

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Актуальные вопросы психологии и педагогики в
современных условиях**

Выпуск IV

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 января 2017 г.)**

г. Санкт-Петербург

2017 г.

УДК 37(06)
ББК 74я43

Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 4. г. Санкт-Петербург, 2017. 169 с.

Редакционная коллегия:

д-р пед. наук, профессор Арсалиев Ш.М.-Х. (г. Грозный), канд. психол. наук Атаманова Г.И. (г. Кызыл), канд пед. наук, доцент Атласова М.М. (г. Якутск), д-р пед. наук, профессор Быкасова Л.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук Буслова Н.С. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент, профессор РАЕ, чл.корр. МПА Вараксин В.Н. (г. Таганрог), канд. пед. наук Винева А.В. (г. Таганрог), канд. пед. наук, доцент Гилёва Е.А. (г. Новосибирск), д-р пед. наук, профессор Гревцева Г.Я. (г. Челябинск), канд. пед. наук, доцент Григорьева О.Ю. (г. Барнаул), канд. филол. наук Дмитриева Е.И. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Елизова Е.И. (г.Шадринск), канд. пед. наук, доцент Клименко Е.В. (г. Тобольск), канд. пед. наук, доцент Ковалева М.И. (г.Новосибирск), канд. психол. наук Кожалиева Ч.Б. (г. Москва), канд. пед. наук, заслуженный работник физической культуры УР Мельников Ю.А. (г. Ижевск), д-р пед. наук, профессор Николаева А.Д. (г. Якутск), канд. пед. наук, доцент Овчинникова Е.И. (г. Чита), канд. пед. наук, доцент Павлова Л.Н. (г.Челябинск), канд. пед. наук, доцент Пасюк О.В. (г.Магадан), д-р пед. наук, профессор Писаренко В.И. (г.Ростов-на-Дону), д-р пед. наук, доцент Рубцова А.В. (г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук Свистунова Е.В. (г. Москва), канд. психол. наук, доцент Серебрякова Т.А. (г. Нижний Новгород), канд. пед. наук Семина В.В. (г. Москва), канд. пед. наук, доцент Тимохина Т.В. (г.Орел), канд. пед. наук Трофимова О.В. (г. Чита), канд. пед. наук Фоминых М.В. (г. Екатеринбург), канд. пед. наук, доцент Шкуропий К.В. (г. Армавир).

В сборнике научных трудов по итогам III Международной научно-практической конференции «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. **Санкт-Петербург** представлены научные статьи, тезисы, сообщения аспирантов, соискателей ученых степеней, научных сотрудников, докторантов, преподавателей ВУЗов, педагогических работников образовательных учреждений, учителей, психологов, студентов, практикующих специалистов Российской Федерации, а также коллег из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, не подлежащих открытой публикации. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. Материалы размещены в сборнике в авторской правке.

Сборник включен в национальную информационно-аналитическую систему "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).

© ИЦРОН, 2017 г.
© Коллектив авторов

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	9
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	9
ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ Андропова Р.Е., Стрельникова О.А.	9
ПАТРИОТИЗМ КАК ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ Макеева И.А.	12
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ Мокиева О.С.	15
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕДОСТУПНЫХ БИБЛИОТЕКАХ Павличенко И.А.	18
ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ А.А. ЗАВАРЗИНА ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОКОВ Шеломенцева О. В., Торопова Г. В., Рыгалов Д. А., Славчик А.О.	20
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	22
ОБРАЩЕНИЕ К ИГРЕ СЛОВИМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВУ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ Винокурова Н.Б.	22
МЕСТО НАРОДНЫХ ИГР В СОДЕРЖАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СУВОРОВЦЕВ Гаспарян Т. С.	29
ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ К ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ Гоева А.А., Минав Д.М.	31
ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА Каштанов В.Л.	34
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ Климченко И. В.	37
КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ Конева Н.Н.	39
ТЕХНОЛОГИЯ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ПЕРЕГОРОДЧАТОЙ ЭМАЛИ НА ДЕРЕВЯННОЙ ОСНОВЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мандрик А.В.	41
ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Рубцова А.В.	42

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ Сердюкова М.Г., Атрошенко П.Ю., Бобылева В.И.....	45
ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА Скоробогатова Е.В.....	47
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Стецкая С.В., Голубь И.Б.....	50
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)	53
РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОБЛЕМ ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА Бородина В.А., Макеева В.В.	53
МЕХАНИЗМЫ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ Иванилова М. А.	55
ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ГРУППАХ КРО (ЗПР) Перфилова Л.В., Никитина А.С., Абрамова Ю.В.....	58
СУЩНОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Траулько Е.В., Александрова Ю.А.	62
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	64
ПРЕДМЕТ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ВУЗАХ ПРИ ЗАБОЛЕВАНИЯХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ Громов М.М. PHYSICAL EDUCATION LESSONS WITH DISEASES OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM IN THE UNIVERISTIES GromovM.M.....	65
КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ НА ЭТАПЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА Крикуха Ю.Ю. ¹ , Горская И.Ю. ² , Фоменко А.А. ³	68
ПРИМЕНЕНИЕ СИЛОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОПОРНО– ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА Мелентьев А.Н.	70
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ АРМРЕСТЛИНГОМ, В ХОДЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ И ТРЕНИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Мяшин Г.Ю.	73

РАЗВИТИЕ И ПРОБЛЕМЫ СПОРТА В ВУЗАХ Филатов А.О. DEVELOPMENT AND PROBLEMS OF SPORTS IN UNIVERSITIES Filatov A.O.	75
СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	77
МОДЕЛИРОВАНИЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОСНОВНЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ Новицкий В.С.	77
СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	79
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Глухова Е.Н.	79
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ Романовская И.А.	81
СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ Храмов В.Ю.	86
ВНЕШНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИНТЕГРАТИВНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА-МАРКЕТОЛОГА Череднякова А.Б.	88
СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	91
КУРСОВАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ НИР СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕДИЦИНСКАЯ БИОХИМИЯ» Айвазова Е.А., Онохина Н.А., Чагина Н.А.	91
ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В АДАПТИЦИОННЫЙ ПЕРИОД Бухтоярова В.И., Головкин О.В., Салтанова Е.В.	93
ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ Гурьев М.Е.	95
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПОРТА В ВУЗАХ Изотов Е.А. MODERN PROBLEMS IN SPORT IN THE UNIVERSITIES Izotov E.A.	102
ВОПРОСЫ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ Коваленко А.И. QUESTIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN TECHNICS UNIVERSITIES Kovalenko A.I.	103

К ВОПРОСУ ОБ АУДИТОРНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Леонова С.А.	106
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Рыжкова И.В.	110
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО – МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА» Хвалина Е.А.	113
СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	116
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	116
МОДЕЛЬ «ПРИНЕСИ СОБСТВЕННОЕ УСТРОЙСТВО» В ВЫСШЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Монахова Г.А., Монахов Н.В.	116
СЕКЦИЯ №10 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	118
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Андреева Н.А.	118
ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ПЕДАГОГУ ДОО В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ Кенда Л. В.	121
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	124
РОЛЬ СЕМЬИ И УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ Галустьян Г.М., Медведева И.Н., Косяков А.А.	124
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	126
УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НИДЕРЛАНДАХ Скворцова К.В.	126
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	128
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	128
СИЛЬВЕСТР СИЛЬВЕСТРОВИЧ ГОГОЦКИЙ И УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИИ НА УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА Мельник О. А.	128
СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ	131

СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА	131
ИМИДЖ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Гусева И.В., Куликова А.Н.	131
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	132
СЕКСУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ: ВОПРОСЫ ЭТИКИ, ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ Теплякова С.А., Есина С.В.	133
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	134
ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ 7-9 ЛЕТ, ПРИ ПОВТОРНОМ БРАКЕ У РОДИТЕЛЕЙ Никифорова С.Н., Поляничко М.С.	135
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В СКАЗКАХ Г.Х.АНДЕРСЕНА Слепокурова Т.В.	140
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	142
ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ СОТРУДНИКАМИ, ЗАЧИСЛЕННЫМИ В РЕЗЕРВ КАДРОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ ДЛЯ ВЫДВИЖЕНИЯ НА РУКОВОДЯЩИЕ ДОЛЖНОСТИ Котлярова Л.Н., Протасов П.А.	142
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	147
РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ МОДЕЛИРОВАНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОО Грибанова М.В.	147
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ «ПЛАЧУЩИХ КЛИЕНТОВ» Мельникова Ю.А., Русина С.А.	155
ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ Оломский А. А.	157
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	162
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА «ЛИДЕР») Горюшкина Ю.Н.	162

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРА РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С ОНР И НОРМОЙ РЕЧИ Сырвачева Л.А., Яковлева А.Ю.	163
СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	166
СЕКЦИЯ №22. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ	166
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД	167

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Андропова Р.Е., Стрельникова О.А.

Московский городской педагогический университет, г. Москва

Важность воспитания подрастающего поколения в духе традиционных национальных ценностей, развития в детях характерных для русской культуры человеческих качеств: ответственности, высокой нравственности, заботы об общественных интересах, готовности слышать других и уважать чужое мнение - была вновь подчеркнута президентом Российской Федерации в его ежегодном послании Федеральному собранию 1 декабря 2016 г. [1] Сохраняющаяся актуальность приоритета духовно-нравственного аспекта образовательного процесса усиливает потребность в педагогических кадрах, способных реализовывать программы духовно-нравственного воспитания в рамках своих предметных областей, поскольку в образовательном процессе воспитание может осуществляться через три канала: содержание образования, особенно гуманитарных дисциплин; методы обучения; личность самого учителя. [2]. Целесообразной представляется интеграция гуманитарных дисциплин с предметами, рассматривающими философскую культуру общества, а именно, «Основы религиозных культур и светской этики»/ «Основы духовно-нравственной культуры народов России» [3,4].

В этой связи нами был проведен опрос педагогов с целью выявления степени их готовности к работе по программам духовно-нравственной направленности в иноязычном образовании. К опросу в качестве экспертов на добровольной основе были привлечены учителя английского языка крупного московского образовательного комплекса ГБОУ Лицей № 1564 имени Героя Советского Союза А.П. Белобородова. В опросе приняли участие более 70 % списочного состава педагогических работников ОУ. Учителям было предложено дать развернутые суждения по предложенным вопросам, по ряду из них можно было выразить свое мнение, используя шкалу: «2» – полностью согласен, «1» – скорее согласен, «-1» – скорее не согласен, «-2» – совсем не согласен. Ниже приведены результаты.

Вопрос № 1



Все педагоги согласны с тем, что воспитание, в значительной степени определяет судьбу человека, способствует формированию мировоззрения, влияет на выбор профессии, круга друзей, интересов, на ценностные ориентации человека и его нравственный выбор, на отношение к Родине, к труду, на способность стать хорошим семьянином, гармоничным членом общества. Учителя единодушны в том, что формировать духовно-нравственный стержень в характере нужно с самого раннего возраста. Истинным результатом воспитания учителя называют внутреннюю готовность человека «благородно действовать», т.е. совершать благородные поступки, «жертвуя своими желаниями и интересами ради других, и ничего не требовать взамен». Это говорит о том, что в целом у педагогического сообщества есть четкое представление о сущности воспитания и о его важной роли в жизни человека. При этом педагоги не исключают влияния других факторов, например, семьи и окружающей среды.

Вопрос № 2; «В чём Вы видите потенциал Вашего предмета для духовно-нравственного развития личности школьников?»

Учителя иностранного языка видят потенциал своего предмета в ознакомлении с культурными ценностями народов мира, в воспитании в детях понимания иных культур и уважения к их представителям и сочувствия проблемам, существующим в других странах. Сравнение ценностей иных культур с ценностями родной страны помогает обучающимся находить общее в миропонимании и лучше осознавать свою идентичность, вспоминать и узнавать свои корни, гордиться своими предками, своей страной. Особенно важным и действенным большинство учителей считает опору на нравственные, воспитательные примеры поступков представителей различных культур. Достижение этих целей, по мнению многих учителей, возможно через чтение иноязычной литературы, отрывков из жизнеописаний знаменитых людей, сказок, басен, коротких поучительных историй, их драматизацию, выполнение проектных заданий нравственной направленности, а также проведение воспитательных мероприятий, имеющих духовно-нравственную составляющую. Все это, как считают педагоги, предоставляет обучающимся возможности для духовно-нравственного развития, расширяет их кругозор, социокультурную осведомленность, способствует совершенствованию межкультурных коммуникативных навыков обучающихся при овладении иностранным языком.

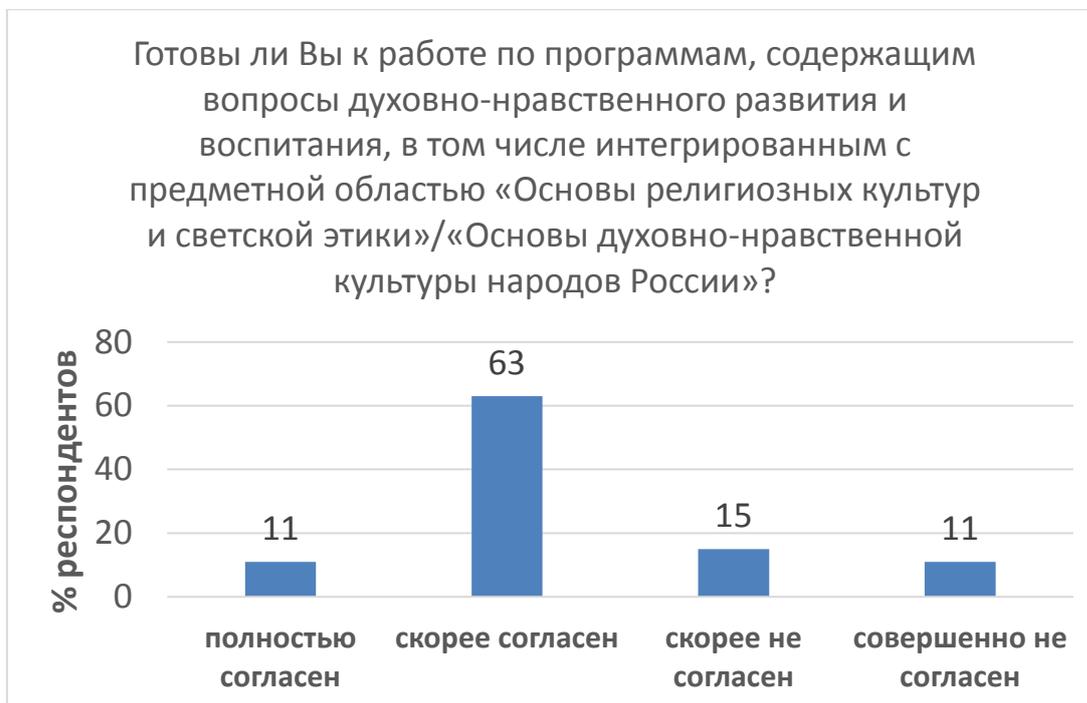
Вопрос № 3



Большинство педагогов выражают уверенность в том, что без знания духовных законов и заповедей, содержащихся в религиозной культуре, не может быть полноценного духовно-нравственного развития, т.к. они обращают человека к внутреннему «я», заставляют глубже задумываться о жизненно важных вопросах, обращают к голосу совести, помогают лучше понимать природу хороших и плохих поступков, определять разницу между добром и злом, познавать истину. Значительное число респондентов, признающих важность знаний о религии как источнике нравственности полагают, что одних знаний недостаточно, а необходима живая вера, являющаяся духовным стержнем, и обостренная религиозным чувством совесть, которые помогают человеку уклоняться от зла, и подвигают к совершению благородных поступков. Кроме того, педагоги выразили мнение о важности приобщения детей к религиозной культуре, которая укоренилась в их государстве и определяет облик и содержание традиционной народной культуры. Небольшой процент

опрошенных считают знания о религии не определяющими для духовно-нравственного развития личности, а полезными и поучительными.

Вопрос № 4



Несмотря на то, что многие педагоги выразили согласие заниматься духовно-нравственным воспитанием на уроках иностранного языка, в том числе на основе интеграции с предметной областью ОРКСЭ/ОДНКР скорее можно говорить об их желании, чем о реальной готовности, поскольку они обуславливают эту возможность наличием готовых материалов, разработок уроков и методических рекомендаций к ним в области религиозных культур.

Вопрос № 5 «Какие, по Вашему мнению, знания и личностные качества необходимы педагогу для эффективной работы в области духовно-нравственного развития и воспитания личности школьника на основе интеграции Вашей предметной области с предметами ОРКСЭ/ОДНКР?» Прежде всего, учителя отмечают:

- специальную подготовку в области методики преподавания дисциплин религиозно-культурологической и духовно-нравственной направленности;
- обширные знания в области религиозных культур, родной и мировой истории и литературы;
- умение работать в команде и быть энтузиастом, заинтересованным в ведении работы по духовно-нравственному развитию школьников;
- способность являть собой образец нравственности для своих учащихся, быть милосердным, отзывчивым, порядочным, терпимым, уметь сопереживать;
- способность постоянно работать над собой, своим внутренним миром и непрерывно учиться.

На основе анализа результатов опроса можно утверждать, что эффективная работа в области духовно-нравственного развития личности на уроках иностранного языка возможна при условии:

- наличия программ и разработанных методических рекомендаций к урокам иностранного языка на основе межпредметных связей с дисциплинами религиозно-культурологической и духовно-нравственной направленности;
- организации специального консультирования и подготовки учителей иностранного языка в области методики преподавания основ религиозных культур и светской этики, традиционных для нашего государства и стран изучаемого языка;
- создания развивающей образовательной среды, важнейшим элементом которой является сам учитель, его высокие нравственные личностные качества, его умение выстраивать свою работу в

лично-ориентированной парадигме на основе преемственности традиционных духовно-нравственных ценностей.

Таким образом, мы видим, что особые возможности иноязычного образования, позволяющего сравнивать родную и иноязычную культуру, а также уровень профессионально-педагогической компетенции педагогов и их личностные качества могут иметь непосредственное влияние на духовно-нравственное развитие личности обучающихся в процессе овладения иностранным языком.

Список литературы

1. Послание Президента Федеральному собранию 1 декабря 2016 г. <http://kremlin.ru/events/president/news/53379>
2. Поташник М.М. Курс лекций Урок XXI века. Требования к современному уроку. http://obrazcovoschol.ucoz.ru/potashnik-materialy_k_pedsovetu.pdf
3. Примерная программа комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» для 4 класса. <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/umk/primernaya-programma-kursa-osnovy-religioznykh-kultur-i-svetской-etiki-dlya-4-klasa.html>
4. Требования к результатам освоения предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (п.11.4. ФГОС ООО) <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/odnknr/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/trebovaniya-k-rezultatam-osvoeniya-predmetnoj-oblasti-osnovy-dukhovno-nravstvennoj-kultury-narodov-rossii-p-11-4-fgos-ooo.html>

ПАТРИОТИЗМ КАК ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Макеева И.А.

Вологодский государственный университет, г. Вологда

В широком понимании патриотизм трактуется как олицетворение любви к своей Родине, активная сопричастность к ее истории, культуре, природе, к современной жизни, ее достижениям и проблемам. Обобщение словарно-энциклопедических источников демонстрирует общность определений патриотизма, которые сводятся к пониманию неразрывной духовно-эмоциональной связи человека и Отечества, которая основывается на привязанности к месту своего рождения, любви и преданности родной земле, культуре, народу; и является мотивом для служения интересам Отечества [1,2,8].

Концепция гражданского воспитания, основанная на идее активного патриотизма, как стержневой характеристики гражданина, была сформулирована и обоснована рядом авторов во второй половине XVIII – начале XIX века. Солидаризируясь с мнением Н.А. Савотиной, считаем, что русское понимание гражданского долга зиждется на духовной основе – патриотизме. Более того, «беззаветное служение на благо и силу Отечества должно быть мерилom жизненного смысла» (М.В. Ломоносов); «историческое значение каждого русского человека измеряется, его заслугами родине, его человеческое достоинство – силой его патриотизма» (Н.Г. Чернышевский).

Особенностью русской историко-педагогической мысли XVIII-XIX вв. является понимание гражданского долга, основанного на патриотической платформе, как бескорыстное служение общему благу («доставление отечеству всех выгод, которые определены законами и любовью»); готовность действовать, созидать во имя и ради славы Отечества («трудиться на пользу своей страны – сколько возможно больше и сколько возможно лучше»), как нравственное отношение к Отечеству, ответственность за его судьбу.

Необходимо отметить, что патриотизм основываться не на слепой любви к Родине, «пассивном погружении и растворении в ее стихии» (Н.А.Бердяев), а на критичном, объективном отношении – заключатся не только в «восхвалении всего хорошего, что есть в отечестве, а в «неумолимом порицании всего дурного» (Н.А.Добролюбов) [3]. Тем самым, приходим к выводу, что любовь гражданина к Отечеству должна быть разумно критичной, позволяющей осознать проблемы и искать способы и пути их решения, любовь к Отечеству должна быть созидательной.

Содержательное наполнение гражданского долга, основного на патриотизме, может быть различным, но преимущественно это выражается в добросовестном, повседневном труде, необходимом для страны. По мнению К.Д.Ушинского, гражданский долг выполняется не только на поле сражения, в битвах с внешними врагами, но и в действиях, смелом слове истины, которые помогают Родине «выйти на лучшую дорогу» [10]. Подобные мысли высказывали и советские педагоги. А.С. Макаренко отмечал, что от настоящего патриота требуется не только «героическая вспышка», но и «длительная, мучительная, нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная» [7, с. 51]. По мнению В.А.Сухомлинского, патриотизм проявляется в простом, будничном, повседневном труде для укрепления благосостояния страны [9]. Данное положение поддерживается и современными исследователями (В.И. Лутовинов, Д.Ю.Мордвинцев), которые отмечают, что патриотизм проявляется в каждодневном высокопрофессиональном труде.

В XX веке в период строительства и реализации советской модели государства, формирования советской теории гражданского воспитания происходит объединение концепта Родины и государства в консолидированном понятии «социалистическое Отечество», что приводит к необходимости формирования советского патриотизма, основанного на беззаветной преданности своему социалистическому отечеству (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский – 30-е гг. XX в.), коммунистической партии и социалистическому строю (М.И. Бабинов, Н.М. Горбунов, В.И. Курков Н.И. Матюшкин, М.Б. Митин– 70-е гг. XX в.) [4,6]. Соответственно, советский патриотизм, основывался на идейно-политической убежденности в истинности, правильности существующего строя, безоговорочном принятии и признании его превосходства, как в отношении исторического прошлого (царской России), так и стран, не относящихся к социалистическому лагерю. Гражданин, выполняя свой гражданский долг, должен был стремиться отдать весь свой жизненный потенциал во имя светлого будущего своей страны – Советского союза.

Изучение и обобщение современных исследований (З.М. Абдулмуталимова, А.Н. Вырщикова, В.Я. Гожикива, В.С. Горбунов, И.М. Дуранов, Т.В. Козловская, О.В. Лебедева, В.И. Лутовинов, А.И. Попова, Е.В. Протас, А.Н. Рошин, В.В. Рябов, Н.А. Савотина, Н.А. Сиволобова, В. С. Торохтий, М.В. Циулина и др.) в единстве с представлениями авторов XVIII-XX вв., позволило нам сориентироваться в сущностно-содержательном поле категории «патриотизм» как ценностно-мотивационной основе гражданского воспитания. Анализ исследований позволяет говорить о сложной природе данного явления, многоаспектности его содержания, неординарности структуры, многообразии форм проявления и т. д.

Ценностно-мотивационный характер патриотизма как основы гражданского воспитания обусловлен следующим. Во-первых, патриотизм является социально-нравственным принципом, который выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса, служит объединению, сплочению граждан во имя сохранения и развития Отечества как конкретно-исторической, социальной, политической и культурной среды. Во-вторых, патриотизм является важнейшей духовной непреходящей ценностью, интегрирующей не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический, военно-исторический и другие компоненты (жертвенность во имя Отечества, готовность ставить его интересы выше личных, уважение духовно-нравственного наследия народа, верность системе национально-конфессиональных ценностей, а также ценностям общегосударственного уровня). В-третьих, патриотизм является чувством, выражающимся в эмоциональной привязанности к Отечеству, эмоционально окрашенном отношении – «Не будет гражданин достойный к отчизне холоден душой» (Н.А. Некрасов); сопереживании, принятии «близко к сердцу радостей и горестей Отечества» (В.А.Сухомлинский), конкретизированное в чувстве любви к Родине (к национальной культуре, родной природе), уважении к историческому прошлому страны, приверженности традициям, гордости за ее успехи, готовности к защите, выступающее в качестве внутреннего побудителя активности человека. Патриотизм можно рассматривать как чувство Родины, то есть ощущения связи с Родиной и преданности ей.

Патриотическое чувство очень деликатно, сокровенно, укоренено глубоко в душе человека, поэтому на него нельзя влиять принудительно – нельзя заставить, научить любить Родину, нужно пробудить это чувство для подлинного исполнения гражданского долга. Эта позиция находит подтверждение во взглядах авторов, принадлежавших к разным идеологическим направлениям: патриотическое чувство «одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств» (В.И. Ленин); в детях уже есть зародыш любви к Родине (Н.Ф. Бунаков); типические черты «русского характера» (любовь к Родине, переживания за ее судьбу, готовность встать в любую минуту на ее защиту) «закодированы» в менталитете русского народа (В.В. Розанов).

В-четвертых, патриотизм мотивирует активность, которая проявляется в деятельности человека на благо Родины (в интересах общества и государства) – в общественно-полезном труде, активном,

добровольном участии в сохранении и приумножении всего лучшего, что накоплено предшествующими поколениями; обеспечении независимости, защите с оружием в руках, практических патриотических действиях.

Систематизируя и обобщая данные характеристики, можем констатировать, что патриотизм интегрирует социальные, исторические, духовные, культурные, этнические, эмоциональные и другие компоненты; выступает в качестве важнейшего мобилизационного и консолидирующего ресурса общества (социальной группы, этноса, личности), направленного на интеграцию условий, сил и средств, существенных для решения важнейших стратегических, геополитических, национальных, культурных и других проблем.

Следует отметить, что в педагогической науке по настоящее время остается дискуссионным вопрос о структурно-содержательной взаимосвязи патриотизма и гражданственности, гражданского и патриотического воспитания. Неразрывность патриотического и гражданского воспитания признается многими авторами, однако нет единства в понимании их соотношения. Можно выделить ряд исследовательских позиций: во-первых, патриотическое и гражданское воспитание рассматриваются как части единого процесса воспитания, что находит отражение в термине «гражданско-патриотическое воспитание» (З.М. Абдулмуталимова, В.В. Гладких, Л.Н. Климова, А.Н. Рощин, Н.А. Сиволобова); во-вторых, как однородные, идентичные, так как оперируют ключевым понятием «Родина» (А.С. Гаязов); в-третьих, как общее и частное – гражданское воспитание вершина патриотического (М.А. Горбова), патриотизм входит в феномен гражданственности (Г.Н. Филонов); «национальная идея» лежит в основе гражданского воспитания (Б.Т. Лихачев) [5]. Принимая во внимание данные позиции, мы вслед за Б.Т. Лихачевым рассматриваем патриотизм как идейный стержень и внутренний мотивационный фактор формирования гражданственности, и духовно-нравственную основу гражданского воспитания.

Таким образом, все вышесказанное позволяет определить патриотизм как ценностно-мотивационную основу гражданского воспитания, которое призвано обеспечить формирование разносторонне образованных, нравственно и социально ответственных граждан, патриотов, реализующих гражданский потенциал в целенаправленной созидательной деятельности, способствующей сохранению социальной стабильности, культурно-исторических традиций, прогрессивному развитию и процветанию своего Отечества, поскольку именно патриотическое чувство «изнутри» мотивирует гражданина на исполнение его гражданского долга.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия: в 30 т. – Москва: Советская энциклопедия, 1975. – Т. 19. – 647с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – Москва: Терра, 1995. – Т. 2. – 784 с.
3. Добролюбов, Н. А. Избранные педагогические сочинения / Н.А. Добролюбов. – Москва: Педагогика, 1986. – 346 с.
4. Крупская, Н.К. Социально-политическая работа в школах-клубах для подростков / Н.К. Крупская // Народное просвещение. – 1920. – № 1. – С. 6-17.
5. Лихачев, Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания/ Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 60-65.
6. Луначарский, А.В. Из доклада: «Воспитательные задачи советской школы» / А.В. Луначарский // О детской литературе, о детском и юношеском чтении. – Москва, 1985. – С. 7-9.
7. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко; сост. Р.М. Бескина. – Москва: Просвещение, 1988. – 304 с.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский. – Москва: Педагогика, 1990. – 287 с.
10. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский; под ред. А.И. Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабатовой. – Москва: Педагогика, 1974. – Т. 2. – 474 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Моисеева О.С.

Психолого-педагогический институт, Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск

Аннотация. В статье проанализированы условия развития и воспитания талантливого ребенка, особенности поведения одаренных обучающихся в общеобразовательной школе, представлена структура специфической готовности педагога к работе с одаренными обучающимися.

Ключевые слова. Одаренные дети, организационно-психологические условия, тьюторство, организационно-психологическое сопровождение.

Современные изменения в общественной жизни, экономике и политической сфере требуют обновления и системы образования. Преобразования в жизни общества обусловили переход к новой образовательной парадигме. Сегодня сложилась потребность в талантливых, высококвалифицированных специалистах в разных областях жизни нашего общества. В условиях нового образовательного стандарта особое внимание уделяется системе образования и воспитания подрастающего поколения.

Одной из важнейших проблем является развитие творческого потенциала личности на разных этапах ее становления. Именно наличие творческого подхода, который может быть применим для реализации различных задач, является свидетельством наличия креативности и высокого уровня развития личности.

Школьный возраст является сензитивным периодом, характеризующимся бурным ростом и развитием обучающихся. Школьное образование сегодня представляет самый длительный этап в развитии образования ребенка. И от того, каким будет наше школьное образование, зависит не только успешность каждого отдельно взятого обучающегося, но и долгосрочная программа развития нашей страны.

Новый стандарт общего образования выстраивает разветвленную систему поиска талантливых детей и создает обновленную модель организационно-психологических условий развития одаренных обучающихся в общеобразовательной школе.

Вопросы развития одаренных обучающихся в общеобразовательной школе освещаются в работах психологов и педагогов: Ждановой О.А., Заславской О.В.

Данная проблема обсуждается широкой общественностью. Можно выделить следующие противоречия:

1. Между традиционно сложившейся системой работы и необходимостью создания обновленной модели организационно-психологических условий развития одаренных обучающихся в общеобразовательной школе.
2. Между необходимостью осуществления процесса развития и воспитания одаренных обучающихся и отсутствием исследований в области организационно-психологических условий.
3. Между познавательными потребностями одаренных обучающихся и отсутствием специфической готовности педагога к работе с одаренными детьми.

Проблематика исследования связана с недостаточностью разработки принципов научности, доступности и достоверности результатов управленческой стратегии в работе с одаренными обучающимися, отсутствием модели организационно-психологических условий развития одаренных обучающихся в общеобразовательной школе в условиях нового ФГОС.

Большая часть детей имеет определенные психические возможности (потенциал) для достижения высоких показателей в той или иной области. Таких детей называют потенциально одаренными. Некоторые обучающиеся имеют яркие, очевидные, выдающиеся достижения в определенной сфере. Они составляют группу одаренных детей. Такая одаренность называется актуальной. Необходимо разработать и внедрить в практику работы общеобразовательных школ процесс развития одаренных и потенциально одаренных обучающихся таким образом, чтобы не упустить возможность развития каждого ребенка. Речь идет об особых, индивидуальных, направленных на развитие потенциала обучении и развитии. Как говорил

А.М.Матюшкин: «Обучение и развитие одаренных детей – идеальная модель творческого развития человека»[5].

Теоретико-методологическую основу исследования составляют идеи гуманистической психологии и педагогики, целостный системный подход к явлениям и процессам, принципы вариативности образования, единства, взаимосвязи и взаимодействия объективного и субъективного, традиционного и инновационного, результаты многих исследований по вопросам одаренности. В том числе возрастной психологии (Д.Б.Богоявленская, Л.С. Выготский, А.И.Савенков), современные концепции личностно-ориентированного образования (А.Г. Асмолов, Е.В.Бондаревская), теория организации познавательной деятельности (Д.Б.Эльконин, П.И. Пидкасистый), концепции взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания (Б.Д.Лихачев, И.А.Малашихина).

Выделяют раннюю и позднюю одаренность. Многие известные ученые, музыканты, художники проявили свои блестящие способности в раннем возрасте (Моцарт, И.И.Мечников, Н.А.Римский-Корсаков и др.). Часто одаренные дети становятся выдающимися взрослыми, но не всегда. Не менее часто люди, не проявившие себя в детстве, достигали выдающихся результатов в последующем, зрелом возрасте. Нередко выдающийся умственный потенциал оставался незамеченным окружающими. Среда и воспитание – главные факторы, влияющие на развитие таланта, определяющие, когда этот талант раскроется. Либо средовые компоненты и воспитание подавляют природный дар ребенка, либо помогают раскрыться. Развитие таланта может быть задержано или загублено на любом этапе развития. Благоприятная окружающая среда и квалифицированное педагогическое руководство способны превратить этот дар в выдающийся талант. Поэтому сейчас как никогда актуально эффективное организационно-психологическое сопровождение обучающихся. Повсеместное внедрение в схему образовательного процесса наставнического звена позволит решить проблему дефицита мотивированности и личностно-ориентированного образования одаренных детей.

В 2008 году утверждена профессия тьютора в России. Тьюторство или менторство входит в жизнь образовательных учреждений России как необходимый атрибут личностно-ориентированного образования и воспитания одаренных обучающихся. Как правило, тьюторство присутствует в образовательных учреждениях повышенного статуса. Но в условиях массовой общеобразовательной школы талантливые дети зачастую бывают лишены профессионального сопровождения, возможного расширения образовательной среды и развития согласно ресурсной карты.

Огромная роль в развитии и воспитании талантливого ребенка отводится родителям. Заинтересованные в гармоничном развитии своего ребенка родители мотивируют, поощряют и воспитывают всесторонне развитую личность, способную впоследствии занять достойное место в обществе. Зачастую родители выполняют роль тьюторов для своего ребенка, помогая ему преодолеть трудности нелегкого пути в достижении поставленной цели. Мировой педагогический опыт показывает, что часто вера в возможности ребенка в совокупности с мастерством педагогов и родителей способны творить чудеса. С родителями, которые изначально не являлись заинтересованными в особых достижениях ребенка, необходимо проводить планомерную работу с целью привлечения их к образовательному и воспитательному процессу обучающегося. Это задача педагогического коллектива и, в первую очередь, социально-психологической службы учебно-образовательного учреждения.

В течение многих лет способности обучающихся выявляются путем оценки результатов их выступлений на олимпиадах различного уровня, конференциях, выставках, турнирах и т.п. Однако «особых» детей, которым свойственна подлинная одаренность, характеризуют такие особенности поведения, как проблемы в обучении и общении со сверстниками и взрослыми. Поэтому, изучив проблему воспитания и развития одаренных детей, можно и должно обратить внимание на необходимость специальной подготовки педагогов массовой общеобразовательной школы к работе с такими детьми. Педагог должен очень грамотно работать с классом, в котором учатся и дети со средними способностями, и одаренные дети, суметь увидеть, распознать одаренного ребенка.

Размышляя о психологической готовности педагога к работе в образовательном учреждении, можно выделить два основных компонента:

1. Базовая готовность – общая профессиональная подготовка педагога.
2. Специфическая готовность – определенный набор компетенций педагога, необходимый для успешной работы с одаренными обучающимися. Наличие и уровень специфической готовности педагога определяет успешность во взаимодействии и работе с талантливыми детьми.

Таблица 1

Структура специфической готовности педагогов к работе с одаренными обучающимися

Наличие психолого-педагогических компетенций	Готовность учиться и совершенствовать свои знания, умения и навыки	Готовность к сетевому взаимодействию
Знания об одаренности, психологических особенностях одаренных детей, знания о направлениях и формах работы с ними.	Стажировка, участие в различных тренинговых занятиях, участие в семинарах и практикумах, самообразование.	Совместная работа и обмен опытом с психологами, социальными педагогами, педагогами дополнительного образования.

Руководствуясь рекомендациями парламента России к региональным властям о проведении мероприятий на поощрительной основе для детей разного возраста с целью выявления одаренных обучающихся, повсеместно организуются олимпиады, конференции и турниры. Зачастую мероприятия проводятся на базе ЦДО – центров дополнительного образования, которые берут на себя функцию координаторов работы с одаренными детьми в регионах. Законопроект о создании центров дополнительного образования обеспечивает им государственную поддержку и функционирование на бюджетной основе. Дополнительное образование играет важную роль в системе общего образования. Одной из важнейших задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы является задача – реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей.

В рамках реализации задачи в образовательных учреждениях повышенного статуса организовываются технопарки как ресурсы дополнительного образования инновационного типа по развитию технической компетентности у одаренных детей, развитию их профессиональных интересов к профессиям и специальностям технической сферы. Технопарки, научно-творческие, проектно-исследовательские лаборатории способствуют развитию научно-технического творчества, проектного мышления и технической компетентности у обучающихся.

Сейчас разработаны и действуют такие программы, как онлайн школы, офлайн выездные олимпиадные школы, летние профильные лагеря и др.

Реструктуризация сети школ, образовательных учреждений выводит образование на новый уровень. Создание крупных образовательных комплексов станет на ближайшие годы приоритетным направлением дальнейшего реформирования системы образования страны.

Ожидаемые результаты реформ:

1. Внедрение современной модели диагностики и психолого-педагогического сопровождения талантливых детей.
2. Создание единой системы интеллектуальных и творческих состязаний, способствующей выявлению и сопровождению одаренных обучающихся.
3. Создание сети региональных ресурсных центров для организации дополнительного профессионального образования педагогов и координации деятельности образовательных организаций.
4. Обеспечение внедрения нового профессионального стандарта руководителя образовательной организации.

Таким образом, проанализированы условия развития и воспитания одаренных обучающихся, определены факторы, способствующие формированию одаренности. Специфическая готовность педагога к работе с одаренными обучающимися и грамотное организационно-психологическое сопровождение способствуют выявлению таланта ребенка на ранних этапах его развития.

Список литературы

1. Давыдова Н.Н. Реализация системно-синергетического подхода в практике управления развитием научно-образовательной сети // Вопросы управления. 2013. №6. стр.240-246
2. Давыдова Н.Н. Сетевое взаимодействие школ, ориентированных на инновационное развитие // Народное образование. 2012. №1. стр.88-94.
3. Жданова О.А. Система работы с одаренными детьми в условиях общеобразовательной школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. №2. стр.38-41.

4. Заславская О.В., Сальникова О.Е. Одаренные дети как научно-педагогическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании.2011.№6.стр.7-10
5. Матюшкин А.М. Загадки одаренности // Проблемы практической диагностики.1993.
6. Сиденко А.С. О модели подготовки школ к реализации ФГОС второго поколения //Образование и наука.2012. №1.стр.56-65.
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020г.
8. Шмигирилова И.Б. Проблемы реализации компетентностного подхода в школьном образовании // Образование и наука.2013. №7.стр.38-49.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕДОСТУПНЫХ БИБЛИОТЕКАХ

Павличенко И.А.

заведующая центральной библиотекой СПБГБУК МЦБС им.М.Ю. Лермонтова, г.Санкт-Петербург

В современных условиях динамично меняющегося мира возрастает роль экологического просвещения различных групп населения, и прежде всего, детей и подростков. В Законе «Об охране окружающей среды» зафиксированы правовые основы государственной политики в области охраны окружающей среды, обеспечивающие сбалансированное решение социально–экономических задач, сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, укрепления правопорядка в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности [5].

Формирование экологической культуры подрастающего поколения –ключевая задача, стоящая перед образовательными и библиотечно-информационными учреждениями[3]. По мнению специалистов, экологическая культура определяется как система экологических знаний и умений, способностей, отношений, ценностных ориентаций, формирующих целостную природоориентированную картину мира и проявляющихся в эффективной природо– и человекосберегающей деятельности [4]. Основой формирования экологической культуры и воспитания бережного отношения к природе является экологическое просвещение[5].

В экологическом просвещении надежным партнером общеобразовательных организаций являются современные общедоступные библиотеки –многофункциональные центры, реализация основных функций которых (информационная, просветительская, образовательная) ориентирована на развитие интеллектуального и творческого потенциала личности. Среди множества направлений работы библиотек важное место занимает создание условий для восприятия детьми и подростками среды обитания человека и возможности использования им природных ресурсов в контексте непрерывного взаимодействия природы и общества, характер которого (конструктивный или деструктивный) зависит от уровня сформированности экологической культуры.

Анализ уникального опыта общедоступных библиотек в области экологического просвещения позволяет выделить наиболее эффективные направления деятельности, направленные на удовлетворение информационных потребностей детей и подростков: формирование традиционных и электронных ресурсов по вопросам природоиспользования и охраны окружающей среды; комплектование фондов научно–популярной литературы, являющейся транслятором экологических знаний; создание баз данных, отражающих экологические проблемы города и страны; информационная поддержка исследовательских работ(проектов), проводимых детьми и подростками в ходе подготовки к участию в городских, региональных, межрегиональных и всероссийских олимпиадах и конкурсах по экологии; индивидуальное, групповое и массовое обслуживание детей и подростков; выставочная и проектная деятельность, организуемая с участием волонтеров и организаций – партнеров.

Проводимые в библиотеке тематические мероприятия в рамках вышеназванных направлений ставят своей задачей заинтересовать читателей широким спектром актуальных экологических проблем на основе приобщения к чтению традиционных и электронных книг. Основой проведения работы по экологическому просвещению детей и подростков является фонд научно– популярной литературы. Научно–популярная литература, как никакой другой вид изданий, показывает в яркой и доступной для данной читательской

группы форме взаимосвязь природы, общества и культуры, предостерегает детей от губительного отношения к окружающей среде.

Экологическая составляющая фондов общедоступных библиотек, не специализирующихся на сборе литературы по экологической тематике, составляет 0,05–1,5% от его общего объема. Это делает необходимым активизацию работы по раскрытию состава фонда, по презентации вновь выходящих изданий о природе, по возвращению «забытых» книг, по организации традиционных и виртуальных выставок, на которых экспонируются лучшие произведения.

Электронные ресурсы по экологии позволяют вести работу по экологическому информированию детей и подростков в рамках индивидуального, группового и массового обслуживания. Экологическое информирование непрерывно наполняется новым содержанием в зависимости от многообразия интересов читателей. Это предопределяет необходимость обращения не только к локальным электронным ресурсам, созданным самой библиотекой, но также к ресурсам, генерируемым другими организациями. При этом задачей библиотечно-информационных учреждений является выявление наиболее авторитетных ресурсов и поиск механизмов обеспечения доступа к ним. Как показала практика, наиболее востребованными при экологическом информировании являются следующие ресурсы: веб-сайт ВЦЭК «Экокультура», ресурсы экологических фондов обществ и движений (Всемирный фонд дикой природы, Всероссийское общество охраны природы и др.); ресурсы информационно-экологических центров, экологических проектов и порталов («Экологическая информация»: web-ориентированная база данных библиографического типа, Есosom — всё об экологии), электронные газеты и журналы (научно-популярный и образовательный журнал «Экология и жизнь» и др.).

Экологическое просвещение детей и подростков требует живого общения с представителями литературной общественности, пишущими о природе, что всегда находит положительный эмоциональный отклик. С нашей точки зрения, экологическое просвещение предопределяет важность общения не только с писателями, поэтами, журналистами и публицистами, но также и с учеными, предметом исследования которых являются различные проблемы экологического знания. Научная грамотность – значимый элемент культуры личности[2].

Высокие требования, предъявляемые сегодня к экологическому просвещению детей и подростков, обуславливают необходимость организации сетевого взаимодействия общедоступных библиотек с общеобразовательными и социокультурными организациями города по созданию информационно-коммуникационной платформы[1], которая кумулирует в себе экологическую информацию, необходимую для формирования экологической культуры детей и подростков и воспитания у них бережного отношения к природе.

Таким образом, система вышеназванных форматов работы общедоступных библиотек в области экологического просвещения ориентирована на доведение до юных пользователей всего богатства информационного потенциала, формирование социального навыка потребления и усвоения экологической информации как основы формирования экологической культуры.

Список литературы

1. Варганова Г.В., Павличенко И.А. Информационно-коммуникационная платформа как средство формирования научной грамотности// Ярославский педагогический вестник. – 2016. –№5. –С.85–89
2. Варганова Г.В., Павличенко И.А. Научная грамотность населения: социальный вызов и институциональные решения//Историческая и социально-образовательная мысль. –2016.Т.8, №1–1. – С.128–133
- 3.Варганова Г.В., Плавко И.А Популяризация науки в общедоступных библиотеках// Труды ГПНТБ СО РАН. –2015. –№8. – С.288–293.
4. Теория и практика формирования экологической культуры подростка на основе концепции устойчивого развития [Электронный ресурс] : монография / О.Г. Тавстуха, А.Н. Пересунько, А. Н. Моисеева, А.А. Муратова. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 193 с.
5. Федеральный закон « Об охране окружающей среды» № 7–ФЗ от 10.01.2007

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ А.А. ЗАВАРЗИНА ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОКОВ

Шеломенцева О. В., Торопова Г. В., Рыгалов Д. А., Славщик А.О.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого"
Министерства здравоохранения Российской Федерации

Алексей Алексеевич Заварзин был старшим сыном в семье, он рос немного замкнутым, слегка избалованным ребенком. Воспитывался в здоровой рабочей среде трудолюбивыми, умными от природы и добрыми родителями. Ими определен в одно из лучших учебных заведений Петербурга. В 16-летнем возрасте Алексей, окончив училище и, подготовив и сдав за лето латынь, поступил в Петербургский университет на Естественное отделение физико-математического факультета. На первом курсе он специализируется по зоологии, но на втором курсе переходит на кафедру анатомии и гистологии под руководством А.С. Догеля, который в будущем окажет большое влияние на развитие научной деятельности А.А.Заварзина. На третьем курсе, в связи с закрытием университета, Алексей направляется с рекомендательным письмом от Догеля в Германию, в Гейдельбергский университет, где обучается в течение года, а затем возвращается в Петербург. [1]

В течение 2 лет он успешно выполняет дипломную работу, предложенную А.С. Догелем, осваивает гистологическую технику, сдает экзамен, и в результате оставлен при кафедре для подготовки к профессорской деятельности. В течение 6-лет он выполняет работы по анализу чувствительной нервной системы насекомых, которые были объединены им в магистерскую диссертацию изданную в 1913 г. с трогательным посвящением родителям, чей вклад в его жизнь он ценил всегда. Из воспоминаний друзей: «...Алексей Алексеевич пригласил нас всех на защиту. Он очень волновался, был бледен, в необычном для него костюме - во фраке. Весь очень торжественный.» Изданную работу высоко оценил его учитель - А.С.Догель

Большую заботу проявлял А.А. Заварзин к своим сотрудникам и сослуживцам. Из воспоминаний друга и ассистента Ф.М. Лазаренко «...Характерно для Заварзина было быть не только начальником, когда это требовалось, но и старшим товарищем "Один за всех, все за одного" - было девизом и в научной работе, и в повседневной жизни. Если с кем-нибудь из его сотрудников случалось несчастье, он всегда узнавал об этом первый.

