аттитюдов студентов УВЦ пытались выделять два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. В исследовании, проводимом со студентами УВЦ определялось поведение члена студенческой группы, а в будущем – воинского коллектива, и оценивались: доминирование-подчинение, дружелюбие-агрессивность, эмоциональность-аналитичность.

Опросник содержал 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образовывались 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика была построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, располагались не подряд, а особым образом: они группировались по 4 и повторялись через равное количество определений. При обработке подсчитывалось количество отношений каждого типа.

В результате проведенного опросника по методике Т. Лири [5] было выявлено, что в структуре психотипов студентов УВЦ преобладают люди склонные к самопожертвованию (68,2%), стремящиеся к доминированию (64,4%), развивающие в себе дисциплинированность (90,7%) и исполнительность (70,4%), критически относящиеся к лени (67,6%), культивирующие в себе силу характера в идеальном самопортрете студента УВЦ (78,4%).

В качестве показателей оценке уровня мотивации к овладению профессией в ВУЗе по методике Т.И Ильиной [3] были использованы три шкалы:

- «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);
- «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);
- «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний).

При этом студентам УВЦ предлагалось ответить на 50 вопросов по методике Т.И. Ильиной [3]. В опросник, для маскировки, был включен ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатывались.

В ходе проведенного опросника было выявлено, что преобладающей ценностью в мотивационной картине к овладению профессией, доминируют показатели мотивации к получению знаний (40,4%) и получению диплома (29,7%), граничащие с показателями овладения военной специальностью (30,5%), которые характеризовались наиболее выраженной корреляционной зависимостью с показателями социального статуса и дисциплинированности.

Для измерения выраженности и типа мотивации к учебной деятельности был использован опросник, разработанный Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осинным [1] в 2014 году на основе шкалы академической мотивации Валлеранда. Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов была разработана «Шкала академической мотивации» (ШАМ). Она соответствует формату студенческой версии опросника академической мотивации (AMS-C) Р. Валлеранда с коллегами.

Студентам УВЦ предлагалось по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос «Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в универ-

ситет?». Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи непараметрического критерия Манна-Уитни. В данной работе был выбран уровень значимости α не более 0,05 ($p\text{-level} \leq 0,05$).

Полученные результаты показывают, что у студентов первого курса УВЦ выше мотивация саморазвития и самоуважения. Это говорит о том, что на них действует как внутренняя мотивация к овладению профессией (мотивация саморазвития), студенты стремятся к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности, так и внешняя (мотивация самоуважения) – желание учиться ради повышения самооценки за счет достижений в учебе, ощущения собственной значимости.

У студентов же третьего курса, преобладает экстернальная мотивация к овладению профессией. Студенты оценивают учебную ситуацию как вынужденную, посещение занятий и выполнение заданий обусловлено требованиями социума, то есть, они учатся, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется. А также амотивация, что говорит о снижении у студентов третьего курса интереса к учебной деятельности.

Данные результаты соответствуют 1 (первый год обучения) и 2 (второй и третий год обучения) этапам развития учебной мотивации, выделенным Н. В. Нестеровой.

Вероятно, это связано с тем, что студенты первого курса, находясь на этапе вхождения в процесс обучения по выбранной специальности идеализируют выбранную военную специальность и ВУЗ. Студенты же третьего курса, уже в большей мере понимают специфику выбранной военной специальности, понимают все ее недостатки, задумываются о том, правильный ли выбор они сделали, вероятно, даже разочаровались в ней. Также, не стоит забывать, что на УВЦ в подавляющем большинстве поступают недавние школьники, которые не проходили срочной службы в Вооружённых силах и о тяготах и лишениях военной службы знают только понаслышке.

Методика Рокича – опросник ценности по Рокичу [7] был использован с целью исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков.

В результате проведенного опросника было выявлено, что студенты первого курса, выше ценят жизненную мудрость, развитие, здоровье и интересную работу (терминальные ценности). Ответственность, образованность, воспитанность и самоконтроль (инструментальные ценности).

В свою очередь студенты третьего курса, отдают большее предпочтение таким ценностям как здоровье, любовь, материально обеспеченную жизнь и счастливую семейную жизнь (терминальные ценности). Твердую волю, честность, рационализм и воспитанность (инструментальные ценности).

Оказались среди инструментальных ценностей – нетерпимость к недостаткам в себе и других наименее предпочитаемыми. Высокие запросы, чуткость и жизнерадостность – первый курс. Нетерпимость к недостаткам в себе и других, чуткость, высокие запросы и терпимость – третий курс.

Среди терминальных ценностей – творчество, красота природы и искусства, счастье других, развлечения и общественное признание – первый курс. Счастье других, творчество, развлечения, красота природы и искусства и общественное признание – третий курс.

На основании статистической обработки данных, полученных по анкетному вопросу «Оцените свою успеваемость» и опроснику «Академической мотивации», при помощи коэффициента корреляции Спирмена (уровень статистической значимости 0,05), была обнаружена положительная корреляция между самооценкой своей успеваемости и познавательной мотивацией, мотивацией саморазвития и самоуважения, а также мотивацией достижения. У студентов третьего курса корреляция отсутствует.

В ходе применения методики «Цветовой метафоры» представляющей собой экспресс-вариант диагностики мотивации и отношений к различным занятиям, людям и событиям, основанной на обозначении ряда понятий с помощью стандартного набора цветовых стимулов, а также позволяющей выявлять потребности и мотивы человека, содержание его представлений и переживаний были получены следующие результаты.

Студенты первого курса УВЦ мотивированы и заинтересованы в обучении и овладении профессией. 16 из 24 обозначили одно из понятий «моя профессия», «моя учеба», «образование», «моя будущая работа» и «моя специальность» наиболее предпочитаемым цветом. Остальные вторым или третьим. Также, данные понятия были поставлены в одну цветовую категорию с такими как «радость», «интересное занятие», «мое будущее», «каким я хочу быть», «достижение успеха».

Полученные результаты по третьему курсу говорят о том, что большинство студентов УВЦ мотивированы и заинтересованы в учебе, выбранной специальности и будущей военной профессии. 8 из 19 обозначили одно из понятий «моя профессия», «моя учеба», «образование», «моя будущая работа» и «моя специальность» наиболее предпочитаемым цветом. Остальные, кроме одного, вторым или третьим по привлекательности. Также, данные понятия были поставлены в одну цветовую категорию с такими как «радость», «интересное занятие», «мое будущее», «каким я хочу быть», «достижение успеха».

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что у студентов третьего курса интерес к будущей профессии несколько ниже, чем у студентов первого курса. У них можно встретить в одной цветовой категории с понятиями «моя профессия», «моя специальность», «моя учеба», «образование» и «моя будущая работа» такие понятия как «раздражение», «страх», «неудача» и «неприятности», что совпадает с результатами анкетных вопросов:

Психологический анализ личности человека по его рисункам дает качественное представление о личности взрослого человека, «подделывать» или предугадать результат, которого практически невозможно.

Согласно результатам проведенного анализа рисунка «моя профессия», были сделаны следующие выводы о том, что студенты третьего курса в большей степени понимают специфику будущей профессии. У них присутствует военно-специальная и военно-медицинская тематика в изображениях, в отличие от студентов первого курса, что подтверждает пострисуночный опрос. У большинства студентов положительное эмоциональное отношение к будущей профессии, что подтверждают ответы на пострисуночный вопрос «какая погода на рисунке».

В свою очередь у студентов первого курса больше проявляется направленность на медицинскую сторону профессии (большинство рисунков имеют медицинскую тематику, далёкую от реальной военной службы), у студентов третьего курса обратная ситуация.

Заключение.

Студенты УВЦ в основном мотивированы на овладение будущей профессией, а не получение диплома о высшем образовании. Более высокий уровень моти-

вазии к овладению профессией показали студенты УВЦ, обучающиеся по военно-учётной специальности «Лечебное дело в силах флота», представляющие собой однородную мужскую группу по сравнению со студентами, обучающимися по военно-учётной специальности «Лечебное дело в наземных войсках», где обучаются 20% лиц женского пола. Подавляющее большинство студентов-первокурсников УВЦ мотивированны на полученные результаты в саморазвитии и самоуважении, на них действует как внутренняя мотивация к обучению (мотивация саморазвития), так и внешняя (мотивация самоуважения). У студентов третьего курса, преобладает экстернальная мотивация к овладению профессией. Студенты оценивают учебную ситуацию как вынужденную, посещение занятий и выполнение заданий обусловлено требованиями социума, то есть, они учатся, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется. Также у некоторых студентов третьего курса прослеживается снижение мотивации к обучению, что говорит о снижении интереса к учебной деятельности.

Сравнительный анализ уровня мотивации к овладению профессией по годам обучения показывает, что у студентов третьего курса интерес к будущей профессии несколько ниже, чем у студентов первого курса. Студенты третьего курса в большей степени понимают специфику будущей профессии, в отличие от студентов первого курса, которые имеют слабое представление о будущей профессии военного врача. Студенты младших курсов больше проявляют мотивационную направленность на изучение и овладение медицинской стороной профессии, тогда, как у студентов третьего курса – преобладает мотивация на овладение военно-специфическими знаниями.

Вывод. Проведенное исследование позволило определить уровни мотивации к овладению военно-медицинской специальностью студентов учебного военного центра. Знание профессорско-преподавательским составом особенностей мотивационной направленности студентов позволит более качественно и эффективно управлять познавательной деятельностью обучающихся, вскрыть наиболее проблемные и осуществить поиск новых подходов к содержанию военной подготовки.

Список литературы

1. Гордеева Т.О., Сычев А.О., Осин Е.Н. «Опросник шкалы академической мотивации» 2014 г. Психологический журнал, 2014, том 35, №4. С. 96-107.
2. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года №683 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
3. Ильина Т.И. Оценка уровня мотивации к обучению в ВУЗе [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://медпортал.com/voznastnaya-psihologiya_783/motivatsiya-obucheniya-vuze-39992.html.
4. Марков К.В. Индивидуальные психологические особенности будущих специалистов военного профиля // Инновационные педагогические технологии: материалы международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2014 г.) – Казань: БуК 2014. – С. 297-300.
5. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Вып.3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики. Т.Лири. Метод. Руководство. М., 1990.
6. Соломин И.Л. Методика «Цветовые метафоры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/5644058>.
7. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychok.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii>.

8. Романова Е.Н. Военная культура и ее основные характеристики // Вестник СамГУ. 2008. №1 (60) С. 213-218.

9. Положение об учебных военных центрах при федеральном государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования, утвержденного Постановлением правительства Российской Федерации от 06.03.2008 г. № 152.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СУДЕЙ ПО АРМРЕСТЛИНГУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ КОНТРОЛИРУЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ

Райзих А.А.

доцент кафедры теории и методики физической культуры, гимнастики и безопасности жизнедеятельности, кандидат педагогических наук, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

Ратаева Я.В.

магистрант, Удмуртский государственный университет, Россия, г. Ижевск

В работе рассмотрены методы повешения качества профессиональных компетенций судей по армрестлингу с помощью использования мультимедийной контролирующей программы. Программа включает в себя правила проведения соревнований и судейства по армрестлингу. Также отражены основные направления применения при подготовке судей.

Ключевые слова: армрестлинг, судейство соревнований, мультимедийная контролирующая программа.

Современный соревновательный спорт характеризуется возрастанием сложности и напряженности борьбы. В ходе спортивного поединка все более значимой становится роль спортивного судьи (арбитра, рефери). В проблеме судейства можно выделить несколько аспектов: это и подготовленность судей, и личность спортивного арбитра, и уровень его физической и психической готовности, то есть его профессиональные компетенции.

В любительском спорте судейство не является профессиональной деятельностью. Тем не менее, его следует рассматривать как специальность, которой следует обучаться и в которой необходимо совершенствоваться [3].

Армрестлинг – один из молодых видов спорта в нашей стране. Несмотря на это, он получил всеобщее признание у различных слоев населения за свою доступность, демократичность и зрелищность. Популярность этого вида спорта в России неуклонно растет. Все больше и больше юношей и девушек приходят в секции для занятия армрестлингом [4, с. 3].

Судейство соревнований в армрестлинге – процесс чрезвычайно сложный в связи с быстротечностью выполнения поединка. В своей работе судья должен руководствоваться классификационной программой, правилами соревнований и указаниями главной судейской коллегии. Объективно и качественно оценивать поединки можно лишь при хорошем знании техники и большом опыте судейства.

Также необходимо отметить, что наиболее часто судьями становятся бывшие спортсмены, не имеющие на первом этапе специальной судейской подготовки, а тем более соответствующей категории и аттестации. Наиболее часто данная проблема возникает на соревнованиях менее высокого уровня. Таким образом, мы от-

мечаем необходимость разработки и обеспечения материалами, помогающими подготовить судейскую бригаду на первом этапе, а также материалами, которые будут способствовать повышению квалификации судей, то есть способствовать повышению профессиональной компетенции судей.

Необходимо дать некоторые разъяснения по толкованию понятия «Судейская компетентность по спорту». Согласно государственному образовательному стандарту по направлению 034300 – физическая культура, судейская компетентность по спорту относится к категории профессиональной компетентности. Поэтому судейскую компетентность по спорту можно определить как профессиональную компетентность судьи по спорту, обладающего системой знаний правил соревнований по отдельным видам спорта, умеющего оценивать результаты спортсменов на соревнованиях, способного принимать адекватные и быстрые решения в различных ситуациях спортивного соревнования [2].

Для совершенствования профессиональных компетенций судей по армрестлингу нами была разработана контролирующая мультимедийная программа по данному виду спорта, в основе которой использовалась универсальная программная оболочка, созданная П.К. Петровым, О.Б. Дмитриевым и Э.Ф. Ахметзяновым.