В 1907 г. женился на Марии Ильиничне Калашниковой. Летние месяцы Алексеевич проводил на даче со своей семьей. Одевался он просто: видавшие виды брюки, косоворотка с расстегнутым воротом, подпоясанная поясом, и туфли на босу ногу - был его обычный наряд, который позволял заниматься чем угодно, без опасения испортить одежду

Рыбная ловля, собирание грибов, охота, фотография - Все эти увлечения, сочетались с научной работой, изучение насекомых

Заварзин приехал в г. Пермь осенью 1916 года и активно включился в работу по организации первого на Западном Урале высшего учебного заведения — Пермского отделения Петроградского университета. Здесь он очень близко сошелся с профессорами, биологами и медиками, но особенно дружеские отношения сложились у него с Н.В. Мешковым, одним из талантливых прогрессивных деятелей Приуралья.

Так же Заварзин поддерживал связь со студентами: из воспоминаний ассистента и друга Данини: «Простые отношения существовали у А.А. со студентами, среди которых он пользовался большим авторитетом и популярностью. Он нередко посещал вечеринки, устраиваемые студентами в общежитии. Его связь с молодежью в те годы была еще более необычна и особенно поражала меня, приехавшего из столичного Петербургского университета, где профессора и студентов разделяла непроходимая стена».

Здесь произошли перемены в его семейной жизни - не сложилась первая семья. Из письма другу Гарашину: «В 1919 г. я женился, разрушив свою старую семью, создавшуюся в результате ребяческой

любви, когда мне было 20 лет. Развод был тяжелый, хотя жена моя сразу же вышла замуж. Так что фактически я ее не бросил, дочь осталась со мной». [2]

На смену романтическим юношеским чувствам пришла настоящая любовь к Марине Анатольевне Сабининой.

В 1922 г. А.А. Заварзин был избран по конкурсу на должность заведующего кафедрой гистологии Военно-Медицинской академии в Петрограде. Здесь наряду с продолжением интенсивной и целенаправленной научной деятельности, проявляется его талант к организационной деятельности. Он обращает внимание на катастрофическое положение в стране с подготовкой кадров высокой квалификации для высших учебных заведений, выступает с проектом о необходимости преобразования ВМА в две академии, одна из которых занималась бы подготовкой кадров высшей квалификации.

Принимает участие в организации высшего учебного заведения нового типа: больница - вуз - техникум, на базе больницы им. И.И. Мечникова.

А.А. Заварзин был твердо убежден, что внедрение биологии в медицину абсолютно необходимо. В осуществляемых им курсах гистологии, он стремился привить будущим врачам общебиологический подход к человеческому организму. Активная организационная деятельность протекала на фоне большого личного горя. В течение двух лет умирала его горячо любимая жена. Из письма Гарашину: «...в конце 1920 г. у жены обнаружился спондилит, который не поддавался лечению. Эти три года были сплошной для меня мукой, все время я должен был делать веселый и довольный вид, чтобы не беспокоить больную... Несмотря на всю эту муку, все эти годы мы оба были счастливы и смерть ее, была для меня таким ударом, от которого я, вероятно, сходил с ума, только этого никто не знал...»

Далее, последовали опрометчивая женитьба в которой родился сын Алексей, и в течение последующих 6 лет разлад, сын остался с отцом. Только к 1931 г. А.А. Заварзин снова устроил свою жизнь, женился на З.Е. Максимовой, создав сборную, но дружную семью, в которой и прожил до конца жизни.

Данный период жизни А.А. Заварзина связан с организацией им Отдела общей морфологии Всесоюзного института экспериментальной медицины. Основная задача этого учреждения было создание благоприятных условий для объединения усилий биологов и медиков в разработке медицинских проблем.

Интенсивную работу А.А. Заварзин, как и в предыдущие годы, умел сочетать с активным отдыхом. Он обязательно находил время для охоты, рыбалки, походам за грибами. Перед войной он купил сруб деревенского дома в деревне Пчева, где и застала его война. Воспоминания А. А. Заварзина-младшего: “Начало войны застало нас на даче. 20 июня к вечеру мы прибыли в наш только что отстроенный дом. На следующий день была солнечная летняя погода. Вдруг в деревне началось какое-то оживление. Наш дом был с краю, но кто-то из проходивших бросил слово "война". Мы с Гризли (так Заварзина называли его дети) пошли на митинг. Первая сводка. Доклад Молотова. Несколько коротких выступлений. Гризли после митинга немного задержался, поговорили с председателем сельсовета и мы вернулись домой.”

А.А. Заварзин много работал по эвакуации имущества в Мединституте, где он принял на себя еще и обязанности декана, гордился тем, что вместе со всеми переживает трудности. Одна характерная черта, показывающая силу его патриотизма - в тяжелые угрожающие для города дни он принес с работы шприц и смертельную дозу морфия, хранил это у себя в столе кабинета - ибо жизни с немцами он не представлял себе никак.

Воспоминания А. А. Заварзина-младшего: “Однажды днем на территорию Мединститута упала бомба весом 1000 кг и не разорвалась. Потом он любил рассказывать о процессе разоружения и извлечения этой бомбы. Рассказывал он и с элементами хвастовства о том, как во время экзамена от близко разорвавшегося снаряда или бомбы у него в кабинете вылетели стекла, но студентка как ни в чем не бывало продолжала отвечать на вопросы билета. . [3]

Дома у нас до самого нашего отъезда сохранилась нормальная человеческая обстановка”. Потом была эвакуация и трудная долгая дорога в Томск, которая очень ослабила здоровье академика. Но даже в такой тяжелой ситуации Заварзин не терял присутствие духа.

Воспоминания А. А. Заварзина-младшего: “Окружающие чувствовали его простоту, общительность, отсутствие высокомерия и зазнайства, и в конце пути с какой-то теплотой и симпатией стали называть его "наш профессор".”

По прибытии в Томск А.А. Заварзин попадает в очень тяжелые бытовые условия. Порой не было самого необходимого: продуктов, керосина, отопления, освещения. Но самое главное - вокруг были чужие, неприятные люди. Радушный приём был оказан А.А. Заварзину со стороны местных ученых: профессора Б.П. Токина, доцента И.В. Торопцева и других сотрудников Томского университета и Томского

медицинского института. И.В. Торопцев предоставил ему место в своем кабинете. В университете была организована Кафедра гистологии, возглавить которую, было предложено А.А. Заварзину.

Воспоминания И.В. Торопцева: “За последние дни о А.А. Заварзине начали говорить очень часто. Его работе не мешали многочисленные посетители и отвлекающие его разговоры. Бывали дни, когда он много рассказывал о своей семье, сотрудниках, лаборатории. Вслух мечтал об окончании войны и всегда говорил о победе. Однажды заявил: “Мы должны с Вами поехать в Красноярск”. И на мой вопрос - для чего, возбужденно и радостно заявил, что там ведь Ленинградский медицинский институт и его ждут...”

Эта поездка способствовала подъёму настроения академика. Встреча со “своими сотрудниками”, которых он по-отечески любил, стала для него радостным событием. Ему были близки эти люди не только по работе, он переживал вместе с ними их личную горе и их личную радость. В Красноярске А. А. Заварзин читал лекции студентам и сделал несколько больших докладов для врачей и научных сотрудников.

Кроме того, А.А. Заварзин возглавил кафедру гистологии, цитологии и эмбриологии, организованную в 1942 году, став её первым заведующим.

В сентябре 1943 г. А.А. Заварзин был награжден орденом Трудового Красного Знамени и избран действительными членами Академии наук СССР.

Вот что писал А. А. Заварзин об этой награде: - “...Я привык за всю свою жизнь к атмосфере борьбы и ненавижу всяческий подхалимаж. Терпеть не могу “изрекать непреложные истины”, а сейчас это становится совершенно невыносимым, и противно настолько, что я стараюсь не выходить из дому”.

Осенью 1943 г. и весной 1944 г. А.А. Заварзин выезжает в длительные командировки в Москву и Ленинград. Вскоре его назначают директором Института цитологии, гистологии и эмбриологии АН СССР, и в сентябре 1944 г. он переезжает в Москву, где и поселяется в одной из комнат Института.

Но переживания и тяжёлые условия жизни очень ослабили здоровье Алексея Алексеевича. В 1943 году академик перенёс брюшной тиф, часто жаловался на сердце и печень. 25 июля 1945 г. после запоздалой операции по поводу холецистита Алексей Алексеевич Заварзин скончался в Свердловской больнице г. Ленинграда на 59 году жизни.

Несмотря на все испытания, перенесённые А. А. Заварзиным, он до последнего оставался трудолюбивым, увлечённым своим делом человеком, способным на любовь и искреннюю дружбу. Окружающие видели его простым, общительным и совершенно не высокомерным. А. А. Заварзин умел найти общий язык со всеми.

Таким образом, А. А. Заварзин был не только выдающимся учёным, но и очень светлым человеком.

Список литературы

1. Академик Алексей Алексеевич Заварзин: Научно-биографический очерк. Неопубликованные материалы из архива А.А. Заварзина и воспоминания современников. М.: Наука, 1994.
2. Немывака Г.А. “Алексей Алексеевич Заварзин”, 1971 г.
3. Памяти академика А.А.Заварзина: Сб.-ст.-М.-Л.: Издательство АН, 1948 г.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ОБРАЩЕНИЕ К ИГРЕ СЛОВОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВУ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Винокурова Н.Б.

Кафедра иностранных языков Иркутского научного центра, г. Иркутск

В предлагаемой статье представлен феномен языковой игры в английской детской литературе как действенный прием работы на занятиях по изучению английского языка. На конкретных примерах игры словом в известных текстах показываются дидактические возможности использования приема. Подобный подход отвечает современным тенденциям обучения иностранным языкам, поскольку соотносится с идеями современной когнитивной лингвистики и психологии, в частности, с проблемами языковой семантики.

Переводческая работа со «сложными» смыслами, возникающими в результате деформации слов и выражений, неологизмами, окказиональной лексикой, апеллирует к долговременной памяти, культурному кругозору, интуиции, творчеству. Дешифровка смыслов, заложенных в языковой игре, стимулирует и тренирует внимание, память, мышление, воображение.

Ключевые слова: языковая игра, английская детская литература, перевод, культурологический аспект переводов, обучение иностранным языкам, творчество, коммуникативность, познание.

Один из любимых художественно-стилистических приемов английской детской литературы – языковая игра [11]. Этот прием стал «знаковым», пожалуй, с культовой книги англичан «Алиса в Стране чудес» Льюиса Кэрролла. Переводы и пересказы «Алисы...» на другие языки были и остаются любимым интеллектуальным занятием профессиональных переводчиков, культурологов и писателей. На русский язык «Алису в Стране чудес» переводили Поликсена Соловьева, Владимир Набоков, Нина Демурова, Борис Заходер, Леонид Яхнин, Вл. Орел и другие авторы. Каждый из них выбирал свои варианты перевода языковой игры, ведь «при переводе передаются не слова, не лексические единицы, а мысли, смысл...» [7, 26]. «Можно с уверенностью утверждать, что процесс перевода будет всегда разным у каждого отдельно взятого переводчика, и никакие два перевода одного оригинала никогда не будут одинаковыми. Процесс перевода всегда носит креативный характер. Переводчик интерпретирует оригинал на основе собственного «я», что может выражаться в различных модификациях подлинника...» [7, 63]. Это высказывание касается перевода вообще, что же говорить о переводе книг, в которых активно используется языковая игра?!

Можно сказать, что после книг Л. Кэрролла возросла степень использования языковой игры в детской книге. Там представлено большее разнообразие приемов, чем во «взрослой» литературе, и шире их функциональность. Для детской литературы игра словом – один из любимых приемов, обладающих яркой выразительностью и смысловой значимостью [1].

Именно поэтому есть смысл для переводческих упражнений на школьных уроках иностранного языка и на занятиях со слушателями различных курсов обратиться к оригинальным детским произведениям. Обращение к детской литературе в школьной аудитории не вызывает вопросов, но что касается взрослых, то такой подход может вызвать удивление. Но мы обращаемся, прежде всего, к знаменитым книгам, хотя бы понаслышке известным всем. К ним, несомненно, относится «Алиса в Стране чудес», а также «Гарри Поттер» Дж. К. Ролинг. Наша аудитория состоит из аспирантов, которые чаще всего на себе испытали увлечение этой книгой или фильмом в детстве. Это тот материал, который способствует созданию особой доброжелательной атмосферы в аудитории, который проявляет творческие возможности слушателей, что всегда полезно в познавательной деятельности. Языковая игра, с нашей точки зрения, позволяет активизировать такие процессы мыслительной деятельности человека, как внимание, память, воображение.

В процессе овладения языком обучающиеся могут обрести разнообразные знания о другой стране и культуре, даже об особенностях мироощущения другого народа, которые, в частности, хорошо отражаются в художественной литературе. Ученый-методист в области преподавания иностранных языков Е.И. Пассов пишет: «На место знаниецентрической парадигмы пришла или, точнее, приходит культуросообразная парадигма. Культуросообразная парадигма образования, по сути, является иной образовательной философией и влечет за собой принципиальные изменения в содержании, структуре, в организации, в технологии» [8, 16]. Игра словом помогает проникнуть в глубинные явления другой культуры, даже в образ мышления нации.

Итак, перевод – вид духовной и творческой деятельности человека, а также одна из форм взаимодействия культур. Перевод – один из сложнейших видов речевой коммуникации и один из действенных лингводидактических приемов обучения иноязычному общению. Он «детерминирован множеством языковых факторов» [7, 49]. Игра словом в оригинальном тексте – один из таких факторов. Перевод языковой игры – дело сложное, но интересное и вдохновляющее.

Языковая игра – «особая форма лингвокреативной деятельности, связанная с новой ассоциативной обработкой того или иного вида языкового знания» [9, 797].

Современные исследователи склонны дифференцировать термины «каламбур», «игра словом», «языковая игра», но для нас это не является принципиальным моментом, поэтому будем как синонимами пользоваться понятиями «языковая игра» и «игра словом». По возможности, будем выделять конкретные приемы игры словом – омонимию, многозначность, неологизмы и т.д.

Ниже остановимся на конкретных языковых явлениях, которые часто реализуют себя в качестве языковой игры в указанных выше английских детских книгах. На языковую игру в сказках Л.Кэрролла

обращали внимание многие исследователи. Интересные размышления о книге, в частности, об языковой игре, и необходимые исторические, культурологические, лингвистические комментарии к необычной сказке математика Ч.Л. Доджсона, ставшего писателем Льюисом Кэрроллом, дает Н.М. Демурова [2].

Принято считать, что английский язык – один из главных «героев» произведения, что, несомненно, делает сказки труднопереводимыми. Название книги Л. Кэрролла переводилось на русский язык по-разному: «Соня в царстве дива», «Аня в Стране Чудес», «Алиса в стране Чудес», «Аленка в Чепухляндии», «Алиса в Странной стране». Дело в том, что русский вариант «Страна Чудес» звучит слишком сказочно-поэтично, слишком по-доброму. Читатель-ребенок ожидает привычных сказочных приключений, где есть герой, которому приходится бороться со злыми волшебниками и чудовищами при поддержке чудесных помощников, чудесных предметов и действий. Но в сказке Кэрролла нет этих чудесных помощников или хотя бы персонажей, не равнодушных к героине. Не вокруг нее все крутится, это она вовлечена в хаос чужой, недружелюбной жизни. Вот уж действительно – Странная Страна!

Именно с перевода названия следует начать увлекательную работу по постижению тайн языковой игры Кэрролла. Заметим, что не предполагается перевод всей книги: обращение к языковой игре – это полезное упражнение для активизации мыслительной деятельности обучающихся, которое может иметь характер постоянного интеллектуального тренинга, занимающего не более 10-15 минут, или творческого домашнего задания.

Л. Кэрролл любил языковую игру по превращению одних слов в другие. Например, превращение *розы в вазу* выглядит так: *rose – rase - vase*. На русском языке это будет выглядеть так: *роза – поза – поря – пара – фара – фаза – ваза*. Именно поэтому, в сказке в голове Алисы, когда она летит в страну Чудес, кошка превращается в летучую мышь (*cat – bat*), также происходит превращение ребенка герцогини в поросенка (*son - pig*). Подобная игра на занятии требует хорошего словарного запаса от слушателей курсов, но ее полезно использовать. В частности, вполне возможно превратить ребенка в поросенка. В русском переводе данная ситуация выглядит, с одной стороны, проще, поскольку используется похожая внешняя форма (рифмующиеся слова). С другой стороны, прекрасный переводчик Н. Демурова делает нравственно-смысловые акценты: если ребенка ругать, кричать на него, обзывать и тем более *лупить*, то из него вполне может вырасти поросенок, который поспешит убежать из дома при первой возможности. В пересказе Набокова звучит: «Вой, младенец мой прекрасный, / А чихнешь – побью...» (В «Колыбельной» М.Ю. Лермонтова звучит: «Спи, младенец мой прекрасный, / Баюшки – баю...»). «Вой» и «спи» в данном контексте – антонимы).

Парономазия – игра, строящаяся на контрасте между сходством звучания и отличием значения разных слов: происходит замена одного слова другим, созвучным. Именно она присутствует в песне Герцогини в главе «Поросенок и перец» «Лупите своего сынка...». «Любите» в данном случае превратилось в «лупите», не удивительно, что в результате такой любви ребенок превращается в поросенка.

В оригинальном тексте на английском языке в колыбельной Герцогини происходит «преображение» слов «*gently, kindly*» (тихо, мягко, нежно, сердечно) в «*roughly, severely*» (грубо, резко, строго, сурово). Главное слово колыбельной – «*love*» (любить) – превращается в «*beat*» (бить). Надо признать, что перевод Демуровой очень точен не только в смысловом отношении, но и лексически.

В 7 главе «Безумное чаепитие» Болванщик поет песню «Вечерний звон», где «звон» преобразился в «слон», а «дни» в «пни». Естественно, «Вечерний звон» появился в переводе, в оригинале используется другая, хорошо известная именно английскому читателю стихотворение «*Twinkle, twinkle, little star*». Здесь «*star*» (звезда) преобразуется в «*bat*» – «летучую мышь», подобно звезде, парящей высоко в небе, но, в отличие от звезды, которая сверкает подобно бриллианту (*diamond*), она напоминает «*tea-tray*» (поднос, который используется для чаепития). События песен в оригинале и переводе разные, но восхищает, что авторы перевода нашли «ночную» песню, чтобы как можно ближе быть к оригиналу. Вообще игра с прецедентными текстами – одна из самых заметных черт книги и, пожалуй, одна из самых серьезных трудностей при переводе.

Это интересная разновидность языковой игры, которая имеет отношение к проблеме интертекстуальности. Игра с цитатами разного рода – излюбленное средство выразительности для Кэрролла. Обычно выделяют такие разновидности прецедентных текстов: стихотворные строки, строки известных песен, названия художественных произведений, названия отечественных и зарубежных фильмов, пословицы, поговорки, крылатые выражения. Кэрролл «оживляет» английские пословицы и поговорки. Оттолкнувшись от известных идиом «Безумен, как мартовский заяц» (*Mad as a March hare*), «Безумен, как шляпник» (*Mad as a hatter*) «Улыбается, словно чеширский кот» (*Grin like a Cheshire cat*), «Котам на королей

смотреть не возбраниется»(A cat may look at a king), «Нем, как рыба» (As dumb as an oyster), он создает героев и связанные с ними развернутые эпизоды. Есть устойчивые выражения, которые удачно обыгрываются в сказке, например, «море слез» (the pool of tears), «утонуть в собственных слезах» (be drowned in one's own tears), «убить время»(waste the time; beat the time;murder the time).

Более сложным проявлением интертекстуальности является как раз переосмысление известных английских стихов и песенок, как, например, указанная выше песня Герцогини. Подобные известные всем тексты появляются практически во всех главах сказки. Интертекстуальность успешна, если фоновые знания адресата пересекаются с фоновыми знаниями адресанта. Только тогда возникает эффект «узнавания» закодированного смысла. В противном случае происходит коммуникативная неудача. Иными словами, цитированные тексты должны быть прецедентными, хорошо известными широкой аудитории. Чтобы прием «работал», переводчики вынуждены обращаться к самым известным текстам своей культуры, а это значит, что вокруг текстов, возможно, будут и другие диалоги героев. (Кстати, Демурова обращается и к английским текстам, хорошо знакомым нашим читателям: «Вот дом, который построил Джек...» превращается в «Вот дом, который построил Жук...»). Можно обратить внимание слушателей на эту особенность сказки Кэрролла и соответствующую переводческую изобретательность, но вряд ли это может быть успешным учебным упражнением. Тем не менее, заметим, что использование русских текстов выразительно: это и «Вечерний звон» в переводе Демуровой, и обыгрывание стихотворений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова в вольном пересказе В. Набокова («Как ныне сбирается вещий Олег...», «Бородино»).

Этот прием можно характеризовать как деформацию устойчивых выражений или трансформацию цитат. (Использую этот прием достаточно активно при работе с пословицами и поговорками, когда начало одной пословицы соединяется с выводом другой. Например, в результате «деформации» пословиц *The leopard cannot change its spots* (Леопард не может переокраситься, т. е. Сколько волка не корми, он все в лес смотрит. Горбатого могила исправит.) и *Liars should have good memory* (Лжецы должны иметь хорошую память, т. е. Ври да помни) имеем: *The leopard cannot have good memory* и *Liars should change its spots* – см. [12]. В результате возникает интересный комический эффект).

Приведем еще несколько примеров языковой игры из «Алисы в Стране чудес» в переводе Н.М. Демуровой.

В 9 главе «Кто украл крендели?» обыгрывается прямое и переносное значение слова «подавлять». Алиса видела в газетах фразу «Попытки к сопротивлению были *подавлены*...», а в зале суда увидела, как была *подавлена* не вовремя заплотировавшая морская свинка: ее сунули в мешок вниз головой, завязали и сели сверху. В оригинальном тексте игра слов основывается на одновременной реализации двух значений выражения «to suppress»: 1) умирять 2) подавлять. Глагол «to suppress» становится понятным Алисе, так как он ассоциируется в ее сознании с хорошо знакомым и понятным ей словом «to press» — давить.

В переводах на русский язык «Алисы в Стране чудес» часто используются омофоны – слова, которые пишутся по-разному, но произносятся одинаково. Особенно запоминаются «у колодца»– «уколоться», «прохвост»–«про хвост» (в оригинале омофоны: «tale» – рассказ и «tail»– хвост).

«Кисейные барышни» превращаются в «кисельных». Это своеобразная игровая этимологизация: неизвестные маленьким детям слова обретают для них понятный смысл. Именно эти кисельные барышни – сестрички живут «*приИваючи*» на дне колодца, потому что постоянно пьют кисель, а вовсе не поют песни. Хотя иногда они любят и рисовать, сидя у колодца. У Кэрролла каламбур строится на омонимии слова «well»– «хорошо» и «well» – «колодец» («Buttheywereinthewell» –AlicesaidtoDormouse... «Ofcoursetheywere, –saidtheDormouse– wellin») и омонимии слова «draw» 1) рисовать 2) черпать (в оригинале «черпать» патуку, у Демуровой – кисель).

Неологизм – слово или оборот речи, созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия. Чаще термин «неологизм» трактуется шире – вообще новые слова, что соответствует греческим корням слова. Наряду с общезыковыми неологизмами существуют неологизмы, которые называют *индивидуально-стилистическими, или окказиональными*. Эти неологизмы не рассчитаны на распространение и закрепление в общем языковом употреблении. Окказионализмы создаются специально, нарочито, всегда привязаны к определенному контексту, ситуации. Они, как правило, эмоционально окрашены.

Среди окказионализмов встречаются особые слова, которые называют по-разному: синтетические слова, слова-«матрешки» [1]. Суть этих неологизмов заключается в соединении двух слов в одно, в котором, тем не менее, просвечивают значения обоих слов: два слова не просто соединяют свои корни в одно сложное слово, а как бы входят одно в другое, частично «съедая» друг друга: *слонопотам* – *слон* +

гиннопотам, блистенькая – блестящая +чистенькая. В главе «Бег по кругу и длинный рассказ» (A Saucis-race and a Long Tale) сказки Кэрролла герои совершают бессмысленный «бег по кругу». В слове «*saucis*» обыгрывается схожее по звучанию слово «*circus*»– «круг». Чтобы подчеркнуть странность и бессмысленность этого занятия, В. Набоков заменяет это развлечение «*игрой в куралесы*». Он создает свое забавное слово-«матрешку». Разве не напоминают «*куралесы*» знакомое «*куролесить*», т.е. проказничать? Но не случайно Набоков говорит, что на «*куралесах*» придется «*вертеться*», намекая, видимо, на *карусель*, которая тоже движется по кругу.

Игровая этимологизация есть во многих главах. *Треска* так называется, потому что много болтает, *трещит*. Старичок *Судачок* с утра до ночи *судачит*, *сом* во всем *сомневается*, *щука* всех *щучит*. Известны и размышления Алисы: «*От укуса куксятся, от горчицы – огорчаются, от лука – лукавят, от вина – винятся, а от сдобы – добреют*». Эти варианты удачной замены английской игры словами русской языковой игрой придуманы Н. Демуровой. «*May be it's always pepper that makes people hot-tempered and vinegar that makes them sour– and camomile that makes them bitter – and barley-sugar and such things that make children sweet-tempered*».

Выразительная и разнообразная языковая игра используется в 9 главе «Черепаша Как бы и ее повесть». Учителя старика Черепашу ученики звали *Спрутиком* у Демуровой, *Молодым Спрутом* у Набокова. Алиса недоумевает: это такие разные животные, но всё объясняется просто: учитель всегда ходил *с прутиком*. В оригинальном тексте учителя звали «*Tortoise*» (сухопутная черепаха). Алиса удивляется и спрашивает, почему «*Tortoise*»? Начтополучаетответ: «*We called him Tortoise because he taught us*». Здесь каламбур основан на использовании омофонов - сходных по звучанию, но разных по смыслу слов, которые к тому же и пишутся по-разному.

Учебными предметами в этой морской школе были в переводе Демуровой *грязнописание, мать-и-мачеха, физиономия*, у Набокова – *лукомория, арфография, ангельский язык*. У Кэрролла в морской школе они сначала изучали *Reeling and Writhing* (верчение и кручение). Игра слов основана на сходном произношении слов *Reading and Writing* (чтение и письмо). «*Ambition, Distraction, Uglification and Derision*» – предметы, образовавшиеся в результате языковой игры со словами, обозначающими четыре действия арифметики: *Ambition* (честолюбие) – *Addition* (сложение); *Distraction* (рассеянность) – *Substraction* (вычитание); *Uglification* – *Multiplication* (умножение), *Derision* (высмеивание) – *Division* (деление). Также у ЧерепашкиКакбывшколебылипредметы *Mystery (History), Seaography (Geography), Laughing (Latin) and Grief (Greek), Stretching (Sketching), Fainting in Coils (Painting in oils)*. Используется игра слов, основанная на паронимии. Учителем в морской школе был «*an old crab*» – здесь игра слов основывается на полисемии слова «*crab*»: 1) краб 2) ворчун. А уроки называют уроками (*lesson*) потому, что их продолжительность с каждым разом уменьшается (*lessen*). Языковая игра строится на одинаковом произношении разных слов. Надо заметить, что Набоков в этом эпизоде был достаточно точен: его уроки – укоры, и они укоры потому, что укорачиваются.

Кстати, Черепашу Как бы называют и Квази-Черепашой (в оригинальном тексте *TheMockTurtle*). Ее изображение в прижизненном издании Кэрролла и некоторые намеки в тексте должны напомнить о ложном черепаховом супе, который варился по особому рецепту из телятины, а вовсе не из черепах. В. Набоков дал свой интересный вариант – Чепупаха. Автор придумывает еще одно слово-«матрешку», которое образовались из двух слов *черепаха* и *чепуха*.

Особого внимания заслуживает знаменитое стихотворение в «Алисе в Зазеркалье», которое стало известным в нашей стране под названием «Бармаглот». «Бармаглот» написан с помощью окказиональных слов, подчиняющиеся грамматическим законам языка. Первое четверостишие практически целиком состоит из несуществующих слов, за исключением служебных. Имя героя Бармаглот – страшное, оно ассоциативно отсылает к словам «бормотать» и «глотать», в то же время напоминает о Бармалее, известном отрицательном герое.

Обратим внимание на некоторые другие окказионализмы в переводе на русский язык, которые воспринимаются читателем благодаря грамматической форме и ассоциациям: *хливкие – маленькие и шустрые (хлипкие и ловкие), шорьки – животные, близкие к хорькам, хрюкотали – хрюкали и хохотали* и т.д. Можно предложить слушателям курсов дать свои варианты перевода, опираясь на известные комментарии. Этот вид работы предполагает коллективную деятельность. Возможна работа в группах с последующей презентацией результатов.

Варкалось. Хливкие шорьки
Пырялись по наве,

И хрюкотали зелуки,
Как мюмзики в мове. (Перевод Дины Орловской).

В переводе Владимира Орла стихотворение называется «Умзара Зум»:

В английском языке этот герой – *Jabberwocky*. Существуют разные трактовки этого слова. Представляем одну из возможных. *Jabber* – бормотание, болтовня, вздор, тарабарщина. Вторая часть слова, возможно, связана (если опираться на произношение) со словом «walk». Привычное значение этого слова – «гулять, ходить пешком», но одно из его значений связано с блужданием, совершением беспорядочных движений. Итак, перед нами некто огромный, который, совершая в сумерках непонятные, беспорядочные движения, прыжки, все время издает непонятные звуки, бормочет, что вызывает дрожь и ужас у путников.

Языковая игра часто используется как средство характеристики героя.

В этом смысле интересна и практически полезна ономастическая языковая игра – так называемые «говорящие фамилии». Напомнив обучающимся о фамилиях героев отечественной литературы (Скотинин, Стародум у Д.И. Фонвизина; Скалозуб, Молчалин у А.С. Грибоедова), можем обратиться к героям всем известного сказочного цикла Дж. К. Ролинг о Гарри Поттере. Некоторые имена и фамилии героев цикла остались «обычными», не «говорящими», а другие приобрели смысловую наполненность, стали характеристиками героев. Причем в некоторых комментариях говорится, что надо было соблюдать единообразие: либо использовать транскрибирование и транслитерацию всех собственных имен, либо все фамилии русифицировать, делая «говорящими». Нам такой подход представляется неверным, ведь это авторское решение: кого-то из героев сразу охарактеризовать, намекая на те или иные качества, а кого-то показать в действии, поступками и чувствами.

Показательны в данном случае «перепевы» некоторых фамилий. В первом издании первой книги цикла «Гарри Поттер и философский камень» семья, в которой герой воспитывался после гибели родителей, носит фамилию Дарсли, но уже во второй книге они Дурсли. Конечно, у русского читателя возникает связь со словом «дураки», «дурни». А значит ли что-то корень слова в английском языке? «Говорящая» ли в данном случае фамилия *Dursley*? Фамилию «*Dursley*» можно разложить на две части: «*dug*» (жесткий, резкий, грубый, бесчувственный) и «*sley*» – от староанглийского «*sley*» – умерщвлять, убивать. Понятно, что за этой фамилией «прячется» авторская резко отрицательная характеристика семьи! Живя в доме родственников, Гарри не чувствовал любви и внимания, ему пришлось испытать множество оскорблений, обид, унижений. Имя кузена Гарри – *Dudley* – происходит, возможно, от английских слов «*dud*» (никчемный человек, «пустое место») и «*dude*» (пижон). Можно поработать и над другими фамилиями и именами героев сказочного цикла.

Преобразования коснулись и фамилии учителя Северуса Снега, который сначала был Снейпом (*Severus Snape*), что, конечно, соответствует произносительным нормам языка. Возможно, фамилия образована на стыке слов «*snake*» – «змея» и «*snap*» – «щелчок». Но в таком виде фамилия ничего не говорила русскоязычному читателю. Закрытость, холод, которым просто веяло на Гарри и его друзей от этого сложного человека, удачно передается фамилией и именем. Имя Северус для англоязычной аудитории связано с завоевателем Шотландии, а для нас опять же с холодом. Переводчики достаточно вольно обошлись с оригинальной фамилией героя, но эта вольность в данном случае оказалась интересной и удачной.

Удачно передан именем и фамилией образ учителя Златопуста Локонса. Златоуст стал Златопустом, да к тому же слишком занятым своей внешностью, своими «локонами». В оригинале героя зовут *Lockhart Gilderoy*. «*Lock*» – по-английски «локон», так что фамилия переведена дословно. Имя «*Gilderoy*» ассоциируется с двумя словами: «*gild*» – «золотить, украшать» и «*goal*» – «королевский». Возможны ли другие, более удачные варианты перевода имен? Это одно из возможных творческих переводческих заданий для школьников. Можно в качестве задания дать для смыслового анализа и названия факультетов.

Языковая игра имеет эмоционально-экспрессивный характер, придавая речи выразительность. Практически все исследователи упоминают о комическом эффекте языковой игры, но это не балагурство, а острословие. В.З. Санников говорит об **обучающей** функции (языковая игра – «замечательный учитель словесности») и **психотерапевтической** (смех есть «единственный общедоступный способ борьбы с окружающим злом») [9, 9].

В статье нами лишь намечены возможные варианты работы с языковой игрой на занятиях. Эффект возможен только при планомерной работе, но такая работа представляется нам перспективной.

Кроме рецептивных и репродуктивных действий в ходе изучения иностранных языков невозможно обойтись без продуктивных и даже творческих действий. Поиск вариантов для адекватного перевода языковой игры способствует формированию потребности именно в таких действиях, уводящих от шаблонности мышления, развивающих языковую интуицию. Происходит стимулирование поисковой деятельности обучающихся и, как следствие, личностный рост благодаря необходимости эвристического подхода к выполнению задания.

Переводческая работа над языковой игрой – одно из условий совершенствования речевых умений и навыков, поскольку она естественным образом пробуждает речемыслительную активность. Более того, переводческая работа над языковой игрой в тексте формируют культуру гуманистического общения, культуру познания, культуру эстетического освоения действительности, способность к творчеству и сотрудничеству.

«Расшифровка», трактовка, комментарий языковой игры в иностранном художественном тексте – это лингвокреативная деятельность. Это интеллектуальная деятельность, способная вызвать положительные эмоции: радость, удивление, эстетическое удовольствие. Языковая игра есть средство активизации обучающего общения. Кроме всего прочего эта деятельность способствует диалогу между культурами.

Список литературы

1. Бухарова И.Г. Игра словом в детской книге // Теория литературы в школе. Поэтическое слово. – Иркутск: ИГПУ, 1996. – С.112-121.
2. Демурова Н. М. Алиса в Стране чудес и Зазеркалье //Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье. – М.: Наука, 1991. – С.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковая игра // Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Отв. ред. Е.А. Земская. – М., 1983. – С. 172-214.
4. Кэрролл Л. Алиса в Стране чудес/Пер. Н. Демуровой. Стихи в пер. С. Маршака, Д. Орловской, О. Седаковой. – М.: Махаон, 2015. - 137 с.
5. Кэрролл Л. Алиса в Зазеркалье / Пер. Вл. Орла. – М.: Детская литература, 1982. – 144 с.
6. Кэрролл Л. Аня в стране чудес. Авторизованный перевод с англ. В. Набокова. – М.: Советский композитор, 1991. – 80 с.
7. Нелюбин Л.Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2016. – 214 с.
8. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея /Е.И. Пассов. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. 240 с.
9. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 541 с.
10. Сковородников А.П. Языковая игра // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под общим руководством Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. – М.: Флинта; Наука, 2003. – С.796 – 803.
11. Скуратовская Л.И. Поэтика английской детской литературы XIX-XX веков : учеб. пособие / Л.И. Скуратовская. – Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1989. – 52 с.
12. AWordtotheWise или Грамматика в пословицах и поговорках: методические рекомендации для проведения практических занятий / Сост.Н.Б. Винокурова. – Иркутск: Изд-во Ин-та географии им. В.Б. СочавыСОРАН, 2008. – 898 с.
13. Carroll Lewis Alice' Adventures in Wonderland.- Прогресс, 1979.- 235 с.
14. Rowling J.K. Harry Potter and the Goblet of Fire — Scholastic Inc., 2000.-734p.

Гаспарян Т. С.

Северо-Кавказское суворовское военное училище г. Владикавказ

Современный этап развития страны характеризуется повышением требований к уровню физической подготовленности и физического развития, а также состоянию здоровья учащейся молодежи. Возрастает необходимость, начиная с самого раннего возраста, обеспечить воспитание у школьников устойчивого интереса, потребности к регулярным занятиям физическими упражнениями, ценностной мотивации к здоровому образу жизни [4].

Предметные результаты изучения предметной области «Физическая культура» должны отражать, в том числе:

- овладение основами технических действий, приёмами и физическими упражнениями из базовых видов спорта, умением использовать их в разнообразных формах игровой и соревновательной деятельности;
- расширение двигательного опыта за счёт упражнений, ориентированных на развитие основных физических качеств, повышение функциональных возможностей основных систем организма [1].

Одна из главных задач физического воспитания в школе – это развитие и совершенствование двигательной подготовленности обучающихся. Поэтому, в настоящее время, в физическом воспитании детей, особенно актуальной становится задача комплексного подхода к эффективному совершенствованию двигательной подготовленности подростков за счёт использования различных средств и методов системы физического воспитания. Усилившаяся необходимость в создании альтернативных форм организации и проведения уроков физической культуры привела к появлению эффективных вариантов программ физического воспитания школьников. Однако существующие программы не позволяют в полной мере учитывать региональные условия, национальные традиции, особенности работы отдельной школы, запросы конкретного учителя и ребенка [6].

Научными исследованиями установлено, что наличие негативных тенденций в состоянии здоровья школьника во многом зависит от образовательного учреждения, в котором он обучается. По мнению ученых, педагогов обучение детей умению сохранять и приумножать здоровье должно стать составной частью образовательной школьной программы по любому предмету с первого по выпускной класс [5].

В связи с этим, руководством СК СВУ уделяется большое внимание поиску путей укрепления здоровья и совершенствования физического развития суворовцев. В плане реализации этих направлений предполагается наличие определенной материально-технической базы в училище, соответствующую классификацию педагогов и организацию внеурочных форм занятий.

Средства и методы обучения суворовцев физическим упражнениям, используемые в училище, также могут в полной мере решить задачу укрепления их здоровья. Система средств, используемых для коррекции и компенсации их физических качеств, должна обладать разносторонним характером воздействия, а применяемые к ним нагрузки – соответствовать их физической готовности и возрасту.

Как показал анализ работы в Северо-Кавказском суворовском военном училище, физическому воспитанию суворовцев во внеурочное время уделяется достаточно внимания. Тренерско-преподавательский состав имеет достаточную профессиональную подготовку для осуществления учебно-тренировочного процесса во внеурочной деятельности суворовцев.

Именно внеурочные формы работы дают, на наш взгляд, больший эффект в физическом развитии суворовца, чем уроки физкультуры в училище. Причиной этому является, во-первых, недостаточное количество учебных часов, отведенных на занятия физкультурой, во-вторых, отсутствие выбора в физических упражнениях на уроках физкультуры. Суворовцы на уроках занимаются по плану, предусмотренному учителем.

Занятия физкультурой в секциях, клубах – это свободный выбор суворовца. Как всякий свободный выбор он имеет мощный стимул к достижению определенных результатов, что, несомненно, способствует эффективному развитию физических и моральных качеств суворовца. Занятия различными видами спорта во внеурочное время, как правило, более соответствуют индивидуальным наклонностям и способностям суворовца, а также состоянию его физических возможностей. Помочь ему определиться в выборе вида спорта должны, прежде всего, рекомендации преподавателя физической культуры в училище и советы родителей.

Практика осуществления физического воспитания суворовцев младших классов показывает, что наилучший эффект отмечается там, где на уроках физической культуры широко используются активные, игровые формы занятий.

Стремление к активным действиям и игровой форме занятий обусловлено психологической характеристикой этого возраста. Игровая деятельность, в какой бы форме она не выражалась, всегда радует ребенка, а народная игра с ее многообразными моментами веселой неожиданности особенно благотворно влияет на повышение положительных чувств у суворовцев [2].

Игры - один из элементов культуры, результат народного творчества. В них отражены традиции народа, вековой уклад его жизни и быта. Лучшая иллюстрация этого - национальные игры. Недаром одна из пословиц гласит: «Хочешь узнать, что за народ живет в стране, взгляни на игры его детей».

Народные подвижные игры – традиционное средство педагогики. В них отражены культурные традиции образа жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, мужестве, смелости, патриотизме, желание обладать ловкостью, красотой и быстротой движений, проявлять смекалку, творческую выдумку, волю, находчивость и стремление к победе [3].

По содержанию все народные игры выразительны и доступны детскому пониманию. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, познанию элементов различных культур, стимулируют развитие организма. Именно поэтому игра признана ведущей деятельностью суворовцев младших классов, а народные игры способствуют развитию здоровья ребенка, его психических функций, являются мощным средством нравственного развития детей.

Включение отдельных национальных игр в программу физического воспитания значительно оживит занятия по физкультуре, повысит интерес суворовцев к занятиям. Это во многом обогатит и средства физического воспитания детей. В зависимости от возраста подвижные игры должны усложняться, как содержанием, так и правилами. А такие игры как «Перетягивание палкой», «Борьба на поясах», «Вытолкни плечом из круга» можно широко использовать как подготовительные к таким видам спорта, как борьба, бокс, рукопашный бой.

Урочные и неурочные формы работы должны взаимно дополнять друг друга. Как бы ни увлекал суворовцев урок, но их организму жизненно необходимы частые смены занятий и двигательной деятельности.

Очень удобная форма для применения народных игр – прогулка. Разумеется, игры не являются единственным занятием на прогулке, но они ее делают особенно интенсивной, насыщенной развивающими моментами. Не все игры подходят для прогулки. Игра–эстафета, футбол и другие - излишне интенсивны и подчеркивают организующую и контролирующую роль педагога. Учебный день суворовца и без того состоит из времени, подконтрольного педагогам, воспитателям, сокращает свободное времяпрепровождение суворовцев, что ведет к нервным перегрузкам. Поэтому рекомендуем включать народные игры, где непосредственными организаторами являются сами суворовцы.

Эффективным средством физического развития суворовцев является туристско-краеведческая работа. Она не только развивает физические способности суворовца, закаливает его, формирует основы естественных движений (ходьба, бег, прыжки и др.), но и развивает умения, навыки коллективной деятельности. Как правило, туристические походы и экскурсии организуются с какой-либо познавательной целью. Такие походы не только закалывают суворовца физически, но и способствуют его нравственному развитию.

Физкультурно-массовые и спортивные мероприятия нацелены на оздоровление суворовцев, привитие им любви к физкультуре и спорту. Формы их многообразны: «Дни здоровья и спорта», «А, ну-ка мальчики», спортивные соревнования, спортивно-физкультурные праздники и другие.

Важно, чтобы при организации этих мероприятий не забывалась и воспитательная цель – развитие любви к народным традициям, играм, обычаям, гордость за свой народ, Родину. Для этого необходимо включать в праздники народные подвижные игры, соревнования, показательные выступления в национальных видах спорта. Подготовка к этим праздникам в училище дает для воспитания не меньше, чем само празднование.

Ошибаются те, кто стремится «подарить» своим воспитанникам готовый праздник. Дети с таких празднеств часто уходят разочарованные; они не желают быть в роли пассивных зрителей, им хочется получать на празднике простор для собственной активности, подготовленный и проведенный своими силами и с большим количеством детей-участников праздник принесет всем больше радости и удовольствия.

Народные подвижные игры воспитывают у детей чувство коллективизма, дружбы и товарищества, дисциплинированность и гуманность, т. е. имеют большое значение в формировании не только физических, но и личностных качеств.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Минобрнауки от 17.12.2010 г. № 1897)
2. Кузьмичева Е.В. Подвижные игры для детей среднего и старшего школьного возраста. Учебное пособие. – М.: Физическая культура, 2008. – 128 с.
3. Кукушкин В.С. Этнопедагогика. - М.: Изд-во МПСИ, 2002. 215 с.
4. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации //Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1996, № 1, с. 11-18.
5. Лях В.И., Кофман Л.Б., Мейксон Г.Б., Копылов Ю.А. Передовой педагогический опыт в физическом воспитании школьников. Научный анализ. Проблемы. Находки. - М.: РАО, МГФСО, 1992. - 97 с.
6. Янсон Ю.А. Физическая культура в школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 622 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ К ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Гоева А.А., Минав Д.М.

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь

Проблема формирования универсальных учебных действий (УУД) у учащихся и готовности к такой деятельности школьных учителей – актуальна, в связи с тем, что на это нацеливают действующие Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО), и это соответствует стратегическому курсу современной личностно-ориентированной парадигмы образования, которая акцентирует внимание на обеспечение в учебном процессе условий для развития личности учащихся как самостоятельных субъектов познания [4].

В основу ФГОС заложен системно-деятельностный подход, который предполагает признание существенной роли активной познавательной деятельности обучающихся, выстраиваемой на основе УУД. В результате у учащихся должна быть сформирована способность применять полученные знания и умения для решения теоретических и практических задач [5].

Из теории и практики обучения известно [1, 2, 3], что любые личностные преобразования осуществляются в деятельности, поэтому организация и управление самостоятельной учебной работой учащихся – важная задача, стоящая перед учителем биологии. В учебном предмете «биология», ведущую роль играет познавательная деятельность школьников, направленная на изучение биологических систем разного уровня и, следовательно, на развитие познавательных учебных действий.

Формирование УУД в процессе обучения биологии, которые содействуют развитию познавательной активности и самостоятельности школьников, – достаточно новая проблема для методики обучения биологии. Вместе с тем, в школьной практике формированию УУД уделяется все большее внимание. Поэтому важным представляется исследование современного состояния проблемы формирования УУД в целях выяснения перспективы развития данного вопроса в педагогической науке и обоснование теоретических основ непрерывного образования современного учителя. С целью изучения различных аспектов заявленной проблемы, был осуществлен опрос учителей и учащихся с помощью специально составленной анкеты. В исследовании приняли участие 20 учителей биологии и 75 учащихся 7-х классов школ города Ставрополя. Анализ ответов респондентов позволяет нам сделать следующие обобщения.