Данная программа разработана в Удмуртском государственном университете и представляет собой программную оболочку, позволяющую создавать информационные и контролирующие материалы практически по всем спортивно-педагогическим дисциплинам.

С помощью данной программы в разное время были реализованы информационно-контролирующие системы по судейству соревнований по спортивной и художественной гимнастике, каратэ и айкидо, а также контролирующая система по преподаванию гимнастики в ВУЗе. Но по многим другим видам спорта, в том числе по армрестлингу подобных материалов нет, что требует их разработки, изучения эффективности и внедрения в процесс совершенствования профессиональных компетенций судей по данному виду спорта.

Разработанная нами мультимедийная контролирующая программа по армрестлингу имеет следующие модули (блоки):

- мультимедиа правила соревнований;
- контрольный блок, который включает в себя:
 - Контроль теоретических знаний («Контроль знаний правил соревнований»);
 - Контроль практических знаний («Моделирование судейства»).

Структура мультимедийной контролирующей программы представлена на рисунке 1.

Программа открывается с титульной страницы, на которой представлены основные ее разделы, смотреть на рис. 1. Доступ к отдельным блокам обеспечивается с помощью щелчка мыши по данным ссылкам. После этого происходит запуск выбранного сектора программы. По его завершению можно вернуться к главной странице и продолжить работу с другим блоком или провести проверку знаний.

В блоке «Правила соревнований по армрестлингу» в мультимедийном режиме представлены правила соревнований в иерархическом модульном виде: главы и параграфы. Открыть информацию любого параграфа можно щелчком левой клавишей мыши по интересующему названию, по которому создана ссылка. Некоторые параграфы могут быть представлены в виде текстов, другие могут иметь комментарии в виде таблиц, графического или видеоматериала (рис. 2).

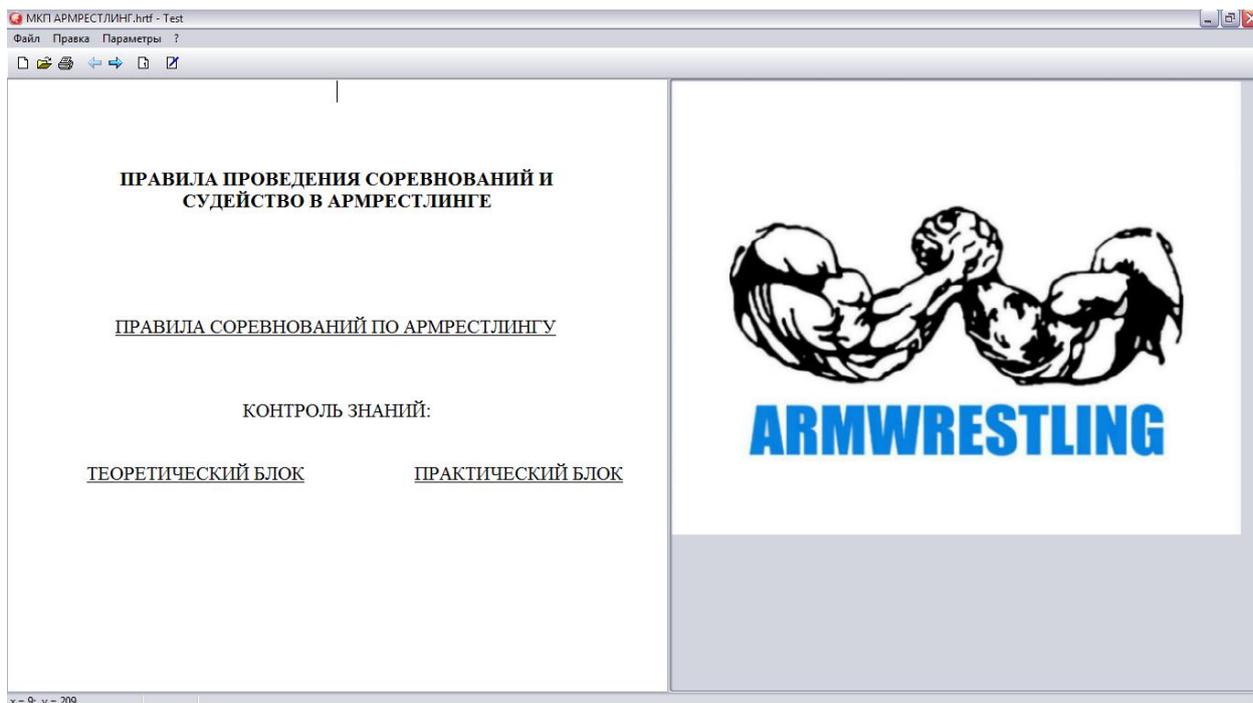


Рис. 1. Титульный лист мультимедийной контролирующей программы

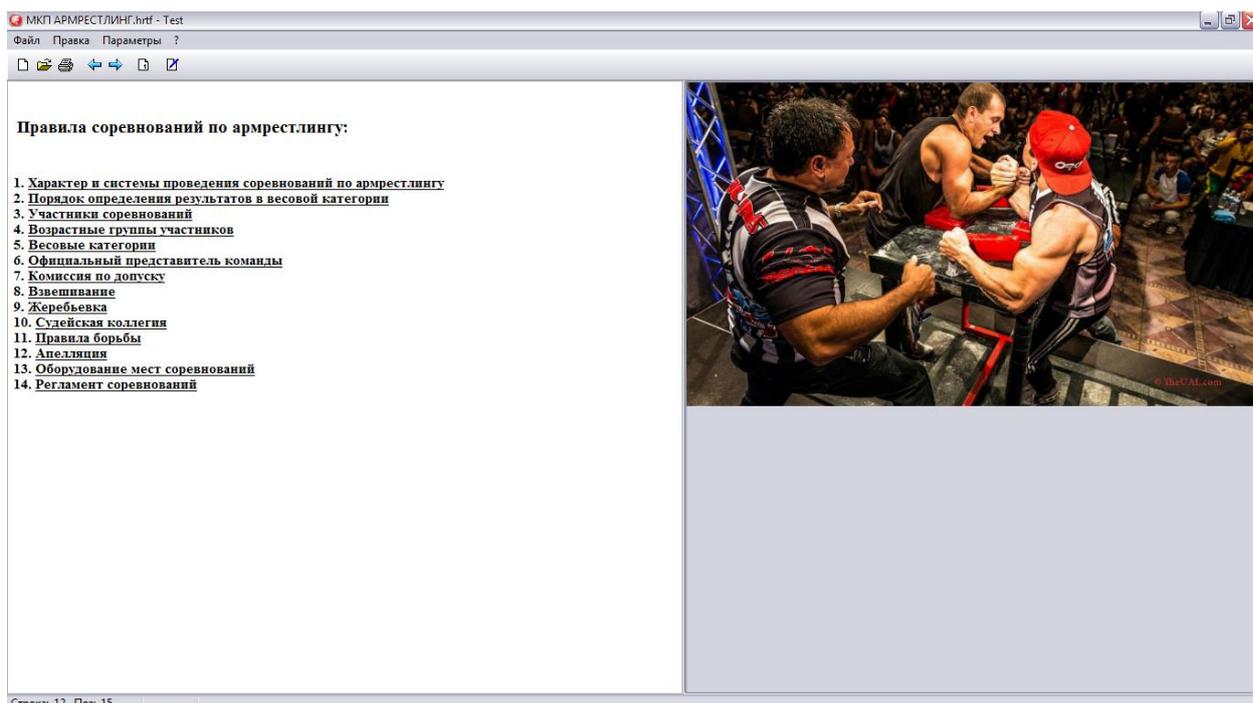


Рис. 2. Блок «Правила соревнований»

Проверку (самопроверку) знаний правил проведения соревнований и судейства можно осуществить путем открытия раздела «Контроль знаний» «Теоретический блок».

Данный блок позволяет формировать систему знаний по правилам и судейству соревнований и оценивать уровень сформированности системы знаний у судей. На данный момент теоретический раздел имеет в своей базе 40 вопросов, ко-

которые в произвольной форме выбираются компьютером для создания теста для каждого экзаменуемого лично.

Задачей «Практического блока» является контроль практических знаний и умений судей, он может использоваться при аттестации судей. Данный блок открывается после щелчка по названию «Практического блока» на главной странице (см. рис. 1). Условия тестирования можно приблизить к естественным условиям соревнований, например, ограничить возможность показа поединка только один раз, запретить просмотр в замедленном режиме. Именно этот блок позволяет формировать способность принимать окончательное решение судьей.

Подбор видеоматериала осуществляется с помощью Интернет-ресурсов, использовались видео реальных соревнований по армрестлингу различного уровня (республиканского, регионального, федерального, а также международного уровня). На данный момент практический блок содержит 20 фрагментов соревнований, которые также при тестировании выбираются компьютером для создания теста для каждого экзаменуемого индивидуально.

Поскольку данный спорт имеет свои особенности судейства – это достаточно скоротечные поединки, соревнования производятся с большой аудиторией болельщиков, и на судью может быть оказано психологическое давление. Использование видеоматериала с соревнований позволяем приблизить видеофрагменты, используемые в контрольных вопросах к реальной обстановке и напряженности соревновательного процесса.

Параметры тестирования могут быть заданы в зависимости от поставленных целей, сделать упор на контроль практических или теоретических знаний. Условия проведения проверки знаний задаются с помощью вызова «параметров тестирования» (рис. 3).

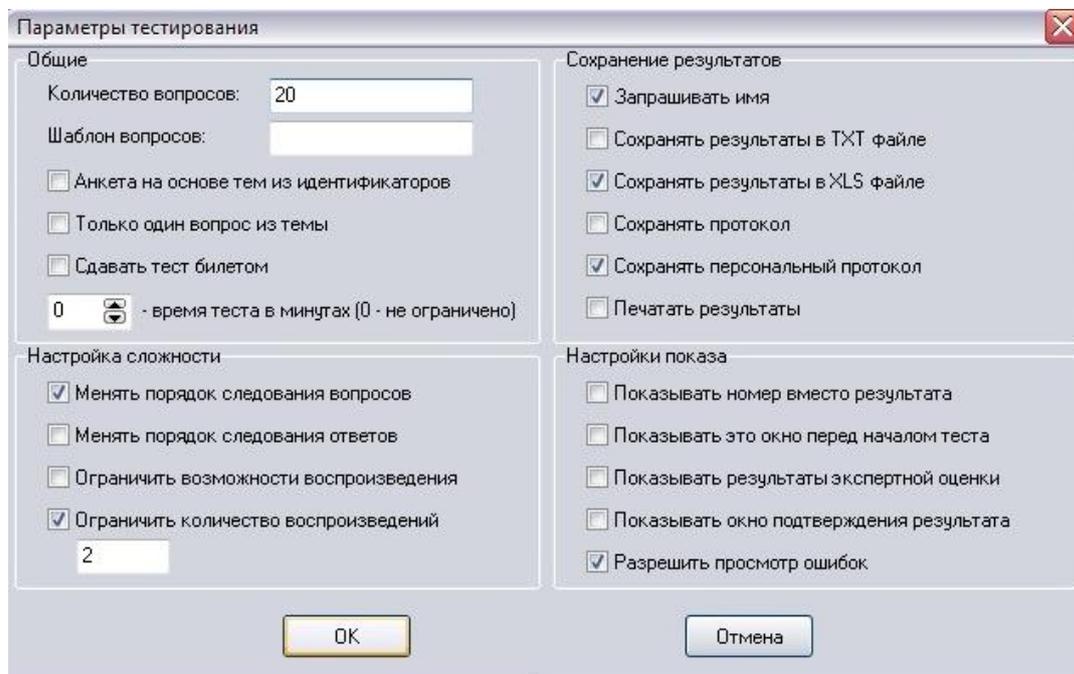


Рис. 3. Окно настройки параметров тестирования

Здесь необходимо задать количество вопросов в билете, режим перестановки вопросов и ответов, параметры сохранения результатов и ряд других необходимых настроек.

По завершению каждого теста программа выдает результат в окне, приведенном на рис. 4.

Ратаева Я В	
Задано вопросов:	10
Правильных ответов:	9
Сделано ошибок:	1
Результат:	90%
<hr/>	
Общая сложность:	10
Сложность правильных ответов:	9
Результат с учетом сложности:	90%
<hr/>	
Начать новый тест	
Вернуться назад	
Просмотреть ошибки	

Рис. 4. Окно с результатами тестирования

В данном окне указывается количество заданных вопросов, количество правильных ответов и допущенных ошибок, а также подводится итоговый рейтинг в процентах. Также в виде текстового файла сохраняется протокол тестирования.

Данная универсальная контролирующая программа подготовлена на основе мультимедиа технологии по правилам проведения соревнований по армрестлингу, позволяет передавать визуальную информацию (совокупность текстовой, графической и видеоинформации). Включает в себя свод правил по проведению соревнований и судейству в армрестлинге, также созданы контролирующие блоки: теоретический и практический. Теоретический раздел включает в себя ряд вопросов, связанных с проверкой знаний судей правил и особенностей судейства данного вида спорта. Практический раздел представлен подборкой видеоматериалов, цель данного раздела – оценить работу судьи на практике, а заданные условия тестирования позволяют приблизить условия тестирования к реальным соревнованиям.

Выводы:

1. Разработанная мультимедийная контролирующая программа по армрестлингу позволяет передавать визуальную информацию (совокупность текстовой, графической и видеоинформации), обладает интерактивными возможностями: осуществлением выбора разделов проверки знаний по теоретическому и практическому блокам;

2. Разработанная контролирующая мультимедийная программа предназначена для проверки уровня знаний судей по армрестлингу, может использоваться при их подготовке и аттестации. При этом программа направлена на формирование системы знаний по правилам и судейству данного вида спорта и может использоваться тренерами и спортсменами в качестве вспомогательного средства для подготовки к соревнованиям.

Список литературы

1. Живора П.В., Рахматов А.И. «Армспорт: техника, тактика, методика обучения», учеб. пособие для студ. высших педагогических заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 112 с.

2. Петров П.К. Формирование судейской компетентности по спорту у студентов физкультурных ВУЗов с использованием мультимедийных обучающих программ // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1.

3. Сингина Н.Ф. Профессиональное образование спортивных судей как новое направление в системе высшего физкультурного образования//Теория и практика физической культуры, 2004, №9.

4. Скоробогатов А.В., Перфильев М.В. «Армспорт»: Учеб.метод. пособие / УдГУ. Ижевск, 2008. 74 с.

КРИТЕРИИ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИХ УСЛОВИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Самоходкина Л.Г.

преподаватель, аспирант кафедры социальной и дошкольной педагогики,
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма,
Россия, г. Краснодар

Хохлова Т.М., Косухина Г.И.

воспитатели, Бюджетное дошкольное образовательное учреждение
муниципального образования Динской район «Детский сад №15»,
Россия, Краснодарский край, станица Васюринская

В статье рассматривается роль здоровьесформирующих условий, способствующих улучшению состояния здоровья воспитанников и повышению знаний о его сохранении; проанализированы особенности здоровьесформирующих условий; представлены здоровьесформирующие условия, используемые в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесформирующие условия, геокешинг, дошкольная образовательная организация.

Одним из средств решения задач по модернизации российского образования становятся здоровьесформирующие условия, без которых немислим педагогический процесс современного детского сада.

Здоровье – это состояние абсолютного физиологического, внутреннего и общественного благополучия, а не только отсутствие болезни и физических недостатков. Хорошее здоровье – основа для успешной самореализации личности. Актуальность темы определена тем, что дошкольное детство – пора усиленного роста и формирования организма, повышенной его восприимчивости к воздействиям природной и социальной среды, в том числе, к профилактическим и оздоровительным мероприятиям, проводимым в детском саду. Результативность этих мероприятий во многом зависит от того, насколько непосредственны и адекватны условия жизнедеятельности ребенка в дошкольном образовательном учреждении и закономерностей развития его организма.

Эта работа наиболее эффективна, если осуществляется на основе взаимодействия родителей, педагогов и детей. Но педагог при этом играет сопровождающую роль, направляет и поддерживает семью, в силу того, что ребенок проводит в группе значительную долю своего активного времени.

Здоровьесформирующие образовательные условия – это программы, психолого-педагогические условия, методы, которые направлены на воспитание у детей

культуры здоровья и личностных качеств, способствующих его укреплению и сохранению, формированию представления о здоровье как ценности, побуждающей вести здоровый образ жизни.

Так, Матвеева Т.Г. классифицирует здоровьесформирующие условия на:

- медико-профилактические;
- физкультурно-оздоровительные;
- образовательные;
- обеспечивающие благополучие ребенка;
- здоровьесберегающие и здоровьесобогащающие педагогов;
- сохраняющие и стимулирующие здоровье;
- обучающие здоровому образу жизни;
- коррекционные [1, с. 292].

Целью здоровьесформирующих образовательных условий является обеспечение дошкольнику возможности сохранить свое здоровье, выработать у него нужные навыки, знания и умения по здоровому образу жизни и применять полученные знания ежедневно. Главным показателем здоровьесформирующих образовательных условий, является систематический мониторинг состояния здоровья детей и наблюдение за основными параметрами развития организма в динамике (в начале и конце учебного года), что разрешает сделать должные выводы о состоянии их здоровья. Изучая основные показатели состояния здоровья, заметно, что у многих детей имеются проблемы (таблица).

Таблица

Показатели заболеваемости детей дошкольной образовательной организации

№	Параметры мониторинга	2015-2016	Возраст		2016-2017	Возраст	
		уч. г.	ранний	дошкольный	уч. г.	ранний	дошкольный
1	Среднесписочный состав	120	25	95	122	25	97
2	Пропуск детодней по болезни	1148	237	911	831	146	685
3	Пропуск детодней на одного ребенка	9,5	9,4	9,5	6,8	5,8	7,1
4	Продолжительность одного заболевания (средний показатель)	4,3	4,3	4,2	3,1	3,0	3,2
5	Количество случаев болезни на ребенка	2,2	2,2	2,3	2,1	1,9	2,2
6	Количество случаев заболевания	264	55	218	256	43	213
7	Количество часто и длительно болеющих детей	10	2	8	8	2	6
	Индекс здоровья	18 %			29 %		

Из анализа видно, что количество случаев заболеваний у дошкольников снизилось по сравнению с предыдущим годом, а индекс здоровья увеличился, так как в детском саду создаются здоровьесформирующие условия для охраны, укрепления, совершенствования физического здоровья детей.

Для реализации работы по физкультурно-оздоровительному направлению в детском саду используются соответствующие условия:

- инструктивно-методическое обеспечение по данному направлению;
- накопление и использование практического материала для работы с детьми;
- наличие технического обеспечения (спортивный зал, с соответствующим оборудованием, тренажерами; массажный кабинет, медицинский кабинет);
- присутствие в группе спортивного уголка, оборудованного нетрадиционным и обычным спортивным инвентарем.

Методы создания педагогических условий здоровьесформирующего образовательного процесса воспитания и развития детей в дошкольном учреждении – это построение образовательного процесса в виде модели культурных практик, организация культурного творчества дошкольников, организация разных видов деятельности детей в игровой форме, оснащение деятельности детей оборудованием, игрушками, играми, игровыми упражнениями и пособиями.

Вся работа осуществляется планомерно, с участием медсестры и педагогов (психолога, воспитателя, логопеда, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя) в течение всего дня.

В реализации образовательной деятельности применяются следующие здоровьесформирующие мероприятия:

- утренняя зарядка;
- гимнастика пробуждения;
- ходьба по дорожкам «здоровья» (босохождение);
- прогулки на свежем воздухе с включением подвижных игр;
- физкультурные паузы;
- закаливание;
- досуги и праздники спортивной тематики;
- артикуляционные упражнения;
- дыхательные тренировки, игры на развитие речевого дыхания;
- игры на развитие мелкой моторики рук;
- упражнения для глаз;
- профилактическая и лечебная гимнастика;
- пальчиковые игры;
- музыкотерапия;
- культурно-гигиенические процедуры.

В современном мире наиболее активно используется педагогами создание новых здоровьесформирующих условий, которые актуальны, так как помогают осуществить комплексно-деятельностный подход к развитию личности каждого ребенка. Они позволяют вынести обучение за рамки детского сада, вызывают огромный интерес к физическим упражнениям, тем самым создают оптимальный баланс между образовательной и двигательной деятельностью.

Примером создания условий может служить увлекательная игра «геокешинг». Ее идея заключается в поиске тайников и кладов. Цель игры – повышение интереса к двигательной активности, пропаганда здорового образа жизни через спортивно-познавательную игру. Сюжет игры построен на решении логических задач, ориентировании на местности, прохождении препятствий, требующих от участников ловкости и физической подготовки.

Система работы по внедрению игровой технологии геокешинг легко интегрируется в комплексно-тематическое планирование ДОО. Два раза в месяц вместо классической формы проведения физкультурного занятия на воздухе планируется маршрутная игра различной тематики. Мероприятие легко осуществляется во взаимодействии с родителями.

Еще очень важная сторона геокешинг – это постоянно положительные эмоции, радость от участия, общение со сверстниками и взрослыми, которые принимают такое же, как и дети активное участие в игре, удовольствие от совместной деятельности, азартные соревнования, творчество – это все важные факторы оздоровления.

Помогает усилить оздоровительный эффект геокешинга такой вид лечения и профилактики, как гелиотерапия, использующая лучистую энергию солнца. Этот вид терапии благоприятно воздействует на организм, особенно в летний оздоровительный период – активируя обменные процессы, укрепляя иммунитет, улучшая приток крови к тканям, восстанавливая сон и аппетит, способствует закаливанию.

Условием психологического пространства, обеспечивающего благополучие ребенка, является атмосфера психологического удобства, которая является одновременно психотерапевтической и развивающей, так как в этой атмосфере стираются барьеры, и силы тратятся не на тревогу или борьбу, а на учебную деятельность, творчество и радость от взаимодействия с окружающими.

В дошкольном учреждении организованы условия развивающего игрового и проблемного обучения. Одним из критериев укрепления здоровья дошкольников является здоровьесформирующая среда.

В направлениях такой среды решаются задачи:

- развитие здоровья детей на основе оптимизации двигательной активности на воздухе и использования доступных для конкретного дошкольного учреждения средств физического воспитания в системе и комплексно;
- применение в образовательной деятельности ДООУ обычаев русской культуры и духовно-нравственного потенциала окружающей среды;
- плодотворное сотрудничество семьи, педагогов и детей в укреплении их здоровья, формировании творческих возможностей;
- обеспечение активного убеждения детей в процессе приобретения знаний о здоровом образе жизни.

Способами решения данных задач являются:

- естественное обучение детей простым приемам здоровьесформирующего образа жизни (комплексы оздоровительных упражнений: ортопедических, пальчиковых, коррекционных, дыхательных, пробуждения, релаксации, игровой самомассажа, физминутки, упражнения для глаз, подвижные и спортивные игры);
- элементарные навыки оказания первой помощи при ранах, ожогах, ссадинах, укусах насекомых;
- привитие элементарных культурно-гигиенических навыков;
- профилактические мероприятия (ароматерапия, лечебная физкультура, лечебный массаж, психогимнастические упражнения, сказкотерапия, фитотерапия, витаминотерапия, фонетическая ритмика, технологии воздействия цвета, музыки);
- специально организованная двигательная активность (физкультминутки, игровая организованная образовательная деятельность, подвижные игры, спортивные мероприятия, тематические досуги здоровья, ежедневные прогулки в любую погоду, походы) [2, с. 28].

Можно говорить о том, что правильно организованные здоровьесформирующие условия способствуют развитию физических качеств и потребности в двигательной активности дошкольников, обуславливают настойчивость в достижении своей цели и позитивного результата. Дошкольник имеет представление о том, что такое здоровье, понимает, как его сохранить, укрепить и поддержать, имеет знания

о здоровом образе жизни, обладает представлениями о нездоровых и полезных привычках, о поведении во время болезни, способен определить состояние своего здоровья, назвать и показать, ту часть тела или орган, где болит; использует правила гигиены и культуры приема пищи, оказывает элементарную помощь себе и другому.

Таким образом, подготовка к здоровому образу жизни ребенка на основе здоровьесформирующих условий должна стать приоритетным направлением в деятельности каждого образовательного учреждения для детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Матвеева Т.Г. Современные образовательные технологии в ДОУ // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 сент. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 3 (5). С. 292-295.

2. Образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.У. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Москва, «Мозаика-Синтез», 2015 г. издание 3-е, исправленное и дополненное.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ

Сафронова Т.И.

профессор кафедры высшей математики, доктор технических наук, доцент,
Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина,
Россия, г. Краснодар

Смирнова Т.С.

профессор кафедры информатики и управления, кандидат педагогических наук,
доцент, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,
Россия, г. Москва

В данной статье рассматриваются вопросы применения современных информационных технологий при обучении математике курсантов военного вуза. Использование электронных учебников на занятиях способствует лучшему усвоению материала, позволяет проконтролировать полученные знания.

Ключевые слова: информационные технологии, инновационные методы преподавания, электронные учебники.

«Жизнь украшается двумя вещами: занятием математикой и её преподаванием», – сказал великий французский математик Пьер Симон Лаплас (1749-1827).

На современном этапе происходящих преобразований в образовании математические методы становятся необходимыми для всех направлений научной и практической деятельности специалиста.

Внедрение интерактивных методов при обучении является одним из направлений совершенствования подготовки специалистов в вузе. Интерактивное обучение – это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие

преподавателя и обучаемых, непосредственное или опосредованное и чаще всего с использованием современных информационных технологий.

Эти стремительно развивающиеся технологии требуют от преподавателя математики в высшей школе внедрения новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных знаний, потребностей в самообразовании. Внедрение таких технологий в учебный процесс переходит на новый этап – применение инновационных методов преподавания с использованием современных информационных технологий.

В настоящее время создано большое количество разнообразных информационных ресурсов, которые существенно повысили качество учебной и научной деятельности. Все чаще в обучении используются современные информационные технологии, спектр которых заметно расширился: от создания обучающих программ до разработки целостной концепции построения образовательных программ в области мультимедиа, формирования новых средств обучения и заключается в использовании:

- презентаций лекций и практических занятий;
- электронных учебников на всех этапах обучения;
- компьютерной и мультимедийной техники.

Использование информационных технологий в обучении реализует несколько основных методов педагогической деятельности, которые традиционно делятся на активные и пассивные принципы взаимодействия обучаемого с компьютером. Пассивные продукты разрабатываются для управления процессом представления информации (лекции, презентации, практикумы), активные – это интерактивные средства мультимедиа, предполагающие активную роль каждого обучающегося, который самостоятельно выбирает подразделы в рамках некоторой темы, определяя последовательность их изучения.