Так, 63% учителей неверно определяют понятие «универсальные учебные действия» или толкуют его с допущением ошибок. А 13% опрошенных, оставили данный вопрос без ответа. Эти данные могут указывать на то, что педагоги, пока формально выполняют требования новых нормативных документов и сохраняют стереотипы и инерционность в своей предметной деятельности. Интересно то, что подавляющая часть (77%) опрошенных учителей считает, что развивать УУД на уроках биологии необходимо.

Отвечая на вопрос о том, насколько часто учителя руководствуются принципом формирования УУД на практике, 43% ответили, что систематически развивают УУД на уроках биологии, 39% обращаются к формированию УУД лишь эпизодически. Совсем не развивают УУД или затрудняются ответить около 17% респондентов. Сравнив эти ответы с предыдущими, мы заметили, что не все учителя, ответившие что считают необходимым развивать УУД на уроках биологии, осуществляют эту деятельность в реальной практике.

Известно, что содержание различных школьных предметов и соответствующие методы и технологии обучения имеют определенную специфику. Поэтому для нас было важным выявить, какие виды УУД, по мнению педагогов-биологов, преимущественно развиваются применительно к предмету «биология».

Подавляющее большинство опрошенных учителей (91%) считают, что наиболее значимым для школьной биологии является развитие познавательных УУД. Уделять внимание коммуникативным и личностным УУД, по их мнению, выраженному в ответах на вопросы анкеты, необходимо в три раза меньше. На последнем месте по важности для учителей оказались регулятивные УУД, упомянутые всего 23% респондентов.

Такой акцент в ответах, на развитие познавательных УУД, на наш взгляд, можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, не существует резкой грани, разделяющей УУД, они все взаимосвязаны между собой, схожие элементы и операции встречаются в разных группах различных универсальных действий. Например, познавательные УУД в той или иной мере включают и личностный смысл, и элементы учебной коммуникации, процессы регуляции и рефлексии деятельности. Во-вторых, школа в течение долгого времени выполняла функцию, прежде всего, транслятора готовых знаний, ставя познавательный аспект учебной деятельности выше остальных. Эта инерция в работе учителей продолжает сохраняться.

Следующий вопрос был направлен на детализацию представлений учителей об УУД: «Какие виды познавательных УУД нужно в первую очередь формировать при обучении биологии в основной школе?» Для 60% учителей представляется существенным создание алгоритмов деятельности при решении проблем учебного, исследовательского, творческого характера, а также умение применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств, и анализировать полученную информацию.

47% из опрошенных учителей биологии указали на такие виды познавательной деятельности, как самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели и рефлексия способов и условий деятельности, контроль, оценка и коррекция процесса и результатов деятельности.

Менее популярными были ответы: коммуникация с учителем и сверстниками, планирование учебной деятельности, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения. Следует отметить, что чаще всего упоминались в ответах учителей те виды УУД, которые относятся к познавательной группе.

Категория «универсальные учебные действия» была введена в школьную практику относительно недавно, поэтому учителя биологии сталкиваются с рядом трудностей не только в процессе их формирования, но даже понимания. Кроме того, среди проблем, мешающих учителям формировать УУД школьников, по результатам исследования, они указывают на нехватку времени на уроках, отсутствие специальных методик, пооперационных алгоритмов формирования и оценивания УУД, проблемы развития мотивационного компонента учебной деятельности, трудности, связанные с установлением межпредметных связей в целях формирования УУД.

В рамках исследования нами также была предпринята попытка выяснить, каковы особенности развития УУД у школьников при изучении биологии (на примере изучения раздела «Животные»). Для этого учащимся было предложено выполнить систему заданий и решить биологические задачи, позволяющие определить успешность развития УУД разных видов. Наибольшие трудности вызвали задания, требующие личностного осмысления и оценки биологической информации и ситуаций (личностные УУД).

Невысоким был процент выполненных заданий, направленных на определение уровня развития разных видов познавательных УУД, несмотря на то, что учителя биологии в своих ответах указывают, что формированию именно этих действий они уделяют особое внимание в своей практике.

Здесь можно отметить, что сложным для школьников являлся этап целеполагания познавательной деятельности, а именно, самостоятельная постановка новых учебных задач. Возможно, это можно объяснить тем, что при обучении биологии не редко учитель ориентирует (ставит цель) учащихся на усвоение «готовых» знаний и действий. В этом случае задачами учебной работы выступают понимание, запоминание, воспроизведение учебной информации. Школьники редко привлекаются к анализу условий, выбору

соответствующих способов действий, контролю и оценке их выполнения и самостоятельному определению целей учебной деятельности. Такая ситуация не случайна, так как в ходе анкетирования выявилось, что школьные учителя биологии не уделяют должного внимания целеполаганию [6, 7, 8]. Затруднения у школьников вызвали задания, связанные с переработкой, осмыслением и анализом информации, приведением на ее основе доказательств и др.

В целом, анализ психологической, педагогической литературы, результаты проведенного исследования, позволили сформулировать несколько выводов.

1. У опрошенных учителей биологии, к настоящему времени, еще не вполне сформированы представления о сущности «универсальных учебных действий». В тоже время, педагоги интересуются этой проблемой и осознают ее значимость. Они считают, что необходимо формировать у школьников УУД, и активно стараются делать это на уроках биологии, но при этом акцент делают на формировании познавательных учебных действий. И, несмотря на разнообразие специальных методов, и технологий обучения, при формировании УУД, учителя продолжают это делать в рамках традиционного урока, реже используют практическую и, еще реже, исследовательскую деятельность учащихся на уроках и во внеурочной работе.

2. Школьные учителя биологии еще слабо владеют методиками оценки эффективности формирования УУД, которыми могут выступать специальные задания для диагностики и формирования УУД – это, например, участие в проектах; подведение итогов урока; творческие задания; самооценка события, происшествия. В нашей педагогической деятельности, для диагностики и формирования познавательных универсальных учебных действий мы используем такие виды заданий, как: «Найди отличия» (можно задать их количество); «Поиск лишнего»; «Упорядочивание»; «Цепочки»; «Составление схем-опор»; «Работа с разного вида таблицами» и др.

Для диагностики и формирования регулятивных универсальных учебных действий возможны такие виды заданий, как «Преднамеренные ошибки»; «Поиск информации в предложенных источниках»; «Взаимоконтроль»; «Ищу ошибки».

Для диагностики и формирования коммуникативных универсальных учебных действий используем работу в группах; составление заданий партнеру; отзыв на работу товарища; групповую работу по составлению ребуса или кроссворда и др.

3. Учитывая вышесказанное, можно сделать общее заключение об актуальности для педагогической практики [6, 7], исследований, связанных с изучением проблем формирования различных УУД в процессе предметного обучения в школе. Школьный предмет биологии – не исключение, поскольку развитие учащихся осуществляется на каждом учебном предмете на основе конкретного учебного содержания. И успех этого процесса во многом определяется психолого-педагогической и методической подготовленностью к этой деятельности учителя.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 613 с.
2. Саркисова И.И. Приемы педагогической техники для развития универсальных учебных действий // Справочник заместителя директора школы. – 2012. - №9. - С.34-38.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – Изд-во: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. - 360 с.
4. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Приказ МОиН РФ от 17 мая .2012 г. № 413.
6. Харченко Л.Н. Теория и практика биологического образования в современном педагогическом вузе: дис. ... докт. пед. наук. – Ставрополь, 2002. – 399 с.
7. Харченко Л.Н., Горовая В.И., Сотникова Н.Н. Современное биологическое образование. Теоретический и технологический аспекты. – М.-Ставрополь: «Сервис-школа», 2005. – 340 с.
8. Харченко Л.Н., Панова И.Е. Эволюция профессиональной культуры учителя биологии // Биология в школе. – 2010. – № 7. – С. 16-22.

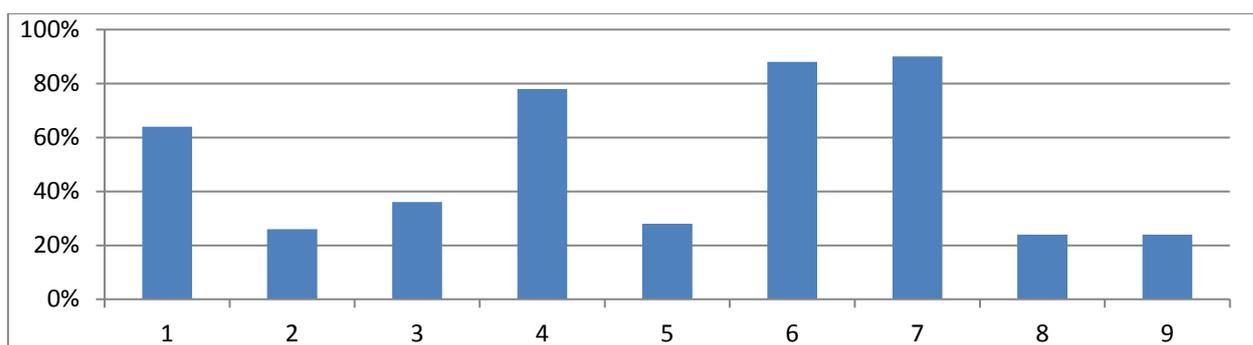
ПРАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Каштанов В.Л.

Омский автобронетанковый инженерный институт, г. Омск

В ходе исследования применялось анкетирование. Этот метод дает возможность установить общие взгляды, мнения людей по тем или иным вопросам; выявить мотивацию их деятельности, систем отношений (З.А. Аксютина, Н.В. Колмогорова) [3, с. 112].

В ходе анкетирования было опрошено 200 курсантов Военной академии материально-технического обеспечения (филиал, г. Омск) разных курсов. Ответы на вопрос, связанные с исследованием характеристик воспитательной среды в военном вузе, представлены на рис. 1.



Условные обозначения:

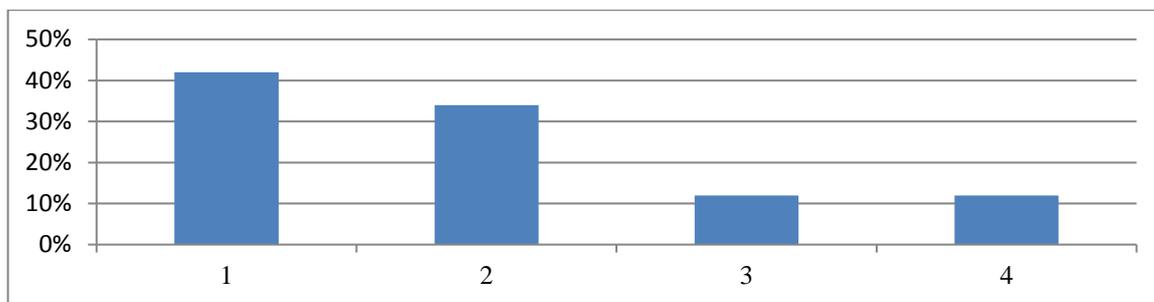
- 1 – коллективизм и войсковое товарищество;
- 2 – верность традициям;
- 3 – уважение к старшим по званию и опыту службы;
- 4 – взаимопомощь;
- 5 – высокие требования к деловым и нравственным качествам человека;
- 6 – изоляция от культурной жизни страны (региона);
- 7 – сложности в общении;
- 8 – трудности адаптации к условиям армейской жизни;
- 9 – относительная «закрытость» военного социума.

Рис. 1. Характеристика курсантами воспитательной среды военного вуза (в %).

Анализ полученных данных говорит о том, что наиболее существенными характеристиками, по мнению курсантов, выступают: сложности в общении (90%); изоляция от культурной жизни страны (региона) (88%); взаимопомощь (78%), а также коллективизм и войсковое товарищество (64%).

Вместе с тем вызывают тревогу такие особенности воспитательной среды как уважение к старшим по званию и опыту службы (36%), относительная «закрытость» военного социума (34%), высокие требования к деловым и нравственным качествам человека (28%), верность традициям (26%) и трудности адаптации к условиям армейской жизни (24%), которые выступают базовыми характеристиками воинской службы.

Выявляя позитивные явления, свойственные воинской среде (второй вопрос) обнаружено, что наиболее существенными являются: определенность в планах на жизнь (42%); возможность упрочить свой социальный статус в обществе и курсантском коллективе (34%); возможность самоутвердиться, проявить себя (12%) (рис. 2).

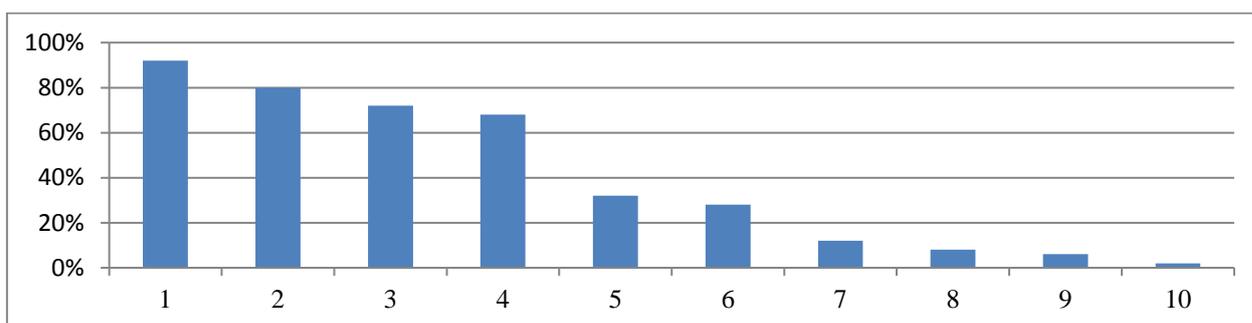


Условные обозначения:

- 1 – определенность в планах на жизнь;
- 2 – возможность упрочить свой социальный статус в обществе и курсантском коллективе;
- 3 – возможность самоутвердиться, проявить себя;
- 4 – другое.

Рис. 2. Позитивные явления свойственные воинской среде.

В следующем вопросе определялись личностные качества современного офицера (рис. 3). Приведем результаты ранжирования ответов по убывающей: чувство собственного достоинства (92%); карьеризм (80%); настойчивость, инициатива (72%); самоотверженность (68%); образованность (32%); умение строить отношения в коллективе (28%); культура речи и поведения (12%); интеллигентность (8%); честность (6%); скромность (2%). Вызывает тревогу полученная тенденция в описании личности офицера, выраженная в акцентировании такого качества как карьеризм, и потеря таких качеств, как интеллигентность, честность и скромность.



Условные обозначения:

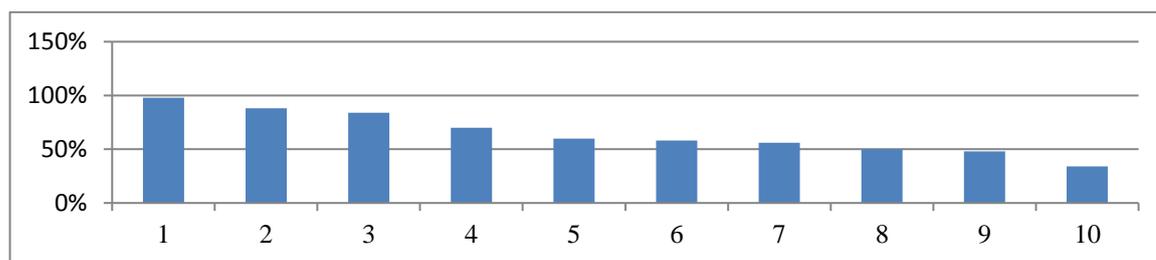
- 1 – чувство собственного достоинства;
- 2 – карьеризм;
- 3 – настойчивость, инициатива;
- 4 – самоотверженность;
- 5 – образованность;
- 6 – умение строить отношения в коллективе;
- 7 – культура речи и поведения;
- 8 – интеллигентность;
- 9 – честность;
- 10 – скромность.

Рис. 3. Личностные качества присущие современному офицеру.

Интересными для сравнения являются данные исследования А. Оборского наиболее значимых профессиональных качеств офицеров, позволяющих им успешно управлять подразделениями – это профессиональное мастерство (49%), организаторские способности (43%), умение работать с людьми (43%) и авторитет среди подчиненных (28%)» [3, с. 70-77].

Курсанты отмечают, что в процессе получения военного образования происходит развитие профессионально-важных качеств (рис. 4). Так, умение подчинять свои желания служебной необходимости сформировано у 98% испытуемых, умение жить в коллективе сформировано у 88%, физическую выносливость отметили – 84%, морально-психологическую устойчивость – 70%, ответственность за порученное дело – 60%, умение принимать самостоятельно решения – 58%, верность воинскому долгу – 56%, целеустремленность – 50%, самообладание – 48%, инициативность – 34%. Однако навыки

руководителя и организатора, решительность и навыки в методике обучения и воспитания подчиненных не отметил ни один испытуемый.



Условные обозначения:

- 1 – умение подчинять свои желания служебной необходимости;
- 2 – умение жить в коллективе сформировано;
- 3 – физическая выносливость;
- 4 – морально-психологическая устойчивость;
- 5 – ответственность за порученное дело;
- 6 – умение принимать самостоятельно решения;
- 7 – верность воинскому долгу;
- 8 – целеустремленность;
- 9 – самообладание;
- 10 – инициативность.

Рис. 4. Профессионально-важные качества, развиваемые у курсантов военного вуза.

Полученные данные позволяют утверждать, что для более продуктивной организации социального воспитания необходимо:

Разработать систему мероприятий по активизации таких направлений образа жизни курсантов как верность традициям; уважение к старшим по званию и опыту службы и высокие требования к деловым и нравственным качествам человека. Активизировать работу по проектированию портрета выпускника-курсанта. Исходя из посыла О.Ю. Ефремова и С.Э. Зверева, которые выделили основные традиции в военном воспитании, к которым были отнесены: установка на победу, упор на обучение, воспитание уверенности в своих силах, создание в обучении достоверной атмосферы боя, стремление к сохранению жизни, дух товарищество, опора на религию [2, с. 61-66], ориентировать курсантов на выделенные традиции.

- Осуществлять организацию воспитательных мероприятий предполагающих совместную деятельность курсантов и командиров и направленных на формирование решительности, навыков руководителя и организатора, а также навыков в методике обучения и воспитания подчиненных в образовательном процессе военного вуза. Осуществлять воспитательный процесс с учетом наиболее эффективных форм, влияющих на процесс воспитания в военном вузе.

- В образовательном процессе продолжать осуществлять целенаправленную деятельность по формированию интереса к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Аксютин З.А., Колмогорова Н.В. Методология и методика психолого-педагогических исследований. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. – 214 с.
2. Ефремов О.Ю., Зверев С.Э. Отечественные традиции и зарубежный опыт воспитания войск // Военная мысль. – 2013. – №11. – С. 61-66.
3. Чеботарева Н.В. Социально-психологические особенности различных категорий // Военная мысль. – 2009. – №7. – С. 70-77.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ

Климченко И. В.

Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна

Согласно Федеральному закону «Об образовании» в Российской Федерации « педагогические работники обязаны развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности» (статья 48) [2, с. 58]. Развитию вышеназванных качеств способствует организация преподавателем ВУЗа самостоятельной внеаудиторной работы.

Преподаватель может эффективно использовать тестовые задания по дисциплине «Демография» в рамках внеаудиторной самостоятельной работы студентов. В конце изучения курса «Демография», преподаватель дает студентам следующее задание: с помощью материалов учебника по одной теме курса составьте пять тестовых заданий открытого типа и эталоны ответов к ним.

Задание необходимо выполнить письменно к семинарскому занятию. При этом каждый студент может самостоятельно выбрать тему из курса «Демография» по которой будет составлять тестовые задания по дисциплине. При выполнении данного задания студенты могут использовать текстовые компоненты учебника [1].

После выполнения задания, на семинарском занятии каждый студент знакомит аудиторию с составленными тестовыми заданиями. Студенты группы вместе с преподавателем оценивают качество выполнения задания по следующим критериям:

1. Соответствие тестовых заданий теме курса.
2. Отбор для тестовых заданий основного содержания по теме.
3. Выдержанность структуры задания.
4. Наличие интересной формулировки тестовых заданий.
5. Правильность эталонов ответов.
6. Наличие только одного правильного ответа из четырех.

С вышеназванными критериями оценки тестовых заданий студенты знакомятся при получении самого задания. Оценивание качества выполнения студентами тестовых заданий осуществляется в рамках рейтинговой системы контроля. Приведем примеры тестовых заданий, составленных студентами при изучении дисциплины «Демография».

1. Для какой фазы процесса демографического перехода характерно сохранение высокой рождаемости при резком сокращении смертности и в результате – достижение очень высокого естественного прироста. Данную фазу называют демографическим взрывом. Ответы: а).1; б).2; в).3; г).4.

2. Стандартизированные коэффициенты используются для проведения сравнительного анализа: а).смертности населения по различным территориям или для одной из них в разные моменты времени; б).смертности населения по различным территориям или для одной из них в определенный момент времени; в).воспроизводство населения по различным территориям или для одной из них в разные моменты времени; г).воспроизводство населения по различным территориям или для одной из них в определенный момент времени.

3. Основной расовый признак: а).длина ногтей; б). соотношение длины ног и туловища; в). цвет волос; г). цвет глаз.

4. Людей, живущих в племени объединяет: а).общие интересы; б). родственные связи; в). дружеские отношения; г). вкусовые предпочтения.

5. Страна-лидер по темпам снижения интенсивного рождения во втором десятилетии XX века: а). Россия; б). Германия; в). США; г). Китай.

6. Организация, занимающаяся географическим изучением миграций: а). ОБСЕ; б). Green Pice; в). МОТ; г). НАТО.

7. Главный признак этноса: а).цвет кожи; б). цвет глаз; в). язык; г). общая территория.

8. Найдите неправильный ответ: по этническому составу населения отдельные страны могут быть: а).мононациональными; б). двунациональными; в). малонациональными; г). многонациональными.

9. Выберите правильный ответ: самая распространенная религия в современном мире: а).ислам; б). буддизм; в). христианство; г). иудаизм.

10. Выберите из предложенных регионов тот, который является главным ареалом притяжения мигрантов: а). Дальневосточный регион; б). Центральный регион; в). Уральский регион; г). Сибирский регион.
11. Из предложенных вариантов выберите ту страну, которая не является основным направлением для выезда мигрантов из России: а). Украина; б). Казахстан; в). Белоруссия; г). Армения.
12. Признак первого типа воспроизводства населения: а). высокая рождаемость и значительный естественный прирост населения; б). возрастной состав населения страны; в). общее количество людей, проживающих в стране; г). представители пожилого возраста, для которых происходящие перемены требуют больших усилий и менее желательны.
13. От чего в первую очередь зависит продолжительность жизни? Ответы: а). уровня образования; б). качественного медицинского обслуживания; в). доходов; г). жизненных условий.
14. Какие существуют типы естественного движения населения? Ответы: а). расширенное и простое; б). расширенное и суженное; в). расширенное, простое, суженное; г). суженное и простое.
15. Факторы, имеющие место при расширенном естественном движении населения: а). незначительный прирост населения, преобладание пожилого возраста; б). незначительный прирост населения, преобладание «старющего» населения с низким уровнем доходов и жизни большинства населения; в). значительный прирост населения, где преобладает количество молодых возрастов; наблюдается высокий уровень безработицы, низкий уровень доходов и жизни большинства населения; г). отрицательный прирост, наблюдается депопуляция, преобладает «старое» или «старющееся» население, т. е. население пожилого возраста.
16. Экономически активное население включает в себя две составные части: а). занятые и безработные; б). пенсионеры и безработные; в). дети и взрослые; г). желающие работать (безработные) и инвалиды.
17. К маргинальным слоям населения относятся: а). инвалиды; б). подростки; в). криминальные элементы; г). пенсионеры.
18. Процесс роста и развития пригородной зоны крупных городов в результате чего происходит формирование городских агломераций: а). миграция населения; б). субурбанизация; в). депопуляция; г). размещение населения.
19. Перемещение людей с целью поиска убежища: а). международная миграция; б). принудительная миграция; в). вынужденная миграция; г). незаконная миграция.
20. Миграция трудовых ресурсов – это... Ответы: а). въезд в страну граждан другой страны; б). выезд из страны граждан других стран; в). движение трудовых ресурсов из одной страны в другую; г). передвижение граждан внутри страны.
21. Как называется направление внешней миграции, которое подразумевает под собой въезд в страну? Ответы: а). иммиграция; б). адаптация; в). эмиграция; г). добровольная.
22. К какой группе миграций относится внешняя и внутренняя миграция? Ответы: а). по способу реализации; б). по продолжительности; в). по направленности; г). миграция рабочей силы.
23. Одна из форм сельского расселения: а). местная; б). прямоугольная; в). рассеянная; г). сельскохозяйственная.
24. Один из типов планировки городов: а). лестничная; б). круговая; в). параллельная; г). многонациональная.
25. Год проведения последней переписи населения в России: а). 2001; б). 1983; в). 1999; г). 2010.
26. Объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью, основанное на кровном родстве: а). диаспора; б). брак; в). семья; г). клан.
27. Форма брака, носящая юридически официальный характер: а). домохозяйство; б). церковный; в). светский; г). сожителство.
28. Какая страна является одним из мировых лидеров по показателям убыли населения в настоящее время? Ответы: а). Франция; б). Германия; в). Россия; г). Испания.
29. В какой период времени были зарегистрированы самые высокие показатели численности населения? Ответы: а). в начале 19 века; б). в середине 20-го века; в). в начале 21-го века; г). в конце 20-го века.

30. Какой из приведенных ниже факторов является ключевым в темпе развития регионов нашей страны? Ответы: а). местоположение региона; б). экономическое развитие региона; в). климат и погодные условия региона; г). сотрудничество с соседними регионами.

31. К показателям заболеваемости относятся все перечисленные показатели, кроме: а). первичной заболеваемости; б). общей смертности; в). патологической пораженности; г). вторичной заболеваемости.

32. Состав населения по полу – это... а). распределение населения по национальному составу; б). распределение населения на мужчин и женщин; в). распределение населения по социальным группам; г). распределение населения по типу занятости.

33. Когорта – это совокупность людей у которых в один и тот же период времени произошло: а). демографическое событие; б). распределение по социальным группам; в). показатели рождаемости и смертности сравниваются; г). расширенное естественное движение.

34. Показатель средней плотности населения определяется как: а). частное отношение численности населения на величину территории; б). распределением по социальным группам; в). пределом постоянного обновления населения; г). отношением фактического разнообразия населения на величину территории.

35. Чем выше уровень заселения и хозяйственного освоения территории, тем: а). большее количество трудовых ресурсов имеется в наличии на данной территории; б). более разнообразен этнический и религиозный состав населения; в). хуже развита инфраструктура; г). менее развита сфера туризма.

Использование преподавателем в курсе «Демография» такого вида внеаудиторной самостоятельной работы как составление тестовых заданий и эталонов ответов к ним способствует более глубокому закреплению содержания по конкретной теме, переосмыслению информации.

В результате проверки преподавателем качества выполнения студентами группы тестовых заданий по дисциплине «Демография» он может выявить степень освоения студентами тем дисциплины и выявить тенденции и проблемы.

Список литературы

1. Демография: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. В. Г. Глушковой, Ю. А. Симагина. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : КНОРУС, 2016. – 304 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Проспект, 2015. – 160 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Конева Н.Н.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва

Прежде чем начать разговор о коммуникативных стратегиях, считаем необходимым затронуть вопрос о коммуникативности, трактуемой как модели процесса общения и как технологии обучения общению.

Подлинная коммуникативность, по мнению Е.И. Пассова (2009), обладает следующими характеристиками: *мотивированностью учащегося; целенаправленностью; отношением личной заинтересованности; личностным смыслом; речемыслительной активностью; связью общения; взаимодействием общающихся; контактностью в трех планах (эмоциональном, смысловом и личностном); ситуативностью в общении; функциональностью процесса овладения речевым материалом; эвристичностью; содержательностью, информативностью и проблемностью учебных материалов; новизной и выразительностью в использовании вербальных и невербальных средств общения* [3, с. 71-72].

Автор полагает, что только при соблюдении и использовании **всех** перечисленных характеристик образовательный процесс может быть коммуникативным. Позволим себе частично не согласиться с известным ученым. Наш многолетний опыт преподавания русского языка как иностранного позволяет утверждать, что зачастую на практике мы наблюдаем, что некоторые характеристики (*отношение личной заинтересованности, личностный смысл во всей работе некоторых учащихся; отсутствие выразительности в использовании вербальных и невербальных средств общения*) выпадают из

образовательного процесса. Но даже при этом мы не можем говорить о том, что учебный процесс не коммуникативен.

Считаем, что при обучении любому иностранному языку следует использовать коммуникативные стратегии, которые способствуют эффективному вхождению в общение.

Еще в 1989 году Е.И. Пассов, говоря об основах коммуникативной методики обучения иноязычному общению, акцентировал внимание на важности умения намечать свою стратегическую линию в общении на иностранном языке.

Понятие «стратегия» включает в себя мысль о планировании следующего действия, значит, само общение стратегично.

Стратегии усвоения иностранного языка – это определенные комбинации интеллектуальных приемов и усилий, используемые учащимся для того, чтобы понять, запомнить и усвоить учебный материал.

При обучении иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, используются стратегии, которые заключаются в приобретении знаний и умений, а также стратегии сохранения учебного материала как в кратковременной, так и долговременной памяти (к примеру, на основе ключевых слов оригинального текста рекомендуется использовать прием «образ содержания текста» (термин А.А. Леонтьева, 2001)).

Понятия стратегий коммуникации и учения стали объектом исследования многих ученых: Е. Тароне (E. Tarone), К. Фаерх (K. Faerch), Дж. Каспер (J. Kasper), Р. Эллис (R. Ellis), С.П. Кордер (C.P. Corder) Л. Селинкер (L. Selinker), И. Бялысток (E. Bialystok), А. Венден (A. Wenden) и Дж. Рубин (J. Rubin) (1987). А. Чамот (A. Chamot), Р. Оксфорд (R. Oxford), Дж. М. О'Маллей (J.M. O'Malley), Л. Шахтер (L. Schachter), А.А.Залевская, Г.А. Кузнецова, И.Й. Мангус, О.Е. Каган, М.В. Давер, и др.

С каких позиций необходимо оценивать стратегии? Стратегия общения, или коммуникативная стратегия, возникает в ходе коммуникации и соответствует психологическому плану, используемому каждым участником. Главная цель коммуникации – достичь единства смысла.

Коммуникативные стратегии, по мнению М.В. Давер, могут быть определены как «некоторые планы преодоления затруднений в общении» [1, с. 72]. Учебные стратегии (различные способы узнавания нового, его систематизация, тренировка и применение) вкупе с коммуникативными стратегиями образуют основу стратегической (компенсаторной) компетенции учения. К примеру, если иностранный учащийся недостаточно владеет русским языком, он способен привлечь все имеющиеся у него знания, навыки и умения для разрешения какой-либо неловкости в общении.

Следует сказать, что носители русского языка при общении часто вместо того чтобы назвать какой-либо конкретный предмет, описывают функцию этого предмета: для чего он нужен. Для иностранных учащихся умение пользоваться стратегической (компенсаторной) компетенцией позволяет компенсировать недостаточность словарного запаса. Такая функциональная замена не нарушает взаимопонимание, даже если собеседник не знает этого слова. Это возможно потому, что один из участников общения, в нашем случае иностранец, не подобрав подходящего по смыслу слова на русском языке, использует родной язык или язык-посредник. К примеру: вместо того, чтобы попросить ручку или карандаш, говорит:

– Дайте мне, пожалуйста, чем писать.

Как видим, применение в данном случае определенной стратегии необходимо для разрешения проблемной ситуации. Именно проблемная ориентированность является важной характеристикой коммуникативных стратегий.

Необходимость применения коммуникативных стратегий, как правило, служит причиной планирования какой-либо деятельности, разработки конкретных решений. Особенно важно стремление максимально эффективно выполнить запланированное действие.

Чтобы овладеть коммуникативными стратегиями, необходимо тренироваться в выполнении специальных упражнений.

Использование коммуникативных стратегий в речевом общении обуславливает успех коммуникации.

Список литературы

1. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. СПб.: Златоуст, 2006. – 260 с.

2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Москва-Воронеж, 2001. – 448 с.
3. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009. – 124с.

ТЕХНОЛОГИЯ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ПЕРЕГОРОДЧАТОЙ ЭМАЛИ НА ДЕРЕВЯННОЙ ОСНОВЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мандрик А.В.

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл

Одна из самых красивых и сложных ювелирных техник считается перегородчатая эмаль. Перегородчатая эмаль – это, «когда эмали отводится преобладающая роль, а металлические перегородки играют роль контуров, разделяющих эмаль различных цветов». Изготовление перегородчатой эмали было известно еще с Древних времен. Основа под эмаль в основном использовалась металлическая, которая изготавливалась из золота или серебра. Сейчас, в наше время в ювелирном искусстве появилась возможность использовать деревянную недорогую основу, без элементов обжига, так как дерево легко воспламеняется.

«Перегородка – плоская проволока с прямоугольным поперечным сечением или тонкая узкая листовая полоса». Для перегородок лучше всего использовать кольцованную медную или латунную проволоку. Сделать можно из одиночной проволоки или скрученных две проволоки между собой. Благодаря чему она становится более выразительной и на каждом её витке появляются яркие блики, что потом изделию придаст контраст и особую декоративную значимость. Для того, чтобы проволока стала мягкой и легко подвергалась изгибанию, необходимо сначала пропустить через валцы, получая таким путем ленточки нужной высоты и толщины. Затем необходимо смотать в кольцо, отжечь в печи и отбелить с помощью водного раствора с серной кислотой. После отбеливания она становится светло-розового цвета, вынимают пинцетом и промывают проточной водой, просушивают.

Для изготовления перегородчатой эмали потребуется подобрать декоративное изделие, придумать к нему соответствующий по форме рисунок и приступить непосредственно к самому процессу изготовления. Рисунок состоит из несложных орнаментальных композиций, которые могут чередоваться, повторяться. Он должен сочетаться с формой самого изделия, например, шкатулка это или браслет, медальон. Линии рисунка должны быть округлой формы и плавный переход от одной линии к другой, чтобы легче было изгибать проволоку.

Техника перегородчатой эмали – сложный и трудоемкий процесс. Обучаться этой технике могут дети старшего школьного возраста. В общеобразовательных школах удобнее всего использовать деревянную основу в виде шкатулок, фигурных досок, домиков.

Этот вид искусства рассчитывается на детей школьного возраста с 12 лет, так как это требует большого усердия, усилия: работа с пинцетом и тонкой кольцованной проволокой. Кольцованную проволоку необходимо педагогу или руководителю кружка заранее подготовить в своей мастерской по выше указанной технологии и принести на занятие для обучения и освоения техники перегородчатой эмали.

Основные материалы, который может применяться для детей старшего школьного возраста: пинцет, кусачки для проволоки, деревянная основа, клей прозрачный, можно момент клей или заменить на безопасный клей – БФ6, продающийся в аптеке. Потребуется акриловая краска, тонкие кисти, баночка с водой.

Следующим этапом после создания орнаментальной композиции – является изгибание проволоки по ранее намеченным очерченным линиям своего готового рисунка. Тонкую проволоку изгибают соответствующей длины, перерезая плоскогубцами кусачки и приклеивают точно по контуру. Чтобы удержать изогнутую проволоку в руке ребенка - школьника, для удобства используется пинцет. Затем ребром проволоки наносится клей небольшими капельками и переносят на поверхность изделия для фиксирования и закрепления узора-перегородки. Для того, чтобы проволока приклеилась ровно и хорошо соприкасалась с основой, необходимо плотно прижать или положить маленький грузик в этом месте для хорошего сцепления. Затем можно оставить на 2-3 минуты для приклеивания проволоки к поверхности изделия.

Как бы сложно ни была изогнута проволока по определенному контуру, ее нижняя граница должна плотно прилегать к основанию будущего изделия. Это делается для того, чтобы жидкая смола не перетекала из одной ячейки в другую. «Ячейка – пространство на подложке, окруженное перегородкой, которое заполняется эмалью».

Как только изделие полностью будет покрыто перегородками из кольцеванной проволоки можно приступать к заполнению этих перегородок цветной эмалью. По технологии эмалевые перегородки перекрываются или заполняются эпоксидной смолой с добавлением разных красителей. Красителями могут служить масляные краски, и они занимают 25% от общего объема и еще меньше добавляется отвердитель. Эмаль укладывается по контуру рисунка, заполняя ячейки с помощью кисти или остро заточенной палочки. Эмаль должна быть уложена очень аккуратно, равномерно, чтобы не задеть проволоку.

В древние времена появилось несколько тысяч различных цветов и оттенков и в ячейку закладывали чистый колер. Сейчас для получения промежуточных оттенков смешивают два или более цветов. Необходимо отметить, что при смешивании масляной краски с эпоксидной смолой тон приготавливаемого колера изменяется: теплые тона становятся темнее и ярче, холодные высветляются. Чтобы добиться матовой поверхности красочного слоя, добавляют цинковые белила.

Для применения этой техники в общеобразовательной школе, вместо этой сложной технологии – масляной краски и эпоксидной смолы, можно применить легкий материал для детей – это акриловые краски.

Для равномерного нанесения акриловых красок в ячейку добавляют немного воды в колер. Эти краски наносятся больше по количеству раз, чем эмаль, так как акрил после высыхания дает тонкий слой, что требуется многократного нанесения в ячейки. Это делается для того, чтобы полностью заполнить всю перегородку на толщину всей ее проволоки. Если используется эмаль, то достаточно наносить до трех слоев, иначе она может привести к пересыханию и возникновению трещин. Можно отметить, что эмаль сохнет дольше, чем акриловые краски, в течении суток, а акриловый слой в течении нескольких минут. На последнем этапе можно аккуратно отшлифовать изделие и зафиксировать поверхность лаком.

Занятия в общеобразовательных школах и внешкольных учреждениях, например, организация кружка, помогают детей ознакомить с такой техникой, как перегородчатая эмаль, что помогает расширить знания и представление учащихся в области декоративно-прикладного искусства. У детей развивается внимание, усидчивость к выполняемой работе, появляется желание творить и создавать прекрасное. Такие занятия в кружке носит наглядный и практический характер. Дети в основном выполняют свои изделия, наблюдая за руководителем, видя разные образцы для подражания, побуждая к интересу и желанию сделать подобное или привнести что-то новое, в целом, развивая художественно - творческие способности подростков. Одним из наиболее действительных методов обучения и воспитания школьников при изучении секретов декоративно-прикладного искусства является личный показ учителем приемов художественной обработки материалов.

Выработка у школьников «чувство материала», умение выявить декоративную сущность дерева, металла, глины и других материалов является прекрасным методом воспитания эстетического вкуса.

Можно отметить, что занятия в кружках декоративно-прикладного искусства имеет большое воспитательное значение. Помогает развивать в детях такие качества, как, трудолюбие, аккуратность, усидчивость, терпение, зрительную память и творческое воображение.

Список литературы

1. Э. Бреполь Художественное эмалирование / Л.: Машиностроение -1986, 127с.
2. А.В. Фрелов Художественная обработка металлов / М.: Высшая школа, 1976, 223с.

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Рубцова А.В.

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Реформирование высшего профессионального образования в России сопровождается целым рядом проблем, для решения которых необходима ревизия устаревших и традиционных форм обучения, поиск и

разработка эффективных методов и соответственно инновационных обучающих технологий. Последние, с одной стороны, должны опираться на требования Федерального государственного стандарта, а с другой – учитывать международные стандарты в образовании с целью подготовки специалистов в области иностранного языка, способных конкурировать на рынке труда.

Поэтому назрела необходимость пересмотра концептуальных основ обучения иностранному языку, которые позволят комплексно решать поставленные задачи и обеспечивать качественный обучающий процесс формирования ключевых и специальных компетенций специалиста. Альтернативой старым концепциям является «продуктивный подход» как инновационная методологическая основа иноязычного образования. Разработка методологии этого подхода на сегодняшний день связана с необходимостью решения целого ряда теоретико-методологических задач для обеспечения эффективности и целостности иноязычного образовательного процесса в вузе [4].

Как показывают наши наблюдения и практические разработки в этой области применение продуктивного подхода к обучению иностранному языку (ИЯ) в высшей школе формирует у студентов способность конструирования собственного (личностного) иноязычного речевого продукта, представляющего собой субъективно новый интеллектуальный образовательный результат, обладающий практической ценностью для образования в целом и самообразования в том числе. Необходимо подчеркнуть, что студент, периодически используя помощь преподавателя, самостоятельно приобретает лингвистические знания и развивает соответствующие компетенции [2].

Проявляемое при этом творчество как способность создавать новые речевые продукты, и в этом смысле как целеполагающая характеристика будущего специалиста, представляет собой не просто «деятельность», а является своеобразным механизмом развития личности, поскольку при этом имеют место внутренние изменения психики личности – спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, изменчивость состояния сознания [3]. Приобретаемые знания становятся личностными достижениями студента, а рефлексия, являясь основой самосознания, саморегуляции и самоактуализации, обеспечивает личностное саморазвитие.

Продуктивное иноязычное образование как творчески ориентированный процесс овладения иностранным языком, обеспечивает самоопределение и саморазвитие личности студента, способной конструировать модель собственного иноязычного образования. Это соответствует определению продуктивного обучения как результативной организации и последующего становления личностной и социальной деятельности, определяющей поисковый, творческий, преобразовательный характер учебного познания, в ходе которого накопленный социальный опыт личность усваивает в качестве субъективно нового продукта [1].

Исходя из вышесказанного, следует полагать, что продуктивный подход к обучению ИЯ может быть положен в основу организации эффективного иноязычного образования в вузе.

Модернизация образования, таким образом, в нашем понимании априори предполагает развитие научно-педагогических идей повышения продуктивности учебно-воспитательного процесса на различных ступенях обучения, сориентировав их, во-первых, на развитие необходимых свойств и качеств личности обучающегося, а, во-вторых - на разработку адекватных эффективных технологий управления процессом образования в целом. Именно поэтому, в новых государственных стандартах учитываются идеи развития самостоятельности обучающихся, ориентированность учебно-воспитательного процесса «на результат», получаемый в ходе творческого самостоятельного исполнения.

С уверенностью можно утверждать, что новые образовательные формы, методы, средства и технологии, предусмотренные в современных образовательных стандартах, должны быть подвергнуты определённой модификации с целью развития у обучающихся навыков работы с большими потоками информации, ориентации на информационно-деятельностный подход к обучению, самостоятельную творческую работу. Соответственно, от качества, или продуктивности организации системы обучения в значительной степени зависит и развитие личностных качеств изучающих ИЯ [5].

В этом плане следует отметить, что ответственность педагога за организацию и реализацию учебной деятельности, которая должна обеспечивать социализацию индивида, его самоопределение и саморазвитие, существенно возрастает. Усвоение обучающимся продуктивных способов практической и интеллектуальной деятельности должно стать ведущей целью современного иноязычного образования, а продуктивность учебно-воспитательного процесса в данном случае будет обеспечиваться развитием самостоятельной познавательной активности изучающих ИЯ. Следовательно, к основным задачам развития и модернизации современного иноязычного образования относится - целенаправленная подготовка изучающих ИЯ к

инициативной, самостоятельной учебно-познавательной деятельности, её объективной критической рефлексии и самообразованию в течение всей жизни. Потому необходимость внедрения соответствующих лингводидактических технологий, позволяющих обеспечивать качественную иноязычную подготовку выпускника вуза становится одной из стратегических задач образования.

В рамках продуктивного подхода нами разработана система продуктивных лингводидактических технологий, в которую входит *модульная технология продуктивного лингвистического чтения*, направленная на интенсификацию самостоятельного чтения студентов на иностранном языке и формирование лингвистической компетенции обучаемого. Продуктивное лингвистическое чтение как вид самостоятельной работы над изучаемым языком предполагает осознанную направленность внимания читающего на языковую форму - установку на обогащение лексического запаса при помощи чтения.

Анализ языковых средств в процессе продуктивного лингвистического чтения связан, прежде всего, с лексическим и стилистическим уровнями текста с целью определения того, за счёт каких языковых средств автор достигает выражения коммуникативного намерения, решает коммуникативную задачу и т.д. Осуществление данного вида учебной деятельности способствует не только более глубокому пониманию текста, но и авторского стиля.

На лексическом уровне текста объектом анализа для студента является главным образом незнакомая лексика, лексические единицы, встречающиеся в контекстуальном значении, специфические авторские обороты речи. Здесь целесообразно говорить о таких видах учебной деятельности как использование словарей, перефразирование, толкование значения и смысла текста, также изучение знакомых лексических единиц, встречающихся в новом контексте, употребление которых обуславливается ситуацией общения, особенностями употребления, коммуникативными задачами общения и др. В процессе продуктивного лингвистического чтения обучаемый учится определять взаимосвязь между языковыми средствами и реализуемыми смысловыми задачами.

Определение стилистических особенностей текста связано с анализом средств выразительности, воздейственности, художественности, отражённых как в предложении (фразе), так и в большем по объёму смысловом куске. К ним можно отнести эмоционально-оценочные средства, различные стилистические приемы, авторские средства выразительности и др. Целью стилистического анализа текста является понимание настроений и отношений героев, проникновение в замысел автора и др., результатом чего может быть толкование значения и смысла текста с точки зрения идеи, замысла автора и интерпретация соответствующих этому языковых средств.

При этом глубокое, осознанное восприятие определенных языковых явлений позволяет обучаемому составить необходимую языковую картину изучаемого языка и культуры. Поэтому данный вид чтения можно рассматривать как проявление продуктивного стиля работы над изучаемым языком. Такое отношение к изучению ИЯ составляет важнейшее качество изучающего ИЯ и является показателем уровня сформированности лингвистической компетенции.

Кроме этого модульная технология продуктивного лингвистического чтения на ИЯ является одним из стратегических средств развития умений целеполагания, так как основывается на построении индивидуальной учебной траектории каждого отдельно взятого студента. Так обучаемый уже на стадии ознакомления с текстом, его общим характером и ситуативной предпосылкой продуцирует определённые личностные установки и ожидания от работы с данным лингвистическим материалом, производит анализ и прогнозирование использования информации, содержащейся в тексте. Вследствие этого обучаемый ставит перед собой определённые образовательные задачи, направленные на смысловое, осознанное восприятие и интерпретацию текста и содержащегося в нём иноязычного речевого материала.