Курсанты решают задачи из раздела «Задачи для самостоятельного решения» этого электронного учебника:

1. Что вероятнее: выиграть у равносильного противника три партии из четырех или пять партий из восьми?
2. Производится залп из шести орудий по некоторому объекту. Вероятность попадания в объект из каждого орудия равна 0,6. Найти вероятность ликвидации объекта, если для этого необходимо не менее четырех попаданий.
3. В помещении 4 электрические лампочки. Для каждой лампочки вероятность того, что она выйдет из строя в течение года, равна 0,8. Какова вероятность того, что в течение года придется заменить не менее половины лампочек?
4. Заболеваемость среди людей от некоторого вируса гриппа в сезон составляет 80%. Найти вероятность того, что в отделении, состоящем из 5 человек, хотя бы один военнослужащий не заболеет.
5. По данным наблюдений, доля солнечных дней в средней полосе России в июле составляет 70%. Найти наиболее вероятное количество солнечных дней в июле.
6. Журнал издаётся тиражом в 10 000 экземпляров. Вероятность того, что в журнале имеется дефект брошюровки, равна 0,0003. Найти вероятность того, что тираж содержит только 2 неправильно сброшюрованных журнала.
7. Известно, что «средний» военнослужащий выполняет точно и безошибочно некоторое стандартное задание с вероятностью 99,999%. Найти вероятность

того, что среди 7 000 военнослужащих, участвующих в этом задании, неточности допустят не более трёх человек.

8. Прибор состоит из 2 000 независимых друг от друга элементов. Вероятность отказа любого из них в течении часа равна 0,005. Найти вероятность того, что за час откажет один элемент.

9. При обследовании уставных фондов банков, действующих в некотором регионе, установлено, что пятая часть банков имеет уставной фонд свыше 100 млн. ден. ед. Найти вероятность того, что среди подвергшихся финансовой проверке 1800 банков, количество банков, имеющих уставной фонд свыше 100 млн. ден. ед., заключено в пределах от 300 до 400 включительно.

10. Пусть известно, что при стрельбе залпом снарядов в заданную территорию поражения попадает 90% снарядов. Найти вероятность того, что из залпа на 4000 снарядов попадёт в заданную территорию более 80% снарядов.

Затем каждым курсантом выполняется индивидуальный вариант задания из электронного учебника «Сборник индивидуальных заданий по теории вероятностей и математической статистике». Москва. ВУ, 2016.

Приведем один из вариантов:

1. В отделении 10 курсантов, среди которых 6 человек учатся на «4» и «5». Наугад вызывают к доске двух курсантов. Найти вероятность того, что среди них нет курсантов, которые учатся на «4» и «5».

2. Три стрелка делают по одному выстрелу в мишень. Вероятности попадания для каждого стрелка соответственно равны 0,8; 0,9; 0,7. Найти вероятность того, что в цель попадет хотя бы один стрелок.

3. В цехе изготавливаются однотипные детали на трех станках. Первый станок производит деталей в два раза больше, чем второй. Второй станок производит деталей в 3 раза больше, чем третий. Все детали складываются в одну тару. Первый станок дает 1% брака; второй – 2%; третий – 3%. Какова вероятность того, что наугад взятая деталь из общей тары окажется стандартной?

4. Вероятность рождения мальчика равна 0,51. Найти вероятность того, что в семье из трех детей родятся два мальчика.

5. Вероятность появления положительного результата в некотором опыте равна 0,8. Опыт произвели 100 раз. Какова вероятность того, что положительный результат будет достигнут в 80 случаях?

6. Пассажир вызывает такси, имея телефоны четырех компаний. Вероятность того, что такси свободно, равна 0,7. Составить закон распределения случайной величины X – числа сделанных звонков. Построить функцию распределения. Вычислить $M(X)$, $D(X)$, $\sigma(X)$.

7. Случайная величина X – равномерно распределена на отрезке $[2,9]$. Найти функцию распределения и функцию плотности этой случайной величины, построить их графики. Вычислить $M(X)$, $D(X)$, $\sigma(X)$ и $P(7 < X < 10)$.

8. Два стрелка, независимо друг от друга, делают по два выстрела каждый по своей мишени. Вероятность попадания при каждом выстреле для первого стрелка равна 0,7; для второго – 0,4. Случайная величина X – число попаданий первого стрелка; Y – число попаданий второго стрелка. Составить закон распределения системы случайных величин (X, Y) .

Процесс обучения представлен в определенном контексте, которым служат не только комментарии, но и многие другие сюжеты (рисунки, портреты и пр.), раскрывающие предмет с разных сторон.

Знания приобретаются по разным каналам восприятия (зрительным, ауди- тивным), они лучше усваиваются, запоминаются на более долгий срок.

Многогранная работа преподавателя математики и применение современных информационных технологий, как метода обучения математике с использованием электронных учебников формирует более эффективную модель обучения, способствует лучшему усвоению материала обучающимися, закладывает основу более качественной подготовки военных экономистов, умеющих применять математиче- ские методы для различных военно-экономических ситуаций.

Список литературы

1. Карманова А.В., Кондратенко Л.Н., Литвиненко Г.Н. Теоретические основы от- бора профессионально ориентированного содержания курса математики для студентов агробиологических направлений аграрных вузов [Электронный ресурс] // Общество: соци- алогия, психология, педагогика. 2017. №8. С. 112-116. URL: [http://dom- hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2017/8/pedagogics/karmanova-kondratenko-litvinenko.pdf](http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2017/8/pedagogics/karmanova-kondratenko-litvinenko.pdf) (дата обращения: 14.11.2017).
2. Сафронова Т. И. О дисциплине «Математическое моделирование и проектирова- ние» на агрономическом факультете. Сборник статей «Математика в образовании». Вы- пуск 12. Чебоксары, 2016. С. 88-92.
3. Смирнова Т. С. Сборник индивидуальных заданий по теории вероятностей и ма- тематической статистике. М.: Военный университет, 2016. 56 с.
4. Смирнова Т. С. О методических особенностях преподавания математики в выс- шем военном учебном заведении. Сборник научных работ XXIV Международной конфе- ренции «Математика. Экономика. Образование». Ростов н/Д., 2016. С. 200-201.
5. Смирнова Т. С. Воспитание интереса к изучению курса математики у курсантов военно-экономической специальности. «Математика в образовании»: Сборник статей. Вып.12. Чебоксары, 2016. С.152-156.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Свиридова Н.В.

доцент кафедры теории и методики воспитательных систем, канд. пед. наук,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Россия, г. Новосибирск

Анализ проблем, сопровождающий процесс внедрения профессионального стан- дарта педагога дополнительного образования, побудил автора статьи к изучению совре- менных интерактивных, практико-ориентированных форм повышения квалификации пе- даогогов. В статье рассматриваются возможности использования таких технологий, как кейс-стади, майндмэппинг, фасилитация, для роста профессионализма педагогических ра- ботников учреждений дополнительного образования детей.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, интерактивные образовательные технологии, фасилитация, модерация, интеллект-карта, профессиональный рост педагога.

Процесс тотальной профессиональной стандартизации, происходящий в Рос- сии на протяжении последнего десятилетия, привел к тому, что к сентябрю 2017 года в сфере образования были разработаны четыре профессиональных стандарта: «Педагог», «Педагог-психолог», «Педагог дополнительного образования» и «Педа-

гог профессионального обучения и образования». До декабря 2016 г. предполагалось, что все стандарты начнут действовать с 1 января 2017 г. Однако, в декабре 2016 г. в некоторых источниках появилась информация, что вступление в силу двух профстандартов (далее ПС) откладывается по предложению руководства Общероссийского Профсоюза работников образования. Согласно Приказу Минтруда от 26.12.2016 № 835н "О внесении изменений в профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», его вступление в силу переносится на 01.01.2018 г.¹

Продление переходного периода от Единого квалификационного справочника к ПС дает возможность разработать грамотную стратегию всестороннего изучения структуры и содержания профстандарта, и продумать тактику внедрения требований ПС в жизнедеятельность учреждения.

Профессиональный стандарт меняет систему требований к содержанию профессионально-педагогической деятельности в сфере дополнительного образования. Соответственно должна измениться и система работы с кадрами, на смену традиционным формам и методам профессионального развития педагогов должны прийти интерактивные, продуктивные, практико-ориентированные формы, методы и технологии.

В ходе практических работ по дисциплине «Современные технологии работы педагога дополнительного образования», студенты 3 курса Института культуры и молодежной политики НГПУ при анализе ситуации с внедрением профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (далее ПС ПДО), выявили ряд проблемных зон:

- Работа по внедрению ПС ПДО в реальной практике реализуется формально. На сайтах учреждений дополнительного образования текст данного стандарта опубликован, но в планах методических служб и в программах внутрифирменного профессионального развития отсутствуют обучающие мероприятия, посвященные изучению и обсуждению этого документа.

- Ряд педагогических сайтов и образовательных порталов предлагают разработки мероприятий по изучению ПС, но, как правило, это сценарии традиционных педагогических советов, в которых преобладает лекционный метод изложения, или, в лучшем случае, пересказ методистом или заместителем директора текста ПС в сопровождении мультимедийной презентации. Таким образом, педагогам предлагается пассивная роль восприятия готовой, многократно «пережеванной» информации.

Цель данной статьи – проанализировать возможности интерактивных форм и методов профессионального развития педагогов, которые можно использовать при изучении Профессионального стандарта педагога дополнительного образования.

На практических занятиях студенты НГПУ разработали варианты применения современных динамичных, интерактивных методов и технологий при внедрении ПС педагога дополнительного образования. В первую очередь были предложены инновационные формы изучения сложной структуры профстандарта. Структурирован ПС ПДО так же, как и все остальные профессиональные стандарты РФ: для каждой трудовой функции в профстандарте используется кодовый номер, состоящий из буквенного (обобщенная трудовая функция) и цифрового (трудовая

¹ <http://pedagog-prof.org/zashchita-prav/prava-pedagogov/1057-vvedenie-profstandartov-otvety-yurista-na-chasto-zadavaemye-voprosy> (дата обращения 23.09.2017 г.).

функция) обозначений. Трудовая функция, в свою очередь, включает в себя три компонента: трудовые действия, необходимые знания и необходимые умения. Профстандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» включает описание функций таких должностей, как педагог дополнительного образования, тренер-преподаватель, методист, педагог-организатор.

Для того чтобы педагогу правильно сориентироваться в структуре ПС ПДО и для лучшего усвоения его содержания необходим перевод текстовой информации в знаково-символическую. Оптимально это достигается через использование технологии инфографики, в частности **майндмэппинга** (создания интеллект-карт – *англ. mind maps*). Интеллект-карта является действенным инструментом визуализации больших объемов информации и представляет собой схематичное изображение сложного понятия во взаимосвязях составляющих его частей. Вокруг центрального образа (изучаемого понятия или явления) в виде основных ветвей сгруппированы раскрывающие его позиции, постепенно все более уточняемые и конкретизируемые производными ветвями. Информация, оформленная в виде интеллект-карты и воспринимается, и запоминается легче, так как в отличие от разного рода логико-структурных схем интеллект-карта построена на ассоциативных связях и обязательно дополняется рисунками, пиктограммами, символами [1].

Существует несколько вариантов создания интеллект-карт: «вручную» и с помощью компьютерных программ, среди которых есть как бесплатные (Coggle, XMind, Freemind, Bubble.us), так и платные приложения (MindNode, MindMeister). С нашей точки зрения большую ценность представляют именно «ручные» карты, выполненные на листах ватмана творческими микрогруппами. Во время кадровой недели в учреждении дополнительного образования, на занятии, посвященном изучению профстандарта, после объяснения правил создания интеллект-карт, педагоги в составе творческих групп могли бы создать свои варианты карт профстандарта. На собственном опыте педагоги убедятся, что майндмэппинг, помимо развития коммуникативных навыков и включения разнообразных каналов восприятия (визуального, аудиального, дигитального, кинестетического) способствует свободной визуализации мыслительного процесса [2]. Так, наряду с изучением в творческой форме нормативного документа, будет освоен современный дидактический инструмент, который можно с успехом применять на занятиях в детских объединениях любой направленности.

При обсуждении в педагогическом коллективе вопросов, связанных с тем, как реально будут работать те или иные положения ПС ПДО, какие могут возникнуть непредвиденные ситуации, риски при внедрении стандарта, какие будут последствия – лучше всего использовать **технологии фасилитации**, в частности, такую ее форму, как **Мировое кафе** – *англ. World Cafe*. Формат World Cafe – это технология организации разговора о сути какой-либо проблемы в непринужденной и открытой атмосфере.

В просторном помещении – актовом или конференц-зале оформляется стилизованное кафе со столиками на 5-6 человек каждый. После распределения по жребию в несколько команд, участники занимают места за столами, и в течение 15 минут обсуждают варианты ответов на проблемный вопрос, затем переходят к следующему столику, за которым их ждет другой вопрос-задание. Каждая команда читает идеи предыдущей группы, зафиксированные на бумажной скатерти, а затем берет новый лист и дописывает или дорисовывает свои идеи и решения. В конце заключительного перехода каждая команда собирает и анализирует все идеи, зафиксированные за ее столом, и готовит обобщающую презентацию своей темы.

В таком формате можно обсуждать такие вопросы, как работа с одаренными детьми, взаимодействие педагога дополнительного образования с психологом, необходимые ИКТ-компетенции для педагогов художественно-эстетического или спортивно-оздоровительного направления. Ведь та деятельность, которая ранее фиксировалась в Положении о стимулирующих выплатах и поощрялась премией, теперь является обязательной трудовой функцией. Возможно, высокие требования к педагогу, заложенные в ПС ПДО, станут потенциальной причиной многих трудностей педагогов дополнительного образования в выполнении ими должностных обязанностей. А живое динамичное обсуждение в неформальной обстановке сложных моментов важного нормативного документа наверняка снимет множество вопросов и найдет отклик в душе каждого педагога.

В том случае, если педагоги знакомились с текстом документа заранее самостоятельно, и необходимо проверить качество знания документа, или проанализировать отдельные пункты профстандарта, можно использовать **технология модерации**. В микрогруппах необходимо организовать обсуждение вопроса, который предлагает ведущий, затем на карточках пишется один ответ, который выработала группа в результате обсуждения и вывешивается на флипчарт. Затем карточки каждой группы обсуждаются всей аудиторией, систематизируются, или выстраиваются в рейтинг, в зависимости от вопроса. С помощью такой технологии можно обсудить, при каких ситуациях администрация имеет право уволить педагогического работника, в каком порядке будет организовано обучение, переобучение, повышение квалификации, аттестация педагогов. Освоение технологии модерации в ходе обсуждения данных вопросов не только поможет педагогам систематизировать свои знания ПС, но и вооружит их современным интерактивным инструментарием для работы с обучающимися.

Деловая игра будет уместна при обсуждении вопросов о том, в какие локальные нормативные акты будут внесены изменения в процессе введения ПС ПДО? Аудитория делится на группы «руководителей структурных подразделений», которым дается задание переработать должностные инструкции тех или иных работников в соответствии с профессиональным стандартом. Когда педагоги сами участвуют в редакции таких ЛА, как Положение об аттестации, Положение о премировании (о стимулировании), Положение о структурных подразделениях, должностные инструкции, трудовые договоры, выполнение ими своих должностных обязанностей, отвечающих требованиям профстандарта, станет более осмысленным, исчезнет барьер отчужденности работников от административного аппарата.

Представленные примеры показывают, как современные интерактивные технологии, переплетаясь, и дополняя друг друга, могут повысить заинтересованность педагогов в развитии своей профессиональной компетентности. Обогащение арсенала методов внутрифирменного профессионального развития педагогов будет способствовать росту активности и самостоятельности самих педагогов в поиске инновационных форм и технологий образовательной деятельности.

Список литературы

1. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения [Электронный ресурс] // Информационно-образовательный портал Республики Башкортостан. – Режим доступа: http://oprbr.ru/data/partner/6/message/OK8N3U2t_2473.pdf (дата обращения 15.03.2013).
2. Хакимов Д.Р. Применение в учебном процессе ментальных карт // Образовательные ресурсы и технологии. – 2016. –1 (13). – С. 3-8.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ АГРАРНОГО ВУЗА

Тамочкина О.А.

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Волгоградский государственный аграрный университет, Россия, г. Волгоград

В статье дается характеристика понятию «творческий потенциал», обосновывается необходимость его развития у студентов педагогических специальностей вуза. Предлагается авторская практико-ориентированная модель развития творческого потенциала студентов в условиях обучения в аграрном вузе. Представляются результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: творческий потенциал, творческая самореализация, модель развития творческого потенциала.

Повышение качества образования неразрывно связано с профессиональной подготовкой студентов педагогических специальностей вузов. В связи с этим перед высшей школой стоит серьёзная задача сформировать компетентного педагога, обладающего высоким уровнем мотивации к творческой самореализации, к достижению профессионального успеха. Решение означенной задачи не мыслится без обращения особого внимания на процесс развития творческого потенциала студентов. Неслучайно в приказе Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)», в разделе V «Требования к результатам освоения программы бакалавриата» указана необходимость развития творческого потенциала студентов, способных «поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7); проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10)» [7].

Отметим, что проблема развития творческого потенциала у выпускников вузов – будущих педагогов, а также связанные с этим процессы вызывают повышенное внимание учёных. Анализ психолого-педагогических исследований показал, что структура творческого потенциала как и сам процесс его развития достаточно сложны. Ю.Н. Кулюткин считает, что творческий потенциал представляет собой совокупность потребностей и интересов личности, её направленность на самореализацию в различных сферах деятельности. В структуру творческого потенциала учёный вводит следующие компоненты: определённый уровень развития интеллектуальных способностей (IQ не ниже 115), позволяющий эффективно решать профессиональные задачи и проблемы; открытость по отношению к новому, сложному, противоречивому, многообразному; широту и гибкость мышления [5, с. 12-14].

Л.Б. Ермолаева-Томина видит в творческом потенциале целостную систему, связанную с развитием и реализацией внутренних сущностных сил. Составляющими такой системы, по мнению учёного, являются гибкость, оригинальность мышления, открытость опыту, зоркость поиска, цельность восприятия, способность абстрагироваться [4, с. 65-66].

В педагогических исследованиях В.И. Андреева, В.А. Сластенина, Л.К. Веретенниковой, Т.Г. Браже, Н.В. Мартишиной творческий потенциал педагога рассматривается как интегральная характеристика личности, позволяющая перевести профессиональную деятельность в статус продуктивности. При этом акцентируется внимание на базовой основе творческого потенциала – способности отойти от заданных шаблонов и создать новое, неординарное, оригинальное [8, с. 13].

Л.К. Веретенникова считает, что именно развитый творческий потенциал учителя позволяет ему с одной стороны находить эффективный выход из сложных педагогических ситуаций, а с другой – воспитывать творческих учащихся, способных решать нестандартные задачи [3, с. 3].

В.И. Андреев утверждает, что творческий потенциал представляет собой систему личностных характеристик, его сущностных сил, способностей, знаний, умений, убеждений, направленностей, которые актуализируют творческую самореализацию и творческое саморазвитие [1, с. 142-143].

Т.Г. Браже в структуру творческого потенциала закладывает сумму знаний, умений и убеждений; развитое чувство новизны; способность стремительно изменять свою деятельность в соответствии с новыми условиями [2, с. 5-6].

По мнению Н.В. Мартишиной творческий потенциал представляет собой совокупность возможностей для инновационных решений разноплановых педагогических проблем и задач [6, с. 5].

Таким образом, не вызывает сомнения тот факт, что творческий потенциал является необходимой внутренней структурой будущего современного педагога, отражающей степень возможности самореализации творческих способностей и компетенций.

Считаем, что творческий потенциал и процесс его развития актуален не только для теоретического ракурса своего рассмотрения, но и крайне востребован сегодня в реальной практике. Обратившись к теории педагогического моделирования, мы разработали авторскую практико-ориентированную модель (рисунок).

Данная модель была апробирована на базе Волгоградского государственного аграрного университета.

В модель заложены четыре блока: целевой, содержательный, организационный и результативный. Целевой блок задаёт направление работы, итогом которой должно стать достижение студентами – участниками эксперимента высокого (оптимального) уровня развития творческого потенциала, что как уже было отмечено выше в данной статье, создаёт возможность стать компетентным, творчески самореализующимся, успешным и востребованным на рынке труда.

Следующий блок модели – содержательный. Он прорабатывает процесс развития творческого потенциала студентов в двух взаимосвязанных плоскостях: информационно-теоретическом и практическом. Это делает процесс развития творческого потенциала студентов обоснованным и осмысленным для самих студентов.

Кроме того, практическая подготовка позволяет студентам перейти непосредственно к формированию опыта именно творческой деятельности.

В организационный блок модели заложен механизм поэтапного развития творческого потенциала студентов, а также произведён отбор наиболее оптимальных форм, методов, средств и условий, позволяющих сделать данный процесс гарантированно продуктивным.



Рис. Модель развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза

Теоретический анализ научных трудов [2, 3, 5] позволил обосновать и выделить в процессе развития три этапа, в которые последовательно должны включаться студенты. На первом этапе им необходимо оценить имеющийся уровень развития творческого потенциала. Затем, на втором этапе студенты заняты проектированием желаемого творческого самопреобразования. На завершающем этапе студенты приступают к непосредственной реализации изменений в себе.

Организационный блок предусматривает использование определённых форм, методов и средств. В модель отобрано сочетание аудиторных занятий (отдельные лекции и семинары в рамках предметов «Педагогика», «Психология», «Иностранный язык», содержание которых связано с вопросами творчества, творческой деятельности); внеаудиторных занятий (кружок «Творческое саморазвитие и самореализация выпускника педагогических специальностей аграрного вуза»,

педагогическая практика); внеучебной деятельности (сетевое взаимодействие, курсы, тренинги творческой направленности).

Выбор методов, заложенных в модель, осуществлялся с учётом их ориентации на творчество. Мы остановились на проблемном, исследовательском, игровом методах, а также методе педагогической поддержки, которые, на наш взгляд, максимально раскрепощают студентов и способствуют таким творческим проявлениям, как активность, инициативность, самобытность.

Последний блок модели – результативный. Данный блок позволяет проследить уровень развития творческого потенциала как у целой группы студентов, так и у каждого студента индивидуально. В ходе исследования были выделены три уровня: первый «стартовый», второй «прогрессивный» и третий «оптимальный». Эти уровни отражают постепенное наращивание структурных составляющих творческого потенциала студентов.

Полученные в ходе апробации модели результаты формирующего этапа эксперимента показали, что большинство студентов экспериментальной группы (67%) перешли на более высокие уровни развития творческого потенциала по сравнению с этапом констатации. Так, например, у 64% студентов экспериментальной группы на формирующем этапе зафиксирован второй «прогрессивный» уровень развития творческого потенциала, а у 3% студентов – третий «оптимальный» уровень. Аналогичные показатели по контрольной группе значительно ниже: 41% и 1% соответственно.

Подводя итог всему вышеизложенному, следует сказать, что развитие творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза, включение их именно в творческую деятельность является необходимым условием повышения качества профессиональной подготовки будущего педагога.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. К. 1. 566 с.
2. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала и изучение профессионального мастерства учителя литературы: методические рекомендации. Ленинград: АПН СССР, 1986. 80 с.
3. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дис. ... док. пед. наук. Казань: КГУ. 340 с.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.
5. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб.: СПбГУПМ, 2001. 84 с.
6. Мартишина Н.В. Ценностные характеристики творческого потенциала педагога // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. Рязань. 2012. № 36. С. 5-14.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)», раздел V «Требования к результатам освоения программы бакалавриата» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/71300970/#ixzz4zKJIf9vH> (Дата обращения: 24.11.2017).
8. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Уромова С.Е.

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы
Минина (Мининский университет), Россия, г. Нижний Новгород

Козлова Д.Д.

студентка 4 курса, Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина (Мининский университет), Россия, г. Нижний Новгород

Статья посвящена проблеме вариативности нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи. Приводятся данные экспериментального исследования с подробным описанием речевого материала, дающим возможность объективной оценки картины нарушений звуко-слоговой наполняемости слова.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), нарушения звуко-слоговой структуры слова, итерация, элизия, антиципация.

Проблема нарушений слоговой структуры слов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из наиболее актуальных, поскольку отражает фонетическую и фонематическую сторону речевой деятельности служит одним из маркеров функциональной незрелости или недостаточности предпосылок мышления. В случае, когда речь идет о категории дошкольников с ОНР, нарушения звуко-слоговой структуры присутствуют в той или иной степени выраженности в абсолютном большинстве случаев и достаточно ригидны по отношению к коррекционному воздействию. Сохраняясь длительное время, они усугубляют трудности не только овладения языковой системой, но и увеличивают риски школьной неуспеваемости по русскому языку. Итерации, расщепления, элизии, нарушения последовательности, антиципации, персеверации, контаминации являются доказательством того, что дошкольники с ОНР представляют собой весьма разнородную по клиническим признакам группу [8].

Поэтому в данной статье предпринята попытка проанализировать проявления нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР для выделения доминант по данным проведенного теоретико-экспериментального исследования.

Так, обзор научно-методической литературы и экспериментальных данных ведущих ученых свидетельствуют о правомерности наших предположений о необходимости совершенствования традиционных методов и приемов, а также поиска более эффективных научно-обоснованных путей формирования слоговой структуры слов у детей с общим недоразвитием речи. А.Р. Лурия дал нейропсихологическое обоснование формирования слоговой структуры слов [6]. Н.С. Жуковой [4] принадлежит наиболее известная периодизацию формирования слоговой структуры слов у различных категорий детей. Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова, В.А. Ковшиков занимались изучением звуко-слоговой структуры слова у детей [3, 5, 7]. Практические аспекты логопедической работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями описаны в трудах З.Е. Агранович, Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной, Н.В. Курдвановской, Н.С. Четверушкиной и др. [1, 2].

Для проведения экспериментального исследования на базе одного из дошкольных учреждений г. Дзержинска Нижегородской области были сформированы 2 группы дошкольников в возрасте 5,4-6,2 лет: экспериментальная – 20 человек с ОНР II-III уровня (11 и 9 человек соответственно) и контрольная – 20 человек без речевых нарушений.

В качестве основной диагностической методики выступила методика А.К.Марковой [7], которая предлагает 14 типов слов с различной слоговой структурой, с постепенным усложнением за счет возрастания количества различных типов слогов и звуковой наполняемости: начиная со слов с открытыми слогами, закрытыми слогами, образующими стечения согласных и заканчивая четырехсложными, включающими в себя стечения согласных.

Ребенку предлагалось в игровой форме выполнить следующие виды заданий: повторение фразы с многосложными словами; называние предметных картинок; ответы на вопросы полным предложением; повторение слов за логопедом.

По результатам обследования ни один дошкольник из экспериментальной группы не справился с заданиями до конца уже в первом классе трудностей. Объем правильно воспроизведенных слов у детей с ОНР варьировался от 70 до 90% в первом классе сложности. Ошибки, которые встретились в этом задании, были различными: сокращение звуков (лиса – «иса», «исички»), стремление к замене исходной формы на уменьшительно-ласкательную как наиболее продуктивную со смягчением согласной (часы – «часики», лиса – «лисики» бусы – «бисики»), опускание гласного на конце (лиса – «лис», часы – «час»). В контрольной группе подобные замены встретились лишь в 2 случаях, а в 3 – неправильная постановка ударений. Данное обстоятельство может говорить о незавершенности процесса овладения словообразованием.