В ходе реализации обозначенной технологии обучения происходит развитие способности студента, в сотрудничестве с преподавателем и самостоятельно, осознанно ставить промежуточные цели и учебные задачи овладения различными аспектами изучаемого языка, определять соответствующий конечный речевой продукт, корректно оценивать необходимые текстовые материалы, выбирать рациональные способы учебной деятельности в соответствии с личностным смыслом изучения ИЯ.

Другими словами, происходит развитие позиции студента «Я-преподаватель», то есть студент умеет самостоятельно, или опираясь на помощь преподавателя, определять и оценивать свои реальные потребности в изучении ИЯ в целом и в его конкретных аспектах, проводить своеобразный личностный анализ и оценку потребностей. При этом студентом осознаётся механизм функционирования языка в реальном общении и механизм его освоения. Последний, как правило, связан для изучающего ИЯ с

типичными ошибками и типичными трудностями, которые у него возникают, и оценкой своих способностей в изучении ИЯ.

Список литературы

1. Башмаков М.И. Теория и практика продуктивного обучения. М., 2000.
2. Еремин Ю.В., Алмазова Н.И., Рубцова А.В. Культурфилософские основания стратегии реформирования иноязычного образования в высшей школе (продуктивный подход) // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. - Февраль 2013, ART 1961. - СПб., 2013 г. –URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1961.htm>
3. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник МГЛУ. Вып № 467. М., МГЛУ, 2002 г.
4. Рубцова А.В. Продуктивный подход в иноязычном образовании (аксиологические аспекты). Автореф. д.пед.н. – СПб., 2012.
5. Koryakovtseva N.F. The use of new technologies in language education and learner autonomy // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 3 (689). С. 40-47.

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Сердюкова М.Г., Атрошенко П.Ю., Бобылева В.И

Филиал Брянского государственного университета имени академика И.Г.Петровского,
г. Новозыбков

В настоящее время в процессе обучения истории значительное место на уроке занимает самостоятельная работа. Она является средством формирования у учащихся активности и самостоятельности как основных качеств личности и способствует развитию их умственных способностей. Очень часто на уроке истории умственные способности учащихся бывают ограничены подражанием, дублированием правил, предъявляемых учителем и воспроизведением их по его указанию. Это не совпадает с современными требованиями образовательных стандартов, призывающих к формированию разносторонне развитой личности, готовой к адаптации в потоке ежедневно меняющейся информации. Поэтому важной задачей учителя истории является, не только вооружить школьников историческими знаниями, но и построить урок так, чтобы он побуждал их мыслить, рассуждать, находить выход из любой сложной ситуации.[4] Для решения данной задачи необходимо уделять на уроке внимание самостоятельной работе и созданию необходимых условий для ее проведения.

Под самостоятельной работой на уроке следует понимать деятельность учащихся, направленную на достижение учебной цели без непосредственного вмешательства учителя, но под его контролем в специально отведенное для этого время. [3].

Таким образом, можно говорить о том, что основная цель применения самостоятельной работы учащихся на уроке – развитие мышления, умения анализировать и обобщать учебный материал, производить сравнение, делать собственные выводы, развивать творческие способности. Такой вид деятельности на занятии направлен на поиск учащимися рациональных путей решения поставленных задач и анализ представленных результатов.

С целью выявления роли самостоятельной работы на уроке истории, мы провели анкетирование в МБОУ СОШ №9 города Новозыбкова, Брянской области, в котором приняли участие учащиеся 9 А класса. Вопросы анкеты были направлены на оценку отношения учащихся к самостоятельной работе на уроке истории, что привлекает их в этой деятельности, какие формы самостоятельной работы чаще всего использует учитель, какие виды самостоятельной работы наиболее интересны, возникают ли сложности при выполнении работы и какая помощь учителя при этом необходима. На основе анализа полученных результатов мы получили следующую картину.

Учащиеся в основном нейтрально или положительно относятся к выполнению самостоятельной работы на уроке истории. На наш взгляд, это обусловлено тем, что учащимся нравится самостоятельно искать наиболее приемлемые пути решения проблемы и находить выход из сложной ситуации.

Школьники воспринимают проведение самостоятельной работы, как неотъемлемую часть урока. Для одних это возможность пополнить и углубить свои знания, проявить самостоятельность. Другие преследуют цель получить хорошую отметку, тем самым заслужив похвалу и одобрение от родителей и учителя. Но есть и такие учащиеся, у которых самостоятельная работа вызывает страх столкнуться с затруднениями при выполнении заданий, получить неудовлетворительную отметку. Мы выяснили, какую именно цель преследуют учащиеся при выполнении самостоятельной работы. Большинство учащихся при выполнении самостоятельной работы преследует цель пополнения и углубления знаний. Меньшее количество школьников привлекает возможность проверки своих знаний, примерно в равной степени школьники ответили, что при выполнении самостоятельной работы они хотят проявить самостоятельность и получить хорошую отметку. Ни один из анкетированных не стремится при выполнении учебной задачи получить одобрение со стороны учителя, родителей. Это свидетельствует о том, школьники понимают цель самостоятельной работы, осознают ее учебную роль и трезво оценивают уровень своих знаний.

История как учебный предмет предлагает большой спектр различных видов самостоятельных работ на уроке. Само содержание учебного процесса предполагает, что учащиеся должны освоить исторический материал, при этом применяя не механическую память, а логическую. Большое количество текстов, исторических документов, наглядных пособий требует от ученика высокого уровня развития мышления для полного анализа представленных источников.[1] В процессе обучения учителем могут применяться различные виды самостоятельной работы. Это может быть работа с учебником истории; работа с дополнительными историческими источниками: документами, картой; заполнение различных хронологических таблиц; подготовка докладов, рефератов по определенной теме; выполнение творческих тематических заданий. На основе проведенного исследования среди учащихся, наиболее приемлемым для них видом самостоятельной работы является подготовка рефератов и докладов, а также творческие задания. Это говорит о желании учащихся самостоятельно «добывать» информацию и проявлять свой скрытый потенциал.

Выделяются следующие формы самостоятельной работы: индивидуальная, фронтальная, групповая. Индивидуальная форма, предусматривает следующее, учащимся предоставляются разные варианты задания, это предотвращает «дублирование» ошибок друг друга и более качественное выполнение работы.

Фронтальная форма предусматривает организацию познавательной деятельности со всем классом одновременно. Преимуществом данной формы является создание условий для проверки учащимися своих знаний, возможность высказать свое мнение, посредством необходимой аргументации.

Существует также групповая форма сотрудничества учащихся. Ее можно использовать для совместной работы с материалом учебника или исторического документа, карты, взаимной проверки письменных заданий. Разнообразие форм самостоятельной работы позволяет учителю подобрать наиболее оптимальную форму в соответствии с логикой урока и информативной базой, требующей проверки.[2]

На основе нашего исследования мы выявили следующую закономерность: учитель на уроке истории чаще все использует фронтальную форму работы, реже индивидуальную, групповая форма используется крайне редко. Это говорит о стремлении учителя выявить индивидуальные знания отдельного ученика.

Существует множество рекомендаций учителю по организации самостоятельной работы на уроке истории. Прежде всего, предлагается тщательно продумать план урока, определить содержание и место самостоятельной работы, ее вид и форму организации. Также необходимо учитывать возрастные и личностные качества учеников: подбирать задания, соответствующие по содержанию, форме и методам работы, возрасту учащихся, помнить о том, что разным ученикам для выполнения одного задания требуется разное количество времени. [3]

Для успешного проведения самостоятельной работы учитель должен следить за ходом ее выполнения. При выполнении работы учащимся необходимо предоставить полную самостоятельность, но учитель должен быть готов в любой момент прийти на помощь, если в этом возникает необходимость. По мнению большинства учеников, помощь учителя при выполнении самостоятельной работы должна состоять из объяснения спорных и трудных моментов, а также проверке и анализе результатов. Еще одной важной задачей учителя является заблаговременная проверка готовности учащихся к выполнению данной самостоятельной работы, заключающаяся в следующем: знают ли они необходимый материал, имеют ли при себе необходимые средства для выполнения работы, владеют ли приемами, требующимися для достижения поставленной учебной цели. Задания должны предполагать не выполнение действий по шаблону, а поиск новых решений проблемы, творческого подхода. Самостоятельная работа должна проводиться регулярно и органично включаться в учебный процесс.

Основными пожеланиями учащихся по организации самостоятельной работы на уроке истории, явились следующие, учитель должен чаще предлагать творческие задания, предлагать задания на выбор, предоставлять индивидуальные задания. Данная информация говорит о желании учащихся, иметь возможность выбора приемлемого задания, при выполнении самостоятельной работы.

Таким образом, самостоятельная работа на уроке истории является важной частью учебного процесса, позволяющей выявить уровень знаний и качество усвоения материала, а также на основе типичных ошибок учащихся, скорректировать и улучшить процесс изучения истории в школе. На основе проведенного нами исследования, мы выявили, что отношение учащихся к выполнению самостоятельной работы во многом зависит от правильно организованных учителем условий для самостоятельной деятельности, предложенных видов и форм самостоятельной работы, соответствующих возрастной аудитории класса, и позволяющих реализовать личный потенциал каждого ученика. Только при соблюдении всех критериев организации самостоятельной работы на уроке истории, можно говорить о качестве ее выполнения.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. - М.: Просвещение, 1983. 479 с.
2. Белгородская, Л. В. От факта к пониманию / Л. В. Белгородская // Преподавание истории в школе. - 2007. - № 3. - С. 25 - 30.
3. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся.- М.: Просвещение, 1984. 304с.
4. Жарова Л. В. Учить самостоятельности.- М.: Просвещение, 1993. 205 с.

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Скоробогатова Е.В.

Магистрант кафедры живописи и композиции Института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ,
г. Москва

Творчество является постоянным спутником учащихся младшего школьного возраста. Изобразительная деятельность - один из самых интересных видов творческой деятельности данного возрастного периода. В процессе рисования дети развиваются как физически, так и умственно, поскольку функционирование мелкой моторики оказывает прямое влияние на работу мозга. Дети, которые хорошо рисуют, отличаются логичностью в рассуждениях, более внимательны. По характеру того, что и как изображает ребенок, можно судить о его восприятии окружающей действительности, об особенностях памяти, воображения, мышления.

Художественно-эстетическое образование – это целенаправленный процесс формирования эстетической культуры личности, развития ее природных задатков и способностей в области искусства, стремления и умения жить по «законам красоты». В настоящее время «художественно-эстетическое воспитание является важным звеном целостного образования. Это обусловлено как историческими обстоятельствами, так и требованиями современной жизни» [7, с. 3].

«Красота – могучий источник нравственной чистоты, духовного богатства, физического совершенства. Важнейшая задача эстетического воспитания — научить ребенка видеть в красоте окружающего мира духовное благородство, доброту, сердечность и на основе этого утверждать прекрасное в самом себе» В.А.Сухомлинский.

В содержание понятия «эстетическая культура личности» входят:

- эстетическое восприятие - способность человека выделять в явлениях окружающей действительности и искусстве эстетических свойств, качеств (форму, цвет, стиль, тональность и т.д.), пробуждающие эстетические чувства;
- эстетические чувства - эмоциональные состояния, вызванные оценочными отношениями человека к явлениям окружающей действительности и искусству (радость, восторг, страдание, сопереживание и т.д.);
- эстетические потребности - устойчивая нужда в общении с художественно-эстетическими ценностями, в эстетических переживаниях;

- художественно-эстетические знания - знание основ эстетики, понимание видов и жанров искусства, истории их развития;
- эстетические идеалы - представления человека о совершенной красоте в природе, обществе, человеке, искусстве;
- эстетические вкусы - способность человека оценивать явления окружающей действительности и искусства с позиций эстетических знаний и идеалов.

Эстетическая культура личности не может сформироваться без целенаправленного культурно-эстетического образования. «Цель процесса культурно-эстетического образования – развить творческую активность школьников, вовлечь каждого из них в эстетическое освоение и созидание жизненных ценностей» [1, с. 57].

Задачи художественно-эстетического образования: 1) формирование эстетической культуры школьников; 2) формирование художественно-эстетических умений, развитие природных задатков и способностей учащихся в области искусства. Первая группа задач решает вопрос приобщения младших школьников к эстетическим ценностям, миру прекрасного, вторая - активного их включения в эстетическую деятельность. Изобразительная деятельность по определению Л.В. Кузмичевой «Это художественно-творческая деятельность, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и выражение своего отношения к изображаемому» [?, с. ?].

На уроках изобразительного искусства в начальной школе педагог ставит следующие задачи:

1. Образовательные. Обогащать знания и представления детей о многообразии предметов окружающего мира (форма, цвет), о художественно - выразительных возможностях изобразительных материалов (гуашь, акварель, фломастеры, кисти, ватные палочки, и т.п.).

2. Развивающие. Содействовать становлению природных умений и навыков, необходимых для передачи замысла изображения и выразительности образа.

3. Воспитательные. Развитие самостоятельности, творческой активности на занятиях изобразительным творчеством. Воспитание любви к родной природе, чувства гордости за культуру и искусство Родины, своего народа; уважительное отношение к культуре и искусству других народов нашей страны и мира в целом.

Приоритетными средствами реализации являются:

- практика интеграции познавательной и изобразительной деятельности на занятиях;
- практика рассматривания предметов, выделения сходства и различий, любования окружающим миром;
- игры с художественными материалами;
- последовательность в освоении детьми возможностей инструментов и материалов для изобразительной деятельности, вариативность в приемах создания образов;
- обучение правилам работы с инструментами;
- развитие сенсомоторной, зрительной памяти;
- диалогический характер общения педагога и ребенка в процессе занятий;
- доступность для использования, разнообразность художественных материалов;
- помощь, совместное решение задач изобразительной деятельности.

В результате выполнения данных задач дети младшего школьного возраста становятся активными и самостоятельными в создании образа предметов, в выборе и использовании художественных материалов в качестве выразительных средств изображения, развивается мелкая моторика рук и тактильное восприятие, формируется пространственная ориентировка на листе бумаги, глазомер и зрительное восприятие, происходит развитие изобразительных навыков, приобретение ими умений передавать впечатления о предметах и явлениях с помощью выразительных образов, формирование индивидуальных интересов, склонностей, способностей, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости. Дети знакомятся с понятиями холодных и теплых цветов, учатся составлять гармоничные цветовые сочетания.

Рисование на темы – это рисование композиций на темы окружающей жизни, иллюстрирование сюжетов литературных произведений, которое ведётся по памяти, на основе предварительных целенаправленных наблюдений, по воображению. Все это направлено на формирование навыков соблюдения пропорций, грамотного изображения конструктивного строения, объема, пространственного положения, освещенности, цвета предметов. Дети учатся передавать художественно-выразительными средствами свое отношение к окружающему миру: применять эффекты светотени, пространственное

расположение предметов, выделять композиционный центр.

Художественное слово оказывает положительное влияние на творческую основу изобразительного искусства. Для того, чтобы добиться более сильного эмоционального отклика, для работы можно использовать стихи, сказки.

Урок должен воспитывать, обучать, и, в конечном итоге, вызывать чувство удовлетворения от учения, содержать в себе радость и быть пронизанным радостным восприятием всего, что на нём происходит. «Организовать» радость на уроке – это значит вызвать у школьника чувство удовлетворения. Радость урока – это радость общения с книгой, с учением, трудом. Самая простая форма организации радости на уроке – игра. Игра является первой организационной формой познания мира: в игре ребенок узнает, познает, участвует, переживает, чувствует. Урок изобразительного искусства можно «обыграть» по-разному:

Игра – путешествие (на другую, неизведанную планету; полет на воздушном шаре, игра в «цветы», в «зонтики» и т.д.).

Игра – сказка (передающая придуманные учителем или самими ребятами события, происходящие с персонажем, каким-либо природным явлением). Например, при объяснении правильности рисования дерева – можно рассказать сказку о зернышке, как оно упало в землю, как оно росло и так далее, сказку о снежной бабочке, о паучке, который не хотел жить серой жизнью ...

Игра в музей. «В одном городе ночью в музей забрался волшебник – злой колдун, который ненавидел красоту. Он заморозил картины, затем дотронулся до них и они рассыпались как осколки зеркала. Жители города опечалены. Как помочь им? Давайте попробуем спасти картины – соберем осколки и узнаем картину...».

Игра–сон (давайте нарисуем сон, это то, чего нет на самом деле, а во сне может происходить всё, что угодно ...).

Игра–соревнование – кто больше назовет стихов, загадок, примет какого-либо объекта, кто быстрее определит вид искусства, вспомнит название картины и так далее.

Таким образом, процесс реализации художественно-эстетического образования включает 2 звена: а) накопление опыта эстетических переживаний; б) практическая художественно-эстетическая деятельность. Без сознательного пробуждения у школьника эмоциональной чувствительности к окружающей действительности и искусству он при нормальном зрении и слухе не увидит красоту природы, не воспримет красоту музыки, поэзии и изобразительного искусства.

Без знания законов художественного отображения действительности, без понимания языка и художественных средств невозможно воспринимать красоту окружающего мира, необходимо иметь определенную художественно-эстетическую подготовку: знать основы эстетики, различать виды и жанры искусства, их историю развития. Однако путь к глубокому пониманию красоты окружающего мира и искусства лежит только через собственное творчество, развития практических художественно-эстетических умений, природных задатков и способностей.

Список литературы

1. Буровкина Л.А. Роль народного искусства в условиях непрерывного художественного образования и эстетического воспитания //Актуальные проблемы музыкального и художественного образования и культуры: история и современность. – М.: МГПУ, 2008. – С. 55-59.
2. Искусство в школе - ж, №2, 1997. – С. 63
3. Лук А.М. Эмоции и чувства - М.: Знание, 1972. – С.79
4. Трофимова М.В. И учеба, и игра – изобразительное искусство. – Ярославль: Академия развития, - 1997. – С. 240
5. Трубникова Л.А. Декоративно-прикладное искусство в системе средств эстетического воспитания учащихся в воскресной художественной школе: автореф. дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1996. – 24 с.
6. Фронтенко Т.А. Изобразительное искусство. – Иркутск: Искусство, 1998. – С. 45 – 47
7. Щуркова Н.Е. Когда урок воспитывает - М.: Педагогика, 1981. – С.128

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Стецкая С.В., Голубь И.Б.

(Стецкая Светлана Владимировна студентка 3 курса факультета педагогики и психологии
центра педагогического образования Приамурский государственный университет
им Шолом-Алейхема г. Биробиджан;

Голубь Инна Борисовна, к.п.н., ст. преподаватель кафедры педагогики
Приамурский государственный университет им Шолом-Алейхема г. Биробиджан)

Кто не ценит собственного здоровья,
Тот меньше заботится и о других людях.
В.М.Шепель

Человек в нашем обществе все более, становится основной творческой производительной силой и от уровня развития его способностей, будет зависеть развитие всех производительных сил государства [1, с. 68].

Нескончаемый поток постоянно меняющейся информации обрушивается сегодня на человека, вынуждает его в кратчайшие сроки самоопределяться, что приводит к стрессовым ситуациям и потере здоровья. Одной из многих человеческих способностей, способность к самоорганизации является, на наш взгляд, очень важной способностью для самостабилизации и внутреннего равновесия в современном мире.

Воспитание такой способности у подрастающего поколения-актуальная задача педагогики на современном этапе. Воспитание - это не принудительное введение ребенка к намеченным педагогом целям, а деятельность, направленная на то, чтобы «наводить ребенка на размышления, возбудить чувства, умственную и волевую деятельность, приучить его владеть и управлять собой» (П. Ф. Лесгафт) [3, с. 80].

На наш взгляд, самоорганизация - это важнейшее субъектное свойство человека, выражающееся в его (индивидуума) взгляде на себе и системе его сознательных действий, направленных на достижение определенной цели, реализация которой требует самооценки, самосознания, самоубеждения, самоприказания, самопринуждения, а иногда и самоотказа.

Способность к самоорганизации помогает человеку более гибко, повышая приспособляемость, реагировать на непредсказуемые и постоянно меняющиеся условия (и влиять на них). Это же в полной мере можно отнести и к социальным явлениям современности.

Для педагогики важно формировать в развивающемся человеке способности, отвечающие динамичным и устремленным в завтрашний день переменам социума. Отказ от авторитарной педагогики выдвигает на первый план личность ученика, удовлетворение его запросов, развитие его индивидуальных добродетелей, способностей и дарований.

В человеке заложен высший параметр порядка, который концентрирует его творческий потенциал. Несоблюдение этих правил приводит к нарушению равновесия, что и произошло в настоящее время, когда на повестку дня поставлен вопрос о выживании человечества [4, с 175-178].

Поэтому образование и педагогика должны сформировать структуру личности, которая понимает эти правила. Только благодаря пониманию норм и правил игры природы, человек может действительно стать свободным и сознательным.

Но, « педагогика социализации» не ставила перед собой задачи развития у детей способности к самопознанию, самоопределению, а значит и самоорганизации, не изучала их как субъекта выбора - это не ее предмет. Педагогика «насилия» нанесла непоправимый ущерб здоровью подрастающего поколения [6, с. 6-8].

В последнее десятилетие статистика приводит страшные цифры детских заболеваний. К сожалению, по данным медицинской статистики, более чем у 30% детей дошкольного возраста имеются те или иные заболевания. Растет заболеваемость среди дошкольников. Нашим детям в современном мире приходится расти и развиваться на фоне угрожающей экологической ситуации, постоянного стресса. Это не может не отражаться как на физическом, так и на психологическом здоровье ребенка. Если рассматривать причины резкого снижения уровня здоровья детей дошкольного возраста, то среди них специалисты выделяют:

- низкий уровень жизни;

- социальные потрясения;
- неблагоприятная экологическая обстановка в России;
- ухудшение состояние здоровья матерей;
- дефицит двигательной активности;
- недостаточная квалификация педагогов и воспитателей в вопросах охраны здоровья и физической активности;
- безграмотность и незаинтересованность родителей в вопросах сохранения здоровья детей;
- неполноценное питание.

Следовательно, стадия модернизации активно вступила в системе дошкольного образования. Основной задачей дошкольных учреждений на современном этапе развития системы образования является оптимизация оздоровительной деятельности. В свою очередь, оптимизация любого процесса неразрывно связана с обеспечением его управляемости.

Управление же должно строиться с позиций системного подхода, призванного в комплексе решать как медико-социальные, так и психолого-педагогические проблемы детей дошкольного возраста. Это требует объединения общих усилий большого круга специалистов разного профиля, концентрации их интеллектуального потенциала, а также разрешение возможных противоречий, возникающих между специалистами внутри учреждения, педагогическим коллективом и родителями, дошкольным учреждением и органами управления.

Основная цель дошкольного образования - развитие ребенка при сохранении здоровья, т.е. развитие ребенка в соответствии с принципом природосообразности. И.И. Брехман акцентировал внимание на определяющем значении формирования у человека индивидуального способа здорового образа жизни с самого раннего детства [2, с 35-36].

Исходя из принципа «здоровый ребенок - успешный ребенок», невозможно решение проблемы воспитания социально адаптированной личности без осуществления системы мероприятий по оздоровительной работе и физическому воспитанию детей. Поэтому в настоящее время в качестве одного из приоритетных направлений в детском саду это путь к здоровьесбережению.

Здоровье понимается как совокупность нескольких составляющих, среди которых: физическое, психическое, духовное, социальное здоровье (по концепции Федеральных государственных стандартов).

Здоровье - это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезни или физических дефектов (по определению Всемирной организации здравоохранения).

«Здоровье дороже богатства» – утверждал французский писатель Этьен Рей [4, с.3].

В.А. Сухомлинский писал: «Я не боюсь еще и еще повторить: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателей. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы». «Здоровье - это вершина, которую должен каждый покорить сам» - так гласит восточная мудрость. Задача педагогов - научить детей покорять эту вершину [5, с. 28-30].

Таким образом, здоровьесбережение в детском саду можно рассматривать как, перспективную систему современности и как совокупность методов и приемов организации обучения дошкольников, без ущерба для их здоровья.

Эффективность образовательной и воспитательной работы педагогов во многом зависит от результата грамотного применения и системного подхода в таком направлении, как здоровьесбережение в детском саду. Бесспорно, что ребенок, в первую очередь, должен быть здоров, как физически, так и психологически. Недоработки и упущения в вопросе охраны здоровья детей сказываются и на воспитательном, и на образовательном процессе.

В МБДОУ детский сад №16 города Хабаровска образовательный процесс по приобщению детей к здоровому образу жизни, помимо традиционных форм физкультурно-оздоровительной работы и профилактической работы медицинского блока, включает:

- проведение дней здоровья,
- занятия валеологического содержания,
- досуги, викторины на оздоровительную тематику,
- чтение художественной литературы,
- знакомство детей с традициями и культурой русского народа, с родным городом,
- с правилами безопасного поведения и т. д.

Так же, оно включает в себя систему профилактики различных заболеваний, коррекционную работу в специализированных группах, витаминoproфилактику, противоэпидемическое направление.

Большое значение в нашем дошкольном учреждении отводится закаливающим мероприятиям, таким как воздушные процедуры, подвижные игры, пальчиковая гимнастика, профилактика плоскостопия, тонизирующая гимнастика, формирование осанки, хождение босиком, профилактика заболеваний дыхательных путей.

В своей работе, мы все чаще обращаемся к инновационным технологиям, это использование тактильной дорожки, массажеров, ритмопластики, логоритмики, минуты релаксации.

Сбалансированный рацион ребенка является одним из обязательных условий развития и роста детского организма. Наличие в меню фруктов, овощей, отварного мяса, злаков, молочных продуктов. В ДОО проводится контроль над соблюдением норм здорового питания, соответствующие требованиям.

Взаимодействие дошкольного учреждения с семьей по вопросам здоровьесбережения ребенка предусматривает освещение ряда актуальных вопросов по профилактике заболеваний дыхательных путей, развитию общей и мелкой моторики, по профилактике нарушений опорно-двигательного аппарата, органов зрения. С родителями проводятся беседы, консультации на тему охраны здоровья ребенка. Педагоги стараются привлекать родителей к участию в физкультурных мероприятиях, праздниках, мероприятиях ДОО (соревнования, дни открытых дверей, Дни и Недели здоровья, встречи детей ДОО с родителями-спортсменами и др.).

У каждого взрослого человека есть такие воспоминания о детстве, которые наполняют душу несравнимым ни с чем теплом. Самое лучшее нам хочется «взять с собой» во взрослую жизнь, продолжать лучшие семейные традиции.

В ходе нашей работы с родителями не обошли стороной и семейные традиции по здоровьесбережению и привитию культуры спорта в семье из поколения в поколение. Изучение семейных традиций включает такие темы как:

- «семейный стол»;
- «мы ходим в походы»;
- «лыжные прогулки»;
- «мы ходим в баню» и т. д.

Безусловно, это поможет в проведении праздников в ДОО, обозначит формы работы с семьей в течение года, в совместных мероприятиях, родители поделятся своим опытом по сохранению и продолжению семейных традиций.

Таким образом, деятельность по сохранению и улучшению здоровья детей занимает особое место в воспитательном процессе любого образовательного учреждения. Наша работа не ставит целью достижение высоких результатов за короткий отрезок времени. Главное в ней – помочь детям проявить их собственные потенциальные возможности, чтобы, взрослея, дети были готовы вести здоровый образ жизни, ценили свое здоровье и здоровье окружающих.

Список литературы

1. Кругликова О.А. «Педагогическое сопровождение здоровьесберегающих технологии В.Ф. Базарного» (электронный ресурс) <http://www.hrono.info/proekty/bazarny/index.html>
2. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. "Развивающая педагогика оздоровления", Москва "Линка-Пресс"/2000 г.
3. Педагогика и психология здоровья. /Под ред. Н.К. Смирнова. - М.: АПКИПРО, 2003.
4. Смирнов Н.К. «Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе педагога». (электронный ресурс)
5. Сивцова А.М. «Использование здоровьесберегающих педагогических технологий в дошкольных образовательных учреждениях» (текст) //А.М. //Методист. – 2007.ст.11
6. Сухомлинский В. А. О воспитании. - Москва: Политиздат, 1985.
7. Информация о методике В.Ф. Базарного (электронный ресурс) <http://www.deti.websib.ru/p76aa1.html>

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ИДЕЙ Л.С. ВЫГОТСКОГО В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОБЛЕМ ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Бородина В.А., Макеева В.В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Тема профилактики нарушений речи у детей раннего возраста стала наиболее актуальна в последние несколько десятилетий. Анализируя исторический аспект развития проблемы, следует отметить, что вопрос о необходимости предупреждения риска возникновения речевых нарушений у детей раннего возраста прослеживается в работах Л.С. Выготского.

Л.С. Выготский подошел к определению речи, как высшей психической функции, представляя речь как разновидность знака, присвоение которого происходит в процессе общения и совместной предметной деятельности ребенка со взрослым в результате восприятия речи взрослых и собственной речевой активности. Именно взрослому принадлежит ведущая роль в речевом развитии ребенка, который дает малышу образцы речи и способы действия с предметами не только посредством показа, но и слова [3].

Все функции и умения ребенка отличаются гибкостью, изменчивостью, совершенствованием. Эти качества возникают в процессе обучения. Интеллект ребенка не определяется наследственными задатками и не является величиной постоянной, мало зависящей от воспитания и обучения. Умственные способности не появляются спонтанно, просто по мере созревания мозга. Так, например, известно, что в коре головного мозга человека имеются центры речи (центры Брока и центр Вернике). Однако, ребенок никогда не заговорит вследствие простого созревания этих центров мозга, без целенаправленного обучения.

Л.С. Выготский в своих работах рассматривает взаимосвязь между высшими психическими функциями. Развитие одной функции без развития других невозможно, оно является взаимосвязанным и взаимообусловленным. Вопросы рассматриваются ученым. Так, Л.С. Выготский раскрывает вопросы взаимосвязи в становлении и развитии мышления и речи: мышление и речь имеют разные генетические корни, их развитие до определенного времени идет по разным путям, независимо друг от друга; в онтогенезе присутствуют доречевая фаза интеллекта и до интеллектуальная фаза речи; с появлением слова и его знаково-символической функции оба пути пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь интеллектуальной[3].

Л.С. Выготский так же говорил о важности сензитивных периодов в психическом и речевом развитии ребенка. Сензитивность (от лат. sensitivus — чувствительный) — оптимальное сочетание условий для развития психических процессов, присущих определенному возрастному периоду. Под сензитивным периодом понимают определенный период жизни ребенка, в котором созданы оптимальные условия для развития у него определенных психологических качеств и видов деятельности. Данные периоды определяют границы оптимальных сроков развития психических функций и форм деятельности, тем самым, определяют оптимальные сроки эффективного обучения. Развивающее обучение должно учитывать последовательность сензитивных периодов. В случаях депривации и дефицита раздражителей, адекватных сензитивным периодам, наблюдаются задержка и отставание в развитии соответствующей функции.

Сензитивные периоды развития многих функций происходят именно в раннем возрасте, например: от 1 до 4 лет – сензитивный период развития крупной моторики (движений и действий); от рождения до 3 лет – сензитивный период восприятия; от рождения до 5,5 лет – сензитивный период сенсорного развития[4].

Сензитивный период развития речи приходится на возрастной диапазон от 1,5 до 3 лет. Таким образом, опираясь на идею Л.С. Выготского о том, что становление речи начинается с самого рождения ребенка, ученые говорят о важности ранней диагностики и необходимости проведения профилактических мероприятий для детей, находящихся в зоне риска. Данные положения являются основанием современных исследований проблем речевого развития в детском возрасте в работах современных ученых.

В психологических исследованиях проблему раннего речевого развития рассматривает ряд авторов, таких как А.А. Люблинская, Л.Ф. Обухова, В.С. Мухина. В их работах говорится, что в раннем возрасте овладению речью представляет собой главную линию развития ребенка, так как меняет его отношение к окружающей среде.

В работах В.П. Зинченко, П.К. Анохина, Н.И. Жинкина отмечается, что речевая система формируется в неразрывной связи с развитием интеллектуальной, сенсорной, сенсомоторной, аффективно-волевой сферами ребенка. Это означает, что недостатки в развитии одной из них, влекут за собой проблемы в развитии остальных.

В онтолингвистических исследованиях данную проблему рассматривала С.Н. Цейтлин. В своих работах она утверждает, что последняя четверть второго года жизни ребенка, как правило, характеризуется бурным развитием сразу в нескольких направлениях: резким увеличением активного лексикона, появлением способов морфологической маркировки грамматических противопоставлений, увеличением длины синтагматических цепочек.

В коррекционной педагогике многие авторы рассматривали различные аспекты проблемы раннего речевого развития, в том числе, роли речевого развития в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, а также вопросы профессиональной подготовки педагогов к решению задач содействия эффективности социализации детей раннего возраста данной категории (Бородина В.А.).

В работах Братковой М.В., Закрепиной А.В., Прониной Л.В. исследован аспект коррекционного обучения и развития детей раннего возраста в играх со взрослым. В исследованиях Лынской М.И. рассматривается проблема формирования речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. В исследованиях Галигузовой Л.Н. обращается внимание на важность ранней психологической диагностики. Ее необходимость обусловлена важностью своевременного выявления задержки и отклонений в речевом развитии ребенка, определением их причин, выбором адекватных методов коррекции, созданием необходимых психолого-педагогических условий. Важность такой работы, по мнению автора связана с интенсивным темпом психоречевого развития ребенка в период раннего детства, так как незамеченные вовремя или показавшиеся незначительными отклонения от нормального развития могут привести к выраженным сдвигам на последующих возрастных этапах. В раннем возрасте имеются более широкие возможности коррекции за счет большей пластичности детской психики, чувствительности ребенка к воспитательным воздействиям[5].

В логопедических исследованиях работы Чиркиной Г.В., Шереметьевой Е.В. посвящены предупреждению отклонений речевого развития у детей раннего возраста. Чиркина Г.В. исследует проблему раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей. В ее работе говорится о необходимости выделить особую область превентивного логопедического воздействия, а профессиональную активность логопеда направить на более ранний возраст; более широко распространять опыт коррекционной работы с детьми раннего возраста путем создания ясельных диагностических групп с соответствующим методическим обеспечением[6].

Е.В. Шереметьева, опираясь на методологические основы, разработанные Л.С. Выготским и его последователями, исследует проблему предупреждения отклонений в речевом развитии в раннем возрасте. Автором разработан диагностический материал для обследования особенностей речевого развития детей раннего детства. Шереметьева Е.В. утверждает, что своевременное выявление, коррекция и предупреждение отклонений в условиях развития ребенка являются важным фактором его нормального психоречевого развития. Всякое развитие, и речевое в том числе, — это процесс непрерывного возникновения новых форм на основе предшествующих, протекающий в реальном взаимодействии со средой[7].

Обобщив некоторые результаты историко-педагогического анализа проблем профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста, следует сделать вывод о продолжении развития научных идей Л.С. Выготского в исследованиях современных ученых.

Список литературы

1. Бородина В.А. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта / Автореферат дис.канд....пед. наук 13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика). – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УрГПУ», 2011. С. 22
2. Бородина В.А. Подготовка будущих педагогов – дефектологов к профессиональной деятельности в

области социализации детей с особыми образовательными потребностями // Дефектология № 3, 2008.- С.85 – 93.

3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Аст храниТЕЛЬ", М., 2008. — 668 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; 2005. — 1136 с, ил
5. Галигузова Л.Н.Актуальные проблемы в сфере образования детей раннего возраста./ Л.Н.
6. Галигузова//Психологическая наука и образование. – 2010. – 3.
7. Чиркина Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей./ Г.В. Чиркина//Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – 2.
8. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. — М. Национальный книжный центр, 2012. — 168 с. (Логопедия: от теории к практике).

МЕХАНИЗМЫ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Иванилова М. А.

Новосибирский государственный педагогический университет, г.Новосибирск

Чтение служит основным проводником человека в информационной среде, во многом, определяя его образовательные возможности и успешность дальнейшей социальной адаптации. Этим важнейшим навыком дети, как правило, овладевают в начальной школе. Но, к сожалению, у многих из них резко снижается учебная мотивация из-за трудности усвоения тех или иных дисциплин. Среди школьных предметов на первом месте в усвоении стоят нарушения чтения и письма.

Ключевым моментом в изучении нарушений чтения является определение патогенетических механизмов. Вопрос о механизмах дислексии является сложным для любых речевых нарушений. По своей природе данные механизмы очень сложны и разнообразны [5,6].

Согласно общепризнанной классификации дислексии, автором которой является Р. И. Лалаева[4], выделяется шесть форм: фонематическая, семантическая, аграмматическая, оптическая, мнестическая, тактильная.

Рассмотрим механизмы дислексии в соответствии с подходами отечественных авторов: М. Е. Хватцева, Р. Е. Левиной, О. А. Токаревой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, которые занимались изучением проблемы нарушений чтения.

Проявление фонематической дислексии у детей М. Е. Хватцев связывает с нарушением фонематического слуха. Характерным для детей с фонематической дислексией являются трудности различения на слух отдельных звуков, особенно оппозиционных. Из-за нарушения фонематического слуха все звуки становятся неустойчивыми, что отрицательно влияет на стабильность словесных образов. Такие дети очень хорошо запоминают отдельные буквы и короткие слова. Но в тоже время буква для них не является сигналом обобщенного звука речи, а, следовательно, не является и графемой.

Наряду с подходом М. Е. Хватцева к проявлению фонематической дислексии на несформированность фонематической системы указывает и Р. Е. Левина. Она не выделяет формы дислексии, но указывает, что нарушения чтения возникают из-за нарушений устной речи, а именно, вследствие несформированности фонематической системы. Нечеткость и нестойкость представлений и обобщений о звуке затрудняет овладение звуковым анализом. Также, автор указывает на «неумение сливать звуки в слова» вследствие отсутствия «обобщенных слоговых образов». Последнее отражает взаимосвязь нарушений устной речи и уровня звукового анализа.

На трудности в чтении и смешения звуков указывала и О. А. Токарева, но причину всего этого видела в недифференцированности слухового восприятия. По клинической классификации О. А. Токаревой, которая в зависимости от первично нарушенного анализатора выделяет акустическую, оптическую и моторную дислексии, наиболее распространенной считается акустическая форма. В основе данной формы дислексии лежат акустические расстройства, в результате которых проявляется недифференцированность слухового восприятия, а также недостаточное развитие звукового анализа. Автор указывает на такие трудности при чтении у детей, как трудности слияния букв в слоги, слоги в слова, смешения сходных по артикуляции и звучанию звуков.

Одним из последних авторов, занимающимся изучением вопроса о нарушениях чтения и указывающих, что в основе фонематической дислексии лежит недоразвитие фонематического слуха и анализа является Р. И. Лалаева.

В зависимости от того, какие функции фонематической системы нарушены, она выделяет две группы нарушений чтения: связанные с недоразвитием фонематического восприятия и обусловленные недоразвитием функции фонематического анализа.

Уточним, что на момент изучения нарушений чтения Р. И. Лалаевой не разграничивались такие понятия, как «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». Поэтому в ходе анализа, выделенной автором фонематической дислексии, правомерным, на этапе современного состояния нарушений чтения, будет говорить о нарушении «фонематического слуха».

Итак, первую группу фонематических дислексий Р. И. Лалаева характеризует трудностями отбора фонем по их акустическим параметрам, а также заменами и смешениями звуков, сходных акустически и артикуляторно, например, [с] – [ш], [т'] – [д'] и т.д. Здесь имеется ввиду нарушение фонематического слуха.

Как отмечает автор, закрепление звукового образа за соответствующей буквой происходит очень медленно и поэтому ребенок может соотносить одну и ту же букву с несколькими разными смешиваемыми звуками. Поэтому фонематическое недоразвитие у школьников проявляется или в трудностях различения и узнавания, сходных по звуковой структуре фонематических рядов или в незавершенности процесса дифференциации звуков, особенно звуков, отличающихся тонкими акустическими или артикуляторными признаками.

Вторая группа фонематических дислексий обусловлена недоразвитием функций фонематического анализа.

Отметим, здесь и далее по тексту, функция фонематического анализа будет относиться к фонематическому восприятию.

Фонематический анализ представляет собой процесс умственного действия, позволяющего выделять звуки в словах. Функция фонематического анализа включает в себя как простые, так и сложные формы анализа звуковой структуры слова.

Как указывает современный исследователь Л. В. Ковригина умение выделять фонемы из слова и правильно их дифференцировать является одним из необходимых условий развития звукового анализа, т.е. особого умственного действия по установлению последовательности звуков в слове[1,2].

Подробное описание семантической дислексии представлено у Р. И. Лалаевой. Она связывает семантическую дислексию с несформированностью слогового синтеза, непониманием синтаксических связей в структуре предложения, а также с бедностью словаря.

Основной причиной непонимания прочитанного является разделение слов на слоги в процессе чтения. У детей с семантической дислексией нарушена функция фонематического и слогового синтеза. Поэтому чаще всего нарушение понимания прочитанного проявляется при послоговом чтении, но нередки случаи непонимания прочитанного и при чтении целыми словами. Для детей с семантической дислексией характерными являются трудности в осмыслении, осознании прочитанного, а также трудности в понимании фактического содержания текста. Также, большие затруднения представляет собой выполнение заданий на объединение изолированно названных звуков и синтез слогов в единое целое. Большую трудность представляет собой пересказ прочитанного текста, ответы на самые простые вопросы по содержанию. Непонимание прочитанного, вследствие послогового чтения, усугубляется еще и нечеткими, неточными представлениями о синтаксических связях внутри предложения.

Указания на семантическую, а также мнестическую формы дислексии можно найти в работах М. Е. Хватцева, но, к сожалению, автор не раскрывает проявление и симптоматику данных форм дислексий.

Из всех авторов, занимавшихся изучением вопроса о нарушениях чтения, указание на аграмматическую дислексию было найдено только в работах Р. И. Лалаевой.

Недоразвитие грамматического строя речи автор связывает с аграмматической дислексией. Данная форма дислексии обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. При аграмматической дислексии в чтении проявляются аграмматизмы в виде: неправильного согласования прилагательного и существительного в роде, числе, падеже (например, черная карандаш, красивый девочка), изменения падежных окончаний существительных (например, под крышам, у товарищам), изменения окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени (это был туча, собака промчался), а также формы времени и вида (вместо бежит– бежал), изменения числа местоимения (вместо

все – весь), неправильного употребления родовых окончаний местоимения (такая мороз, шапка наш). Чаще всего аграмматическая дислексия отмечается у детей с системным недоразвитием речи разного патогенеза.

Описание оптической дислексии представлено у М. Е. Хватцева. Автор выделяет оптические литеральные и вербальные алексии и дислексии. Литеральные дислексии заключаются в неузнавании отдельных букв, а вербальные в неузнавании слов в целом, но при этом отдельные буквы называются. У детей с оптическими дислексиями буквы не осознаются как соответствующие графемы. Основной причиной неузнавания букв является неточное, нечёткое восприятие их, неустойчивость представлений о них. В определенных моментах одна и та же буква воспринимается как абсолютно разные буквы. Но при этом у детей с оптическими дислексиями слуходвигательные стереотипы остаются сохранными, не узнавая определенных букв графически, ребенок может записать эти буквы под диктовку.

Нарушение зрительного восприятия у детей с оптическими дислексиями проявляется и вне речи – это могут быть трудности в узнавании предметов, лиц людей. При чтении у детей с оптической дислексией наблюдается смешение букв. Характер смешения зависит от того, как отражается и сохраняется в памяти ребенка облик буквы. Чаще всего основное строение буквы сохраняется в памяти, а похожие части буквы взаимозаменяются. Иногда части букв перемещаются в пространстве, крупные части букв не узнаются. Поэтому сходные по начертанию буквы смешиваются, особенно часто проявляются смешения или пропуски букв при чтении печатного текста.

Подобное описание оптической дислексии дает О. А. Токарева. Она отмечает, что при оптической дислексии проявляется неустойчивость зрительного восприятия. У детей с данным видом дислексии не устанавливаются связи между зрительным образом буквы и звука, и соответственно, звуки не осознаются как графемы. Память ребенка не удерживает четкий зрительный образ буквы, поэтому одна и та же буква воспринимается по-разному, и как следствие этого наблюдается смешение букв сходных по начертанию. Также, как результат смешения букв нарушается зрительное узнавание слов при чтении.

В трудах А. Н. Корнева [3] представлена мультиаксальная классификация дислексии, в которой мы рассмотрим психологический подход в зависимости от ведущего синдрома нарушения и подробнее остановимся на дисфазическом и дисгнозическом вариантах дислексии. А. Н. Корнев отмечает, что недоразвитие устной речи отчасти является причиной дисфазической и дисгнозической дислексии, с другой стороны, в основе трудностей чтения лежит недоразвитие функций, относящихся к определенным видам гнозиса. Данные виды дислексии, выделенные А. Н. Корневым, во многом перекликаются с литеральной дислексией, о которой говорили М. Е. Хватцев и О. А. Токарева.

Автор указывает на основные симптомы на этапе овладения чтением: слабость образования звукобуквенных связей и неспособность формировать навыки слогослияния.

Как отмечает Р. И. Лалаева оптическая дислексия связана с несформированностью зрительного гнозиса, анализа и синтеза. Проявление оптической дислексии заключается в трудностях усвоения букв, а также в смешениях графически сходных букв и их взаимных заменах. Смешиваются и заменяются буквы, которые отличаются как лишь дополнительными элементами (З – В, Л – Д), так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (Н – И, Ь – Р, Т – Г). Вследствие несформированности оптического анализа буквы представления о графически сходных буквах у детей неточны и недифференцированы.

Наряду с нарушениями буквенного гнозиса отмечаются нарушения предметного гнозиса. При срисовывании сложных предметов, рисовании по памяти, а также конструировании отмечаются большие неточности и трудности.

Наблюдается также несформированность пространственных представлений. Несформированность пространственных представлений у детей с оптической дислексией различна. Одни дети безошибочно различают правую и левую руку, но при этом затрудняются в правильном определении расположения предметов по отношению к своему телу. Другие дети затрудняются только в определении пространственных отношений между предметами, изображениями или буквами.

В работах Р. И. Лалаевой, также, можно найти указания на мнестическую и тактильную дислексию. Мнестическая дислексия проявляется в трудностях усвоения букв, в их недифференцированных заменах, обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти. Особенно ярко нарушение ассоциации между зрительным образом буквы и слухопроизносительным образом звука проявляется на этапе овладения звукобуквенными обозначениями.

Тактильная дислексия наблюдается только у слепых детей. В ее основе лежат трудности дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля.

Таким образом, существует разные подходы авторов относительно механизмов нарушений чтения. Но несмотря на большой размах временных рамок, охватывающих изучение нарушений чтения, всех авторов, начиная с М. Е. Хватцева и, заканчивая Р. И. Лалаевой объединяет некоторое сходство механизмов дислексии, в тоже время, разные взгляды на природу их происхождения.