При увеличении количества слогов у дошкольников с ОНР II уровня наблюдалась элизия (кубики – «бики» в 4 случаях), антиципации (лопата – «папата», кубики – «бибики», машина – «шишина», диван – «вивина»), а также итерация в виде опускания слогаобразующей гласной в сильной позиции («лопта», «кбики», совок – «совк»). Это может свидетельствовать о значительном недоразвитии общей мелодики слова и фонематического анализа. Сохранилась тенденция к уменьшительно-ласкательной форме слова (кит – «китик», дом – «домочка»). Наличие аналогичных замен словоформ и в контрольной группе может свидетельствовать об актуальности данного механизма в связи прохождения соответствующих тем (по данным анализа тематического планирования) в старшей группе. Произношение слов, включающих различные типы слогов сопровождалось нарушением последовательности звуков с усечением (совок – «соква» в 5 случаях в экспериментальной группе и в 1 – в контрольной). Кроме того, стремление к более простому открытому слогу при ОНР проявлялось в виде итераций (совок- «совоки»). В контрольной группе подобных случаев не зафиксировано.

Сложным для произношения стали слова со стечением, начиная с 5 класса сложности «окно». Уже при воспроизведении слов, состоящих из 2 слогов вариативность нарушений звуко-слоговой структуры возрастает: в ответах экспериментальной группы присутствовали как явления итерации (окно – «окны», лампа – «лапоми», юбка – «юбока», зонтик – «зонытик», солдат – «солодат», самолет – «самалета»), так и усечения в виде опускания согласного (юбка – «юка» в 3 случаях, кепка – «кека»; кактус – «катус» в 7 случаях, зонтик – «зотик» в 4 случаях, солдат – «содат» в 4 случаях), искажения («лапма», «пека»). В контрольной группе дети допустили ошибки только в двух случаях, которые касались неправильного выбора числа (окно – «окны»). Подобная ошибка у дошкольников с ОНР встретилась в 6 случаях из 20, что может говорить о смешении формально-знаковых средств за

счет недостатков морфологических противопоставлений, усугубляющихся недостатками фонематического противопоставления флексий и выбора наиболее знакомых, продуктивных, моделей. В контрольной группе констатировано явление итерации с антиципации («какатус», «нананас» по 1 случаю соответственно), что может объясняться сложным звуковым составом в месте стечения.

Увеличение количества слогов негативно повлияло на продуктивность воспроизводимых звуко-слоговой структуры слов с тенденцией в смещении доминант в сторону итерации, сопровождаемой искажением звуковой наполненности с игнорированием согласной при стечении (шахматы – «шаматы», «шахаты», «маты») и элизии (лягушка – «гушка», подушка – «душка», «подша», пылесос – «лысос», «пысос» ананас – «нанас», «анас»). Увеличилось количество игнорируемых согласных (лягушка – «лягука», подушка – «подука», бабочка – «бабака»). Увеличилась вариативность нарушений последовательности слогов, что может свидетельствовать о недостатках слухоречевой памяти и сукцессивных навыков, лежащих в основе сохранения мелодики слова (телефон – «летефон», подушка – «допушка», шахматы – «машкаты»), антиципации (самолет – «сасалет», телефон – «тетелефон», ананас – «анасас»). Тенденция к увеличению количества ошибочных воспроизведений в группе дошкольников с ОНР противостоит сохранением единичных случаев ранее приведенных форм в контрольной группе.

При воспроизведении звуко-слоговой структуры слов, начиная с 9 класса трудности дети с ОНР показали результаты ниже 50%, что свидетельствует о выраженной корреляции ошибок с длиной слова. Так в 9-10 классах было допущено максимальное количество ошибок при наличии всех возможных явлений, описанных в литературе как характерных для детей с ОНР (табл. 1).

Таблица 1

Ошибки воспроизведения звуко-слоговой структуры слов дошкольниками с ОНР

Имя	Заключение	9 класс сложности			
		Автобус	Художник	Баклажан	Виноград
А.Ж.	ОНР II	-	Хухожник	Каблажан	+
А.К.	ОНР II	Тотобус	+	+	Вивиград
В.П.	ОНР III	Атобус	Дожник	Бакажан	+
В.Ч.	ОНР III	+	+	Бажан	Ноград
В.С	ОНР II	Ватобус	Художиник	Бажажан	Виград
Д.В.	ОНР II	Актобс	Духожник	Лабкажан	Виногад
Д.К.	ОНР II	Тобус	Дожник	Бакажан	+
Е.М.	ОНР II	Ватобус	Додожник	+	Виноглад
К.С.	ОНР III	+	Худоник	+	Вивиград
К.Ж.	ОНР II	Тотобус	+	Бабажан	Ноноград
К.М.	ОНР II	Тобус	Дожник	Клажан	Виногад
М.Д.	ОНР III	+	+	Балажан	Вигад
Н.М.	ОНР III	+	Художик	+	Винорад
О.В.	ОНР III	+	Додожник	Лалажан	Ноград
Р.У.	ОНР III	Актобус	Хдоник	+	+
С.Р.	ОНР II	Ватобс	Худоник	Клажан	+
С.Б.	ОНР III	+	+	Бакажан	Винолад
С.А.	ОНР II	+	Дожник	Балажан	Виград
У.Т.	ОНР II	+	+	Бакжан	+
Ю.С.	ОНР III	Тотобус	+	+	+
% правильных воспроизведений		45%	40%	35%	40%

Данные таблицы 1 наглядно демонстрируют разнообразие и нестабильность различных видов ошибок у детей с ОНР вне зависимости от уровня речевого недоразвития и зависят от количества слогов в слове, в пользу чего говорят значительно более высокие результаты при воспроизведении 11 класса слов, в которых содержатся аналогичные варианты стечений согласных звуков (в конце слова), но при меньшем количестве слогов (табл. 2).

Таблица 2

Ошибки воспроизведения звуко-слоговой структуры слов дошкольниками с ОНР

Имя	10 класс сложности			11 класс сложности			
	Морковка	Матрешка	Космонавт	Волк	Тигр	Гном	Слон
А.Ж.	Моровка	Тамарешка	Косонафт	+	+	+	+
А.К.	Макока	Матарешка	Москонавт	+	+	+	Солон
В.П.	Маковка	Трешка	-	Вок	+	+	Лон
В.Ч.	Ковка	Мамарешка	Косомонавт	+	Тигар	+	+
В.С.	+	+	Косонавт	+	+	+	+
Д.В.	+	+	+	+	+	+	+
Д.К.	Макока	Марешка	Косконавт	+	Тиг	Гом	+
Е.М.	Марофка	Марешка	Мокоснавт	+	+	+	+
К.С.	Маковка	Матрешика	+	Вок	Тигуля	Ном	Сон
К.Ж.	+	Матарешка	Комоснафт	+	+	Гномик	-
К.М.	+	+	Косаманат	+	Тир	+	+
М.Д.	Маракосшка	Матешка	+	+	Тигл	+	Сон
Н.М.	+	+	+	+	+	Гыном	+
О.В.	Морковь	Матрека	Косконавт	+	+	+	+
Р.У.	Макока	Тарешка	Косонат	Вок	+	+	+
С.Р.	Моровка	Мареша	Космонат	Вок	Тигленок	Гоном	Соник
С.Б.	Макока	Матрека	-	+	+	+	Сылон
С.А.	Марошка	Матрена	Осмонат	+	+	+	+
У.Т.	Макока	Атрешка	Косамат	Вол	Тигл	Гом	Лоник
Ю.С.	+	+	Косонат	Ловк	Тига	Гыном	+
%	30	25	20	70	60	65	65

О зависимости количества ошибок и искажений звуко-слоговой структуры слова с тенденцией к увеличению вариативности (по данным таблиц 1-2) свидетельствует также неправильное выполнение заданий в 90-95% случаев при предъявлении слов 12-14 классов дошкольниками в ОНР, в отличие от детей контрольной группы.

Таким образом, проведенное исследование степени сформированности слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР показало наличие тенденций к упрощению слоговой структуры и использованию моделей, характерных для более раннего онтогенеза. Вариативность нарушений свидетельствует о воздействии целого комплекса факторов, свидетельствующих о нарушениях различных компонентов как речевой деятельности, так и невербальных функций, усугубляющих и влияющих на стойкость и ригидность: нарушения фонематического анализа, своеобразие морфологических обобщений, смешение флексий, снижение слухоречевой памяти, недостаточность сукцессивных навыков и т.п. Данное обстоятельство подтверждает необходимость использования различных комплексов средств воздействия в каждом конкретном случае.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 48 с.
2. Бабина Г.В. Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. – М.: Книголюб, 2005. – 96 с.
3. Гуровец Г. В. Давидович Л.Р. Медико-педагогическая характеристика сложных форм патологии речи. – СПб., 1986. – 58с.
4. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2004. – 320 с.
5. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 72 с.
6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: Академический проект, 2000. – 504 с.
7. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией./ Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Левиной Р.Е. – М., 1961. – С.59-70.
8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА

Черкашина Н.А.

музыкальный руководитель, МДОУ «ЦРР – д/с №2»,
Россия, Белгородская область, г. Валуйки

В статье рассматривается особая роль в воспитании ребёнка, принадлежащая музыке. Родители должны знать методы и приемы, формы организации музыкального воспитания в семье, понимать значение музыкального воспитания, повышать свой собственный культурный уровень.

Ключевые слова: музыкальное воспитание ребенка, развитие способностей, роль родителей.

Семья, окружающая ребёнка и каждую секунду влияющая на него, воздействует всем: укладом быта, каждым произнесенным словом, высказанной мыслью, интонацией. Еще больше – примером, поступками, действиями, увлечениями – отношением к окружающему. Воздействует независимо от того, привлекают ли родители сознательно внимание детей ко всему этому или пускают их «на самотёк».

Особая роль в воспитании ребёнка принадлежит музыке. Прослушивание дома с ребёнком детских песен и инструментальной музыки развивает воображение детей. Слушая музыку, ребёнок создает в своем воображении новые эмоциональные связи в соответствии с характером музыки или же вспоминает ранее пережитые ситуации и разукрашивает их своей фантазией.

Первые песни, с которыми встречается ребенок в своей жизни – колыбельные. Все средства выразительности колыбельной: темп, мелодика, ритмическая структура – направлены на то, чтобы выровнять пульс, дыхание ребенка, снять эмоциональное возбуждение, успокоить его и усыпить. Пение колыбельных песен

в народной традиции реализовывало потребность ребенка в общении, способствовало накоплению у него чувственных впечатлений об окружающем его мире. С этим искусством дети соприкасаются с первых дней жизни, слушая колыбельные песни, а позднее пытаясь издавать голосом протяжные звуки, ритмично двигаясь в «такт» музыке.

Благотворность влияния семьи на развитие интереса к музыке и творческих способностей ребёнка подтверждают биографии многих музыкантов. Свои первые впечатления связывают с семьей М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский, П.И. Чайковский, Д.Д. Шостакович. Они отмечают, что домашние музыкальные вечера, царившая на них атмосфера любви и уважения к искусству вызывали в них заинтересованность музыкой, воспитали преданность ей.

В настоящее время проблема участия семьи в воспитании у ребенка интереса к музыке приобретает особую остроту. Это, прежде всего, связано с бурным развитием средств массовой коммуникации. Никогда еще музыка не была столь доступна во всем своем многообразии буквально каждому. Широкое распространение телевизоров, магнитофонов, компьютеров сместило акцент в потреблении музыки на индивидуальные формы. Это в определенной мере благотворно влияет на развитие личности, повышая систематичность восприятия музыки и увеличивая избирательность к произведениям искусства. Но, однако, не следует забывать и об отрицательных сторонах этого процесса. Содержание домашнего слушания музыки, его интенсивность и качество, в отличие от общественного, в гораздо меньшей степени подвергается контролю и регулированию. Кроме того, учитывая данные социологов о превалировании в музыкальной продукции произведений развлекательного жанра, нельзя оставлять без внимания и то, что домашнее потребление музыки в ряде случаев может и не привести к действительному развитию личности.

Во всем мире признано, что лучшие условия для развития и воспитания ребенка раннего возраста, в том числе и музыкального, создаются в семье. Большинство детей до трёх лет не посещают дошкольные учреждения. Поэтому родители должны понимать, что этот период очень важен для последующего развития ребенка. Мама и папа должны знать методы и приемы, формы организации музыкального воспитания в семье, понимать значение музыкального воспитания, повышать свой собственный культурный уровень. Музыка имеет возможность воздействовать на ребенка на самых ранних этапах. Доказано, что даже внутриутробный период чрезвычайно важен для последующего развития человека: музыка, которую слушает будущая мать, оказывает влияние на самочувствие ребенка. Музыкальное развитие ребенка в семье зависит от тех предпосылок и условий, которые определяются врожденными музыкальными задатками и образом жизни семьи, ее традициями, отношением к музыке и музыкальной деятельности, общей культурой. Все семьи имеют разный уровень музыкальной культуры. В одних с уважением относятся к народной и классической музыке, часто посещают концерты, музыкальные спектакли, в доме звучит музыка, которую взрослые слушают вместе с ребенком. Родители стараются дать им музыкальное образование, развить их способности. В некоторых семьях мало обеспокоены музыкальным воспитанием детей, даже с очень хорошими задатками. К музыке у них отношение лишь как к средству развлечения. В таких семьях ребенок слышит в основном современную «легкую» музыку, потому что к «серьезной» музыке его родители безразличны. Вместе с тем в семье имеются все возможности для применения различных видов музыкальной деятельности (слушание, пение, театральная деятельность). В семье, серьезно за-

нимающейся музыкальным воспитанием, ребенок постоянно находится в музыкальной среде, он с первых дней жизни получает разнообразные и ценные впечатления, на основе которых развиваются музыкальные способности, формируется музыкальная культура.