Список литературы

1. Ковригина Л.В. Закономерности становления психологического базиса письменной речи у детей с недоразвитием речи//Инновации в медицине, психологии и педагогике. – Новосибирск: Немо-Пресс, 2016. – С. 166-169.
2. Ковригина Л.В. Становление функционального базиса письма речи у детей с недоразвитием речи//Детство, открытое миру. – Омск, Омский государственный педагогический университет, 2016. – С.184-188.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.:Лениздат; Издательство «Союз», 2002. – 224 с.
5. Шкатова Е.А., Петрова Е.Т. Образовательное и воспитательное значение чтения для детей с ограниченными возможностями здоровья//Актуальные проблемы и перспективы становления ребенка-читателя в современном информационном обществе. – Чита: Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, 2010. – С.114-117.
6. Энс О.А., Ковригина Л.В. Особенности усвоения навыка чтения детьми 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи //Детство, открытое миру. – Омск. Омский государственный педагогический университет, 2016. – С.225-226.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ГРУППАХ КРО (ЗПР)

Перфилова Л.В., Никитина А.С., Абрамова Ю.В.

ГБОУ Гимназия № 1596 СПДОН № 1757, г. Москва

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показал, что количество детей, имеющих отклонения в физиологическом и речевом развитии, неуклонно растет. Эти дети категорически отказываются знакомиться с книгой, им не интересно узнавать что-то новое, рассматривать иллюстрации, отвечать на вопросы и рассуждать, они предпочитают, планшеты, гаджеты и ЭВМ. Основная причина — не желание родителей знакомить детей с художественной литературой, заниматься с детьми. Процесс овладения родным словом, устной речью, в свою очередь, тесно связан с формированием слухоречевдвигательного взаимодействия, который выражается в правильном и системном подходе знакомства ребенка с художественной литературой.

Как показывают исследования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии (Е.А. Стребелева, Р. Е. Левина, Е.А. Екжанова, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, А. Р. Лурия, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.), а также практический опыт работы, обучение детей по коррекционно-развивающим программам позволяет не только полностью устранить речевые и моторные нарушения, а так же, сформировать у детей представление о книге, ее необходимости и важности. Развивать умение умеренно громкой, выразительной, связной речи, работать руками, соответствующей возрасту, с помощью как традиционных, так и специальных методов и приемов, направленных на развитие активной познавательной деятельности при знакомстве с книгой и ее содержанием.

Проектная работа строится с учетом особенностей психической деятельности детей. Таким образом, воздействие органически связано с развитием у дошкольников внимания, памяти, мелкой моторики умения управлять собой и другими психическими процессами.

Дети с ЗПР, обучающиеся в подготовительной группе КРО, по мере знакомства с книгой, ее содержанием, историей возникновения, людьми, работающими над созданием книги, искусством слова, оказываются способными к усвоению основной функции книги — знание, информации — в объеме, предусмотренном программой группы КРО с ЗПР. Постепенно осуществляя работу по знакомству с книгой,

у детей возникло желание не только сделать книжку своими руками в группе, но и показать ее всей своей семье. Тогда специалисты группы с воспитателями и детьми решили развернуть проект «Знакомство с книгой» и сделать книгу необычную «Мультипликационную».

В рамках работы над созданием «Мультипликационной книги» были реализованы следующие принципы дошкольной коррекционной педагогики:

- принцип развивающего обучения;
- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- принцип коррекции и компенсации;
- деятельностный принцип, определяющий ведущую деятельность, стимулирующую психическое и личностное развитие ребенка.

Выбор произведений для «Мультипликации» детьми с ЗПР был ограничен их речевыми особенностями. Тексты должны быть доступны по объему, иметь четкую композицию с легко определяемой последовательностью событий, быть динамичными и привлекательными по сюжету. Так же использовались тексты, содержащие диалог, и главное, текст не должен был содержать слова неусвоенной звуко-слоговой структуры, со сложными грамматическими оборотами.

Для этого работа была поделена на несколько этапов:

1. Выбор произведения: в целях активизации интереса и внимания детей использовался ряд методических приемов: подбор картинок (карточек) к прочитанному тексту, пересказ какой-либо выделенной части сказки, дополнение деталей или эпизодов, пересказ от первого лица, пересказ с изменением времени действия.
2. Погружение в проект: создавался замысел проекта, придумывается сценарий, обговариваются герои, обсуждается характер, особенности поведения.
3. Вхождение в роль: разучивается текст, ведется работа над произношением, дыханием.
4. Создание фона и декораций: дети совместно с воспитателями рисуют, лепят, конструируют из бросового материала фон для мультфильма, выстраивают фоновые композиции, создают декорации.
5. Этап создания персонажей: дети и воспитатели совместно со специалистами лепят персонажей для мультфильма.
6. Участие в съёмочном процессе: дети совместно с учителем-логопедом выполняют съемку.
7. Озвучивание персонажей: дети со специалистом записывают звук.
8. Монтирование мультфильма: учитель-логопед монтирует отснятый материал на компьютере; соединяя его с музыкой, голосами, фотографией.
9. Демонстрация мультфильма.

Образовательная деятельность	Совместная деятельность педагогов с детьми	Самостоятельная деятельность детей	Развивающая среда
Работа с детьми по знакомству с книгой			
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Беседа: «Знакомство с процессом создания книги» - знакомство с процессом производства бумаги от леса до листа бумаги. ◆ Беседа: «Кто делает книгу?» - знакомство с профессиями людей, участвующими в процессе создания книги. ◆ Беседа: «Зачем нам книга? Что в ней интересного и нужного?» ◆ Экспериментально - исследовательская деятельность: «Свойства бумаги» 	<ul style="list-style-type: none"> Беседа: «Наскальное письмо» - Просмотр фильма «Как производят бумагу» - Рассматривание книг. Беседа из чего состоит книга: страницы, обложка, переплет, пружина, текст, иллюстрации... - Рассматривание видов бумаги, знакомство со свойствами разных видов бумаги. - Работа в книжном уголке: знакомство с различными жанрами произведений как народными, так и авторскими. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Сюжетно - ролевая игра «Книжкина больница» <ul style="list-style-type: none"> ● С./ролевая игра «Детская библиотека» ● С./ролевая игра «Книжный магазин» ● Составление таблицы о правилах пользования книгой. ● Самостоятельная работа в книжном уголке: рассматривание иллюстрированных книг, рассказывание знакомых произведений. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Подбор картинок на тему возникновения.....(наскальное письмо, папирус); с этапами производства бумаги; профессиями, участвующими в создании книги. ◆ Внесение энциклопедии, большой книги сказок. ◆ Выставка детских рисунков: «Сказки К.И. Чуковского» ◆ Бумага разных видов: писчая, газета, салфетка, картон, калька..., вода...

			◆ Оформление книжного уголка с иллюстрированными книгами, портретами детских авторов
Работа по сказке «Гуси – лебеди»			
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Чтение сказки «Гуси – лебеди» ◆ Рисование «Лес» (нетрадиционная техника рисования: «мокрые салфетки») ◆ Конструирование из бумаги: «Избушка на курьих ножках» (цветная бумага, бумажные салфетки) ◆ Аппликация: «Герои любимых сказок» (Сестрица Алёнушка, братец Иванушка, Баба - Яга) (объёмная аппликация из конусов) ◆ Аппликация: «Река, кисельные берега» (с использованием бросового материалы и рисовой крупы) 	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение сказки. Ответы на вопросы по содержанию сказки, заданные воспитателем. - Творческая мастерская: оформление макета к сказке (тонирование фона, с помощью влажных салфеток) - Творческая мастерская: изготовление бумажных трубочек для создания избушки (объёмная аппликация); скатывание комочков из бумажных салфеток) - Изготовления конусных героев к сказке. - Театрализация по сказке «Гуси – лебеди» 	<ul style="list-style-type: none"> ● Рассматривание иллюстраций к сказке. ● Д./игра лото «Сказка за сказкой» ● Д./игра «Собери и назови» ● Д./игра «Кто, где живет?» ● С/ролевая игра «Семья» 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Сказка «Гуси – лебеди». ◆ Изготовление декораций и героев, подбор атрибутов для настольного театра. ◆ Внесение д./игр: Лото «сказка за сказкой», «Собери и назови сказку»
Работа по сказке «Зимовье зверей»			
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Чтение сказки «Зимовье зверей» ◆ Лепка «Зимовье зверей» (с использованием природного материала) 	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение сказки. Ответы на вопросы по содержанию сказки, заданные воспитателем. - Лепка героев сказки. - Настольный театр «Зимовье зверей» 	<ul style="list-style-type: none"> ● П./ игра «У медведя во бору» ● П./игра «Волк и зайцы» 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Выставка рисунков по сказке. ◆ Подбор игрушек, персонажей к сказке.
Работа по сказке К.И. Чуковского «Федорино горе»			
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Чтение сказки К.И. Чуковского «Федорино горе» ◆ Экспериментально – исследовательская деятельность: «В гостях у Федоры» (открытое занятие: знакомство с традициями чаепития, производством чая) ◆ Рисование «Украшаем самовар» (нетрадиционная техника рисования) ◆ Аппликация «Чайный сервиз» ◆ Лепка «Чайная посуда» (с использованием капсул от киндер- сюрприза; техника барельеф; бросовый материал) 	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение сказки К.И. Чуковского «Федорино горе». Ответы на вопросы по содержанию сказки, заданные воспитателем. - Знакомство с творчеством К.И. Чуковского. - Д/игры: «Из какой сказки отрывок?»; «Из какой сказки герой» «Посуда какая?» (чайник из стекла – стеклянный...) - П./игра «... а посуда вперед и вперед...» - Разгадывание загадок о посуде. - Рассматривание иллюстраций «Старинная и современная посуда» 	<ul style="list-style-type: none"> ● Рассматривание иллюстраций к сказке. ● С/ролевая игра «Семья» ● С/ролевая игра «Магазин посуды» ● Трудовое поручение: сервировка стола ● Д./игра «Раздели на группы» (чайная, столовая, кухонная посуда) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Сказка «Федорино горе» ◆ Досуг «В гостях у самовара» ◆ Подбор картинок с этапами произрастания и производства чая, заварка разных видов, стаканы с горячей и холодной водой, ложки, блюдца... ◆ Оформление выставки детских поделок «Такая разная посуда» ◆ Оформление альбома с иллюстрациями «Посуда вчера и сегодня»
Работа по сказке К.И. Чуковского «Муха - Цокотуха»			
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Чтение сказки К.И. Чуковского «Муха Цокотуха» 	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение сказки К.И. Чуковского «Муха Цокатуха». Ответы на вопросы по 	<ul style="list-style-type: none"> ● Рассматривание иллюстраций к сказке. ● Д./ игры «4-ый» 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Сказка «Муха Цокатуха» ◆ Подбор костюма и

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Рисование «Украшаем самовар» (с использованием нетрадиционных техник рисования) ◆ Аппликация «Улей» (коллективная работа) - Закрепление знаний об образе жизни пчёл и их внешнем виде. ◆ Аппликация «На поляне» (коллективная работа) 	<p>содержанию сказки, заданные воспитателем.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Беседа «Насекомые: вред и польза» - Д./игры «4-ый лишний», «Путаница» - Разгадывание загадок о насекомых. - Пальчиковая игра 	<p>лишний), «Путаница»</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Участие воспитанника группы в районном конкурсе чтецов с отрывком из сказки К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха» 	<p>атрибутов(к конкурсу чтецов).</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Организация выступления воспитанника перед дошкольниками в музыкальном зале. ◆ Выставка детских рисунков «Такие разные самовары»
Работа по сказке Г.М. Цыферова «Паровозик из Ромашково»			
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Чтение сказки Г.М. Цыферова «Паровозик из Ромашково» ◆ Конструирование из бумаги с элементами аппликации (с использованием втулок от туалетной бумаги) «Паровозик». 	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение сказки Г.М. Цыферова «Паровозик из Ромашково». Ответы на вопросы по содержанию сказки, заданные воспитателем. - Математические игры: Д./игра «Какой по счёту»; «Сколько всего», «Посади пассажиров в вагоны»; «Одного»; «Посчитай от... и до...» 	<ul style="list-style-type: none"> ● Рассматривание иллюстраций к сказке. ● Развитие графических навыков: рисование по точкам; дорисовывание, недостающих деталей паровоза; рисование по клеточкам. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Создание «Паровозика из Ромашково» как наглядно-дидактического пособия для игр. ◆ Подбор игрушек – «пассажиров»
Работа по стихотворению С. Баруздина «Кто построил этот дом?»			
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Чтение стихотворения С. Баруздина «Кто построил этот дом? (ответы на вопросы воспитателя по сти-ю) Беседа: «Кто построил этот дом?» - Закрепление знаний детей о строительных профессиях. ◆ Экспериментально-исследовательская деятельность: «Зачем нужен цемент?» ◆ Рисование «Дом, в котором я живу» 	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение стихотворения С. Баруздина «Кто построил этот дом?» Ответы на вопросы по содержанию стихотворения, заданные воспитателем. - Изготовление «кирпичиков» из песка, цемента и воды. - Строительство дома из получившихся кирпичей (на плоскости) - Беседы с рассматриванием иллюстраций: «На стройке», «Машины-помощники» 	<ul style="list-style-type: none"> ● Рассматривание иллюстраций к стихотворению. ● Наблюдение за постепенным затвердеванием цемента. ● Игры со строительным материалом. ● С./ролевые игры: «Строитель»; «Мастерская» ● П./игры «Шофёр»; «Водитель самосвала» 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Цемент, песок, вода, палочки, прямоугольные формы ◆ Внесение крупного и мелкого строительного материала. ◆ Внесение игрушек «Строительные машины» ◆ Оформление игровой зоны «Город»
Работа с родителями:			
<ul style="list-style-type: none"> - Чтение и разбор рекомендованных произведений. - Просмотр мультфильмов. - Посещение с детьми библиотеки и книжного магазина. - Изготовление избушки для сказки «Зимовье зверей». - Сочинение собственных сказок. - Изготовление книжек – малышек. 			

Главную роль в проектной деятельности детей группы КРО с ЗПР дошкольного возраста является создание условий для системного развития возможностей ребенка в целях обогащения его социального опыта. При этом процесс продуктивного взаимодействия ребенка и взрослого — обучение, рассматривается в проекте как стержень коррекционно-развивающего развития и воспитания.

В содержании проекта «Знакомство с книгой» учтены общие специфические особенности психического развития детей дошкольного возраста с ЗПР, новые вариативные формы организации коррекционно-познавательного развития, а также необходимость взаимодействия целей и задач познавательного и моторного развития и обучения детей с разными проявлениями речевой патологии.

Список литературы

1. Васильева М.А., Комарова Т., Веракса Н.Е. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования – 3е изд., испр.и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 368с.
2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272с.
3. Комарова Т.С. Занятия изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. Конспекты занятий. – М.: Мозаика-Синтез, 200. – 128с.
4. Никитина А.В. 33 лексические темы. Пальчиковые игры, упражнения на координацию слова с движением, загадки для детей (6-7 лет). – СПб.: Каро, 2009, - 128с.
5. Нищева Н.В. Картотека подвижных игр, упражнений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики. – СПб.: ООО «Издательство «детство-Пресс», 2014. – 80с.
6. Смирнова О.Д. Метод проектирования в детском саду. Образовательная область «Чтение художественной литературы». – М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2011. – 160с.
7. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: изд.Владос, 2007. – 256с.
8. Ушакова О.С. Занятия по развитию речи для детей 5-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2010.- 256с.
9. Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: Подготовительная к школе группа: Программа, конспекты: Пособие для педагогов дошк. учреждений. – М.: изд.Владос, 2000. – 176с.

СУЩНОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Траулько Е.В., Александрова Ю.А.

(Траулько Елена Владимировна ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
технический университет», г. Новосибирск;
Александрова Юлия Александровна «Новосибирский Государственный
Педагогический Университет», г. Новосибирск)

В настоящее время благодаря гуманизации современного образования, в массовые школы попадают дети с разным уровнем подготовки и развития в целом. Поэтому актуальной является реализация дифференцированного подхода к обучению детей младшего школьного возраста.

Дифференциация в переводе с латинского языка означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. Дифференцированным обучением называется такой учебно – воспитательный процесс, в котором учитываются типичные индивидуальные различия учащихся [2].

Согласно мнению Е.В. Бондаревской, дифференцированный подход в образовании – это образование, ориентированное на ребенка, позволяющее наилучшим образом удовлетворить познавательные потребности растущего человека, как решить проблемы развития и поддержки ребенка [1].

Проблема дифференцированного подхода исследовалась в работах С.В. Алексеева, И.А. Арапова, Т.Н. Захаровой, О.Б. Лошновой, М.Г. Синяковой, М.Х. Спатаевой, И.В. Тельнюк, И.Э. Унт и других ученых, и в основном при обучении школьников.

Выделяют два основных вида дифференциации обучения младших школьников:

- внешняя дифференциация: предполагает создание особых типов школ и классов, в которые зачисляются учащиеся с определенными индивидуальными особенностями (школы особого типа), а так же проявляется в создании особых классов (профильные классы, классы компенсирующего и коррекционно – развивающего обучения). Данный вид дифференциации делится еще на профильную и уровневую, где идет учет уровня развития детей.

- внутренняя дифференциация: предполагает организацию работы внутри класса, в микрогруппах, которые формируются по устойчивым индивидуальным особенностям [6].

Данная дифференциация подразумевает работу в несколько этапов:

1. определение критериев, по которым создаются группы младших школьников для дифференцированной работы;

Большинство классов массовых школ разноуровневые, поскольку дети в них отбираются только по возрастному признаку. Педагоги обычно выделяют для себя среди учеников: «сильных», «средних», «слабых». Дифференцированный подход же помогает избежать усреднения, и ориентирован на уникальность и неповторимость личности каждого ребенка.

Поэтому основными критериями дифференциации младших школьников являются: *обученность*, которая включает имеющийся на сегодняшний день запас знаний, так и уже сложившиеся способы и приемы их получения (умение учиться) и *обучаемость*, то есть восприимчивость к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, готовность к переходу на новый уровень умственного развития [4].

2. проведение диагностики на основе выбранных критериев деления;

3. распределение школьников по итогам диагностики;

4. определение способов дифференциации, разработка дифференцированных заданий для выделенных групп детей;

5. реализация дифференцированного подхода к детям младшего школьного возраста на различных этапах занятия;

6. диагностический контроль над динамикой работы, в соответствии с которым для наибольшей эффективности можно изменять состав группы и характер дифференцированных заданий.

В последние годы возросло число детей, которые в силу различных биологических, психофизических, социальных и педагогических причин недостаточно готовы к началу школьного обучения, испытывающие значительные трудности в усвоении образовательных программ, в адаптации к социальным условиям. Причем в большинстве случаев общая оценка интеллектуального развития данного контингента детей может и не выходить за пределы средненормативных показателей. Подобные затруднения, по данным разных авторов (Э.М. Александровская, И.А. Коробейников, Е.В. Новикова, Н.Н. Савина и др.), испытывают от 15 - 40% до 60% и более от детской популяции младшего школьного возраста, при этом отмечается тенденция к их дальнейшему увеличению [3]. Это дети с проблемами неуспешности в обучении, впоследствии – это дети «группы педагогического риска». К данной категории детей так же можно отнести детей, находящихся в социально – реабилитационных центрах, которые попадают туда из неблагополучных семей.

В выше упомянутых случаях больше всего подходит уровневая дифференциация. Как и любого подхода у нее тоже есть свои достоинства и недостатки.

Положительные стороны уровневой дифференциации для младших школьников:

- исключение усреднение детей в ходе занятия;
- появление возможности у педагога подтянуть «слабого», помочь «среднему» в достижении наилучших результатов и уделить внимание «сильному»;
- повышение вероятности более эффективной работы с «детьми группы риска» («трудными»), которые плохо адаптируются к общественным нормам;
- повышение уровня мотивации у «сильных» учеников;
- повышение «Я - концепции» (с помощью создания ситуаций успеха для «слабых» и уверенности в своих способностях у «сильных»);
- появление ощущений у детей: что они находятся в группе, где собранные «похожие на меня», учиться легче, нет оценки со стороны, то есть сохраняется индивидуальность ребенка;
- создание возможности выбора школьником уровня сложности и трудности заданий;
- создание условий для каждого ученика в приобретении стандартного уровня подготовки, что способствует повышению качества знаний.

Отрицательные аспекты:

- не все родители и педагоги считают деление по уровню гуманным;
- «слабые» дети лишаются шанса посоревноваться с более «сильными», тянутся за ними;
- социально – экономическое неравенство;
- перевод в группы может восприниматься как унижение достоинства;
- ошибки несовершенства диагностики приводят к тому, что в группы «слабых» могут попасть неординарные дети;
- у «сильных» может возникнуть видимость своей исключительности и развиваться эгоистический комплекс, а у слабых групп наоборот, снизиться уровень самооценки, признание своей слабости;

- деление на группы не идет на пользу общей атмосфере класса.

Учитывая отрицательные стороны можно скорректировать работу, но самое главное, такой подход улучшает взаимоотношения между педагогом и ребенком, настраивает на учебный лад и повышает познавательный интерес к деятельности, предмету изучения.

На долю педагога ложится большая ответственность: не только в более качественной подготовке к занятиям, учитывая индивидуальные возможности каждого, а также ведение журналов наблюдений, постоянные проверки эффективности принятых мер, взаимодействие с родителями, а самое важное - создание благоприятной атмосферы для всех учащихся.

Дифференцированный подход целесообразно осуществлять на разных этапах урока, с использованием разнообразных вспомогательных материалов (наглядных материалов, карточек и много другого). На этапе введения нового материала педагогу желательно работать со всем классом, а после того, как выполнено несколько упражнений, с помощью обратной связи удостоверившись, что все понятно донесено, можно переходить к дифференцированной самостоятельной работе. Содержание контрольных и проверочных должно показать учащимся то, что они знают, а не то, что они не знают. Организуя индивидуальную работу важно повысить интерес к занятиям, стремление ликвидировать пробелы в знаниях, этого можно достичь вселив в детей веру в свои силы, отмечая малейшие успехи и объясняя, что все можно еще поправить и научиться. Необходимо так же следить за постепенным увеличением трудности заданий, чтобы ребенок чувствовать свои самостоятельные шаги, продвижение вперед своими силами, но с помощью верного наставника, при необходимости готового дополнительно помочь с пробелами в знаниях, индивидуально.

Дифференцированный подход позволяет избежать перегрузки школьников и обучать каждого на уровне его собственных возможностей и способностей. Это позволяет избежать большого спектра очень серьезных проблем.

Список литературы

1. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно – ориентированного воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. - 2001. - №1. – С. 17 – 24.
2. Бутузов, И. Т. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И. Т. Бутузов. - М., 1968, - 65 с.
3. Диагностика школьной дезадаптации / под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Г. Ф. Кумариной. – М.: Ред-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. – 126 с.
4. Менчинская, Н. А., Моро, М. И. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах [Текст] / Н. А. Менчинская, М.И. Моро- М.: Просвещение, - 1965. – С. 41 – 42.
5. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М.: Педагогика, 1990. — 192 с.
6. Шабалина, З.П. Дифференцированный подход в обучении младших школьников [Текст] / З.П. Шабалина // Начальная школа. - 1990. - № 6. - С. 26-28.

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ПРЕДМЕТ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ВУЗАХ ПРИ ЗАБОЛЕВАНИЯХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

Громов М.М.

Санкт-Петербургский горный университет

PHYSICAL EDUCATION LESSONS WITH DISEASES OF THE CARDIOVASCULAR SYSTEM IN THE UNIVERISTIES

Gromov M.M.

Saint-Petersburg Mining University

Ключевые слова: заболевания сердечно-сосудистой системы, физическая культура, гимнастика, упражнения.

Keywords: diseases of the cardiovascular system, physical education, gymnastics, exercise.

Заболевания сердечно-сосудистой системы являются в настоящее время основной причиной смертности и инвалидности населения экономически развитых стран. С каждым годом частота и тяжесть этих болезней неуклонно нарастают, все чаще заболевания сердца и сосудов встречаются и в молодом, творчески активном возрасте.

К болезням сердечно-сосудистой системы относятся: дистрофия миокарда, миокардит, эндокардит, пороки сердца, перикардит, атеросклероз, ишемическая болезнь сердца (стенокардия, инфаркт миокарда), гипертоническая и гипотоническая болезни, облитерирующий эндартериит, тромбоз, варикозное расширение вен и др. Особого внимания заслуживает ишемическая болезнь сердца — болезнь, связанная с острой или хронической дисфункцией сердечной мышцы вследствие уменьшения снабжения миокарда артериальной кровью. Разновидностями ишемической болезни являются стенокардия и инфаркт миокарда. Ишемическая болезнь протекает коварно, часто (в 35—40% случаев) без клинических симптомов, дает миллионы случаев потери трудоспособности.[1]

Распространению болезни способствует ряд факторов внешней и внутренней среды («факторы риска»). Из группы социально-культурных факторов наибольшее значение имеют: потребление высококалорийной пищи, богатой насыщенными жирами и холестерином (избыточный вес, ожирение); курение; «сидячий» (малоактивный) образ жизни; стрессовые условия современной жизни в крупных городах. Из нарушений биохимических и физиологических регуляторных механизмов важное значение имеют: гиперхолестеринемия, гипертриглицеродемия, ряд форм гиперлипидемии, нарушенная толерантность к углеводам, артериальная гипертония и др.

Широкое распространение заболеваний сердечно-сосудистой системы настоятельно требует прежде всего интенсификации массовых профилактических мероприятий как в виде первичной, так и в виде вторичной профилактики. Первичная профилактика подразумевает предупреждение заболеваний сердца у лиц внешне здоровых, без объективных и субъективных признаков заболевания, но имеющих те или иные факторы риска; вторичная профилактика — предупреждение прогрессирования и осложнений заболеваний сердца.[2]

Рациональная физическая культура является неперменной составной частью как первичной, так и вторичной профилактики. Известно, что под влиянием физических упражнений заметно возрастает толерантность к физической нагрузке; улучшается функциональное состояние и сократительная функция миокарда; повышается коронарный резерв и экономичность сердечной деятельности; улучшается коллатеральное кровообращение; уменьшаются секреция катехоламинов, содержание липидов и общего холестерина в крови; улучшается периферическое кровообращение и др. Считают, что физическая активность задерживает развитие коронарного атеросклероза в возрасте после 40 лет, ведет к повышению активности противосвертывающей системы крови, предупреждая тромботические осложнения, и таким образом предупреждает и устраняет проявление большинства факторов риска основных болезней сердца.

Роль физических упражнений не ограничивается профилактикой заболеваний сердечно-сосудистой системы. Физические упражнения имеют большое значение и для лечения этих заболеваний.

Физические упражнения улучшают трофические процессы в миокарде, увеличивают кровоток и активизируют обмен веществ. В результате сердечная мышца постепенно укрепляется, повышается ее сократительная способность. Улучшение обмена веществ в организме вследствие стимуляции окислительных процессов задерживает, а при начальных проявлениях вызывает обратное развитие атеросклероза.

За счет тренировки внесердечных (экстракардиальных) факторов кровообращения физические упражнения совершенствуют компенсацию. Упражнения для мелких мышечных групп вызывают расширение артериол, что снижает периферическое сопротивление артериальному кровотоку. Работа сердца облегчается также благодаря улучшению движения крови по венам при ритмичной смене сокращения и расслабления мышц (мышечный насос), при выполнении дыхательных упражнений. Действие их объясняется изменением внутригрудного давления. Во время вдоха оно понижается, усиливается присасывающая деятельность грудной клетки, повышающееся при этом брюшное давление усиливает ток крови из брюшной полости в грудную. Во время выдоха облегчается продвижение венозной крови из нижних конечностей, так как брюшное давление при этом снижается.

Нормализация функций достигается постепенной и осторожной тренировкой, с помощью которой удастся восстановить нарушенную болезнью и вынужденным покоем координацию в работе сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма. Физические упражнения, соответствующие возможностям сердечно-сосудистой системы, способствуют восстановлению моторно-висцеральных рефлексов. Реакции ее на мышечную работу становятся адекватными.

Методика физической культуры зависит от особенностей протекания заболевания и степени недостаточности общего и венозного кровообращения. При подборе физических упражнений, исходных положений, величины нагрузки необходимо учитывать двигательный режим, назначенный больному.

При тяжелых проявлениях заболевания, выраженной недостаточности сердца или венозного кровообращения физическая культура способствует компенсации ослабленной функции сердца, лечению основного заболевания и улучшению периферического кровообращения. Для этого используются физические упражнения, мобилизующие внесердечные факторы кровообращения: упражнения для дистальных сегментов конечностей, дыхательные упражнения и упражнения в расслаблении мышц. У большинства больных они вызывают замедление пульса и снижение артериального давления.

При легких формах заболевания, острых болезнях в стадии выздоровления и компенсированных хронических заболеваниях лечебная физическая культура способствует повышению функциональных особенностей сердечно-сосудистой системы. Применяются упражнения для средних и крупных мышечных групп с постепенно повышающейся дозировкой. Такие упражнения учащают пульс и увеличивают кровоток.

При недостаточности кровообращения 3 степени применяются физические упражнения для мелких и средних мышечных групп. Упражнения в крупных суставах конечностей выполняются с неполной амплитудой, с укороченным рычагом, иногда с помощью инструктора. Упражнения для туловища применяются только в виде поворота на правый бок и невысокого приподнимания таза. Темп выполнения упражнений — медленный, число повторений 3—6 раз. Статические дыхательные упражнения выполняются без углубления дыхания. Занятия сочетаются с легким массажем голеней.

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Утренняя гимнастика способствует более быстрому приведению организма в рабочее состояние после пробуждения, поддержанию высокого уровня работоспособности в течение трудового дня, совершенствованию координации нервно-мышечного аппарата, деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Во время утренней гимнастики и последующих водных процедур активизируется деятельность кожных и мышечных рецепторов, вестибулярного аппарата, повышается возбудимость ЦНС, что способствует улучшению функций опорно-двигательного аппарата и внутренних органов.

А) лежа на спине:

1. Дугами вперед руки вверх — вдох, руки через стороны вниз — выдох.
2. Поднимание согнутых в коленях, ног — выдох, опускание прямых ног вдох.
3. Отведение и приведение поднятой ноги. Дыхание произвольное.
4. Имитация движений ног при езде на велосипеде. Дыхание произвольное.
5. Переход в положение сидя с помощью и без помощи рук.

Б) стоя:

1. Руки в замок ладонями вверх, ногу назад на носок, прогнуться — вдох, и. п. — выдох.

2. Руки в замок ладонями вверх, наклон туловища в сторону, одноименную ногу в сторону — вдох, и. п. — выдох.
3. Руки согнуты перед грудью, пружинистые отведения рук назад.
4. Руки на пояс, круговые движения туловищем.
5. Руки в стороны — вдох, наклон вперед, кисти рук касаются коленей — выдох.
6. Махи ногой вперед-назад. Дыхание произвольное.
7. Присед, руки вперед — выдох, и. п. — вдох.
8. Ходьба обычная на носках, с высоким подниманием колена.[3]

ГИМНАСТИКА ПРИ ВРОЖДЕННОМ ПОРОКЕ СЕРДЦА.

Пороки сердца – врожденные или приобретенные аномалии и деформации клапанов сердца, отверстий или перегородок между камерами сердца или отходящих от него сосудов, нарушающие внутрисердечную и системную гемодинамику, предрасполагающие к развитию острой или хронической недостаточности кровообращения.

К врожденным порокам сердца относят также пороки развития магистральных сосудов – аорты, легочной артерии.

Приобретенные пороки сердца возникают чаще всего вследствие ревматизма, ревматоидных болезней, атеросклероза и ишемической болезни сердца, инфекционного эндокардита. Реже вследствие сифилитических и травматических поражений. Встречаются повреждения перегородок, возникающие вследствие внутрисердечных лечебных и диагностических манипуляций, так называемые иатрогенные.

Врожденные пороки сердца возникают в период его эмбрионального развития, на частоту их возникновения влияют многие недостаточно изученные факторы, а соотношение между различными формами оказывается достаточно постоянным. Самые частые – дефект межпредсердной перегородки, дефект межжелудочковой перегородки, открытый аортальный проток, стеноз перешейки аорты. Некоторые аномалии несовместимы с жизнью, другие тяжело проявляют себя в первые часы, дни или месяцы жизни, и судьба ребенка зависит от возможной хирургической коррекции, с третьими человек может дожить до зрелого возраста и даже до старости (до 100 лет).

Частота приобретенных пороков сердца в нашей стране и других экономически развитых странах резко снизилась благодаря эффективной профилактике и лечению ревматизма. В странах, где распространена наркомания, повышена частота пороков клапанов, где оседает инфекты в результате внутривенного введения нестерильных наркотических средств.

Формирование приобретенных пороков сердца обусловлено деформацией и кальцинозом пораженных створок клапанов, фиброзных колец, хорд.

Консервативное лечение как врожденных, так и приобретенных пороков сердца безуспешно, но хирургическая операция, как активное вмешательство, может проводиться только при наличии соответствующих показаний.

Необходимо своевременно определить объем и предельный характер допустимых нагрузок, а также формы тренирующего режима.

Физкультура применяется в послеоперационном периоде.

В остром периоде (палатный или домашний режим) лечебная гимнастика выполняется лёжа, затем сидя. Постепенно двигательный режим расширяется: применяется ходьба. В период выздоровления лечебная физкультура – эффективное средство реабилитации (восстановительного лечения). Цель поддерживающего периода – закрепление достигнутых результатов и восстановление физической способности пациента.

Дозированная ходьба – основной вид физической активности, способствующий восстановлению функции сердца. Кроме того, ходьба, физкультура и другие умеренные являются эффективным средством вторичной профилактики заболеваний. Людям с заболеваниями сердечно-сосудистой системы необходимо продолжать занятия физкультурой, лучше циклическими видами – ходьбой, лыжами – всю жизнь.

При расширении двигательной активности лечебная гимнастика включает дыхательные, развивающие и другие упражнения.

Список литературы

1. Минкин Р.Б. Болезни сердечно-сосудистой системы. СПб.: Акация, 1994.-273 с.
2. Бадалян Л.О. Наследственные болезни у детей. М.: Медицина, 1971.-367 с.
3. Дубровский В.И. Лечебная физическая культура. М., Владос, 1999.-607 с.

КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БОРЦОВ ГРЕКО-РИМСКОГО СТИЛЯ НА ЭТАПЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

Крикуха Ю.Ю.¹, Горская И.Ю.², Фоменко А.А.³

¹ Омская областная территориальная организация Общероссийского профсоюза работников физической культуры, спорта и туризма РФ;

²Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, г. Омск;

³Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского

Достижение высоких и стабильных спортивных результатов борцов в условиях повышения интенсивности соревновательного поединка возможно только при осуществлении комплексного контроля их подготовленности. В свою очередь, представленный процесс нельзя реализовать полноценно без применения остальных управленческих функций спортивной подготовки, к которым относятся организация и планирование тренировочного процесса и тренировочных нагрузок, моделирование соревновательной деятельности с учетом новых особенностей тактического ведения противоборства, а также коррекция структурных элементов физической, психологической, технико-тактической и функциональной подготовки борцов[1, 2].

Применение данных положений в системе индивидуальной подготовки атлетов, находящихся на этапе совершенствования спортивного мастерства, позволяет увеличить параметры их физических кондиций, функциональной готовности к соревновательному поединку, технико-тактической оснащенности и психологической устойчивости к внешним факторам[3, 5].

Таким образом, управление интегральной подготовкой борцов греко-римского стиля необходимо осуществлять на основе объективной информации их разносторонней подготовленности; совершенствование данного процесса стоит обеспечивать с использованием концепций фундаментальной науки, из которых наибольшее применение к сфере спорта высших достижений имеют идеи категориально-системной методологии [4, 5].

При планировании тренировочного процесса борцов особое внимание следует обратить на соотношение объема и интенсивности различных видов подготовки, требующих значительной оптимизации, поскольку дальнейшее увеличение тренировочной и соревновательной нагрузки может вызвать срыв адаптационных возможностей функциональных систем организма атлетов. Наличие представленного эффекта может привести к перетренированности и, следовательно, к снижению реализации спортивно-технических показателей, наличию травматических повреждений, а также ухудшению психологического состояния борцов.

С целью решения данного вопроса возможно применение когнитивных схем пентаграммы и гомеостата. В качестве основы выбрана двойственная специфика спортивной деятельности атлетов: напряжение систем организма при выполнении специальной и физической нагрузки, а также использование восстановительных мероприятий в комплексе с психологической поддержкой для восполнения их функциональных и психических резервов. На рисунке в качестве сложной предметной области рассмотрена интегральная подготовка борцов, являющаяся неоднородным объектом, составленным из автономных компонентов, которые выражают разные виды подготовки и сопровождения тренировочного процесса: функциональная (ФункцП), технико-тактическая (ТехнТактП) и физическая подготовка (ФизП), психологическая поддержка (ПсихолП) и восстановительные мероприятия (ВосстМ).

Категориальная динамическая модель указывает на то, что результаты реализации функциональной подготовки определяют взаимодействие двух блоков: аспектов физической подготовки с применением восстановительных мероприятий, а также технико-тактической подготовки с использованием психологической поддержки борцов.

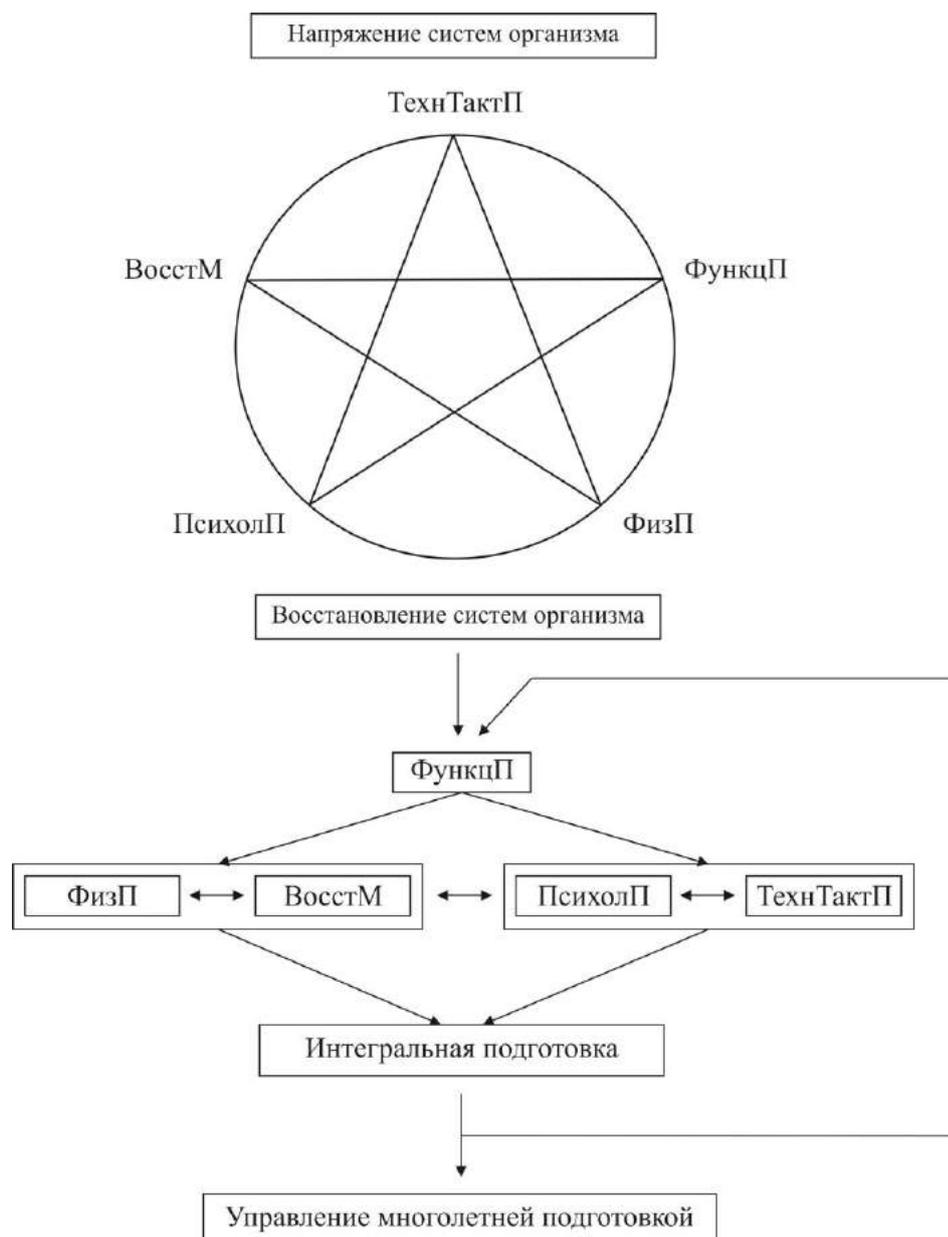


Рисунок. Пентаграмма и гомеостат взаимодействия видов подготовки борцов

Функционирование данной модели происходит на основе внутренних связей компонентов интегральной подготовки, представленных в таблице.

Таблица

Закономерности взаимосвязи компонентов пентаграммы

Связь 1	ФункцП получает поддержку от ТехнТактП
Связь 2	ФункцП поддерживает ФизП
Связь 3	ФункцП угнетает ПсихолП и получает от неепротивоугнетение
Связь 4	ФункцП оказывает обратную поддержку ТехнТактП
Связь 5	ФункцП получает обратную поддержку от ФизП
Связь 6	ФункцП угнетается ВосстМ и оказывает на нихпротивоугнетение

В ходе качественного анализа было установлено, что высокий уровень функциональной подготовленности атлетов обеспечивается включением в содержание их функциональной подготовки технико-тактических элементов, которые определяют успешность спортивной деятельности с учетом правил судейства и регламента соревнований. Также показатели функциональной готовности борцов к ведению поединка имеют тенденцию к повышению, если спортсмены эффективно прошли подготовительный период,

получив запас физических кондиций. При этом, нерациональный процесс функциональной подготовки, который связан с чрезмерной интенсивностью тренировочной нагрузки, негативно сказывается на психологическое состояние атлетов. Решение данного вопроса видится во включении регулярных консультаций психолога в структуру этапа непосредственной подготовки к соревнованиям.

Оптимальные значения функциональной подготовленности позволяют наиболее качественно реализовывать технико-тактическую подготовку, что выражается не только в эффективном применении технико-тактических элементов, но и в значительном росте спортивного мастерства борцов при осуществлении многолетней подготовки. К тому же, достаточный уровень функциональной подготовленности организма к выполнению тренировочной нагрузки обеспечивает более успешную реализацию физической подготовки, направленной на совершенствование различных физических характеристик, в частности, доминирующих в соревновательной деятельности борцов греко-римского стиля скоростно-силовых и специально-силовых показателей. Вполне логично, что отсутствие контроля при реализации функционального потенциала организма борцов приводит к его снижению, следовательно, во время планирования годового цикла спортивной подготовки необходимо резервирование места для воплощения восстановительных мероприятий, оказывающих положительное воздействие на все виды подготовленности.

Таким образом, управление интегральной подготовкой спортсменов на основе учета вышепредставленных принципов способствует увеличению их функциональной подготовленности, а также снижению напряжения систем организма. Для каждого вида подготовки и сопроводительных мероприятий тренировочного процесса должны существовать отдельные качественные модели, включающие такие индивидуальные особенности спортсменов, как морфофункциональный и психофизиологический статус, весовая категория, стиль ведения поединка и динамика спортивной результативности. Создание интеллектуальных конструкций подобного рода увеличивает эффективность управления интегральной подготовкой борцов.

Список литературы

1. Апойко Р.Н. Сравнительный анализ показателей соревновательной деятельности борцов высокой квалификации в греко-римской и вольной борьбе / Р.Н. Апойко, Б.И. Тараканов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 10 (116). – С. 13-18.
2. Блеер А.Н. Управление физической подготовкой высококвалифицированных борцов греко-римского стиля на основе данных комплексного контроля / А.Н. Блеер, А.И. Лаптев, С.П. Левушкин // Вестник спортивной науки. – 2013. – № 2. – С. 14-19.
3. Игуменов В.М. Анализ факторов подготовки спортсменов-единоборцев высокого класса / В.М. Игуменов // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 12. – С. 64-67.
4. Разумов В.И. Категориально-системная методология в подготовке ученых : учеб.пособие. – Омск : ОмГУ, 2004. – 277 с.
5. Спортивная борьба как приоритетное направление исследовательской деятельности научно-педагогической школы НГУ имени П.Ф. Лесгафта / А.А. Карелин, А.Б. Таймазов, Б.И. Тараканов, Р.Н. Апойко // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 10. – С. 16-19.

ПРИМЕНЕНИЕ СИЛОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ОПОРНО–ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Мелентьев А.Н.

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток

Заболевания позвоночника чрезвычайно широко распространены среди населения всего мира. Клинические проявления данных заболеваний затрагивают абсолютно все соматические и висцеральные структуры организма, нарушая повседневный образ жизни и вынуждая обращаться за медицинской помощью. Осложнения патологии позвоночника требуют внимания и консультаций врачей различных специальностей. Заболевания позвоночника наблюдаются преимущественно у людей молодого и зрелого возраста и являются основной причиной временной утраты трудоспособности, уступая по частоте только острым респираторным заболеваниям, а по инвалидизации взрослого населения делят 1-2-ое место с

патологией сердечно-сосудистой системы [6]. Боль в спине – один из лидирующих недугов у людей среднего и старшего возраста, все более распространяющийся среди молодежи. Даже те пациенты, которых не мучают острые боли, серьезно ощущают на себе последствия этих проблем: снижение активности, головную боль и общий дискомфорт, которые не дают полноценно жить и работать, отнимают силы и время. Факторы, приводящие к временной, а затем и постоянной структурной деформации позвоночника, многочисленны. Статистика показывает, что наследственными являются 12,0-15,0% заболеваний, 70,0-75,0% зависят от образа жизни, 10,0% – следствие социальной напряженности, 5,0-7,0% – результаты травм. Другими словами, наш режим труда и отдыха, питания, физической активности и мышление формируют наше здоровье на долгие годы или переводят в состояние предболезни и болезни. Роль пускового механизма при этом играет повышение веса (беременность, ожирение), ослабление мышц, длительное стояние или сидение, вынужденная поза на работе, недостаточность солнечного света и свежего воздуха, нехватка микроэлементов и витаминов при питании субпродуктами, консервированной и долго хранившейся пищей – в каждом случае набор неблагоприятных факторов индивидуален[3]. Строение позвоночника обусловлено его функциями: опорной, защитной, амортизационной и двигательной. Развитие проблем с позвоночником проходит в несколько этапов. Сначала диск, расположенный между двумя позвонками, начинает терять влагу и свои амортизационные качества. Со временем он теряет свою высоту и эластичность. Происходит усиление давления в местах соединения суставных отростков верхнего и нижнего позвонков, т.е. дугоотростчатые суставы принимают на себя большую нагрузку, что впоследствии может привести к их деформации. В первую очередь страдают мягкие околосуставные ткани, воспаление которых связано с очень неприятными болевыми ощущениями. Деформированный диск не может должным образом удерживать на месте все сегменты при движениях в позвоночнике. Обеспечивая стабилизацию сегментов, мышцы вынуждены сильно сокращаться и блокировать сегмент, защищая его от травмирующих движений. Следующим этапом в развитии проблемы может стать появление грыжи межпозвоночного диска[7]. Это происходит, когда теряющий свои свойства диск продолжает испытывать нагрузки, и его фиброзное кольцо прорывается в месте наибольшего напряжения. Данный факт опять приводит к болевым ощущениям, особенно тогда, когда выдавленная часть диска начинает воздействовать на спинномозговой нерв (корешок). Со временем травмированный диск полностью теряет свои амортизационные качества. Его фиброзное кольцо растягивается, и он уже не способен стабильно удерживать позвонки относительно друг друга. Суставные капсулы дугоотростчатых суставов, принимая на себя все возрастающую нагрузку, со временем тоже растягиваются, и позвонки становятся неустойчивыми. Возникает так называемая нестабильность сегмента, и позвоночник (вернее, какой-то его участок) становится «разболтанным». Еще одним из важных факторов появления болей в спине и запуска травматических процессов в позвоночнике является мышечный спазм. В настоящее время применяется множество различных методов для лечения заболеваний позвоночника[1,4,5]. Каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. В этой связи, существующие классические методы требуют совершенствования и разработки новых, синтезированных подходов для оптимизации процесса лечения, снижения рисков осложнения и предложения более комфортных условий оздоровления для пациентов. Проблема заболеваний позвоночника привлекает большое внимание отечественных и зарубежных врачей различных специальностей. Это обусловлено не только распространённостью заболеваний, поражающих людей в наиболее работоспособном возрасте, но и, главным образом, полиморфизмом синдромов. За последние годы как у нас в стране, так и за рубежом проводились многочисленные симпозиумы и конференции с участием неврологов, ортопедов, нейрохирургов, рентгенологов, ревматологов и специалистов по восстановительному лечению (мануальной медицине, рефлексотерапии, лечебной физкультуре, физиотерапии). Были проанализированы результаты исследований, заставившие во многом по-иному оценить и переосмыслить ряд положений данной проблемы. Вместе с тем, до настоящего времени ещё имеются противоположные взгляды по многим теоретическим и практическим вопросам. Значительное место в публикациях отведено клиническому аспекту и диагностике заболеваний позвоночника, анатомио-физиологическим особенностям каждого отдела позвоночника[8]. Всё это диктует необходимость дифференцированного подхода к применению различных методов лечения. Новый подход к лечению всё более утверждается по мере углубления понимания того, что использование только медикаментозных средств часто не оказывает необходимого позитивного влияния и вместе с тем нередко вызывает побочные явления (например, токсические, аллергические). Поэтому внимание различных специалистов привлекают немедикаментозные средства лечения (средства лечебной физической культуры, массаж, мануальная и рефлексотерапия, физиотерапия и др.). Практические средства физической реабилитации – это, прежде всего, терапия регуляторных механизмов, использующая наиболее

адекватные биологические пути мобилизации собственных приспособительных, защитных и компенсаторных свойств организма для ликвидации патологического процесса [2]. Вместе с двигательной доминантой восстанавливается и поддерживается здоровье.

Объект исследования – процесс физической реабилитации пациентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Предмет исследования – влияние силовых упражнений на тренажерах на интенсивность болевого синдрома у пациентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Цель исследования – экспериментально обосновать эффективность применения силовых упражнений на тренажерах для физической реабилитации пациентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, сопровождающимися интенсивным болевым синдромом.

Цель определяет необходимость решения следующих **задач**:

1. Провести анализ научно-исследовательской литературы по проблеме распространенности заболеваний позвоночника с интенсивным болевым синдромом и современных методов физической реабилитации.

2. Разработать комплекс силовых упражнений на тренажерах для достижения оптимального оздоровительного эффекта.

3. Провести педагогический эксперимент для определения эффективности применения силовых упражнений на тренажерах для восстановительного лечения и профилактики заболеваний позвоночника, сопровождающихся интенсивным болевым синдромом.

Практическая значимость – предложенный реабилитационный комплекс силовых упражнений на тренажерах может быть использован в учреждениях здравоохранения, реабилитационных центрах и оздоровительных фитнес клубов.

Гипотеза исследования – предполагается, что применение силовых упражнений для физической реабилитации пациентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата будет способствовать ликвидации или уменьшению проявлений болевого синдрома, увеличению подвижности в суставах, достижению оптимального восстановительного эффекта.

Проведенное исследование позволит дополнить существующие в научно-исследовательской литературе сведения об этиологии и патогенезе болевого синдрома, развивающихся функциональных нарушениях, возможностях физической реабилитации пациентов с заболеваниями позвоночника.

Список литературы

1. Гурфинкель В.С., Левин Ю.С. Скелетная мышца, структура и функция. – М.: Наука, 2005. – 142 с.
2. Дюрианова И.А., Турзова Э.В. Функциональные мышечные изменения у больных с шейно-грудным остеохондрозом // Журн. НИИ невропат. и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2004. – Вып. 3. – С. 368-374.
3. Завеля М.И. Вопросы патогенетического лечения поясничного остеохондроза в системе поликлиника – стационар – санаторий // Этапное восстановительное лечение вертеброгенных заболеваний нервной системы. – Ставрополь. – 2007. – С. 44-45.
4. Касьян Н.А. Мануальная терапия при остеохондрозе позвоночника. – М.: Медицина, 2005. – 96 с.
5. Кипервас И.П. Периферические невровакулярные синдромы. – М.: Медицина. – 1985. – 176 с.
6. Корж Н.А. Нестабильность шейного отдела позвоночника: Автореф. дисс. д-ра мед.наук. – Минск. – 1985. – 26 с.
7. Кузнецов В.Ф. Вертеброневрология: Клиника, диагностика, лечение заболеваний позвоночника / М.: Книжный Дом, 2014. – 640 с.
8. Марчук Г.С. Дифференциальная диагностика и комплексное лечение больных с рефлекторными синдромами поясничного остеохондроза: Автореф. дисс. канд. мед.наук. – Киев. – 1986. – 27 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ АРМРЕСТЛИНГОМ, В ХОДЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ И ТРЕНИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мяшин Г.Ю.

Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ

В последние годы в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте получил широкое распространение и вышел на новый качественный уровень армспорт. Армрестлинг - это скоростно-силовая спортивная дисциплина, где атлеты соревнуются в непосредственном поединке за армстолом. Однако, как и любой другой вид спорта, он использует широкий арсенал средств и методов тренировки, призванных воздействовать на различные качества спортсмена. Эти методы призваны напрямую или косвенно влиять на спортивный результат армрестлера и вести к постоянному росту технического мастерства, силы, скорости или выносливости.

Высшим критерием в определении мастерства спортсмена служит не только его разносторонняя и результативная техническая подготовленность, но психологическая подготовка. При формировании работы, направленной на улучшение психологической подготовки спортсмена, необходимо учитывать факторы, способные повлиять на психологическое состояние спортсмена в ходе тренировочной и соревновательной деятельности.

В своей работе мы попытались исследовать особенности психоэмоционального состояния студентов, занимающихся армспортом в ходе тренировочного и соревновательного периодов и определить эффективные методы психологической подготовки. Мы предположили, что психоэмоциональное состояние спортсменов-рукоборцев изменяется в период от подготовки к соревнованиям до послесоревновательного периода. Также предполагается, что существуют отличия в психоэмоциональных состояниях спортсменов девушек и юношей.

Цель психологической подготовки - помочь спортсмену сформировать психологию победителя, научить бороться, обеспечить устойчивый уровень поведения во время соревнований и настойчивость в работе над собой. Без активного участия самого спортсмена процесс психологической подготовки становится малоэффективным. Тренер, выступая в роли психолога, должен направить подопечного по пути активности, связанной с верой в достижение поставленной цели.

На этапе подведения спортсменов - рукоборцев к соревнованиям психологическая подготовка дополняется специальными средствами, а прежние средства используются более целенаправленно. Все они ориентированы на то, чтобы способствовать достижению и поддержанию состояния соревновательной готовности.

Средства психологического воздействия спортсменов - рукоборцев могут быть условно разделены на три группы:

- те, которые являются составной частью общей психологической подготовки;
- те, которые намеренно вводятся тренером в тренировочный процесс, подчиняя его содержание задачам психологической подготовки;
- те, которые применяются вне тренировочных занятий [3].

Справедливо считается, что контрольные соревнования должны моделировать условия предстоящих основных соревнований и поэтому обеспечивать высокий уровень психического напряжения и мотивации. В связи с этим чаще всего они проводятся по формуле предстоящих соревнований с привлечением сильных и неудобных соперников, с «жестким» судейством и ответственностью за результат выступления.

В зависимости от задач подготовки и свойств темперамента тот или иной спортсмен может намеренно ставиться в стрессовые условия, имеющие различную степень воздействия на его психическое состояние. Таким образом, может быть достигнут определенный уровень привыкания спортсмена к стрессовым ситуациям соревнований.

Для повышения уровня психического напряжения спортсмена в тренировочных занятиях могут быть использованы те же приемы моделирования психотактических условий и взаимодействий. Разница лишь в том, что в процессе общей психологической подготовки тренер-преподаватель использует эти приемы в работе «со всей группой»; при подготовке к конкретным соревнованиям применение этих средств индивидуализируется. Одни спортсмены нуждаются в большей нагрузке, другие в нагрузке меньшей. То, что хорошо для одних, может совсем не подходить другим [1].

Накануне соревнований типичными являются три реакции ожидания: оптимальная боевая готовность, тревожность, излишняя самоуверенность. Понятно, что две последние требуют коррекции со стороны тренера и спортсмена. Принципиальная разница этих коррекций в том, что тревожные спортсмены нуждаются в поддержке и в укреплении опор мастерства, а самоуверенные - должны в процессе подготовки потерять свою приставку «само». То, о чем сказано выше, о моделировании соревновательных нагрузок и повышения уровня психической напряженности при подготовке к соревнованиям - может быть полезно, но может нанести и большой вред. В зависимости от уровня готовности спортсмена и его психических реакций на предстоящие соревнования в заключительном микроцикле тренер-преподаватель должен варьировать интенсивность и объем тренировочных нагрузок, стараясь создать у спортсмена чувство готовности [3].

Если накануне соревнований спортсмен не уверен в себе, то он нуждается в поддержке. И эта поддержка не столько похлопывание по плечу, сколько факты, показывающие ему, что он находится в состоянии показать высокий результат. Повышение психической напряженности может привести к обратному результату. Поэтому для таких спортсменов лучше создавать комфортные условия, в которых у них все получается: выбор спарринг-партнера, соответствующих условий, направленность индивидуальных занятий, результаты тестирования и т. п. Спортсмен должен сам удостовериться, что находится в состоянии готовности к достижению высокого результата. На этом этапе подготовки к соревнованиям тренер-преподаватель стремится к тому, чтобы сформировать и сохранить у него оптимальный уровень возбуждения. Нельзя давать мыслям спортсмена увлечь его в направлении, в котором развивается чувство неуверенности в своих силах, а в связи с этим и боязнь поражения.

Одним из приемов, позволяющих решить эту задачу, не влияя на содержание процесса технико-тактической подготовки, может быть укрепление «внутренних опор» в оценке спортсменом своего мастерства. Для формирования такой уверенности многие тренеры на заключительном этапе подготовки отказываются от изучения новых элементов или от работы над недостаточно усвоенными действиями. В индивидуальных занятиях они сосредотачивают внимание на совершенствовании тех двигательных действий, которые хорошо усвоены спортсменом. Удовлетворение от того, что все действия выполняются безошибочно, а также положительная оценка тренера, способствуют формированию у спортсмена чувства относительной стабильности.

Варьируя объемы и интенсивность этих занятий тренер-преподаватель, может давать их спортсмену вплоть до дня соревнований. На соревнованиях такой урок к тому же служит настройке специализированных чувств и помогает спортсмену почувствовать себя более уверенно. Особенно полезна такая работа с высокотревожными спортсменами. Если на заключительном этапе подготовки к ответственным соревнованиям они ежедневно получают некоторую «порцию» положительных эмоций и необходимую двигательную разрядку, то это ограничивает негативное воздействие тревожного ожидания. В зависимости от личностных качеств ученика тренер-преподаватель должен дозировать степень положительных воздействий. В отношении тех, кто излишне уверен в себе, он может быть критичным, таким образом, стараясь мобилизовать их [2].

Большим подспорьем всем, рассмотренным выше приемам, является мысленная тренировка спортсмена, которая помогает ему регулировать свои реакции и психические состояния, связанные с предстоящими соревнованиями. Она основана на создании ярких представлений того, что должно произойти, и представляет не что иное, как один из вариантов идеомоторной тренировки. Чем отчетливее эти представления, тем лучше. Для успеха требуется ясное видение ситуации и условий соревнований, сосредоточенность и включенность спортсмена в этот процесс.

В плане проведения исследовательской работы мы провели эксперимент, в котором:

- 1) в рамках основной программы учебно-тренировочного процесса проводились занятия, где применялись, наиболее эффективные методы психологической и волевой подготовки студентов, занимающихся армспортом;
- 2) изучены особенности психоэмоционального состояния студентов - рукоборцев в досоревновательный период и после соревнований.

В экспериментальной группе студентов также была организована и проведена специальная психотехническая работа.

Работа с психотехническими упражнениями - хороший стимул включения неиспользованных психических резервов спортсмена. Она дает дополнительный толчок личностному развитию. Психотехнические игры служат отличным средством психологической подготовки, восстановления сил, действенной формой реабилитации [4].

В ходе эмпирического исследования были выявлены различия в психоэмоциональных состояниях спортсменов в досоревновательный период и после соревнований. Также нами были определены особенности этих состояний у спортсменов юношей и девушек.

Исследование чувства неуверенности в себе показало что, девушки до соревнований больше неуверенны в себе, чем юноши. После соревнований у девушек чувства неуверенности в себе намного больше, чем до соревнований у юношей меньше чем было до соревнований. Таким образом, чувство неуверенности в себе у девушек возрастает после соревнований, а у юношей чувство неуверенности в себе – уменьшается.

Результаты исследования самооценки психических состояний позволили констатировать что, у девушек преобладает тревожность. Ее уровень остается высоким и после соревнований. У юношей до соревнований наблюдается высокая ригидность, а после соревнований высокий уровень агрессивности. Отсюда можно сделать вывод, что после соревнований у девушек повышается «тревожность», а у юношей – «агрессивность». Предположение о том, что психоэмоциональное состояние спортсменов - рукоборцев изменяется в период от подготовки к соревнованиям до послесоревновательного периода - подтвердилось. Также подтверждено, что существуют отличия в психоэмоциональных состояниях спортсменов девушек и юношей.

Психологическая подготовка помогает создавать такое психическое состояние, которое способствует, с одной стороны, наибольшему использованию физической и технической подготовленности, а с другой - позволяет противостоять предсоревновательным и соревновательным сбивающим факторам (неуверенность в своих силах, страх перед возможным поражением, скованность, перевозбуждение и т.д.) [5].

Список литературы

1. Алешков И. А. Опыт психологического анализа спортивной деятельности. - В сб.: Психология спортивной деятельности. М., изд. ВНИИФК, 2004.
2. Живора П.В., Рахматов А.И. Армспорт: техника, тактика, методика обучения: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
3. Методы психодиагностики в спорте: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко и др.- М.: Просвещение, - 1984.-266 с.
4. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения - Изд. 2-е, доп. - М.: Независимая фирма "Класс", 1999. - 272с.
5. Шайхутдинов Р. З. Личность и волевая готовность в спорте: Наука и спорт. Психология / Р.З. Шайхутдинов. – Москва: ФиС, 2007. – 112 с.

РАЗВИТИЕ И ПРОБЛЕМЫ СПОРТА В ВУЗАХ

Филатов А.О.

Санкт-Петербургский горный университет

DEVELOPMENT AND PROBLEMS OF SPORTS IN UNIVERSITIES

Filatov A.O.

Saint-Petersburg Mining University

Ключевые слова: физическая культура, виды спорта, спорт.

Keywords: physical education, type of sports, sports.

Физическая культура и спорт является одним из наиболее важных факторов укрепления и сохранения здоровья. Это особенно важно сегодня, в условиях резкого снижения двигательной активности (гиподинамией). Цели и содержание, средства и формы, распространение и эффективность физической культуры и спорта следует рассматривать во взаимосвязи с внешней средой, бытом, питанием, возрастом и полом.

Физкультура и спорт представляют собой субъективные аспекты жизни людей и поэтому являются составной частью формирования здорового образа жизни каждого человека в отдельности и всего общества в целом.

Современный спорт представляет собой мощную индустрию, включающую особую систему производства спортивных рекордов. В ней задействованы наряду со спортсменами и тренерами менеджеры, спортивные врачи, психологи, научные сотрудники. Средства массовой информации постоянно «раскручивают» широкомасштабные соревнования до уровня главных событий жизни общества. Тем не менее, не следует представлять современный спорт как единый феномен, имеющий одну цель, функции и общие закономерности развития. Современный спорт многолик и разнообразен. В систему спорта входят такие его разновидности, как массовый, детско-юношеский, школьный, студенческий спорт решающие задачи оздоровления и формирования спортивной культуры подрастающего поколения. Спорт высших достижений (олимпийский и профессиональный спорт) направлен на достижение высоких спортивных результатов и побед. Эти разновидности объединяют общие функции: зрелищная, политическая, экономическая. Спорт высших достижений транслирует особый образец стиля жизни, путь достижения успеха, демонстрирует высокую спортивную технику, умение обыграть соперника. Для многих зрителей эта модель становится эталоном для подражания не только в спорте, но и в других сферах жизнедеятельности. Однако спорт высших достижений породил большое количество противоречий, которые не позволяют современному спорту позитивно развиваться, зачастую дискредитируют его и формируют негативное отношение людей, особенно родителей, к спортивным занятиям. Все чаще общественное мнение оценивает современный спорт, как опасную для человека сферу деятельности. Попробуем найти противоречия современного спорта и предложить пути их преодоления.

К наиболее острым противоречиям развития спорта в современном обществе относится миф о том, что спорт - это едва ли не единственный и главный фактор сохранения и укрепления здоровья. Никто не оспаривает профилактического значения занятий физическими упражнениями. Однако необходимо понимать, что это - лишь один из факторов, составляющих здоровый стиль жизни. Кроме занятий спортом на здоровье человека влияют экологическая обстановка, режим и качество питания, наличие вредных привычек, уровень жизни, наследственность и т. д. Поэтому не стоит напрямую связывать состояние здоровья и занятия спортом. Кроме этого, известны трагические случаи, произошедшие с выдающимися молодыми спортсменами из-за травм и высоких спортивных нагрузок.

В настоящее время стремительно увеличивается число новых видов спорта, особенно экстремальных: маунтинбайк, фристайл, и многое другое. Экстремальные виды спорта порой вытесняют классические - лыжный спорт, легкую атлетику, гимнастику. Однако нельзя запретить человеку заниматься любым видом спорта и познавать возможности собственного организма. Тем более, что зачастую в жизни мы сталкиваемся с ситуациями, когда только полная концентрация сил позволяет нам избежать опасности. И чем больше физических сил у человека, тем с меньшими потерями для здоровья он выходит из трудной ситуации. Спорт помогает моделировать проблемные ситуации и находить пути выхода из них. Поэтому каждый человек должен решать, к какому уровню спортивных достижений ему стремиться. Разрешить противоречие, связанное со спортом и здоровьем спортсмена, можно путем совершенствования спортивного инвентаря, правил соревнований, улучшения материально-технического оснащения спортивных баз, профилактики здоровья, медицинского контроля за здоровьем спортсменов, а также повышения качества профессиональной подготовки тренерского состава. Однако пока проблема «спорт и здоровье» остается неразрешенной. Следующее противоречие в сфере спорта высших достижений состоит в том, что многие виды спорта стали стремительно «молодеть». Понятно, что и юные спортсмены могут побеждать на соревнованиях самого высокого ранга. Однако суть проблемы в том, что идет форсированная подготовка юного спортсмена без учета возрастных показателей его развития. Усугубляет эту проблему наличие системы отбора талантливых детей, когда подбирается не спорт для ребенка, а ребенок для спорта. Селекционный отбор является серьезным психологическим стрессом для многих детей и родителей, что зачастую навсегда отталкивает ребенка от занятий спортом. Использование специальных технологий, «отработанных» на взрослом контингенте, без адаптации их к методике детско-юношеского спорта приводит к преждевременной «накачке» юного спортсмена, и о спортивном долголетии не может быть и речи. Это противоречие в сфере детско-юношеского спорта в конечном итоге искажает сущность спорта, калечит спортсменов физически и нравственно.

Еще одно противоречие, серьезно подрывающее основы спорта, порождено системой договорных побед, которые организуются в гостиничных номерах судей, в кабинетах управленцев, т. е. вдалеке от

спортивных залов, площадок, полей. Вытеснение фактора соревновательности приобрело значительные масштабы, особенно в игровых видах спорта. По данным исследователей, немалое число матчей футбольных и хоккейных чемпионатов заранее бывают «проданы». Это, конечно, сказывается на нравственных устоях спортсменов, а также на зрелищности спорта. Поэтому мы нередко видим полупустые трибуны и разочарованных болельщиков.

В профессиональном спорте, как и в шоу-бизнесе, «крутятся» большие деньги. Но борьба за «чистоту» спорта, безусловно, должна вестись.

Не менее сложная ситуация складывается в фармакологической службе спорта. Использование допингов, начавшееся еще в 1970-1980-е гг., распространилось во всех видах спорта. Проблема допинга неоднозначно воспринимается в обществе. Конечно, таким образом спорт выигрывает в зрелищности, но гораздо больше проигрывает в гуманности. Ведь при условии применения допинга речь не идет о выявлении сильнейшего, в данном случае идет борьба между медиками и фармакологами, которые могут наиболее удачно «накачать» спортсмена. В настоящее время разрешить эту проблему вряд ли возможно, поскольку в современном спорте тенденции завоевания победы любой ценой лишь усиливаются и развиваются. Допинг - не частная практика спортивных врачей, а хорошо продуманная система научно-методического и медицинского сопровождения.

В то же время не вызывает сомнения тот факт, что современный спортсмен испытывает колоссальные тренировочные нагрузки и его организм не в состоянии быстро восстановиться без помощи фармакологических средств. Если не использовать поддерживающие препараты, спортсмен будет не в силах тренироваться в современных объемах и заданных режимах интенсивности, а негативные последствия нагрузок приведут к патологическим изменениям в его организме и психике. Поэтому спортивные врачи требуют узаконить некоторые фармакологические средства, которые помогут спортсменам справиться с непомерным напряжением и нагрузками, повысят сопротивляемость организма при простудных заболеваниях, повысят болевой порог при лечении спортивных травм. Никто не запрещает людям экстремальных профессий (шахтерам, нефтяникам) восстанавливать работоспособность с помощью фармакологических средств. Тогда почему же профессиональному спортсмену нельзя помочь сократить время восстановления после травмы или непомерных тренировочных нагрузок?

Деятельность специально созданных организаций по борьбе с допингом не оправдала надежд: в обществе не стихают допинговые скандалы. Спортсменам, уличенным в приеме допинга, надолго закрывается дорога в большой спорт, их лишают спортивных наград, они становятся в ряд людей, которые отвергаются обществом.

Таким образом, путь решения этих и других социальных противоречий современного спорта в усилении образовательной, научной и культурологической составляющих спортивной деятельности. Становление и интенсивное развитие спортивной культуры могут существенно повысить потенциал современного спорта и формировать позитивное общественное мнение, позволяющее изыскивать новые ресурсы для массового вовлечения людей в спортивное движение.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЫЖНИКОВ-ГОНЩИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОСНОВНЫМ СОРЕВНОВАНИЯМ

Новицкий В.С.

студент Университета имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург

Актуальность

В последнее время проблема моделирования в спорте стала одной из самых значимых и перспективных научных направлений спортивной науки.

Цель исследования – проследить связь между показателями массы тела, ЖЕЛ и ЧСС после моделирования соревновательной деятельности и показанным результатом лыжников на соревнованиях.

Методика

Испытуемыми были 10 молодых тренированных лыжников-гонщиков. Исследования проводились в течение полугода.

Изучалась динамика изменений показателей массы тела, ЖЕЛ, ЧСС перед тренировками в начале и конце эксперимента. Предпочтение данной методике было выбрано с учетом простоты применения и безопасности для испытуемых.

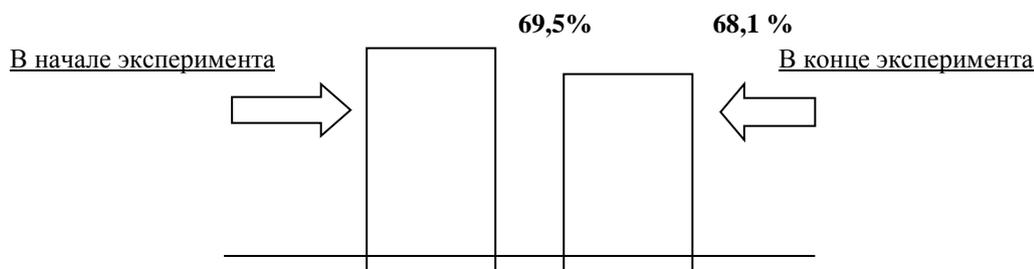
Масса тела спортсменов измерялась с помощью весов TANITA HD-382. ЖЕЛ регистрировалось посредством специального прибора – спирометра. А данные ЧСС учитывались путем электронного датчика Polar.

Результаты и их обсуждение

Анализируя и сопоставляя средние показатели функциональных характеристик и соревновательного результата в начале и в конце эксперимента, рассмотрим ситуацию развития более подробно.

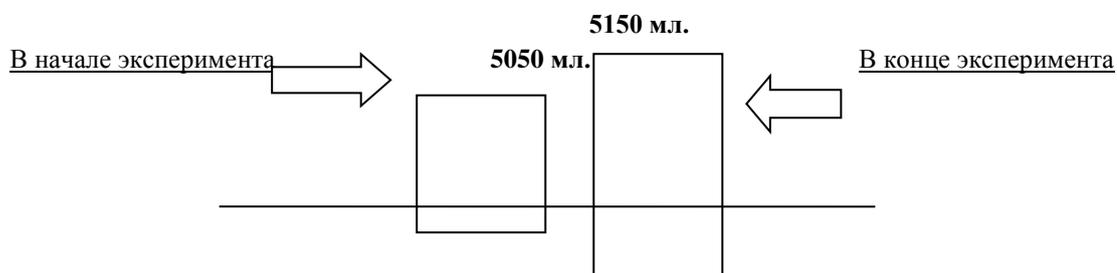
Относительно незначительная внутригрупповая вариативность большинства показателей может быть объяснена достаточной однородностью членов группы по квалификации и в возрастном аспекте (рисунок 1).

Рисунок 1. Динамика показателей массы тела квалифицированных лыжников-гонщиков на протяжении эксперимента



На данном рисунке отражена динамика массы тела, где отмечается уменьшение на 1,4 % к концу соревновательного периода. Это может говорить о повышении уровня тренированности, что, следовательно, сообщает о приближении спортсменов к пику спортивной формы.

Рисунок 2. Динамика показателей ЖЕЛ квалифицированных лыжников-гонщиков на протяжении эксперимента



На рисунке 2 наглядно видны положительные изменения жизненной емкости легких, которая увеличилась к концу эксперимента на 100 мл.

Рисунок 3. Динамика показателей ЧСС в покое квалифицированных лыжников-гонщиков на протяжении эксперимента



На рисунке 3 наблюдается уменьшение ЧСС в покое к концу проведения эксперимента на 1 уд/мин.

Поскольку работа по моделированию соревновательной деятельности квалифицированных лыжников – гонщиков еще ведется, мы предоставили частичное исследование полученных результатов.

Заключение

Объективный прогноз спортивных результатов в практике лыжных гонок осложняется нестабильными внешними условиями проведения соревнований. При таких обстоятельствах важна оценка общей динамики спортивных результатов.

Моделирование подготовительной и соревновательной деятельности лыжников направлено на улучшение результатов, и является главным фактором в построении тренировочного процесса для достижения более высокой индивидуальной спортивной цели.

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глухова Е.Н.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова, г. Ульяновск

Сегодня приоритетным подходом в системе образования на любой его ступени является компетентностный. Как отмечает А.М.Новиков, «современное стремительное развитие компетентностного подхода обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [6, С.9].

Следует отметить, что введение компетентностного подхода в практику высшего образования направлено на обновление содержания и методологических основ образовательного процесса в соответствии с современными запросами общества, условиями рынка труда и требованиями конкурентоспособности человека в сложившихся социально-экономических условиях.

Особенностями использования компетентностного подхода при построении образовательного процесса в вузе являются следующие положения [7, С. 6]:

- постановка образовательных целей в контексте развития у студента способности самостоятельно решать проблемы в области профессиональной деятельности;
- отбор содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе, который основывается на целостном представлении о совокупности учебно-профессиональных задач;

- организация образовательного процесса, направленная на создание условий формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, организационных, коммуникативных, нравственных и прочих проблем профессиональной деятельности;

- оценка достигнутых результатов – компетенций, выступающая как альтернатива проверке нормированных содержательных единиц.

На наш взгляд, одной из важных компетенций, формируемой у студентов-бакалавров педагогического образования, является экономическая. Это обусловлено тем, что эффективная реализация профессиональной деятельности современного педагога предполагает решение организационно-экономических задач в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях, влияющих на рынок образовательных услуг. "Выпускник педагогического вуза, имеющий сформированные основы экономической компетентности, будет способен понимать и анализировать широкий круг экономических вопросов собственной профессиональной деятельности, объективно оценивать существование различных видов и форм собственности образовательных организаций и пр." [2, С. 95]. Результатом формирования экономической компетентности у студентов, будущих педагогов, будет развитие у них современной экономической позиции, нового типа социально-экономического мышления, способствующих успешной самореализации в профессиональной сфере.

Значимость формирования экономической компетентности у студентов указана во многих исследованиях. Так А.А. Кондрух подчеркивает, что данная компетентность, представляющая собой сложное интегративное качество личности, позволяет выпускнику реализовывать накопленную систему знаний и опыта в профессиональной деятельности, а также стимулирует его профессиональную мобильность [3].

По мнению О.Н.Назаровой, экономическая компетентность - это определенная структурная единица экономической культуры профессионала, которую, с опорой на традиции отечественной педагогики, можно рассматривать как совокупность социальных ценностей и норм, способствующих регулированию экономического поведения [5].

В исследовании А.Ю. Мисаилова указано, что формирование экономической компетентности обеспечивает целостность результату экономического образования студентов, так как включает систему определенных экономических знаний, умений и навыков, а также значимых качеств личности, мотивов, интересов, что в свою очередь обеспечивает развитие способности и готовности использовать экономически эффективные и целесообразные решения в профессиональной деятельности [4]. По его мнению содержание данной компетентности представлено такими компонентами, как мотивационный, когнитивный, практический и личный.

Первый, мотивационный компонент, представляет собой совокупность устойчивых потребностей и интересов к получению различного рода экономических компетенций, а также нравственно-ценностных мотивов экономической деятельности.

Второй компонент, когнитивный, - это система базовых представлений и знаний об экономических понятиях, теориях, концепциях, проблемах и пр.

Практический компонент предполагает формирование определенных экономических умений и навыков, которые позволяют разрешать некоторые экономические задачи и ситуации, осуществлять экономические расчеты и составлять бизнес-планы, делать выбор наиболее рационального варианта экономического решения профессиональных задач в различных экономических ситуациях и пр.

Личностный же компонент вбирает в себя сформированность определенных экономических качеств личности: активности, самостоятельности, креативности, деловитости, трудолюбия, настойчивости, инициативности.

Анализ различных современных подходов к формированию экономической компетентности позволяет заключить, что это достаточно сложный процесс, так как данная компетентность имеет сложную структуру, представленную такими компонентами, как знания экономической теории, навыки экономической деятельности в рамках своей профессии и частной жизни, развитые качества личности, соотносящиеся с предпринимательскими способностями в области профессиональной сферы. Следует также указать и на то, что формирование этих составляющих происходит поэтапно и последовательно [8]:

1 этап - начальный, который характеризуется сформированной суммой представлений и знаний в области экономики, с одновременно развитыми элементарными экономическими действиями, что обеспечивает создание определенной базы экономической и финансовой грамотности.

2 уровень - нормативный (достаточный), представленный сформированным базисом экономической и финансовой грамотности, который позволяет поддерживать определенный уровень жизни, а также проявлять устойчивый интерес к экономическим действиям. Данный уровень является основой для экономической безопасности в финансовой сфере.

3 уровень - высокий, представленный хорошим уровнем развития знаний экономической теории и навыков экономической деятельности, что, в свою очередь, позволяет принимать грамотные решения, анализировать экономические ситуации и проблемы, а также проявлять определенное "экономическое творчество", например с сфере предпринимательства.

Для формирования экономической компетентности важно создавать адекватные, отвечающие современным реалиям условия. Так И.Г. Амелькова указывает, что одними из главных условий являются следующие: организация сотрудничества между преподавателем и студентами, которая способствует восприятию экономических знаний в адекватной ситуации; создание мотивационно-ценностного и рефлексивно-творческого пространства; использование комплекса учебных проектов; разработка целевой программы формирования экономической компетенции студентов [1].

Таким образом, анализ различных современных подходов к проблеме формирования экономической компетентности у бакалавров педагогического образования позволяет нам сделать заключение об ее значимости. Указать на важность формирования различных ее компонентов в образовательном процессе вуза, а также на создание определенных условий.

Список литературы

1. Амелькова И.Г. Организация сотрудничества как условие формирования экономической компетентности студентов // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.166-169.
2. Глухова Е.Н. Экономическая компетентность как важная составляющая профессиональной подготовки педагогов / Сборник научных трудов по итогам конференции – Ростов-на-Дону: ИЦРОН, 2016. – С. 95–99.
3. Кондрух А.А. Формирование социально-экономической компетентности студента ВУЗа как фактор профессиональной мобильности : Автореф. дис. ... к.п.н. . – Челябинск, 2013. – 27с.
4. Мисаилов А.Ю Компьютерное сопровождение формирования экономической компетентности у студентов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дис. ... к.п.н. . - М., 2013. - 22с.
5. Назарова О.Г. Экономическая компетентность как структурная единица экономической культуры // Гуманизация образования. – 2008. – № 5. – С. 149-153.
6. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. – 2011 – № 6 – С.3-15.
7. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010.- 243 с.
8. Терюкова Т.С. Экономические компетенции: сущность, структура и место в системе ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://ecschool.hse.ru/data/2011/04/21/1210930289/42_2009_3-4.pdf

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Романовская И.А.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

В странах, обеспечивающих высокое качество человеческих ресурсов, не только высокие темпы развития, но и высокий уровень жизни населения. Сформировались представления об обществе знаний, о

менеджменте знаний как главной задаче управления организацией. В менеджменте утверждается подход, согласно которому успех организации в достижении ее целей определяется не доступом к финансовым или иным материальным ресурсам, но умением использовать человеческий потенциал организации, формировать организационную культуру, позволяющую организации самообучаться, аккумулировать знания и навыки, обеспечивающие высокую эффективность организации, ее конкурентные преимущества.

В современных условиях управление человеческими ресурсами становится не только решающим фактором успеха организации, но и все более усложняющимся делом. Меняющийся характер труда, растущая как численность, так и значение специалистов для успеха организации приводит к возрастанию роли сотрудников, с их особенными, индивидуальными качествами, ценными для выполнения работы. Это, в свою очередь, требует новых подходов, позволяющих человеку в организации в максимальной степени реализовать свои индивидуальные потребности с пользой для организации.

Организационное обучение является одним из наиболее эффективных и часто используемых инструментов внутрифирменного повышения квалификации и мотивации персонала образовательной организации. Именно с помощью организационного обучения появляется возможность точнее определить компетенции и обеспечить повышение эффективности использования тех из них, которые наиболее востребованы. Кроме того, организационное обучение способствует созданию атмосферы поощрения интереса к знаниям, творческому партнерству среди работников организации, что, несомненно, способствует возникновению самообучающейся организации.

Следует отметить, что эффективность организационного обучения определяется его непрерывностью, целевой и содержательной преемственностью на разных этапах профессиональной деятельности сотрудника. Поэтому системное, согласованное развитие образования сотрудников рассматривается как ключевая задача непрерывного образования.

Непрерывность организационного обучения определяется двумя основными факторами. Первый фактор – знания и навыки, а также мотивация сотрудников к их обновлению, способствующие развитию и конкурентоспособности организации. Ко второму фактору относят развитие личности сотрудника, способствующее формированию умений активно участвовать в общественных процессах.

Обратимся к ключевым позициям, влияющим на эффективность организационного обучения в образовательной организации.

Прежде всего, организационное обучение должно представлять собой процесс, инициированный организацией. При этом ответственность за результаты обучения распределяется между организацией и каждым обучаемым сотрудником. Действительно, основной целью организационного обучения является вклад в достижение максимальной эффективности работы организации, а интегральный вклад, в свою очередь, формируется из вклада каждого сотрудника в результате повышения эффективности труда при выполнении своих профессиональных функций.

Также представляется важным учитывать основные положения концепции стратегического развития человеческих ресурсов, что предполагает осуществление организационного обучения, исходя из стратегии организации. Именно в рамках стратегии рассматриваются миссия организации, видение, цели и ценности, политика и планы развития организации.

Все это должно найти отражение в концепции развития человеческих ресурсов, учитывающей и перспективы, и текущее состояние человеческих ресурсов, а также возможность использования эффективных, доступных и адекватных форм и методов их развития. Названные процессы должны характеризоваться комплексностью и непрерывностью, подразумевающими протяженное во времени, согласованное развитие человеческих ресурсов организации на всех уровнях иерархии.

Организационное обучение должно быть не только сосредоточено на индивидуальных задачах и потребностях сотрудника, но и ориентировано на достижение целей организации. Безусловно, обновление, обогащение, прирост и ориентация знаний на цели, востребованные в конкретных условиях, способствует повышению эффективности организационного обучения.

Значимым представляется регулярное ознакомление всех участников организационного обучения с четко поставленными корпоративными целями, при этом предпочтительно их коллективное участие в принятии решений, что позволяет, с одной стороны, ощущать чувство коллективной ответственности, а с другой стороны, – чувство сопричастности к управлению.

Очень важно формировать у сотрудников видение позитивной перспективы развития образовательной организации, положительного образа будущего, что создает чувство уверенности в завтрашнем дне.

Отметим, что вышеперечисленные позиции направлены на создание комфортного психологического климата в организации, фактора, без которого невозможно добиться устойчивого положительного результата организационного обучения [7].

Климат в организации, способствующий развитию человеческих ресурсов, подразумевает отношение к обучению и развитию как к обязанности работников; предоставление равных возможностей для обучения и развития; поддержку и обеспечение процессов обучения и развития на всех уровнях иерархии, всеми заинтересованными в этом процессе лицами, создание условий для реализации результатов обучения и развития в процессе профессиональной деятельности.

При этом целесообразно учитывать следующие основные особенности психологии обучения взрослых: потребность в самостоятельности, серьезное и осознанное отношение к собственному обучению, практическую составляющую в обучении, т.е. стремление к реализации полученных знаний, умений и навыков на практике, присутствие жизненного и профессионального опыта, специфику учебной мотивации, основной вид деятельности взрослого человека, влияние на обучение профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов и др. [3].

Учитывая вышеуказанную специфику психологии взрослого контингента обучающихся, обратим внимание на то, что именно это является одним из условий восприимчивости сотрудника к новому, то есть потребности в постоянном профессиональном и личностном росте.

Восприимчивый к нововведениям сотрудник стремится внедрить передовой опыт в практику; постоянно занимается самообразованием; привержен определенным личным идеям, которые развивает в процессе деятельности; постоянно анализирует результаты своей профессиональной деятельности; умеет прогнозировать свою деятельность и планировать ее [1].

Небезынтересным видится опыт регулярного проведения совместных корпоративных мероприятий, касающихся отдыха, в том числе на природе (чтобы сотрудники не замыкались в пространстве факультета, кафедры, кабинета, и, кроме того, для дополнительного стимулирования установления личных контактов между представителями различных структурных подразделений) [5].

Для достижения цели эффективного организационного обучения в университете необходимо создание более широких возможностей для использования интерактивных технологий в обучении; формирование корпоративной культуры сотрудников университета.

Значимым для повышения эффективности исследуемого процесса считаем учёт особенностей субъектов организационного обучения. Отметим, что особенности субъекта (его возраст, статус, мотивация, образовательный уровень) определяют необходимость внесения корректив в учебную деятельность и обуславливают определенные ограничения по форме и выбору методов построения этой деятельности. Таким образом, при построении системы организационного обучения в университете крайне важно учитывать все особенности субъекта, поскольку это обеспечивает эффективность обучения в целом [6].

В рамках андрагогического подхода в образовательном процессе осуществляются субъект-субъектные отношения, предполагающие активную роль обучающихся взрослых.

Возможность продуктивного взаимодействия мы рассматриваем как доминирующий фактор повышения эффективности организационного обучения, поскольку именно взаимодействие детерминирует возникновение и реализацию саморазвития, а также определяет его вектор развития. Следовательно, развитие профессионально-личностной траектории сотрудников в рамках организационного обучения является результатом взаимодействия с прочими факторами, поскольку контакт способствует обогащению и усложнению внутренних резервов.

Таким образом, эффективность организационного обучения в университете повысится, если организация и проведение исследуемого процесса будет осуществляться на основе алгоритма, которой включает 4 этапа.

Первый этап – диагностический, заключающийся в предварительной оценке, проводимой с целью определения потребностей обучения. Безусловно, важным представляется анализ собранной информации об ожиданиях и опасениях. Обучение сотрудников проводится с учетом выявленных потребностей.

Организационное обучение должно начинаться с анализа потребностей в обучении, осуществляемого отделом развития человеческих ресурсов. На основе политики развития человеческих ресурсов, разработанной на базе стратегии развития организации в целом, осуществляется анализ результативности целевой группы работников, а также компетентности, то есть: общие знания, профессиональные знания, профессиональные навыки, коммуникативные и управленческие навыки.

Проблемы определения потребностей в обучении задаются, главным образом, интересами организации; характеристиками кадрового состава (возраст, стаж работы, уровень способностей, особенности мотивации и др.).

Разработчики системы организационного обучения должны иметь ясное представление о том, кого, чему и как учить. Для ответа на первый вопрос применяются различные методы определения объемов потребностей в обучении. Анализ зарубежного опыта показывает, что в этих целях наиболее часто используется технология «Training needs assessment (TNA)» («Определение потребностей в обучении» (ОПО) [4].

Тайити Оно, создатель производственной системы Toyota, показывает, что в компании давно поняли: бездумное копирование метода без понимания его значения или роли для той или иной компании может стать опасным. В поисках подхода, который принесет успех, нужно, прежде всего, оценить собственные потребности [8].

Для диагностики организационного обучения можно следовать следующему алгоритму:

1. Диагностика ценностей, принятых в организации.
2. Проведение интервью с ключевыми сотрудниками организации для выявления стадии развития университета и его дальнейшей стратегии на выбранный период времени, изучения особенностей кадровой и социальной политики, условий и содержания труда.
3. Определение типа корпоративной культуры.
4. Изучение системы отбора и адаптации новых сотрудников, управления знаниями в организации, обучения и развития персонала, карьерного продвижения на основе кадровой документации.
5. Оценка удовлетворенности персонала, текучести кадров, исследование ценностных ориентаций сотрудников.
6. Изучение сайта университета, средств информации, системы внутриорганизационных коммуникаций в целом, а также существующих корпоративных мероприятий.
7. Анализ имеющихся в университете регламентов и стандартов, документации, закрепляющей корпоративные стандарты, нормы поведения в образовательной организации.
8. Анализ организационной структуры, основных процессов, изучение стиля управления и принятия решений руководством, особенностей межфункционального взаимодействия [2].

Все сказанное выше позволяет заключить, что без разработки системы организационного обучения, основанной на объективной оценке потребностей, повышение результативности деятельности сотрудников затрудняется.

Следующий этап – целеполагание, предполагающий постановку целей обучения и необходимый для выработки и уточнения прогнозируемых результатов, которых должны достигнуть сотрудники. При этом важно, чтобы цели и темы занятий были соотнесены и согласованы с целями организации, интересами персонала. Кроме того, участники организационного обучения должны быть заблаговременно проинформированы о целях предстоящего обучения. В ходе обучения сообщается о перспективах развития организации.

Организационное обучение сотрудников университета является неотъемлемой частью программы развития образовательной организации. Если руководство университета четко видит и формулирует основные направления развития, то обучение персонала становится одним из необходимых условий реализации этих направлений.

На деятельностном этапе предусмотрен выбор метода обучения персонала и проведение самого обучения. Чтобы повысить эффективность организационного обучения, необходимо определить наиболее эффективные способы обучения, а также выявить возможности улучшения процесса.

Целью заключительного этапа, оценочного, является оценка эффективности обучения посредством сравнения до и после проведения программы обучения. На данном этапе выявляются преимущества и недостатки организационного обучения сотрудников как инструмента управления человеческими ресурсами организации. Это, в свою очередь, способствует оперативному внесению корректив в содержание и ход организационного обучения.

Таким образом, прежде чем начать обучение, требуется определить, есть ли в нём необходимость и в каком методе нуждается организация.

Организационное обучение всегда должно быть связано с показателями работы, нацелено на улучшение корпоративных, функциональных, командных и индивидуальных показателей работы и вносить

основной вклад в достижение окончательных результатов. При этом каждому в организации должна быть предоставлена возможность обучаться: развивать свои навыки и знания до максимально возможного уровня.

Организационное обучение должно быть направлено на создание такой среды, в которой поощряется стремление сотрудников к обучению и развитию, при этом большее внимание необходимо уделять развитию интеллектуального капитала и поддержке индивидуального, командного и организационного обучения. Основное внимание следует обращать на создание условий, при которых знания систематически развиваются и направляются.

Рассмотрим преимущества и недостатки организационного обучения в образовательной организации как инструмента управления человеческими ресурсами.