Среди видов исполнительства наиболее доступны пение и игра на музыкальных инструментах. Ребенок без специальных занятий способен усвоить песни, которые он слышит. Во многих семьях есть музыкальные инструменты – игрушки (металлофон, ксилофон, дудочка). Родители могут обучать детей игре на этих инструментах, если сами умеют подбирать мелодию по слуху. Иначе дети будут видеть в этих инструментах лишь игрушки, предназначенные только для забавы. Реже всего в семьях занимаются с детьми музыкальным творчеством, за исключением семей профессиональных музыкантов. Однако способные дети могут творить спонтанно, «сочинять» музыку во время игр – напевать марш, ритмично стуча солдатами и изображая, что они маршируют; петь колыбельную, убаюкивая куклу; импровизировать мелодии на фортепиано, детских музыкальных инструментах.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие музыкальных способностей и формирование основ музыкальной культуры нужно начинать в дошкольном возрасте. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполнимо впоследствии. Музыка имеет сходную с речью интонационную природу. Подобно процессу овладения речью, для которой необходима речевая среда, чтобы полюбить музыку, ребенок должен иметь опыт восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей, привыкнуть к ее интонациям, сопереживать настроения. Обучая ребенка музыке, родители ставят различные цели и задачи. Это зависит от их отношения к музыке и музыкальным профессиям. Однако основными задачами музыкального воспитания детей в семье можно назвать те же, что и в дошкольном учреждении, а именно:

- обогатить духовный мир ребенка музыкальными впечатлениями, вызвать интерес к музыке, передать традиции своего народа, сформировать основы музыкальной культуры;
- развить музыкальные и творческие способности в процессе различных видов музыкальной деятельности (восприятие, исполнительство, творчество, игра на детских музыкальных инструментах);
- способствовать общему развитию детей средствами музыки.

Выбор музыкальных произведений, которые ребенок слушает дома, зависит от музыкального вкуса и музыкального опыта семьи, ее общекультурного уровня. Для развития музыкальных способностей детей, формирования основ музыкальной культуры необходимо использовать народную и классическую музыку. Для слушания следует отбирать произведения, в которых выражены чувства, доступные для детского восприятия. Это должны быть небольшие произведения или фрагменты с яркой мелодией, запоминающимся ритмом, красочной гармонизацией, оркестровкой (пьесы Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, П.И. Чайковского) и более скромная по выразительным средствам, но вызывающая чувство восхищения старинная музыка А. Вивальди, И.С., Баха, В.А. Моцарта.

Музыка в семье может использоваться как в виде занятий с детьми, так и в более свободных формах – как развлечение, самостоятельное музицирование детей, она может звучать и фоном для другой деятельности. В занятиях с детьми роль взрослого (родителей или педагога) активна – это совместное слушание музыки, совместное музицирование. Ребенок должен чувствовать, что ему всегда окажут

поддержку, уделяют внимание. Более свободная форма музыкальной деятельности – слушание музыки одновременно с другой деятельностью (тихими играми, рисованием). Восприятие музыки в таком случае может быть фрагментарным. Музыка может звучать и во время утренней гимнастики. В этом случае нужно подбирать легкие, танцевальные, ритмичные мелодии.

Таким образом, семейное музыкальное воспитание очень важно для разно-стороннего развития детей. И родители должны стремиться и наиболее полно использовать его возможности.

Список литературы

1. Баркан А.А. Практическая психология или как научиться понимать своего ребёнка. – М.: Просвещение, 2000.
2. Зверева О.А., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебное пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999.
3. Кабалевский Д.Б. Как рассказать детям о музыке. – М.: Современный композитор, 1982.

ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ В ШАХМАТЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Чумак Н.А.

магистрант, Северо-Кавказский федеральный университет;
педагог дополнительного образования, МБУ ДО «СДДТ», Россия, г. Ставрополь

Филимонюк Л.А.

научный руководитель, д-р пед. наук, профессор,
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматривается проблема формирования интеллектуальных способностей и мышления при обучении детей игре в шахматы на примере деятельности шахматного клуба «Пешечка» МБУ ДО «Ставропольский дворец детского творчества», занимающегося по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Юный шахматист».

Ключевые слова: мышление, виды мышления, средства мышления, интеллект, интуиция, гармоничное развитие.

*Обучение шахматной игре должно быть
воспитанием способности самостоятельно мыслить
Эм. Ласкер*

Актуальность дополнительного образования детей, рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис детства, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей, формирование здорового образа жизни, профилактики безнадзорности, сокращение социальных деприваций, девиаций и деформаций в детской среде.

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Ставропольский дворец детского творчества» в своей деятельности руководству-

ется действующим законодательством Российской Федерации, также законами и иными нормативными правовыми актами Ставропольского края, муниципальными нормативно-правовыми актами, настоящим Уставом, в том числе локальными актами [7].

В настоящее время интерес к шахматам набирает популярность. Все большее количество родителей осознает на сколько глубокий смысл заложен в этой увлекательной игре, которая способствует гармоничному развитию детей и формированию мышления.

Деятельность педагогов направлена на поиски механизмов, которые позволяют всесторонне развивать детей. Шахматы являются мощным стимулом развития обучающихся как цельной, многогранной личности. Важной особенностью успеха в этом виде спорта является: высокий уровень дисциплинированности мышления и устойчивое, интенсивное внимание.

Мышление – это высший психологический процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза при обязательном участии языка (речи) [3].

Его суть заключается в возникновении нового знания на основе творческого отражения и переработке человеком исходной информации.

Характеристики мышления трактуются в формах и видах, мыслительных операциях, особенностях их протекания. Одна из главных особенностей – неразрывная связь с органами речевого аппарата. Речь является орудием мышления. Взрослые и дети более продуктивно решают поставленные задачи, когда формулируют их вслух. Уже доказано специалистами, что при обдумывании чего-либо, специальным оборудованием регистрируются мышечные сокращения голосовых связок. Отсюда вытекает умозаключение, о том, что когда мы высказываем свою мысль словесно, то осуществляется процесс мышления.

Мышление тесно взаимосвязано с такими познавательными процессами как – воображение, память, внимание и др. Но только мышление является генератором чего-либо нового в шахматах.

Основным этапом в мышлении является мотив, выступающий движущей силой. Мотив в узком смысле – вытекает из вопроса: как решить поставленную задачу? В широком смысле: зачем я это делаю, для чего мне это нужно шахматные уроки и какие цели преследую?

Следовательно, мышление – это процесс решения поставленных задач. Возникают вопросы, на которые нет очевидных ответов. Любые задачи имеют исходные условия, в них потенциально заложены знания, которые нам нужны. Путем преобразования заданных условий по определенным правилам, эти знания можно извлечь. Правила логики мышления, которые человек использует для получения истинных знаний, представляют – средства мышления [5]. Также существуют различные методы и приемы извлечения знаний. Применение типичных приемов в решения типовых задач используется при решении шахматных задач «мат в один ход», «мат в два хода» и т. д, в которых матовая атака проводится конкретной фигурой, а также при изучении и закреплении новых тем, особенно из раздела «Тактика». В результате формируются навыки «практического мышления». Для решения этюдов, не имеет значение в какое количество ходов будет выполнено решение поставленной задачи и здесь приходится обращаться к творческому мышлению.

Метод прогнозирования в шахматах раскрывается в конкретных ситуациях и носят проблемный характер. Здесь на помощь приходит интуиция. Интуиция – без-

доказательное выявление знания, которое является верным ответом при дальнейшем рассмотрении сложившейся ситуации. Как часто бывает в шахматах, что первое интуитивное решение задачи, а каждый ход в шахматах является мыслительной задачей, является верным. Но при обдумывании вариантов, мы выявляем, что не всегда и не у всех первое решение является правильным. Интуиция приходит с накопленным опытом и является подсознательной ответной реакцией на сложившуюся ситуацию. Прогностический анализ в шахматах носит сравнительный характер. Постоянное взвешивание всех за и против в сопоставлении с игрой соперника. Как он отреагирует на замысел, какие варианты могут получиться. Прогноз является главенствующим фактором для дисциплинированности мышления, т.к. надо научить ребенка не делать поспешные ходы, а учить просчитывать варианты и выбирать предпочтительный наиболее лучший ход, который приведет к приобретению шахматного материала, более лучшей или худшей для соперника позиций, к победе. Особенно это важно учитывать у детей младшего школьного и дошкольного возраста. У них концентрация внимания и усидчивость снижена из-за возрастных особенностей. Дошкольники мыслят действиями. Очень развита – наглядность, т.е. образное мышление. Дети школьного возраста осваивают мыслительные операции. Мышление осуществляется путем мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения и конкретизации.

Разнообразие видов мышления выявляет разнообразие их средств. Название видов мышления подсказывает нам, что будет являться средством мышления в данном виде. Логическое – логика, интуитивное – интуиция, наглядно – образное – образ и т.д. В шахматах мы задействуем практически все виды мышления. Но большее внимание уделяем логическому, пространственному (комбинаторному) и творческому мышлениям.

В основе логического мышления при обучении шахматной игре, лежит установление причинно-следственной связи и логических закономерностей. Пространственное мышление образует ряд более сложных взаимосвязей, основу которой выполняют интеллектуальные функции. Происходит логическое взаимодействие элементов между составляющими задачи и выбор вариаций для ее решения. Интеллект – адаптационная способность к успешной деятельности человека. В творческом – выработка какого-либо нового знания. Развитие творческого мышления происходит только при самостоятельной работе, без чьей – либо помощи. При этом обучающийся должен обладать определенными умениями и знаниями, необходимым уровнем. Творческое или продуктивное мышление свойственно ученым, т.к. является генератором истинно новых знаний, а извлечение знаний, которые были уже известны и имеют найденные кем-то решения носят название репродуктивного (нетворческого) мышления. В шахматах число возможных комбинаций первых четырех ходов равно 318 979 564 000 [8]. Поэтому несомненно решение не типовых задач ведет к развитию творческого мышления.

Отсюда можно сделать вывод: все виды мышления в шахматах должны развивать и прививать ребенку самостоятельно, осознанно принимать решения. Фантазировать, воображать, прогнозировать, т.е. предвидеть тот или иной вариант сложившейся ситуации. Шахматы учат решать поставленные задачи здесь и сейчас. Ведь прошлую позицию не вернешь и ход обратно сделать уже нельзя.

В заключение хотелось сказать, что личность человека многогранна, и многофункциональна, многосложны все познавательные процессы человека: генетически заложенный интеллект, память, воображение, внимание, и конечно же мышле-

ние. И только взаимное формирование и развитие всех познавательных качеств, приводит к гармоничному развитию интеллектуальных способностей и человека в целом. Мышление является одним из ведущих аспектов гармоничного развития детей, обучающихся игре в шахматы.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
3. Крылов А.А. Психология. Учебник. – М.: Проспект, 2011. – 752 с.
4. Маклаков. А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
5. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
6. Немов. Р.С. Общая психология. – М.: Владос, 2008. – 396 с.
7. Нормативно-правовая база деятельности МБУ ДО СДДТ // Электронный ресурс <http://www.stavddt.ru/docs/stryktyra.php>.
8. Энциклопедия Брокгауза и Ефрона // Электронный ресурс <http://festival.1september.ru/articles/580663>.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО

Шентуховская Т.В.

учитель-логопед, 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 формы и методы работы логопеда с детьми в соответствии с ФГОС; раскрывается сущность деятельностного подхода к организации образовательного процесса по речевому развитию в контексте с ФГОС с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: речевое развитие, деятельностный подход, основные направления по развитию речи.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) внес изменения, которые были необходимы в связи с пониманием важности именно дошкольного образования для дальнейшего успешного развития и обучения каждого ребенка, обеспечения качественного образования детей дошкольного возраста. В соответствии с ФГОС дошкольного образования, сегодня на первом месте стоит задача развития ребенка, которое позволит сделать более эффективным процесс обучения и воспитания. Установка на развитие – современная стратегия обучения родному языку детей дошкольного возраста обучения и воспитания. Требования ФГОС к результатам освоения программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования. На этапе завершения дошкольного образования ребенок должен хорошо владеть устной речью, выражать свои мысли и желания, используя речь, выделять звуки в словах. Речевое раз-

витие по-прежнему остается наиболее актуальным в дошкольном возрасте. Основная цель речевого развития – формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком.

Задачи образовательной области «Речевое развитие»:

– овладение речью как средством общения и культуры, (это значит, надо сформировать устную речь детей на таком уровне, чтобы они не испытывали трудностей в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, чтобы их речь была понятна окружающим);

– обогащение активного словаря, (происходит за счет накопления словарного фонда дошкольника и зависит от правильной и грамотной речи воспитателей и родителей, для расширения словаря детей создаются благоприятные условия: организация речевой среды и предметно-пространственной развивающей среды с учетом индивидуальных и возрастных особенностей);

– развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, (связная речь состоит из двух частей диалога и монолога. Строительным материалом для неё является словарь и освоение грамматического строя речи, т.е. умение изменять слова, соединять их в предложения);

– развитие речевого творчества, (решение этой задачи предполагает создание необходимых условий, при которых дети самостоятельно составляют простейшие короткие рассказы, принимают участие в сочинении стихотворных фраз, придумывают новые ходы в сюжете сказки);

– знакомство с детской художественной литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, (главная проблема состоит в том, что книга перестала быть ценностью во многих семьях, дети не приобретают опыт домашнего чтения – слушания, а ведь книга должна стать спутником детей);

– формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте (эта задача предполагает формирование навыков звукового анализа и синтеза, т.к. от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков зависит и формирование правильного произношения);

– развитие звуковой и интонационной культуры, фонематического слуха, (ребенок усваивает систему ударений, произношение слов и умение выразительно говорить, читать стихи).

Существуют принципы организации работы по развитию речи: принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития, принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи, принцип развития языкового чутья, принцип формирования элементарного осознания явлений языка, принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, принцип обогащения мотивации речевой деятельности, принцип обеспечения активной языковой практики.