К несомненным преимуществам можно отнести широту теоретического и практического подхода; практическую направленность изучаемого материала; доступность для сотрудников организации; направленность знаний, умений и навыков на цели организации; использование активных форм обучения для максимального освоения материала каждым участником; высокий уровень самостоятельной работы обучающихся; массовость обучения; активизацию ресурсов сотрудников к саморазвитию; направленность знаний, умений и навыков на решение бизнес-задач организации; возможность обобщить практический опыт.

Вместе с тем, существуют недостатки организационного обучения, к которым относятся «субъективизм» обучения (теоретический материал излагается на основе видения компании); необходимость длительного периода времени для проведения изменений в образовательной организации.

Для повышения эффективности организационного обучения образовательной организации необходимо создание ряда условий:

- трансляция работникам четкого и целостного видения организации;
- разработка стратегии в рамках организационного видения с целью расширения диапазона стратегических возможностей и развития мышления, а также для определения необходимого направления генерации знаний;
- организация процессов регулярного диалога, коммуникации и обсуждения в рамках видения и целей;
- важность стимулирования людей к переосмыслению принимаемых на веру предположений;
- значимость развития стимулирующего обучения и инновационного климата организации.

В заключение хотелось бы отметить, что создание системы организационного обучения в самообучающемся университете представляет собой довольно сложный, предполагающий создание и реализацию определённых психолого-педагогических и организационных условий процесс.

Организационное обучение является одним из ключевых способов сохранения конкурентоспособности образовательной организации и повышения эффективности её деятельности в условиях враждебной внешней среды. Таким образом, организационное обучение становится важным элементом стратегии развития образовательной организации, которое позволяет университету не только сохранять свои позиции на рынке, но и успешно участвовать в конкурентной борьбе.

Список литературы

1. Авакян И.Б. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе как условие восприимчивости педагогов к новому // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 67-72.
2. Коваленко Б.Б., Семенченко Т.В. Феномен корпоративной культуры: диагностика состояния и методы изменения // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2015. – № 1. – С. 97-103.
3. Лебедева, Н.В. Психология обучения взрослых: особенности и содержание / Н.В. Лебедева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2014. – № 3. – С. 65-72.
4. Лоргина Н.Н. Развитие форм и методов обучения персонала корпорации: организационные и экономические аспекты: дис. ... канд. э. наук: 08.00.05. – М., 2011. – 165 с.
5. Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение инноваций в японских фирмах. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2011. – 384 с.
6. Романовская И.А. Организационное обучение как явление в управлении современным

университетом // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти В. А. Пятин (г. Астрахань, 22 апреля 2016 г.). – Астрахань : Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2016. – С. 155-160.

7. Сергеева Н.И. Технология формирования профессионально-личностного саморазвития педагога в процессе корпоративного повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 11.00.08. – Волгоград, 2015. – 190 с.

8. Трещёв А.М. Бенчмаркинг как инструмент управления университетом // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. № 5-6. С. 244-249.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Храмов В.Ю.

заместитель директора МОУ Лицей г. Истры по безопасности, кандидат педагогических наук

Ключевые слова: образовательные учреждения. Система обучения. Антитеррористическая безопасность.

Аннотация. В статье анализируются основные формы и организация практического обучения антитеррористической безопасности в образовательных учреждениях.

Основными практическими формами обучения являются:

- локальная тренировка;
- объектовая тренировка;
- штабная тренировка;
- тактико-специальное учение;
- инструкторско-методического занятия.

Во время подготовки и проведения тренировок или учений возможно использование следующей системы обучения сотрудников и учащихся:

- проведение совещания;
- проведение инструктажей;
- проведение инструкторско-методического занятия;
- контрольная проверка знаний, обязанностей участников тренировочной эвакуации.

Отдельные вопросы практической подготовки учащихся отрабатываются во время проведения олимпиад по ОБЖ, конкурсов, викторин, тематических уроков, экскурсий в ОМВД и ФСБ.

В статье предлагается алгоритм подведения итогов практического обучения вопросам антитеррористической безопасности.

Одним из основных факторов успешного противодействия терроризму является систематическое и комплексное обучение всех категорий граждан умелым действиям при угрозе или при совершении теракта. В образовательных учреждениях накоплен богатый опыт, обеспечивающий компетентное и качественное обучение сотрудников и учащихся. Вместе с тем, не всегда используются все возможности при подготовке и обучении антитеррористической безопасности.

Основными планируемыми документами обучения вопросам антитеррористической безопасности в образовательных заведениях являются:

- План основных мероприятий образовательного учреждения.
- Приказ на организацию антитеррористической деятельности образовательного учреждения и назначение ответственного лица.
- График проведения тренировочных эвакуаций в образовательном учреждении.
- План работы антитеррористической группы образовательного учреждения.
- План профилактической работы по предотвращению террористических актов в образовательном учреждении на учебный год.
- План работы по обеспечению комплексной безопасности в образовательном учреждении на учебный год.

- *План работы по противодействию терроризму и экстремизму в образовательном учреждении на учебный год.*

Обучение антитеррористической безопасности учащихся является составляющей образовательного процесса по предмету ОБЖ. В соответствии с примерной *федеральной государственной программой основного общего образования выпускник обязан научиться:*

- классифицировать мероприятия по защите населения от терроризма, экстремизма;
- адекватно оценивать ситуацию и безопасно действовать при обнаружении неизвестного предмета, возможной угрозе взрыва (при взрыве) взрывного устройства;
- адекватно оценивать ситуацию и безопасно действовать при похищении или захвате в заложники (попытки похищения) и при проведении мероприятий по освобождению заложников;
- оповещать (вызывать) экстренные службы при чрезвычайной ситуации.

Тем самым учащиеся получают достаточные знания и первичные умения при возможной угрозе взрыва (при взрыве) и при захвате в заложники.

Как показывает опыт, практические умения учащихся и сотрудников по данным вопросам не всегда отвечают предъявляемым требованиям. С этой целью необходимо использовать весь спектр форм обучения.

1.1. Основными формами в системе практического обучения сотрудников и учащихся антитеррористической безопасности в образовательных учреждениях являются:

- **локальная тренировка** - занятие, предназначенные для выработки, поддержания и совершенствования у сотрудников и учащихся, общих и специальных навыков. В локальной тренировке принимает участие только часть учащихся и сотрудников образовательного учреждения. Она проводится, если невозможно привлечь для проведения занятия весь коллектив образовательного учреждения;

- **объектовая тренировка** - занятие, предназначенное для выработки, поддержания и совершенствования у сотрудников и учащихся, общих и специальных навыков. В объектовой тренировке принимают участие все учащиеся и сотрудники образовательного учреждения. На тренировках отрабатываются один, иногда два учебных вопроса. Тренировки проводятся раз 2-3 месяца;

- **штабная тренировка** предназначена для приобретения и совершенствования знаний и навыков по выполнению должностных обязанностей в составе АГ и руководителей аварийно-спасательных формирований. В ходе тренировки обучаемые приобретают навыки в разработке документов, проведении расчетов и подготовке предложений и отчетной документации. Во время штабной тренировки сотрудники практикуются в организации связи (получение и доведение распоряжений).

Она проводится, как правило, один раз в год. Важной составляющей тренировки является умение организовывать взаимодействие с заинтересованными структурами и совместное с ними действия. Штабные тренировки могут проводиться с использованием документации или на объекте;

- **тактико-специальное учение** предназначено для практической подготовки нештатных формирований, проверки их готовности к выполнению задач в очагах поражения (заражения), при тушении пожара, оказание первой помощи. Учение проводится один раз в три года с обязательным привлечением взаимодействующих ведомств и организаций. Как правило, они проводятся Управлениями образований муниципальных образований с учебными учреждениями и заинтересованными структурами;

- **инструкторско-методического занятия** проводятся для выработки единого подхода и использования наиболее эффективных приемов при проведении тренировок и практических занятий. Важное место в занятии отводится разъяснению целей и задач, стоящих перед обучаемыми, а также организации проведения мероприятия. Инструкторско-методическое занятие, как правило, проводят директор образовательного учреждения и заместитель по безопасности, перед проведением локальной или объектовой тренировки;

1.2. Во время подготовки и проведения тренировок или учений возможно использование следующей системы обучения сотрудников и учащихся:

- проведение совещания администрации образовательного учреждения или антитеррористической группы;

- проведение инструктажей с различными категориями участников тренировочного занятия:

*администрацией;

*учителями;

*учениками;

* сотрудниками;

* сотрудниками ЧОП;

*техническими работниками.

- проведение инструкторско-методического занятия;
- контрольная проверка знаний, обязанностей участников тренировочной эвакуации.

1.3. Отдельные вопросы практической подготовки учащихся отрабатываются во время проведения олимпиад по ОБЖ, конкурсов, викторин, тематических уроков, экскурсий в ОМВД и ФСБ.

Важной составляющей обучения сотрудников и учащихся антитеррористической безопасности является организация встреч с участками антитеррористических операций и ветеранами боевых действий.

Кроме этого, для обучения антитеррористической безопасности в образовательных учреждениях возможно использовать следующие формы работы:

- проведение ежегодного Месячника Безопасности и **дня против терроризма**;
- проведение инструктажей;
- проведение совещаний, круглых столов, собеседований по изучению передового опыта;
- тренировка оповещения должностных лиц при возникновении ЧС;
- проведение бесед, показ презентаций;
- совместные мероприятия с сотрудниками МВД, ФСБ, МЧС;
- изучение нормативно-правовых и руководящих документов;
- просмотр документальных или учебных видеоматериалов;
- подготовка и проведение книжных выставок.

1.4. Важным элементом обучения антитеррористической безопасности сотрудников и учащихся является подведение итогов проведенных тренировок и учений. Умение вскрыть и показать недостатки при проведении мероприятий позволит их избежать в реальной чрезвычайной ситуации. С этой целью ход проводимых мероприятий рекомендуется фиксировать. При этом видеосъемка должна быть спланирована таким образом, чтобы зафиксировать наиболее сложные вопросы мероприятия.

Как показывает опыт с персоналом, проводящим видеосъемку необходимо проводить предварительную работу для определения места съёмки, маршрута движения и на какие вопросы обратить внимание.

Обучение сотрудников и учащихся антитеррористической безопасности в образовательных учреждениях требует постоянного совершенствования. Совершаемые преступления террористического характера, как показывают последние события, многообразны и глубоко продуманны. Практически всегда, совершаемые теракты индивидуальны и учитывают национальные и местные особенности.

Всё это необходимо учитывать при планировании и проведении мероприятий, направленных на обучение сотрудников и учащихся действиям при угрозе и совершении терактов.

Список литературы

1. Герасимова О.И., Храмов В.Ю. Обнаружение предмета, похожего на взрывное устройство //Журнал Основы Безопасности Жизнедеятельности №3, 2013 С.23-27.
2. Методические рекомендации по противодействию терроризму (для детских учреждений системы образования и социальной защиты Московской области)
3. Примерные программы основного общего образования. Основы безопасности жизнедеятельности. - М.: Просвещение.

ВНЕШНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИНТЕГРАТИВНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА-МАРКЕТОЛОГА

Черediaкова А.Б.

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск

Закономерность – необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры [2]. Под закономерностью понимается объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса [12, с. 447]. В педагогике – это, прежде всего, научный анализ специальной литературы, учет процессуальных

особенностей исследуемого феномена, внутренние противоречия, теоретико-методологические подходы. В частности, П. И. Пидкасистый рассматривает закономерности процесса обучения как внешние, зависящие от общественных процессов, так и внутренние, описывающие связь между компонентами процесса обучения [11].

На основе закономерностей происходит выделение принципов, которые выполняют регулятивную функцию в исследуемом феномене. По мнению В.И. Загвязинского, принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей [7]. В данном определении указываются два источника, на основе которых формулируются принципы: 1) закономерности и тенденции педагогического процесса; 2) педагогическая концепция, которую конкретизируют педагогические принципы [5].

Посредством применения принципов через категории и закономерности осуществляется непосредственное сопоставление теоретических положений с практикой работы.

Мы принимаем их и выявляем закономерности реальной практики интегративно-акмеологического формирования имиджевой культуры будущего менеджера-маркетолога в вузе, представляющие собой основания для выведения не только его принципов, но и для описания его качественной модели [8].

Внешние закономерности проявляются во взаимосвязи социальных и педагогических явлений и противоречий. На сегодня наблюдается противоречие между теоретически декларируемой необходимостью личностной ориентации образовательного процесса и предметно-функциональным содержанием образования в массовой практике подготовки будущего менеджера-маркетолога в вузе.

Однако построение профессиональной подготовки требует анализа внешних факторов и предусматривает изучение влияния социально-экономических процессов, развития экономики, технологий, культурных факторов и др.; условия современного коммуникационного рынка предъявляют новые требования к менеджерам по маркетинговым технологиям, специалистам по рекламе и связям с общественностью, также предъявляются требования к образовательным технологиям подготовки.

Первой внешней закономерностью выступает **социально-культурная обусловленность целей и содержания процесса интегративного формирования имиджевой культуры будущего менеджера-маркетолога.**

Образовательный процесс вуза обусловлен потребностями личности и общества, материально-техническими, экономическими и другими возможностями общества, морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и другими условиями, при которых он осуществляется. Как подчеркнуто в исследовании Т. В. Баталовой, социокультурные факторы влияют на диалектику изменчивости и устойчивости Я-личного и Я-профессионального, его полифоничность, самоконструирования необходимых для существования Я-конструкции в современном динамичном, быстро меняющемся мире [1].

Гуманитарная образовательная парадигма включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности вуза:

- обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости» (self), для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психологической защиты, деятельностей самоосуществления);
- создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического (физического) существования и развития личности;
- организацию «очеловеченной» микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и т. д.) (О. С. Газман [3]) [6, с. 4].

Такая позиция определяет вторую внешнюю закономерность **амбивалентности процессов педагогического управления образовательно-воспитательной деятельностью будущих менеджеров-маркетологов и их профессионально-творческого саморазвития.**

Выделенная внешняя закономерность находится в основе концептуальных положений развития образования в Российской Федерации, закрепленные в следующих нормативных документах:

- Национальной доктрине образования Российской Федерации, где среди приоритетных задач системы образования стоят задачи разностороннего и своевременного развития творческих способностей у молодежи, формирования навыков самообразования, самореализации личности [10];
- Концепции модернизации российского образования, где отмечено, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия,

специалисты, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие чувством ответственности за судьбу страны [10];

– Федеральной программе развития образования, где к основным направлениям развития высшего и послевузовского профессионального образования отнесены обеспечение условий для развития личности и творческих способностей студентов, развитие у них навыков самообразования [13].

Стратегию современного педагогического образования, как указывает Е. В. Демкина, составляют развитие и саморазвитие личности будущего специалиста, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях современного общества. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса высшей школы на становление духовно развитой культурной личности, обладающей целостным гуманистическим мировоззрением, активно реализующей свои творческие силы и способности в профессиональной деятельности. Личностная направленность образовательного процесса означает, что весь процесс подготовки будущего специалиста в высшем учебном заведении, его содержание, формы и методы работы со студентами, используемые средства направляются на воспитание личности специалиста, а не на достижение более узких целей – усвоение отдельных профессиональных умений и навыков, интеллектуальное развитие будущего специалиста, изучение наук, связанных с профессиональной деятельностью [5]. Значимость профессионально-творческого саморазвития с позиции индивидуальности подчеркнута Л. И. Гаевой, которая отмечает что демократизация образования тесно связана с индивидуализацией, которая выступает деятельностью учителя и ученика по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивидуе от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте. Проблема образования личности выступает в педагогике как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [4].

Закономерность амбивалентности указывает на необходимость учета взаимодополняющих противоположностей, отраженные в сущности имиджевой культуры, а именно объективное и субъективное, статику и динамику, рациональное и эмоциональное.

Список литературы

1. Баталова, Т. В. Личностные детерминанты процесса профессионального становления менеджеров в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т. В. Баталова. – М., 2004. – 20 с (52)
2. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения). (113)
3. Газман, О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М. Вейс, Н.Б. Крылова. – М., 1995. - 103 с. (130)
4. Гаева, Л.М. Личностно ориентированная парадигма современных педагогических концепций среднего профессионального образования / Л. М. Гаева. – 2015. – № 7. – С. 28-30. (129)
5. Демкина, Е. В. Социокультурная воспитывающая среда вуза как условие профессионального становления личности будущего специалиста / Е. В. Демкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 7. – С. 45-51. (171)
6. Ежова, Ю. М. Педагогическое проектирование гуманизации образовательного процесса в вузе: автореф. ... дис. канд. пед. наук / Ю. М. Ежова. – Нижний Новгород: [б.и.], 2008. – 24 с. (193)
7. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Астахов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. (208)
8. Константинова, В. Г. Закономерности, принципы и основные элементы формирования имиджа будущего менеджера в процессе профессиональной подготовки / В. Г. Константинова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 2. – С. 158-162. (281)
9. Концепции модернизации российского образования. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>. (282)
10. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – М. : [б.и.], 2006. (389)
11. Пидкасистый, П. И. Педагогика / П.И. Пидкасистый. – М.: Высшее образование, 2006. – 432 с. (439)
12. Федоров, И. А. Индивидуальный имидж как феномен духовной жизни общества: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22. 00. 06 / И. А. Федоров; / И. А. Федоров; Тамб. гос. ун-т.– М., 1999.– 36 с. (569)

13. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева . – М.: Владос, 2006. – 239 с. (645)

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

КУРСОВАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ НИР СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕДИЦИНСКАЯ БИОХИМИЯ»

Айвазова Е.А., Онохина Н.А., Чагина Н.А.

Северный государственный медицинский университет (СГМУ), г. Архангельск

Видами профессиональной деятельности выпускников специальности «Медицинская биохимия» являются: медицинская, организационно-управленческая, научно-производственная и научно-исследовательская.

Выпускники данной специальности призваны решать следующие профессиональные задачи:

-организация и проведение научных исследований по актуальной проблеме;
-подготовка и публичное представление результатов научных исследований и другие профессиональные задачи.

Поэтому, выпускники специальности «Медицинская биохимия», помимо работы в клинических лабораториях, могут работать научными сотрудниками НИИ медико-биологического профиля, а также преподавателями вузов кафедр, имеющих медико-биологическую направленность.

Студенты данной специальности уже с первого курса должны быть мотивированы на учебно-исследовательскую, а также научно-исследовательскую работу, которые помогут им в дальнейшем состояться как высоко эрудированным специалистам и найти свою нишу на современном рынке труда.

В учебном плане специальности « Медицинская биохимия» в 4 семестре предусмотрены часы на написание курсовой работы по дисциплине «Органическая и физическая химия»

Подготовка и написание курсовой работы является одной из важнейших форм НИРС студентов.

Курсовая работа выполняется во внеучебное время и способствует формированию следующих компетенций будущего специалиста (3):

ОПК-5 (Готовность к использованию основных физико-химических, математических и иных понятий и методов при решении профессиональных задач), а также ПК-1 (Способность к осуществлению комплекса мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья, выявлению причин и условий возникновения и устранения вредных влияний на здоровье человека факторов среда его обитания).

Целью написания курсовой работы является: развитие мышления, овладение некоторыми физико-химическими методами, используемыми в клинических лабораториях и научно-исследовательских центрах. Написание курсовой работы помогает закрепить и углубить знания, полученные в процессе изучения неорганической, органической и физической химии, физико-химическим методам анализа, которые являются предшествующими курсовой работе. В процессе написании и защиты курсовой работы достигаются следующие цели:

- 1) формируются навыки исследовательской работы;
- 2) углубляются знания по отдельным разделам курса и в целом по дисциплине химии;
- 3) развиваются логическое мышление и умение обосновать целесообразность самостоятельных практических рекомендаций;
- 4) осуществляется взаимообмен знаниями, информацией по проблемам тематики работ во время их обсуждения на научно-методической конференции, семинарских и практических занятиях;
- 5) привлекаются студенты к выполнению научных исследований, проводимых на кафедре.

Много лет на кафедре общей и биоорганической химии СГМУ проводится мониторинг состояния воды, воздуха, снеговых отложений и почвы г.Архангельска и Архангельской области, т.к. на территории области и г.Архангельска расположено достаточно большое количество предприятий бумажной промышленности, которые оказывают негативное воздействие на состояние окружающей среды, а, значит, и состояние здоровья населения. Кроме того, всё возрастающий поток машин вносит существенный вклад в ухудшение экологической ситуации в городе и почвы.

Научная работа сотрудников кафедры традиционно проводится при непосредственном участии студентов, обучающихся по специальности «Медицинская биохимия». Качество окружающей среды урбанизированных территорий оценивается по состоянию ее составляющих: атмосферного воздуха, поверхностных вод, почв, растительного покрова и здоровья горожан. Наиболее динамичной и наиболее сложной для анализа является атмосфера, которая оказывает существенное влияние на состояние всех компонентов экосистемы и напрямую воздействует на здоровье человека. Загрязняющие вещества из атмосферы вместе с осадками попадают в почву и поверхностные воды, включаются в биосферный круговорот и накапливаются в организме человека и природных биоценозах. Загрязнения в атмосферу поступают как от природных источников (пыльца растений, лесные пожары, пыль, морской аэрозоль), так и от антропогенных (1). В зимнее время влияние природных источников незначительно и основной вклад в загрязнение атмосферы будут вносить антропогенные источники – промышленные предприятия и транспорт (1). Атмосферные загрязнения вместе со снеговыми осадками будут накапливаться в снежном покрове. Поэтому снежный покров будет отражать уровень загрязнения приземных слоев атмосферы и, следовательно, является удобным индикаторным объектом оценки состояния городской среды.

В городе Архангельске и Архангельской области загрязнения в атмосферу поступают как от стационарных, так и передвижных источников антропогенного загрязнения, именно поэтому, при непосредственном участии студентов, определяем качественный состав и количественное содержание тяжелых металлов в почве и снеге (в талой воде и в составе твердых частиц) вблизи автодорог с максимальной транспортной нагрузкой и крупных стационарных источников загрязнения в черте города и проводим оценку риска негативного влияния на состояние здоровья путем расчета коэффициентов и индексов опасности (2,4).

Каждому студенту отводится определённая территория (площадка), с которой он производит отбор почвы в осенний период и снега в зимний период. При отборе проб студенты используют сертифицированные методики. Отбор и подготовка проб к анализу проводятся студентами самостоятельно, затем под руководством преподавателя проводят исследования на базе кафедры общей и биоорганической химии СГМУ (рН, электропроводность, содержание некоторых катионов и анионов).

Определение содержания ионов тяжёлых металлов проводится на базе научно-исследовательского центра Северного Арктического Федерального Университета г.Архангельска(САФУ).

Для оптимизации рабочего процесса над курсовой работой составляем график выполнения практической части работы (забор проб почвы и снега, работа на приборах по определению некоторых физико-химических показателей отобранных проб почвы и снега), и консультационных дней, в которые совместно с научным руководителем студент имеет возможность провести исследование по заданной теме, включить все вопросы, подлежащие рассмотрению, определить структуру, сроки выполнения курсовой работы. Кроме того, руководитель помогает с учебной литературой и методическими пособиями.

Результаты курсовых работ студентов всегда обсуждаются на занятиях, представляются на научных студенческих конференциях и публикуются в сборниках студенческих научных конференций от внутривузовского до международного уровней (за последние 5 лет совместно со студентами опубликовано 16 статей и подготовлено 18 докладов, представленных в различных городах России (Архангельск, С.Петербург, Прокопьевск, Тверь, Новосибирск и др.).

Кроме того, добросовестно выполненная курсовая работа, может быть, использована в дальнейшем как первый этап разработки дипломного проекта, а также в профессиональной деятельности будущего выпускника.

Список литературы

1. Айвазова Е.А., Колосова С.П., Чагина Н.Б. Сравнительное исследование влияния автотранспорта и промышленных предприятий на санитарно-гигиенические характеристики снеговых выпадений г.Архангельска в 2011-2012г.//Сборник материалов 2 Всероссийской студенческой конференции с международным участием, посвящённой 50-летию факультета химии РГПУ им. А.И.Герцена и 100-летию со дня рождения проф.В.В. Перекалина. С.Петербург, -2013, -с.78.
2. Дунаева Е.А, Чагина Н.Б., Айвазова Е.А., Характеристика снеговых отложений г.Архангельска.// Материалы XVIII Международной медико-биологической конференции молодых исследователей, посвященная двадцатилетию медицинского факультета СПбГУ, -С.Петербург, - 2015, с.177
3. ФГОС +3 специальности «Медицинская биохимия»

4. Чагина Н.Б., Айвазова Е.А., Иванченко Н.Л., Варакин Е.А.,Соболев Н.А. Исследование содержания тяжелых металлов в снеговом покрове г.Архангельска и оценка влияния на здоровье населения// Вестник САФУ, №4,Архангельск, 2016

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В АДАПТИЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Бухтоярова В.И., Головки О.В., Салтанова Е.В.

Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Кафедра медицинской и биологической физики и высшей математики

Деятельность современной российской высшей школы в большей степени должна быть направлена на выпуск специалистов, которые могут быть быстро адаптированы к стремительно меняющимся условиям жизни, могут самостоятельно приобретать знания, необходимые в практической деятельности, применять эти знания в своей работе. Могут в период своей практической деятельности заниматься самообразованием для того, чтобы успешно реализовывать свою дальнейшую деятельность. Эта деятельность заложена нами в компетенции ОК-5 обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины «Математика. Физика» студентами первого курса.

В современной научной литературе проблемам готовности к самостоятельной работе студентов уделяется достаточно много внимания. Как показывают последние работы, проблема формирования готовности студентов к самостоятельной работе у студентов до сих пор остаётся не раскрытой полностью: не выявлена система условий, обеспечивающая её эффективное решение, не разработаны структура, уровневое содержание компонентов готовности к самостоятельной работе, критерии сформированности готовности к самостоятельной работе и др. А проблема готовности к самостоятельной работе в адаптационный период в литературе раскрыта слабо.

Поэтому целью нашей данной работы является выбор содержания и организации самостоятельной работы при изучении математики студентами специальности 31.05.01 «Лечебное дело», в адаптационный период, т.е. в первые два месяца пребывания студентов в вузе.

В настоящем исследовании согласно принятым педагогической общественностью страны определениям под самостоятельной работой студентов мы также будем понимать особую учебную деятельность, осуществляемую в процессе непосредственного или опосредованного взаимодействия студентов и преподавателя, на основе разработанного преподавателем дидактического обеспечения, включающего систему специальных заданий, ориентированных на освоение и развитие приемов самообразовательной деятельности.

Опыт работы многих авторов показывает, что выполняя специальные задания для самостоятельной работы, составленные преподавателем, студент усваивает новые знания, осваивает новые виды деятельности, в которые студенты включаются, работая над новым учебным материалом, обобщает, систематизирует их, развивает мышление (такие важные его качества, как глубину, широту, гибкость), развивает память, внимание, умение работать с различными источниками и носителями информации, свободно переходить от одного носителя информации к другому, умения аргументировать утверждения, логично выстраивать доказательства математических предложений. При этом воспитываются такие важные качества, как сила воли, настойчивость, самоанализ, саморегулирование.

Самостоятельная домашняя работа выдаётся студентам после практического занятия, на котором преподаватель раскрывает теорию изучаемой темы, показывает алгоритмы решения задач по данной теме, привлекает к решению задач студентов, находящихся на занятиях. Всего таких заданий шесть, что соответствует шести темам. Практически весь материал, рассматриваемый в соответствии с рабочей программой, является повторением школьного курса математики в объёме 10-го – 11-го класса. Единственная новизна в изучении данных тем математики является выбор задач для решения проблем медицинской физики, биологии, химии, медицины. Причём по содержанию и приемам решения задачи остаются на школьном уровне.

Выдавая самостоятельную работу студентам и объяснив им цели самостоятельной работы и алгоритмы достижения цели, мы ожидаем, что обучающиеся сначала используя знания, алгоритмы решения

задач, выработают формирование умений усвоения учебного материала, обсуждённого на занятии, опираясь к тому же и на знания, полученные в школе.

Мы ожидаем, что обучающиеся изучат определения и свойства рассматриваемых величин, формулировки теорем, опираясь не только на конспекты, написанные обучающимися на занятии, но и проведении поиска необходимого учебного и научного материала в различных источниках информации. Следует отметить, что объём источников ограничивается перечнем тех учебников, которым в достаточном количестве обеспечены обучающиеся в нашем университете. Мы ожидаем, что обучающиеся сумеют проанализировать результаты своей работы в решении тренировочных примеров и задач, используя полученные знания.

Для проверки качества домашней самостоятельной работы обучающихся мы в начале каждого последующего практического занятия выдаем проверочные задания из двух небольших задач из числа тех задач, которые выдавались студентам как самостоятельная и домашняя работа. Объём работы в аудитории очень небольшой, с которым удовлетворительно подготовленный студент справляется, как правило, в течение десяти минут (опыт предыдущих лет работы).

Однако, текущий контроль показывает, что только небольшая часть обучающихся, около 55% от общего числа студентов справляется с самостоятельной работой качественно. Их знания по пятибалльной шкале мы оценивали не ниже оценки удовлетворительно за каждую тему.

Совместный со студентами анализ результатов текущего контроля (анкетирование, собеседование) выявил, что значительная часть студентов приходит в вуз недостаточно подготовленной к планированию, организации, осуществлению самостоятельной работы: не умеют распределить свое время для организации своей учебной деятельности в аудитории и дома, не имеют навыков работы с текстом, не умеют грамотно писать конспекты, что затрудняет понимание того материала, который обсуждался на практических занятиях, не умеют вести поиск необходимой учебной информации, самостоятельно изучать математический текст, аргументировать утверждения, анализировать прочитанное, применять изученный теоретический материал к решению задач, медленно выполняют расчёты из-за пробелов в школьной подготовке.

Объём материала, который необходимо изучить согласно учебным планам для многих студентов в адаптационный период оказывается слишком большим, с чем они не привыкли сталкиваться в школе.

Адаптационный период отягощается для первокурсников организационными проблемами: бытовые проблемы, ранее решаемые родителями, теперь ложатся на плечи самих студентов. Серьёзной проблемой для студентов первого курса является расписание занятий: занятия проводятся, как правило, с 8-ми или 9-ти часов утра до 16 часов. Кроме того, занятия проводятся в разных корпусах университета, расположенных в различных районах города. Задания для самостоятельной работы для большинства студентов оказываются слишком большими, чтобы справиться с ними в вечернее время накануне занятия по данной дисциплине. И, наконец, проблемы здоровья: часто это плохое самочувствие, серьёзная утомляемость за день работы в аудиториях. Эти проблемы, неосознанные студентами в адаптационный период, занижают самооценку студентов, что ограничивает их самореализацию.

Исходя из изложенного, следует сделать вывод о том, что самостоятельная работа студентов должна быть управляемой преподавателем, который в процессе реализации самостоятельной работы должен четко организовывать, корректировать деятельность студентов, обращать внимание на правильность реализации целей самостоятельной работы студентов университета как составной части деятельности университета в области повышения качества подготовки специалистов, обучать студентов самоуправлению.

Список литературы

1. Бронникова, Л.М. Самостоятельная работа студентов в условиях реализации стандартов нового поколения в педагогическом вузе /Л.М. Бронникова, Л.А. Одинцова //Электронный научный журнал: Современные проблемы науки и образования// – 2015. – № 5
2. Бухтоярова, В.И. Самооценка учебной деятельности студентов в адаптационном периоде в медицинском вузе / В.И. Бухтоярова, О.В. Головки // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования: сб. науч. тр. по итогам III международной науч.-практ. конф. - Самара. 2016. - С. 19-22.

3. Сидорова, Е. Э. Психолого-педагогические аспекты самостоятельной работы студентов в вузе /Е. Э. Сидорова // Международный журнал экспериментального образования //Выпуск № 9.-2010.- С. 16 - 22.
4. Одинцова, Л.А. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в условиях реализации стандартов нового поколения /Л.А. Одинцова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – №1. – С.96-99.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Гурьев М.Е.

Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург

Продуктивная педагогическая деятельность, ее структура и сущность принадлежит к важнейшим вопросам, которые исследует педагогическая наука и практика. Очень часто эти важнейшие феномены, в научном анализе, заменяются изучением педагогического искусства. Конечно, творчество любого педагога неповторимо, его можно сравнить с высоким искусством художника или композитора, а порой можно отнести и к более сложным элементам творческой деятельности. В частности Э.Дюркгейм отмечал, что не может быть воспитания, которое возможно было бы использовать в отношении всего человечества, при этом нет такого общества, в котором бы не существовали педагогические системы параллельно друг другу.

Конечно, сущность научного анализа педагогической деятельности заключается в определении уникальной неповторимости творческого потенциала каждого преподавателя, но он сам не основывается на описании, главное его предназначение - сравнительное исследование и качественно-количественный анализ. Наиболее перспективное направление считается то, которое применяет принципы системного подхода для анализа и построения модели педагогической деятельности.

Б.Ф.Ломов отмечал, что мысль о системном подходе не нова. Он выступает в качестве общего научного метода, с помощью которого решаются как теоретические, так и практические проблемы. В исследованиях психологии и педагогики этот метод стал использоваться недавно. Возможность использования системного подхода в педагогических, а затем и в психологических исследованиях, положила теория функциональных систем, разработанная П.К.Анохиным. С начала 70-х годов XX века, за проведение в педагогике системно-структурных исследований, ратовали М.А.Данилов, В.М.Малинин и Ф.Ф.Королев [10].

Под системой следует понимать множественную совокупность элементов взаимосвязанных друг с другом, которые образуют определенную, взаимодействующую между собой, целостность. Однако, по мнению П.К.Анохина, само взаимодействие не в состоянии, из множества элементов, создать систему. При разработке теории функциональных систем, он подчеркивал, что системой считается только такая совокупность избирательно вовлеченных составляющих, в которой их взаимоотношения и взаимодействия направлены на итоговый сфокусированный полезный результат.

При формулировании центральной научной задачи педагогики и педагогической психологии, необходимо основное внимание уделить проблеме описания зависимости одной системы от другой. В педагогике можно выделить большое количество вариантов, где применяется общая теория система при анализе педагогической деятельности. Так, при введении понятия педагогическая система, Н.В.Кузьмина определяет в ней не только структурные элементы, но и оценивает педагогическую деятельность через функциональные компоненты. Эта модель предполагает наличие пяти структурных элементов:

1. субъект педагогической деятельности;
2. объект педагогической деятельности;
3. предмет взаимной деятельности субъекта и объекта;
4. цели педагогического процесса;
5. приемы педагогической коммуникации [2].

Все эти структурные элементы образуют систему. Если попытаться убрать один из компонентов этой педагогической системы, она перестанет существовать. При этом, каждый из этих компонентов нельзя

ни убрать, ни заменить на другую совокупность. Для того, чтобы описать систему, недостаточно выделить из нее структурный компонент. Чтобы систему задать, не достаточно выявить ее структурные элементы, необходимо также выявить ту совокупность связей, которые существуют между ними. Структурные элементы, приведенной выше, педагогической системы взаимосвязаны между собой как прямой, так и обратной зависимостью. Важнейшая задача, которая стоит перед педагогикой и педагогической психологией, заключается в том, чтобы установить механизмы взаимосвязи составляющих системы и их взаимной зависимости. Изучая педагогическую деятельность, Н.В.Кузьмина предложила структуру деятельности преподавателя.

Данная модель содержит пять основных функциональных компонентов:

- гностический, определяет знания преподавателя не только своего предмета, но и приемов коммуникации, умения изучать и использовать в своей практической деятельности психологические особенности обучающихся, а также способность к самопознанию (к себе, как личности и результатам своей деятельности);
- проектировочный, который содержит перспективные задачи по обучению и воспитанию обучающихся, а также стратегию и способы по их реализации;
- конструктивный, который содержит материал по конструированию преподавателем своей педагогической деятельности и деятельности обучающихся, с учетом ближайших и перспективных целей педагогического процесса;
- коммуникативный, который содержит элементы и специфику коммуникативной деятельности в период взаимодействия преподавателя с обучающимися по достижению дидактических целей и задач целостного педагогического процесса;
- организаторский, содержит элементы организации как своей деятельности, так и деятельности обучающихся [4].

Необходимо отметить, что все выше перечисленные компоненты часто включаются в модель, описывающую соответствующие педагогические умения преподавателя. Все эти компоненты не только связаны между собой, но и достаточно пересекаются друг с другом. Очень важно, чтобы преподаватель каждый раз продумывал эффективные приемы построения занятия, учитывал индивидуально-психологические особенности как учебной группы так и обучающихся, а также обстоятельства, которые предшествовали проводимому занятию. Таким образом можно наблюдать тесную связь между гностическим и организаторским компонентами.

В.И. Гинецинский предложил свой подход в определении модели системного характера. К функциональным компонентам, предложенной им модели педагогической деятельности он отнес следующие:

- презентативная функция, она включает изложение обучающимся содержания учебного материала. Она основывается на механизмах абстрагирования от каких-либо форм обучения и направлена на конкретный факт, характеризующийся изложением материала конкретного занятия;
- инсентивная функция, суть которой заключается в активизации интереса к излагаемой информации. Механизмы ее реализации связаны с задаваемыми вопросами и выставляемыми оценками;
- корректирующая функция, связана с изменениями и сопоставлениями результатов деятельности обучающихся;
- диагностирующая функция, позволяет получить обратную связь [1].

Когда в деятельности преподавателя преобладает та или иная функция, это указывает на определенный вид активности обучающихся, так как осуществляется реализация определенного метода обучения. Так например, когда реализуется ведущее положение инсентивной функции, обычно применяется проблемный метод. Интересную концепцию деятельности преподавателя разработала в своих научных трудах А.К.Маркова. В структуре труда преподавателя она выделила такие составляющие, как:

- знания профессии, психологии и педагогики;
- умения педагога профессионала;
- профессиональные психологические установки и позиции преподавателя;
- особенности личности преподавателя, оказывающие влияние на овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями. А.К.Маркова в своей концепции выделяет педагогические умения, которым должен соответствовать преподаватель. Все эти умения сформулированы в десяти группах, которые следует рассмотреть в ключе предлагаемой модели.

Первая группа содержит те умения, которым должен соответствовать преподаватель:

- анализировать педагогическую ситуацию, выделяя из нее проблему с дальнейшей формулировкой педагогической задачи, которая должна быть сориентирована на обучающегося, как активного звена педагогического процесса. Уметь анализировать и видоизменять складывающуюся педагогическую ситуацию;

- переводить педагогические задачи в конкретное русло, уметь принимать оптимальные решения в любой складывающейся ситуации, уметь видеть конечные результаты решаемых задач.

Вторая группа умений включает в себя:

- умение работать с учебным материалом, его содержанием;
- обладать способностью, педагогически правильно, истолковывать информацию;
- формировать у обучающихся учебные и социальные умения и навыки, осуществлять межпредметные связи;

- уметь изучать психические функции, учитывать учебные возможности, предвидеть типичные затруднения обучающихся;

- уметь учитывать мотивацию обучающихся в процессе планирования и организовывания педагогического процесса;

- умело сочетать формы обучения и воспитания, учитывать временные, физические и творческие затраты как обучающихся, так и преподавателя.

Третья группа умений соотносит психолого-педагогические знания преподавателя с их практическим применением. Преподаватель должен:

- видеть в затруднениях обучающихся недочеты в своей педагогической деятельности;

- уметь планировать развитие своего педагогического мастерства.

Четвертая группа умений связана с приемами, позволяющими ставить различные задачи коммуникации, главные из которых связаны с созданием психологически безопасного общения и использовании, нереализованных внутренних, резервов партнеров по общению.

Пятая группа умений содержит способы достижения максимального уровня общения, которые включают:

- ориентация на понимание точки зрения общающихся, проявление интереса к их личности, развитие личностных качеств обучающихся;

- способность понимать внутренний мир обучающихся, по манерам поведения, уметь использовать, в своей практической деятельности, приемы невербального общения (мимику, жестику, пантомимику);

- умения занять позицию обучающегося, на основе формирования атмосферы доверия между общающимися людьми (обучающийся должен видеть в себе уникальную полноценную личность);

- умение владеть риторическими приемами;

- умение всесторонне пользоваться организующими формами воздействия, как приоритетными, по сравнению с формами оценивания и дисциплинарного воздействия;

- умение, в педагогической деятельности, выделять демократический стиль, как главный стиль процесса преподавания;

- умение использовать юмор в процессе разрешения педагогических ситуаций.

Шестая группа связана с умениями:

- глубоко осознавать значимость своей профессиональной педагогической деятельности, сформированной позиции преподавателя, направленной на постоянное развитие своих профессиональных способностей;

- влиять на свои эмоциональные состояния, придавая им созидательный характер;

- осознавать собственные положительные возможности и возможности обучающихся, которые способствуют утверждению своей собственной, позитивно направленной Я-концепции.

Седьмая группа связана с умениями осознавать свои собственные перспективы в профессиональном росте, определении своего стиля педагогической деятельности, максимального использования индивидуальных творческих задатков.

Восьмая группа умений характеризует:

- способность определять характеристики знаний, которые получили обучающиеся за определенный период обучения;

- умение давать оценку состоянию деятельности, видам самооценки и самоконтроля в начале и в конце периода обучения;

- умение определить ключевые критерии обучаемости;
- умение поощрять стремление к непрерывному образованию и саморазвитию.

Девятая группа содержит умения:

- оценивать преподавателем уровень воспитанности и воспитуемости обучающихся;
- определять, по результатам поведения обучающихся, соответствие нравственных нормам с их убеждениями;
- увидеть личность в каждом обучающемся, способность развить в них слабо развитые личностные черты.

Десятая группа связана с умениями педагога дать интегральную оценку своему труду в целом. Вопрос стоит об умении проанализировать важнейшие связи, возникающие в процессе педагогической деятельности, между целями, задачами, средствами, способами, условиями и результатами. Это умение педагога проявляется в способности оценивать результаты своей деятельности, переходя от частного к общему, то есть, от оценки частных умений к оценке своего профессионального мастерства [11].

Следует заметить, что четвертая и пятая группа связана с умениями в области общения. Шестая и седьмая группы тесным образом связаны с категориями психологии личности как преподавателя, так и обучающегося. Вторая, девятая и десятая группы связаны с умениями в области педагогической психологии; девятая и десятая группы связаны с умениями в области восприятия, с точки зрения подходов педагогической психологии. Десятая группа относится к умениям преподавателя к самопознанию и познания личности обучающегося.

Современная дидактическая наука большое внимание уделяет моделированию, как одному из методов обучения. Необходимо заметить, что моделирование, как научный метод, известен достаточно давно.

В соответствии с определением В.А.Штоффа, модель включает четыре признака:

- это либо абстрактно представленная, либо реально реализуемая система;
- она является объектом исследования;
- она может являться объектом, замещая его;
- при ее изучении может появиться новая информация об объекте.

Моделирование это процесс, в ходе которого строятся и исследуются модели [6].

Определяя понятие «учебная модель» необходимо сделать ударение на то, что данные модели должны дидактически легче восприниматься, чем подобные данные самого объекта. Структурно дидактическая модель состоит из гораздо меньшего количества элементов, чем их содержит объект. Проведенные исследования показывают, что применение в обучении метода моделирования, значительно повышает его эффективность. Этому свидетельствует проведенный С.И.Мещеряковой эксперимент, суть которого заключался в следующем. Одна учебная группа студентов изучала физику с использованием метода математического моделирования, другая же обучалась по классической схеме. Результат успеваемости в первой группе оказался значительно выше, чем во второй. Данные результаты были неоднократно перепроверены и на примерах других образовательных организаций, результат подтвердил данный факт.

Экспериментальные исследования показали, что традиционное обучение стихийно не формирует моделирующую деятельность. Исходя из этого, моделирование необходимо отнести к методу обучения, который необходимо использовать целенаправленно. Его применение требует учета тех особенностей, которыми он обладает, в противном случае могут возникнуть нежелательные последствия. Такие данные охарактеризовал А.А.Матюшкин-Горке, который утверждал, что нельзя четко не разграничивать реальные объекты и математические модели, так как это может привести к искаженному формированию научного мировоззрения обучающихся и может выразиться в серьезных проблемах освоения учебного курса, особенно ее практической составляющей. Продуктивная педагогическая деятельности преподавателя образовательной организации в первую очередь зависит от выбора им системы методов обучения обучающихся. Этот вопрос достаточно сложный и зависит от большого количества различных факторов с которыми сталкивается преподаватель. Анализируя педагогическую литературу, Ю.К.Бабанский установил, что решение данного вопроса зависит от 23 различных факторов, что во многом затрудняет процесс выбора методов обучения. Он предложил выбирать методы по шести параметрам, включающих различные факторы:

- принципы и закономерности обучения;
- задачи и цели обучения;
- содержательная составляющая предмета;

- возможности к учебе обучающихся;
- влияние внешних условий;
- педагогический потенциал преподавателей [12].

Дидактическая категория метода тесным образом связана со всеми структурами системы педагогики. В зависимости от того, каким образом метод связан с другими структурными компонентами педагогической системы, зависит и его выбор. Оптимальный выбор метода, с позиции системного подхода, заключается в установлении той зависимости, которая существует между методом и компонентами структуры: обучающим и обучаемым, предметом и целью педагогического процесса. Так как сами методы обучения входят в систему коммуникации, осуществляемой в процессе обучения, можно судить о взаимосвязи этих двух составляющих. Методы и формы обучения тесно связаны друг с другом, поскольку в понятие метода органически вписывается понятие формы обучения. Выбор метода обучения прямо пропорционально четырем структурным элементам, который зависит от проведения определенной формы занятия, таких как: чтение лекции; проведение семинарского занятия; практическое занятие; проведение урока. С точки зрения организационной формы занятия, то она не изменяется. Видоизменяются же: цели и предмет обучения, а так же состояния обучающего и обучаемого. Как указывал Н.Д.Никандров, что каждая организационная форма обучения обеспечивается свойственными ведущими его методами. Следует заметить, что современная дидактика, при выборе метода, учитывает ряд факторов, которые имеются в каждой форме обучения [8].