Основными направлениями по развитию речи детей являются:

1) развитие словаря: освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение;

2) воспитание звуковой культуры речи: развитие восприятия звуков родной речи и произношения;

3) формирование грамматического строя: морфология (изменение слов по родам, числам, падежам) Синтаксис (освоение различных типов словосочетаний и предложений);

4) развитие связной речи: Диалогическая (разговорная) речь Монологическая речь (рассказывание);

5) формирование элементарного осознания явлений языка и речи: различение звука и слова, нахождение места звука в слове. Воспитание любви и интереса к художественному слову.

К методам развития речи относятся:

1) наглядные: непосредственное наблюдение и его разновидности (Наблюдения в природе, экскурсии); опосредованное наблюдение (изобразительная наглядность: рассматривание игрушек и картин, рассказывание по игрушкам, картинам);

2) словесные: чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал;

3) практические: дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды.

Средствами развития речи являются: общение взрослых и детей, культурная языковая среда, обучение родной речи на занятиях, художественная литература, изобразительное искусство, музыка, театр, организованная образовательная деятельность по другим разделам программы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в соответствии с ФГОС ДО одним из приоритетных направлений системы дошкольного образования является развитие речи у дошкольников. Поэтому определение направлений и создание условий для развития речи у детей относятся к числу важнейших педагогических задач. Проблема развития речи является одной из актуальных. Анализ реальной ситуации в настоящее время показывает, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети раннего, младшего и среднего дошкольного возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуком, слогом, словом и фразовой речью. И если не прибегнуть к коррекционной или комплексной поддержке таких детей, они в дальнейшем будут испытывать значительные трудности в овладении грамотой, письмом, чтением, и это отразится на его общем развитии. С пяти лет начинает формироваться осознанное ориентирование в звуковом составе слова, внимание ребёнка переключается с привычной ему смысловой стороны речи на звуковую, речь становится объектом осознания и изучения, что является необходимой предпосылкой обучения грамоте. Поэтому правильный подход воспитателя и специалистов очень важен в формировании речи ребенка, имеющего трудности в развитии речи, познавательной сфере.

В соответствии с основными задачами образовательной области «Речевое развитие» предусматривается и определенная деятельность педагога. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Деятельность педагога по развитию звуковой культуры речи:

1) оказывать помощь детям в постановке и коррекции звуков;

2) в повседневной жизни систематически заниматься артикуляционной гимнастикой, использовать игры и игровые упражнения для развития речевого внимания, фонематического слуха (определять на слух наличие того или иного звука в слове), речевого дыхания (посредством игр на развитие воздушной струи);

3) применять специальные игровые упражнения для стимулирования фонематического слуха (различие звуков), речевого внимания (умение слушать и слышать), выполнять действия согласно словесной инструкции: «Слушаем звуки улицы», «Кто так кричит?», «Игра в рифмы» (подбор слов, близких по звучанию: лягушка–петрушка–ватрушка);

4) создавать условия для развития мелкой моторики рук, используя специальные игровые упражнения, занятия по художественному труду, изобразительной и конструктивной деятельности;

5) использовать речевые игры для формирования умений подражать речевым звукам; различать интонационную выразительность.

Деятельность воспитателя по развитию пассивного и активного словарей:

1) много рассказывать и показывать детям, читать им художественную литературу;

2) в повседневной жизни или игровых упражнениях закреплять и расширять употребление обобщающих понятий: овощи, фрукты, посуда, одежда и пр.;

3). показывать и называть различные качества и свойства предметов;

4) проводить игровые упражнения на закрепление обобщающих слов, глагольной лексики, осмысленное употребление антонимов.

Деятельность воспитателя по формированию грамматически правильной устной речи детей:

1) обращать внимание на правильное употребление предлогов в повседневном общении;

2) решать проблему употребления предлогов и глаголов в играх и игровых упражнениях, в повседневной жизни, на занятиях;

3) проводить речевые игры и игровые упражнения, направленные на образование существительных в единственном и множественном числе мужского и женского рода в именительном падеже (кот-коты); на образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (стол-столик, стул-стульчик, на согласование существительных с прилагательных. Побуждать говорить двухсловными предложениями, отвечать на вопросы по картинке полной фразой (Мама спит. Бабушка варит суп).

Деятельность воспитателя по воспитанию любви художественному слову, книге.

Самым оптимальным для адаптации к чтению психологи считают возраст от трёх до семи лет. С возрастом детям требуется всё больше информации, растёт потребность и в положительных эмоциях. Поэтому постепенно стоит увеличивать время чтения и повышать уровень сложности книг.

Дайте ребёнку понять, что чтение – это огромное удовольствие, не сравнимое ни с чем. Даже когда ребёнок научится читать, не прекращайте читать ему вслух как можно дольше. Выразительное чтение взрослых поможет связать слова с образами, возникающими в его воображении. Взрослый поможет понять текст, объясняя значение незнакомых слов и выражений и отвечая на вопросы.

Грамотная речь педагога является одной из важнейших составляющих, т.к. именно педагог закладывает основы культуры детской речи, формирует основы речевой деятельности детей, приобщает их к культуре устного высказывания.

Речь педагога должна отвечать следующим требованиям:

– правильность – т.е. соответствие языковым нормам;

– точность – т.е. точная речь – это речь, в которой адекватно отражается действительность и однозначно обозначено словом то, что должно быть сказано;

– логичность – т.е. наличие в высказывании 3-х смыслообразующих компонентов: начало, основная часть и конец высказывания;

– чистота – т.е. отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку;

– выразительность– это особенность речи, захватывающая внимание и интерес, создающая атмосферу эмоционального сопереживания;

– богатство – о нём судят по количеству слов и их смысловой насыщенности;
– уместность – т.е. употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения.

Список литературы

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 272 с.
2. Примерная программа от рождения до школы по ФГОС Под ред. М.А. Васильевой, Н.Е Веракса, Т.С. Комаровой – М.: Мозаика-Синтез, 2014.
3. Жукова Н.С. Формирование устной речи. Учеб-метод, пособие. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
4. ФГОС дошкольного образования
5. Алексеева М.М., Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М, 2007. – С.27-43.
6. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2007. – 255 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Штефан С.Е.

магистрант первого курса, Нижегородский государственный педагогический университет, Россия, г. Нижний Новгород

Медведева Е.Ю.

канд. психол. наук, доцент, кафедра специальной педагогики и психологии, Нижегородский государственный педагогический университет, Россия, г. Нижний Новгород

В статье анализируется метод помощи детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также раскрывается возможность применения метода моделирования в развитии связной речи. Целью данной статьи является освещение примера применения метода наглядного моделирования, способствующего развитию речи в виде общего недоразвития речи. Автором представлены преимущества такой инновационной технологии, как наглядное моделирование.

Ключевые слова: наглядное моделирование, связная речь, ситуативная речь, контекстная речь, речевое развитие, диалог, монолог, рассказ-описание, творческое рассказывание, познавательные процессы, наглядно-действенное мышление, образное мышление, словесно-логическое мышление.

На сегодняшний день в детской речи существует множество проблем. Очень редко дети владеют богатой синонимами, дополнениями и образной речью. У детишек с общим недоразвитием речи проблемы ограниченного словарного запаса, неумение планировать речевое высказывание, неумение согласовывать слова в предложении.

Ученые Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия неоднократно обращали внимание на значимость своевременного развития речи и мышления в становлении личности ребенка [4, 6, 7]. Связная речь не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены словами в правильно построен-

ных предложениях. Связная речь включает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, грамматического строя и словарного запаса, звуковой стороны. Об уровне речевого развития можно судить по тому, как дети строят свои высказывания.

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. Характеризуется она последовательностью систематического последовательного изложения. Основная функция – коммуникативная. Осуществляется связная речь в двух основных формах – диалоге и монологе.

Диалог состоит из реплик, цепи речевых реакций, осуществляется либо в форме сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо беседы (разговора) двух или нескольких участников. Диалог опирается на общность ситуации, знание того, о чем идет речь, общность восприятия собеседников.

Монологическая речь – это связная речь одного лица, коммуникативной целью которой является сообщение о каких-либо фактах действительности. Монолог – это сложная форма речи, служащая для целенаправленной передачи информации. К основным формам монологической речи относят: односторонний характер высказывания, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление не вербальных средств передачи информации, развернутость, произвольность, логическая последовательность изложения. Особенностью этой формы речи является то, что содержание ее, как правило, задано заранее и планируется предварительно.

Связная речь бывает ситуативной и контекстной. Ситуативная речь имеет отношение к конкретной наглядной ситуации и полностью не отражает содержания мысли в речевых формах. Контекстная речь имеет прямое отношение к содержанию самого контекста. Сложность контекстной речи заключается в том, что построение высказывания формируется без учета конкретной ситуации с опорой на языковые средства.

Ведущую роль в процессе речевого развития имеет развитие обеих форм (диалога и монолога) связной речи, и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

Развитие связной речи у детей без речевой патологии происходит постепенно вместе с развитием мышления, связано с развитием деятельности и общения.

На первом году жизни основы будущей связной речи закладываются в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым. На основе первичного примитивного понимания начинает развиваться активная речь детей.

Ко второму году жизни появляются первые осмысленные слова. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни развивается понимание речи, собственная активная речь, возрастает словарный запас, структура предложений усложняется. Дети используют диалогическую форму речи.

В дошкольном возрасте речь приобретает монологическую, контекстную форму. Дети осваивают разные формы связных высказываний: повествование, отчасти рассуждение, описание с опорой на наглядный материал и без него. Синтаксическая структура рассказов усложняется.

Связная речь у детей с ОНР сформирована недостаточно. Словарный запас ограничен, многократное использование одинаково звучащих слов с различными

значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Понимая взаимосвязь событий, дети ограничиваются перечислением действий.

Мало доступен для них рассказ-описание, рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. С большим трудом детям с ОНР дается творческое рассказывание, чаще оно не сформировано. Дети испытывают затруднения в определении замысла рассказа и его языковой реализации. Нередко происходит подмена творческого задания пересказом знакомого текста.

Формирование связной речи у детей с ОНР имеет первостепенное значение в комплексе коррекционных мероприятий. Обучение детей с недоразвитием речи направлено на формирование умения планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, определять содержание своего высказывания.

Особо актуальна эта проблема по отношению к детям с общим недоразвитием речи в связи с тем, что становление речи у таких детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определенными качественными особенностями. Проявляются они в сложности передачи причинно-следственных, временных связей, в нарушении последовательности или пропуске слов в предложении, использовании простых однотипных синтаксических конструкций, в аграмматизмах при построении фраз [3].

Развитие связной монологической речи важно не только для устранения речевого недоразвития, но и для подготовки к овладению чтением и письмом. На сегодняшний день предложены методики обучения рассказыванию, разработаны различные формы заданий и упражнений, направленных на развитие связной речи у детей с ОНР. Очень сложно правильно организовать обучение детей с ОНР. На ряду с общепринятыми приемами обосновано использование оригинальных, творческих методик, эффективность которых очевидна. Одной из таких методик, является метод моделирования.

Современная научно-педагогическая литература рассматривает моделирование как процесс применения наглядных моделей. Л. Выготский, С. Рубинштейн, А. Леушина, Д. Эльконин, считали, что рассматривание иллюстраций, картин, схем способствует стремлению детей называть признаки представленных на них объектов, рассказывать о них; при этом важно, чтобы элементы на схеме были расположены в необходимой для развернутого высказывания последовательности.

Актуальность применения наглядного моделирования в коррекционной работе с детьми с ОНР в дошкольном учреждении заключается в том, что:

- применение наглядного моделирования вызывает интерес к занятию и помогает справиться с проблемой быстрой утомляемости и потери интереса у детей с ОНР;

- использование наглядного моделирования уточняет знания детей, развивает активность и самостоятельность в усвоении и передачи ими информации;

- ускоряет процесс запоминания и усвоения материала.

К. Д. Ушинский отмечал: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету».

Приемы моделирования особенно эффективны для детей с недоразвитием речи, так как у них развито наглядно-действенное мышление, память носит непровольный характер, а мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Модель – это любой образ мысленный и условный: изображения, описания, схема, чертёж, график, план какого-либо процесса или явления (оригинала данной модели), используемый в качестве заместителя.

Использование наглядного моделирования уточняет знания детей, развивает активность и самостоятельность в усвоении и передачи ими информации, вызывает интерес и способствует большей концентрации на занятии, ускоряет процесс запоминания и усвоения материала.

Применяя графическую аналогию, ребенок учится видеть главное, систематизировать полученные знания. В ходе использования приема наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации моделью.

Применение метода наглядного моделирования существенно облегчает процесс овладения детьми навыками связной речи, позволяет успешно преодолевать недостатки в ее развитии. Модель дает возможность успешно развивать у детей все познавательные процессы, оптимизировать процесс перехода от наглядно-действенного мышления к образному, формировать словесно-логическое мышление. Постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, дети учатся планировать свою речь. Применение метода наглядного моделирования связного высказывания повышает интерес детей к данному виду деятельности и позволяет добиться значительных результатов.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собр. соч: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2004.
3. Дьякова Е.А., Кораблева Т.А. Использование методов графического моделирования для развития связной речи у детей с ОНР // Педагогические науки. – 2014. – № 2 (65). – С. 13-16.
4. Жукова Н.В., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1989.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д: Из-во «Феникс», 1998. – 416 с.
7. Омельченко Л.В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной речи. // Логопед 2008, №4. С. 102-115.
8. Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 10.
9. Ткаченко, Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т.А. Ткаченко. – М., 2004. – 16 с.
10. Ушакова О.С. Развитие связной речи /О.С.Ушакова // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. – М., 1987.
11. Филочева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ.пособие. – 5-е изд. – М., 2008.