Особенность высшей школы заключается в самостоятельной деятельности обучающихся студентов. Многие преподаватели данную категорию сводят к минимальному текущему оцениванию, которому подвергаются обучающиеся, в межсессионный период времени. Хотя, такая оценка самостоятельности обучающихся в высшей школе, в полной мере несостоятельна, поскольку самостоятельная подготовка студентов слабо эффективна. Когда учебно-методическое воздействие осуществляется нерегулярно (редко проводятся консультации, не проводится тестирование по проверке остаточных знаний, отсутствует должный контроль успеваемости) все это резко снижает уровень успеваемости обучающихся студентов. Исследования, которые проводились в этой области, подтверждают точку зрения, которую высказывал Б.Г.Ананьев, что худшей оценкой, является ее отсутствие, поскольку такое положение дел не организует, а дезорганизует. Данное положение справедливо для любой педагогической системы. Высшая школа помимо применения, для оценки обучающихся студентов, традиционных форм, должна разрабатывать и применять новые, инновационные методы оценки, которые должны обладать качествами: максимальной доступности и экономичности по времени. Наиболее перспективное направление, в этой области, является разработка и использование, в учебном процессе, тестовых заданий по проверке усвоения обучающимися как отдельных тем, разделов, так и всего курса изучаемого предмета. Для ускорения и облегчения процесса контроля, целесообразно применять, для этой цели, современные информационные технологии (ЭВМ и мультимедийное оборудование). Очень важно, чтобы этот контроль осуществлялся в течении всего периода обучения студента высшего образовательного учреждения, а также по всем изучаемым ими учебным дисциплинам, но наиболее тщательно это должно осуществляться на младших курсах обучения. Это связано с тем фактом, что именно на младших курсах многие студенты испытывают затруднения в самостоятельной подготовке. Для этой цели, необходимо тщательно продумывать систему оценивания, ее результативность, именно для этой категории обучающихся студентов. Чем вызваны причины этого адаптационного периода. Предшествующая, системе высшего образования, средняя школа устроена таким образом, что контролю, со стороны учителей ребенок подвергается по несколько раз за неделю. Это формирует у него определенную систему отношений «учитель-ученик». Поступив в высшее учебное заведение, вчерашний ученик средней школы, сталкивается с непривычной ситуацией, когда за его учебой никто не следит. Более того, система обучения в высшем учебном заведении, предполагает другую систему построения учебных занятий - лекционно-семинарскую, а не привычную - поурочную, которая предусматривает поурочный опрос. В высшем учебном заведении зачетная и экзаменационная сессия, которая предусматривает контроль, бывает один раз в полгода. Плюс, во многих высших учебных заведениях, бытует свободная посещаемость занятий и перевод обучающихся на индивидуальный график обучения. Естественно, это создает условия, при которых молодые люди получают много свободы, а как ею умело пользоваться, многие не знают и не умеют. Постоянный контроль, который осуществлялся в средней школе, без всякого переходного периода, сменяется полной самостоятельностью в высшем учебном учреждении [9].

Ни в коей мере не следует сводить оценивание студентов высшего образовательного учреждения, только к межсессионному контролю. Многие исследования, которые проводились в высших учебных

учреждениях свидетельствуют, что если имеется в наличии имеется только одна система контроля, то это свидетельствует о формальной (непродуктивной) требовательности. Продуктивной, считается требовательность, которая кроме контроля и учета имеет систему поощрений и наказаний. Из этого следует, что использование рубежного (межсезонного) оценивания, должно стать обязательным элементом деятельности преподавателя высшего образовательного учреждения, особенно его необходимо практиковать на младших курсах обучения. Не менее важным способом, оказания студентам реальной помощи в адаптации к обучению в высшем образовательном учреждении, является обучение, особенно начинающих студентов младших курсов, практике самостоятельной работы.

Важно отметить, что анализируя педагогическую деятельность, возможно использовать различные модели. Базовая теоретическая или практическая концепция, а также конкретные задачи, которые ставит исследователь или практик, определяет выбор и применение той или иной модели. Важно понимать педагогическую деятельность как совместную, а не индивидуальную. Совместной она является уже потому, что педагогический процесс включает два активных структурных элемента: преподавателя (обучающего) и студента (обучающегося). Исходя из этого, говоря о педагогической деятельности, отмечают, что она содержит в себе законы общения. Хотя элементы совместности выступают и в смысле ее «ансамблевости». Этот ее смысл понимается как одновременное совместное взаимодействие обучающегося студента с определенной группой обучающихся преподавателей. При условии деятельности преподавателей совместно, согласованно, «ансамблево» результативность такой деятельности высокая и она проявляется в эффективности и развитии личности обучающегося студента [5].

Высшие показатели такой согласованности проявляются не только во взаимодействии преподавателей друг с другом, но и в их взаимодействии, направленном на осуществление конечных задач. Такими конечными задачами выступают не итоги достижения совершенного педагогического процесса, а развитые, хорошо обученные и воспитанные личности обучающихся студентов.

Творчество и педагогическая деятельность это по сути неразделимые понятия. В чем же проявляется взаимосвязь творчества и педагогического профессионализма. Под творчеством обычно понимают процесс создания новых духовных и материальных ценностей. Новизна, при этом, может быть как объективна (быть новым для конкретной отрасли знаний), так и субъективна (выступать новым для субъекта деятельности). При этом, как бы мы ни понимали критерий новизны, творчество выступает в качестве высшей формы мышления, которое выходит за традиционные способы решения задачи. К.К.Платонов отмечал, что если творчество является преобладающим для мышления, оно выражается в виде воображения. Творчество в полной мере характеризует профессионализм преподавателя. Но несмотря на тесную взаимосвязь этих двух понятий они не являются синонимами. Профессиональная грамотность преподавателя не всегда является результатом его творчества.

Иногда в творчестве для педагогической деятельности видят некую панацею от всех возникающих проблем, как некую доминанту, которая не оставляет места воспроизводящей (репродуктивной) деятельности. Иногда репродуктивной деятельности отводят роль, как переходного этапа к творчеству. Эта недооценка репродуктивности в педагогической деятельности вызвана тем, что не учитывается ее многоуровневая структура: от этапа неуверенности в пересказе знания, до полной уверенности и адаптации материала с опорой на внешние факторы. Также репродуктивность понимается и как умение перестраивать свою педагогическую деятельность в условиях меняющихся обстоятельств. Мастером педагогической деятельности можно назвать высококомпетентного специалиста в предметной и психолого-педагогической областях, которому подвластны механизмы репродукции знаний навыков и умений на высоком профессиональном уровне. При подготовке специалистов необходимо обращать внимание на формулирование «технологических» выводов, вытекающих из психолого-педагогических исследований:

- каким образом целесообразнее действовать в различных ситуациях;
- какой из методов (обучения и воспитания) наиболее целесообразный в конкретной ситуации;
- какой из способов (воздействия или общения) более целесообразный в тех или других условиях;
- в чем состоит ограниченность того или иного способа [7].

Профессионализм преподавателя на прямую связан с компетентностью (социально-психологической, дифференциально-психологической, педагогической) а также со степенью развития у него профессионально-педагогического мышления. Творчество только тогда эффективно, когда оно базируется на профессионально-педагогической компетентности преподавателя. В случае, когда эта компетентность у

преподавателя отсутствует, это приводит к возникновению дидактогенических прецедентов (причиняется вред нервно-психическому здоровью обучающимся студентам). Творчество тесным образом взаимодействует с профессиональным мастерством. Когда педагогическое творчество истинное, оно выступает в качестве объективных, а не субъективных критериев новизны и итогов творческой деятельности.

Если следовать объективному критерию, при оценке педагогического творчества, может сформироваться мнение, что этому критерию соответствуют только единицы преподавателей. Но это не так. Эта ошибка создает не правильное представление результатов педагогического труда. Естественно, педагогов, которые создают инновационные технологии обучения и воспитания, таких единицы. Но при этом любое занятие, будь то лекция, семинар или практическое занятие, в ходе которого комбинируются разнообразные методы и методики, выступает как творческая деятельность. Это подтверждает тот факт, что любое создание новых систем, из имеющихся элементов, является проявлением творчества. При таком подходе, следует отметить, что каждое занятие требует использование элементов творчества. Каждое занятие предполагает не только наличие тех или иных схем его проведения, но и учет различных социально-психологических состояний учебных групп, в которых эти занятия проводятся, а также использование в ходе занятий, для повышения его эффективности, индивидуально-психологических особенностей каждого обучающегося студента [3].

Результаты педагогической деятельности можно условно разделить на два вида. Одни - это результаты функциональных продуктов деятельности (занятие, метод, методика. Другой же и самый главный, связан с психологическими продуктами педагогической деятельности (это те психические новообразования, которые появились в личности обучающегося студента). Следовательно, главным итоговым продуктом педагогической деятельности выступает сам обучающийся студент, его развитые личностные качества, способности и компетентность. Исходя из того, что каждый обучающийся студент является неповторимым как личность, деятельность преподавателя должна носить творческий характер.

Список литературы

1. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев С.И. Методика преподавания в высшей школе. Учебное пособие. - М.: Юрайт, 2015. - 315 с.
2. Гейжан Н.Ф., Олейников В.С., Душкин А.С., Хальзов В.И., Леонтьева Ю.А., Юренкова В.А., Сысуев В.Г., Витольник Г.А. Педагогика: Учебник. / Под общ. ред. А.А.Кочина. - СПб.: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2014. - 292 с.
3. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы. - М.: Юнита-Дана, 2012. - 448 с.
4. Гурьев М.Е. Творческое решение дидактических задач - важнейший фактор педагогического мастерства преподавателя образовательного учреждения. В сборнике: Новые технологии в образовании. / Материалы XVII международной научно-практической конференции. Научный редактор И.А.Рудакова. - М.: ЦНМ, 2014. - С. 50-61.
5. Козырев В.А., Шубин Н.Л. Высшее образование России. - СПб.: изд. РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. - 364 с.
6. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: Индивидуальность, стиль, деятельность. - Тамбов: Изд. ТГУ, 2000. - 143 с.
7. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика. / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. - М.: Изд. «Академия», 2004. - 224 с.
8. Олейников В.С., Хальзов В.И., Душкин А.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / под общ. ред. В.Я.Слепова. - СПб.: СПбУМВД России, 2014. - 136 с.
9. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: монография / Ю. В. Подповетная, И. В. Резанович - М.: ВЛАДОС, 2012. - 258 с.
10. Смирнов С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы. М.: МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2014. - 424 с.
11. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика высшей школы. Учебник. - Ростов н/Д: Феникс, 2014. - 624 с.
12. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. - М.: Логос, 2014. - 448 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПОРТА В ВУЗАХ

Изотов Е.А.

Санкт-Петербургский горный университет

MODERN PROBLEMS IN SPORT IN THE UNIVERSITIES

Izotov E.A.

Saint-Petersburg Mining University

Ключевые слова: спорт, физическое воспитание.

Keywords: sport, physical education.

«В системе развития спорта достойное место должен занять и студенческий спорт. Уже отмечалось сегодня, что для студенческого спорта должен быть, прежде всего, установлен порядок финансирования». Министр спорта РФ В. Л. Мутко.

Одна из важнейших проблем в наши дни – это, безусловно, развитие студенческого спорта. Очевидна особая значимость этого направления как для формирования резерва для спорта высших достижений, так и для продвижения спортивной культуры, ценностей здорового образа жизни в молодежной среде. Приоритеты развития студенческого спорта должны быть обозначены и в правительственной стратегии развития физической культуры. Главный из них – существенное увеличение числа учащихся, которые регулярно занимаются спортом, с 35% в 2009 году до 80% в 2020 году. За этими цифрами, как мы с вами понимаем, – наше будущее: здоровые и крепкие поколения молодых граждан нашей страны. Мы знаем, что в студенческие годы у человека появляется много новых возможностей, увлечений, интересов. И важно, чтобы среди них не потерялся спорт. Очевидно, что увлечение физической культурой, активный образ жизни вновь становятся для молодежи правилом хорошего тона, модным направлением». Нельзя не отметить существование объективных проблем, не позволяющих в настоящий момент студенческому спортивному движению стать фундаментом в формировании здорового образа жизни молодежи и развитии российского спорта:

- ~ Несовершенство нормативно-правовой законодательной базы развития студенческого спорта, включая вопросы его планомерного бюджетного финансирования, статуса и деятельности спортивных клубов;
- ~ Отсутствие нормативно-правового и финансового механизма совершенствования процесса физического воспитания и спорта в системе Минобрнауки России;
- ~ Отсутствие специализированного структурного подразделения в Минобрнауки России, ответственного за физическое воспитание в образовательных учреждениях;
- ~ Слабая мотивация администрации вузов в развитии студенческого спорта, деятельности спортивных клубов и участия студентов в соревнованиях

Низкий уровень обеспеченности инвентарём и оборудованием занятий по физическому воспитанию и спортом в учебных заведениях высшего профессионального образования. В значительном большинстве вузов материально-техническая база не соответствует современным требованиям и аккредитационным нормам;

- ~ Низкая заинтересованность и ответственность большинства всероссийских спортивных федераций по развитию студенческого спорта.
- ~ Нет четкого регламента присвоения спортивных званий по итогам Всероссийских соревнований среди студентов.
- ~ Отсутствие правового статуса студенческих сборных команд, что создает значительные трудности вузам при командировании студентов для участия в российских и международных студенческих спортивных соревнованиях.

Таким образом, можно попытаться сформулировать основные современные тенденции развития студенческого спорта в мире.

1. Эффективная система государственного регулирования развития спорта в образовательных учреждениях.

2. Физическое воспитание и спорт являются неотъемлемой частью, а в ряде стран определяющим звеном национальной системы образования.

3. Высокий социальный статус национальных студенческих спортивных организаций, их тесное сотрудничество, урегулированное законодательством, с Министерством спорта, Министерством образования, национальным олимпийским комитетом. Четкое разграничение сфер влияния и ответственности.

4. Наличие нормативно-правовой базы развития физического воспитания и спорта в образовательных учреждениях.

5. Современная материально-техническая база для занятия спортом детей и молодежи.

6. Эффективная система организации студенческих соревнований в стране, подготовки и участия спортсменов в международных соревнованиях.

7. Современное информационное обеспечение деятельности по развитию физического воспитания и спорта в образовательных учреждениях, пропаганда национальных и международных достижений в области студенческого спорта.

8. Активная международная деятельность, направленная на укрепление авторитета страны посредством выдвижения своих представителей в руководящие органы международной федерации студенческого спорта, организации международных мероприятий различной направленности (соревнований, конференций, фестивалей).

Также стоит отметить:

- Необходимость создания студенческих лиг с единой концепцией (деление на дивизионы, со- здание единого информационного пространства (интернет-технологии, социальные сети, единая дирекция, координирующая работу этих лиг). Пока же студенческие лиги существуют автономно, каждая сама по себе;
- Мотивация руководства ВУЗов (развитие спорта – престиж для ВУЗа);
- Поднять мотивацию руководства вуза на государственном уровне посредством присвоения студентам спортивных званий за победу на студенческих соревнованиях (региональных, российских, международных);
- Мотивация тренеров (материальное поощрение, звание, условия для работы);
- Индивидуальный подход к развитию студенческого спорта в регионах (учёт количества ВУЗов, студентов, условий);
- Студенческие лиги и организации должны быть понятны и открыты для студентов (налажены каналы обратной связи, создание системы студенческого самоуправления (Совет лиги));
- Создание сети студенческих спортивных медиацентров

Проведенное исследование позволяет сделать заключение о необходимости установления основ государственной политики в области студенческого спорта с определением уровней компетенции федерального центра, субъектов Федерации, местного самоуправления и непосредственно самого высшего учебного заведения. Нужно создавать систему для того, чтобы ректорам вузов было выгодно и интересно, хотя бы престижно – развивать спорт и добиваться результатов, чтобы появлялись вузы с традициями, и в которых воспитывались и задерживались люди, желающие поднимать спорт, и хорошо бы развивать, строить спортивную инфраструктуру, и, конечно, от СМИ тоже зависит популяризация видов спорта, а занятия физкультурно-спортивной деятельностью должны рассматриваться, как неотъемлемая часть культуры жизнедеятельности.

ВОПРОСЫ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Коваленко А.И.

Санкт-Петербургский горный университет

QUESTIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN TECHNICS UNIVERSITIES

Kovalenko A.I.

Saint-Petersburg Mining University

Ключевые слова: двигательная активность, физическая культура.

Keywords: physical activity, physical education.

Одной из приоритетных задач современного общества является воспитание компетентной творческой личности, адаптированной к непрерывно меняющимся условиям жизни, личности с высоким уровнем здоровья и развитыми физическими качествами. Особая роль в становлении личности отводится физической культуре. Задача физической культуры заключается не только в физическом воспитании обучающихся, но и в том, чтоб, выпускаясь, молодые люди умели организовать свою деятельность по укреплению и сохранению своего здоровья, повышению функциональных возможностей своего организма. Период обучения в подростковом и юношеском возрасте совпадает с активным формированием духовных и физических качеств молодого человека, с подготовкой к выполнению социальных функций. Физическое воспитание - неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса и не может рассматриваться как второстепенный его компонент. Проблема формирования двигательной активности учащихся имеет важное гигиеническое значение, так как в последнее время замечается прогрессирующая гиподинамия у молодежи, что обусловлено большим объемом учебных занятий не только в аудиториях, но и дома.

В результате среди студентов велик процент с неудовлетворительным состоянием здоровья, избыточной массой, предрасположенностью к частым заболеваниям, нарушением осанки и опорно-двигательного аппарата, дефектами зрения и нервно-психическими отклонениями.

Современное содержание предмета физической культуры должно исходить из следующих условий:

- физическая культура должна удовлетворять интересам общества во всестороннем физическом развитии молодежи;
- физическая культура должна использоваться как средство организации здорового образа жизни человека, укрепления здоровья и поддержания долголетия;
- физическая культура должна способствовать индивидуальному развитию культуры собственного тела, возможности активно включаться в разнообразные трудовые, физкультурно-спортивные и культурные мероприятия;
- физическая культура должна обеспечивать формирование знаний, умений и навыков в организации и проведении самостоятельных форм занятий, чтобы использовать физические упражнения для целенаправленного развития физических качеств, двигательной подготовки и культуры движений, формирования осанки и телосложения;
- физическая культура должна развивать мышление, научить межличностному общению, уважению к себе и окружающим, давать возможность для самовыражения и содействовать самоопределению.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что физическая культура - это развитие физического и духовного в человеке, это способ жизни и способ развития целостной личности.

Поэтому современные условия предъявляют особые требования к преподавателю физкультуры, к его инновационной деятельности.

Как правило, инновации возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл.

В деятельности педагогов физической культуры используются следующие виды инновационной технологии:

- здоровьесберегающие технологии (строгие дозированные физические нагрузки с учетом физического развития всех учащихся, их группы здоровья; контроль температурного режима, вентиляции помещения; проверка и контроль за состоянием спортивного оборудования и инвентаря; применение специальных упражнений для профилактики и коррекций осанки, глаз, применение дыхательных упражнений ; использование методики чередования интенсивности и релаксации в обучении).
- групповая организация деятельности учащихся;
- применение в урочной и внеурочной деятельности ИКТ;
- технология игрового моделирования;
- технология соревновательного метода.

На уроках применяется способ круговой тренировки, в основе которого лежат три метода:

1. Непрерывно-поточный, который заключается в выполнении заданий одного за другим, с небольшим интервалом времени. Этот метод способствует комплексному развитию двигательных качеств.
2. Поточно-интервальный базируется на краткосрочном (20-40 с) выполнении простых по технике упражнений с минимальным отдыхом, что способствует развитию общей силовой выносливости.
3. Интенсивно-интервальный используется с ростом уровня физической подготовленности.

В связи с физиологическими особенностями полов не лишнем будет применение отдельных занятий для юношей и девушек.

На занятиях с юношами особое место отводится силовой и общей физической подготовке, которая состоит в повышении физических возможностей человеческого организма. Это означает, что в юношеском организме под воздействием постоянного увеличения нагрузки происходит процесс приспособляемости, т.е. настройка всех функциональных систем организма на работу в максимальном режиме. Урок строится таким образом, чтобы при высокой плотности он был эмоционально насыщен и содержал элементы игры. Студенты получают такую физическую нагрузку, которую они способны выдержать без ущерба для здоровья. Такой результат достигается в результате использования всего арсенала методов: метода максимальных усилий, метода динамических усилий, «ударного» метода. У учащихся появился живой интерес к систематическим занятиям физической культурой. Им небезразлично, сколько раз они подтянутся на перекладине, сколько раз сделают подъем переворотом, сколько времени продержат угол в висе на перекладине, сколько раз отожмутся. У них постоянно идет соперничество между собой, группами.

В конце урока ребята получают домашнее задание на освоение техники движений, развитие двигательных качеств, контроль за его выполнением осуществляется в конце изучения модуля. На уроках студенты учатся правильному, в полном смысле «культурному» выполнению движений, что влияет не только на собственно физическое, но и личностное развитие.

Занятия физической культурой с девушками проходят с применением современных вызывающих интерес у молодёжи технологий физкультурно-спортивной деятельности: классическая аэробика, степ-аэробика, силовая аэробика, фитбол, калланетик, степ, стрейтчинг. Такие занятия способствуют улучшению координации движений, коррекции осанки, телосложения посредством снижения % жировой ткани.

Одним из инновационных методов, применяемых к студентам - является возможность выбора любимого вида спорта при организации физкультурных занятий. Следует признать, что коэффициент отдельных компонентов физической культуры, например, студенческого спорта, остается достаточно высоким. В этой связи актуально внедрение его технологий, например, «спорта для всех», «спорта для каждого»; фитнес, альпинизм, ориентирование, скалолазание и др., востребованных студентами многих европейских вузов.

На занятиях физической культурой студенты должны приобретают не только технические навыки, но и навыки организатора. С этой целью обучающимся дается задание самостоятельно подготовить обзор спортивных новостей за неделю в городе, крае, стране, мире и выпустить информационный бюллетень «Новости спорта», разработать комплексы общих развивающих упражнений для разминки, выстроить индивидуальную траекторию обучения. У студентов воспитываются те качества, которые характеризуют их отношение к делу: целеустремленность, трудолюбие, добросовестность, настойчивость, самостоятельность, изобретательность. Также развиваются и обязательные специфические волевые качества: решительность и смелость, выдержка и самообладание, настойчивость и упорство, которые необходимы им в будущей трудовой деятельности и способствуют карьерному росту.

На уроках и внеурочной деятельности обеспечиваются условия для постепенного перехода от коллективно-распределительных форм учебной деятельности к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу студентов и переход к саморегуляции и самокоррекции. С этой целью применяется технология Портфолио, адаптированная к преподаваемой дисциплине.

Внедрение и использование инновационных технологий способствует повышению эффективности системы физкультурного образования, обеспечению комфортных, бесконфликтных и безопасных условий в учебном заведении, развитию основных физических качеств и способностей у обучающихся. Эти технологии позволяют расширять функциональные возможности организма, приобретать умения и навыки в физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, формировать культуру движений, приобретать знания о физической культуре и спорте, их истории и современном развитии. Понимать ценность роли здорового образа жизни и устойчивых здоровых привычек, и наряду с этим формировать сознательное отношение к собственному здоровью.

К ВОПРОСУ ОБ АУДИТОРНОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Леонова С.А.

филиал «Протвино» государственного университета «Дубна»,
г. Протвино

Знание иностранного языка в настоящее время является неотъемлемой частью того багажа, с которым выпускник технического вуза выходит на рынок труда. Постоянно развивающиеся контакты между российскими и иностранными компаниями делают это знание одним из приоритетных критериев при отборе кандидатов на замещение вакантных должностей. Для того чтобы наши выпускники могли в полной мере конкурировать с выпускниками других вузов, нужно постоянно поддерживать высокий уровень преподавания английского языка, учитывая ряд моментов.

Английский язык не является профилирующим предметом в техническом вузе, но, тем не менее, роль этого предмета значительна и ему уделяется заслуженное внимание. Так, в филиале «Протвино» государственного университета «Дубна» он изучается на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык», «Иностранный язык (терминология)», «Деловой английский». «Иностранный язык» является дисциплиной базовой части, а «Иностранный язык (терминология)» и «Деловой английский» – дисциплинами по выбору вариативной части основной профессиональной образовательной программы высшего образования, и занятия по ним ведутся на протяжении трех первых лет обучения в университете.

В результате освоения этих дисциплин студент должен овладеть следующими общекультурными компетенциями:

– способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Компетенция формируется в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык», «Иностранный язык (терминология)» и «Деловой английский»;

– способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Эта компетенция формируется в результате освоения дисциплин «Иностранный язык (терминология)» и «Деловой английский».

В условиях уменьшения количества аудиторных часов, имевшего место в течение последних нескольких лет, а также необходимости достижения высокого уровня владения иностранным языком выпускниками, темпы изучения программы достаточно интенсивные. Преподаватели университета стараются уделить время всем аспектам изучения языка: грамматике, отработке как общей, так и специальной лексики, развитию коммуникативных умений, чтению, переводу и составлению технических и деловых документов. Большое внимание уделяется социокультурным особенностям (знакомству с культурой стран изучаемого языка).

Вопросами стратегий овладения иностранным языком как элементом подготовки инженеров, программистов и физиков активно занимаются не только в России. Например, китайскими учеными были отмечены виды речевой деятельности, умения и навыки в которых развиты у специалистов неязыковых вузов недостаточно. Это, в первую очередь, понимание английской речи на слух, письмо и говорение [6]. Совершенное овладение этими навыками требуется для осуществления профессиональной деятельности, в частности, успешного общения в технической сфере [2, с.504].

Существует ряд нормативных документов, в которых также уделяется значительное внимание ряду необходимых качеств инженера (умению общаться на разных уровнях и т.п.), например, «Стандарт профессиональных компетенций инженеров», разработанный Советом инженеров Великобритании. В этом документе выделяется такая компетенция как «эффективное использование коммуникативных и межличностных умений в общении» [7, с.8]. Она реализуется в «способности вести обсуждение; провести презентацию; обобщить прочитанное; написать различные виды документов» [7, с.8].

В связи с вышесказанным в настоящее время происходит переход от традиционного к коммуникативному подходу в преподавании иностранных языков. Каковы же основные черты такого подхода? Во-первых, это ориентация на студента; во-вторых – применение приближенных к реальной жизни ситуаций, в которых имеются возможности для активного использования изучаемой лексики, вместо

типовых тренировочных упражнений; в-третьих, реализация творческого подхода, стимулирующего студентов на порождение высказываний [1, с.114].

Все эти аспекты изучения английского языка реализуются в условиях гуманистического подхода к обучению, помогающего создать позитивные условия для развития личности в деятельности (в результате чего деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку реализуется в полной мере) [5].

При гуманистическом подходе во время общения студенты свободно выражают свои мысли и чувства, при этом находясь в фокусе внимания остальных участников этого процесса. Также, что очень важно, студенты чувствуют себя спокойно, поскольку никто их не ругает за ошибки. В результате этого исчезают типичные для традиционного учебного процесса психологические барьеры, которые негативно сказываются на общей мотивации студента к изучению иностранного языка. На своих занятиях всегда довожу до сведения студентов, что не нужно бояться говорить и делать ошибки, потому что не совершает ошибок только тот, кто вообще ничего не делает. Если что-то неправильно в Вашей речи, мы это разберем, исправим, потренируем конструкции и постараемся помочь Вам улучшить качество высказываний на иностранном языке.

Итак, гуманистический подход предполагает обучение, центром которого является студент. Взаимодействие студентов между собой в процессе работы над всеми видами речевой деятельности (чтения, говорения, аудирования, письма) устанавливается как основной вид познавательной активности на занятиях. Использование аутентичных текстов по специальности порождает у студентов интерес и конкретные вопросы. Среди основных видов диалогической речи, применяемых на занятиях, следует отметить свободную беседу, групповое обсуждение предложенной проблемы, диалог-обмен мнениями, построение собственных высказываний по поводу услышанного диалога или прочитанного текста [5].

Итак, основная цель обучения английскому языку студентов 1-3 курсов технических специальностей – это совершенствование всех компонентов коммуникативной компетенции на английском языке. Это совершенствование необходимо для овладения навыками межкультурной коммуникации в целом. Достижение такой цели представляет собой долгосрочный и трудоемкий процесс, объединяющий в себе усилия преподавателя и студента.

Известно, что для того, чтобы осуществлялась деятельность, необходима достаточная мотивация. Мотивация (от лат. *movere*) — это «побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость» [4].

Формирование положительной мотивации – одна из первоочередных задач, стоящих перед преподавателями. Эту положительную мотивацию необходимо связать с индивидуальными интересами студентов, а также их познавательными потребностями.

Используемые нами на занятиях пути развития такой мотивации – это привлечение внимания, его активизация: например, во время обыденного словарного диктанта вдруг поменять привычный порядок (обычно диктуем слова по-русски, а студенты записывают их по-английски), то есть в середине диктанта студенты вдруг слышат одно-два слова по-английски. Такие неожиданные изменения привлекают внимание и развивают навыки перевода в обратную сторону (с английского языка на русский).

Также активно используется вовлеченность в игровую либо проектную деятельность (диалоги, реальные ситуации), конкурсы. Анализ проводимых среди студентов технических специальностей конкурсов сочинений дал нам возможность выделить некоторые моменты, на которые следует обращать внимание при подготовке таких мероприятий. Важность правильного выбора тем проявляется в том, что среди огромного количества доступных следует выбирать те темы, которые позволяют студентам больше проявить индивидуальность, порассуждать. Следует поощрять нестандартный подход студентов в попытках раскрыть ту или иную тему. Например, когда темой сочинения были «Проблемы молодежи» и основная масса участвующих написала ожидаемо о проблемах трудоустройства, непонимания в семье, вредных привычек – одна из студенток написала сочинение от имени самой проблемы, то есть показала, как проблема появляется, врзается в сознание человека, беспокоит его и чего она хочет, как требует решения.

Сложность и многогранность вопросов формирования и развития мотивации многие годы является предметом обсуждений и споров ведущих психологов и педагогов.

В решении проблемы мотивации, по нашему мнению, нужно опираться на личностные качества людей, с которыми мы работаем. Какие же они, современные студенты? Позитивная психология учит нас фокусироваться именно на положительных качествах человека, развивать и поощрять их, поскольку то, что мы поощряем, то в результате и воспитываем. Современные студенты технического вуза, в основном, очень

любопытные, инициативные люди, открытые к новым видам и формам деятельности. У них разносторонние интересы, и преподавателю следует учиться использовать такого рода информацию при разработке нестандартных упражнений и видов деятельности, призванных повысить мотивацию к изучению языка. Для своих занятий мы стараемся подобрать неординарные факты об англоязычных странах, привычках и обычаях людей, живущих в них. Традиционно большой интерес вызывает обсуждение реальных, имевших место в деловой практике рабочих ситуаций, развивается умение студентов аргументировать свою позицию на вопросы типа «А как бы Вы поступили на месте этого специалиста?». Важно использование заданий, нацеливающих студентов на самостоятельный поиск знаний, расширяющих их кругозор. Такие задания следует подбирать индивидуально для каждой группы, учитывая их языковой и общекультурный уровни, а также сферы интересов.

Изучение грамматики является часто одним из проблемных моментов и с точки зрения мотивации, и с точки зрения практики. Грамматика является самым систематизированным уровнем языка. Студентам технических специальностей хорошо знакомо понятие системы и они обычно не испытывают трудностей с пониманием материала, однако система предполагает работу по схеме «правило – отработка – закрепление», что вызывает падение уровня мотивации, особенно на этапе «закрепление». Ряд студентов полагает, что достаточно всего одного компонента схемы – узнать «правило», поэтому нужно уделять серьезное внимание разъяснению сути того, что такое приобретение навыка. Навык – это пересечение понятий *знание, умение и желание*. Знание – это теоретическая парадигма, определяющая что делать и зачем. Умение дает представление о том, как делать. А желание – это мотивация: хочу делать. Чтобы развить у себя какой-то навык, необходимы все 3 [3, с.52] компонента. Поэтому «освоить правило» - это знание, которое нужно обязательно дополнить умением (отработкой и закреплением) и желанием (мотивацией).

Правило, которое необходимо знать (то есть понять и выучить наизусть), является главной единицей изучения грамматики. Студент должен уметь находить примеры применения правила в текстах, а также сам применять его на практике, например, формулировать примеры его употребления на уровне предложения или простого текста, находить в родном языке эквивалент перевода изученных грамматических конструкций. В нашей практике мы используем такие задания, как составление предложений, кратких сообщений и описаний в письменной форме, дополнение текстов с применением связующих средств, составление текста с использованием ключевых слов, опорных фраз и т.п.

Что касается обучения общению на английском языке, то этот вопрос следует рассматривать как одно из наиболее эффективных средств раскрытия творческих способностей студентов. Их высказывания в ходе обсуждения того или иного вопроса могут стать «естественными», если совместную деятельность организовать в рамках группового общения. Преобладание индивидуальных парных форм организации учебной работы на занятиях (представленных монологической и диалогической речью студентов) ведет к тому, что обучение английскому языку, в первую очередь, общению на нем, неполно реализует свои учебные и социально-психологические функции. Используются в основном следующие организационные формы общения: студент-студент, преподаватель-студент, преподаватель-группа и крайне редко студенты-студенты. А ведь в естественных ситуациях мы сталкиваемся с групповой формой общения: общение с одноклассниками, членами семьи, в спортклубах и т.д. Поэтому на своих занятиях стараюсь обязательно подобрать варианты и ситуации, позволяющие студентам отработать навыки коммуникации не только друг с другом или с преподавателем, но и с несколькими разными людьми, находящимися в ситуации одновременно.

Еще один момент, который считаем важным в освоении иностранного языка – это овладение базовыми навыками качественного перевода. На занятиях по «Иностранному языку», начиная с 1 курса, студентам дается понятие моделей перевода, переводческих трансформаций применительно к реальным текстам. Объясняются правила перевода конкретных, наиболее употребительных грамматических структур, и в дальнейшем на них постоянно фокусируется внимание, например, после прохождения “there is / there are” при каждой встрече с этой конструкцией задаю вопрос аудитории «Как переводим предложение?» и студенты отвечают «с конца», либо когда встречаем словосочетание из двух-трех и более слов, и кто-то затрудняется его перевести, спрашиваем: «Где стоит главное слово в словосочетании?» и большая часть группы хором отвечает: «В конце!». Таким образом, во время занятий происходит постоянная отработка навыков перевода различных конструкций и доведение их до автоматизма, что подготавливает студентов к изучению дисциплин «Иностранный язык (терминология)» и «Деловой английский» на третьем курсе.

С учетом психологических особенностей и методических требований каждое занятие строится по следующей базовой схеме:

- в начале немного, всего 5-7 минут – повторение грамматики (изученной ранее) – в форме опроса нескольких студентов, в результате этого к концу семестра практически вся группа может сразу ответить на вопросы к зачету по изученному грамматическому материалу;
- вопросы по домашнему заданию (если они возникли у кого-то из студентов);
- словарные диктанты или пересказы, подготовленные студентами в качестве домашнего задания;
- изучение новой грамматики, новая лексическая тема;
- упражнения на отработку грамматики / лексики (с использованием активных и интерактивных образовательных технологий, например, составление какого-либо документа);
- ситуации общения с использованием новой грамматики / лексики;
- остаток занятия, когда концентрация внимания сильно снижается, можно провести в игровой форме – главное правило – русский язык во время игры никто не понимает. Задействованы все студенты группы, темы игр подбираются в соответствии с их возрастными особенностями и интересами, в результате даже очень слабые студенты вовлекаются в процесс и пытаются что-то выяснить и понять, достают гаджеты, находят нужные слова в он-лайн словарях и формулируют свое мнение.

Итак, обучение английскому языку студентов технических специальностей проводится на уровне, соответствующем современным требованиям Министерства образования РФ и работодателей. Интегрированный подход позволяет сочетать коммуникативный, тематический и профориентированный подходы в рамках каждой дисциплины по изучению английского языка.

Применение коммуникативного подхода имеет целью развитие разговорных навыков наряду с восприятием речи на слух, он активно используется с 1 курса в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык». Работа на занятии организуется как в парном, так и в групповом режимах. Студенты являются активными участниками игровых ситуаций, обсуждают актуальные темы, им предлагаются аутентичные материалы для чтения и аудирования.

Тематический подход к обучению заключается в совершенствовании языковых навыков студентов на базе текстов и лексики на определенную тему. Этот подход также реализуется, начиная с 1 курса.

Суть профориентированного подхода состоит в создании и использовании специализированных профессионально ориентированных программ обучения английскому языку для специалистов, работающих в направлениях «Автоматизация технологических процессов и производств», «Информатика и вычислительная техника», «Физика». Наиболее полно этот подход представлен при изучении дисциплин «Иностранный язык (терминология)» и «Деловой английский». На занятиях активно используются материалы технических заданий, описаний приводов, статьи из профильных научных журналов (например, «Cern Courier»).

Также, руководствуясь опытом преподавания в техническом вузе, можно предложить следующие рекомендации по совершенствованию процесса обучения английскому языку:

- создание собственных электронных ресурсов для использования на занятиях (например, программ с «двухсторонними» текстами по специальности – на английском и на русском языках, что позволит студентам самим делать выборку наиболее важных слов и выражений, составлять свои словари);
- усиление совместной работы с выпускающими кафедрами для составления и правки пособий по профессиональной английской терминологии;
- расширение и углубление преподавателями английского языка своих знаний по специальным дисциплинам (например, «Теоретическая механика»).

Полагаем, что постепенное воплощение этих рекомендаций наряду с реализацией современных подходов к аудиторным занятиям будет способствовать решению ряда проблем и задач обучения английскому языку в техническом вузе, связанных с его интенсификацией, а также подготовкой студентов к работе с зарубежными партнерами.

Список литературы

1. Архипова Е.И., Коваленко Г.А., Филатова Р.М. Формирование коммуникативной компетенции магистрантов в неязыковом вузе // Иностранный язык в техническом вузе: проблемы и перспективы преподавания: материалы научно-практической конференции (4-5 июня 2009 г.) / Сост. Н.К.Иванова. – Иванов: Иван. гос. хим.-технол. ун-т, 2009. – с.113-117.

2. Герасимова И.Г. Обучение иностранным языкам в техническом вузе на современном этапе – проблемы, тенденции развития // Проблемы системной модернизации экономики России: социально-политический, финансово-экономический и экологический аспекты. Сборник научных статей / под общ. ред. проф. В.В. Тумалева. – Вып. 9. – СПб.: НОУ ВПО Института бизнеса и права, 2010. – С.503-507. ISBN 978-5-89751-045-0.
3. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности; Пер. с англ. – 7-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 374 с.
4. Мотивация. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мотивация> (дата обращения 14.12.2016).
5. Усыпенко Т.В. Особенности изучения английского языка в старших классах. [Электронный ресурс]. URL: <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/osobiennostiizucheniiaanghliiskoghoiazzykavstarshikhklassakh> (дата обращения 10.12.2016).
6. Duan Ping, Gu Weiping Teaching Trial and Analysis of English for Technical Communication. Asian EFL journal. – Vol.6 Issue 1 Article 5, 2004. [Электронный ресурс]. URL: <http://asian-efl-journal.com> (дата обращения 12.11.2016).
7. Engineering Technician Standard. Engineering Council UK. – London, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.engc.org.uk> (дата обращения 14.11.2016).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рыжкова И.В.

Мурманский арктический государственный университет, г. Мурманск

Глобальные изменения современного российского общества, затрагивающие институциональный и личностный уровень, отражающиеся на всех сферах общественной жизни, ставят институт образования, понимаемый как «главный фактор и пространство производства и воспроизводства высококвалифицированных кадров», перед необходимостью радикальных изменений, переосмысления его роли в обществе в целом и спектра основных задач, среди которых наиболее важное значение имеет профессиональная социализация студентов [1; с.109]. Образование трактуется как «институт успешной личностной и профессиональной социализации, обеспечивающий рост социально-экономических ресурсов государства и приводящий через накопление человеческого капитала к росту государственного капитала» [2; с.76]. В данном контексте изучение проблемы вузовской профессиональной социализации приобретает не только сугубо теоретическое, но и особое практическое значение.

В проекте «Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях» утверждается, что в соответствии с потребностями постиндустриальной экономики и общества 21 века возрастает роль и значение социальной функции образования, обеспечивающей единство общества на основе успешной социализации молодежи [4]. В документах Болонского процесса, являющегося одним из факторов модернизации высшего образования, уделяется особое внимание вопросам качества профессионального обучения и профессиональной социализации выпускников, проблемам социального измерения высшего образования и трансформации его функций в свете данного параметра. В аспекте реализации принципов Болонской декларации возрастает социально-экономическая функция вузов, призванных готовить специалистов, востребованных современным рынком труда.

Вместе с тем, в стране наблюдается четкая тенденция перепроизводства кадров с высшим образованием, которые вынуждены адаптироваться в условиях динамично развивающегося рынка труда, ориентированного на профессионально мобильного специалиста, способного к непрерывному профессиональному росту и саморазвитию, к самостоятельному осуществлению преобразований своей профессиональной деятельности. В данном контексте возрастает роль и значение осуществляемой в вузовском пространстве академической мобильности, выступающей значимым фактором формирования установки на профессиональную мобильность будущего специалиста.

Осмысление состояния современной высшей школы заставляет задуматься о направлении вектора, который сможет не только предоставить возможности сохранения лучших национальных образовательных

традиций, но и определить специфику дальнейшего развития вуза. Интернационализация высшей школы в данном ракурсе выступает как базовое направление, структурирующее и определяющее содержательно специфику научно-образовательной деятельности современного университета и содержащее в себе совокупность социально-культурных и социально-педагогических условий, способствующих эффективной профессиональной социализации студентов. Важно отметить, что эффективность деятельности современного вуза, ежегодно определяемая мониторингами, проводимыми Министерством образования и науки РФ, предусматривает рассмотрение интернационализации как одного из семи ключевых индикаторов, соответствие которым подтверждает качество образования, предоставляемого тем или иным вузом.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования позволяет говорить о том, что интегративная природа феномена профессиональной социализации студентов наиболее детально проанализирована в социологических и педагогических исследованиях, посвященных проблемам среднего специального и высшего профессионального образования. Так, проблемам профессиональной социализации студентов ССУЗов посвящены работы В.В. Землянского, А.В. Морозовой, Н.А. Фроловой, Е.А. Копыця, И.Д. Левина, Н.С. Шутилиной, Т.Н. Севастовой и др. Проблема профессиональной социализации студенческой молодежи отражена в монографических исследованиях Л.А. Амировой, С.П. Иваненкова, Л.М. Митиной, В.В. Сохранова, Л.И. Саввы, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотниковой, Л.Э. Пробст, Н.С. Пряжникова, Е.И. Рабиной, М.В. Ромм, Т.А. Ромм, Л.С. Рязановой, Ю.В. Вавилиной, Р.А. Бикулова, С.Г. Разуваева, Л.В. Тарасенко, О.А. Нор-Аревян и др. Структурно-функциональная модель профессиональной социализации студентов представлена в работах В.А. Клименко.

Проблема профессиональной социализации студенчества находит свое отражение в работах, где объектом исследования выступают студенты, обучающиеся в рамках отдельных групп специальностей. Так, проблемам профессиональной социализации студентов медицинских вузов посвящены работы А.Ф. Амирова, С.М. Серегина, А.А. Айсиной, И.В. Кагитиной и др.; профессиональная социализация студентов военных вузов исследована в работах С.Н. Дигина; профессиональная социализация студентов аграрных вузов – в работах Селиванова Д.Ю.; студентов технических специальностей – в работах Клименко В.А., Валеева А.В., Сергеева С.В., Буркиной Л.С. и др.; проблеме профессиональной социализации будущих социальных работников посвящены труды Воробьевой И.В., Голенковой О.В., Черневой В.Р., Бражник Е.И., Кошкиной В.С. и др. Проблема профессиональной социализации студентов педагогических вузов получила свое отражение в работах Л.В. Ведерниковой, В.В. Садырина, Н.О. Яковлевой, Л.В. Трубайчук, З.Ю. Тюмасевой, Соколовой Н.А., Л.А. Глазыриной, Н.В. Увариной, Л.А. Амировой и др. Проблемам внедрения технологий профессиональной киберсоциализации студентов посвящены работы А.М. Балыкина, В.А. Плешакова и др.

Основная масса диссертационных исследований, посвященных исследуемой проблеме, защищена в рамках социологических и психолого-педагогических специальностей. Так, следует отметить социологические исследования последних лет Валеевой А.В., С.И. Кучмиевой, Е.С. Студеникиной, И.В. Воробьевой, А.В. Морозовой, Н.В. Фокиной, Л.С. Буркиной, В.В. Звягинцевой, И.В. Кагитиной и др. В сфере психологии – кандидатские диссертации К.Ю. Лебедева, И.Г. Колосовой, О.С. Ирбы. В рамках педагогической специальности 13.00.08 необходимо отметить следующие кандидатские исследования: С.В. Башировой, Л.В. Будкиной, О.В. Шмаковой, Н. Шутилиной, Е.А. Югфельдт, Е.А. Копыця, Н.М. Тазидиновой, Л.Л. Плотниковой Г.А. Смирновой. Особый интерес представляет докторская диссертация Л.А. Амировой, посвященная развитию профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования.

В зарубежной научной традиции общим вопросам процесса профессиональной социализации студентов посвящены работы следующих ученых: R. Cant, J.Higgs, R.K. Merton, S.K. Gardner, B.J. Barnes, C.Y. Costello, A.G. Olmsted, M.A. Paget, P.A. Adler, F. Davis, E.S. Hughes, M. J. Huntington, I.Y. Simpson, G.G. Reader, P.L. Kendall, A.K. Bragg и др. Отдельные группы исследований посвящены анализу профессиональной социализации в рамках той или иной специальности, с учетом ее специфики. Например, вопросам профессиональной социализации медицинских работников посвящены труды D. Toit, M. Gray, L.N. Smith, K.H. Pitkala, T. Mantyranta, F. Davis, D. Goldenberg, K. Adams; социальных работников – труды M.Barretti, I. Weiss, R.A. Gnaan, J. Gal, S.E. Miller, R. Landau; педагогов – D.R. Gibson, K.M. Zeichner, J.Core, K.C. Graber, P.G. Schempp. Значительное число иноязычных работ посвящено проблемам профессиональной социализации аспирантов: B.Keith, H.A. Moore, J.C. Weidman, E.L. Stein, J.S. Antony и др.

Вместе с тем, анализ вышеприведенных отечественных и зарубежных источников наглядно доказывает, что несмотря на отдельные фрагментарные указания в работах исследователей на отражение проблемы профессиональной социализации студентов в базовых документах Болонского процесса, фундаментальные исследования феномена профессиональной социализации студентов в аспекте интернационализации высшего образования отсутствуют, так же как отсутствуют и детальные исследования академической мобильности студентов как фактора, непосредственным образом влияющего на процесс профессиональной социализации, его успешность посредством формирования готовности к мобильности профессиональной. Абсолютное большинство научных публикаций по исследуемой проблеме носит чисто дескриптивный характер, не отражая сути явления профессиональной социализации. Сложно не согласиться с А.Ф. Амировым и Л.А. Амировой, утверждающими, что «на сегодняшний день в педагогической науке проблемы профессиональной социализации молодежи и отдельных ее направлений скорее намечены, чем изучены и проанализированы» [1; с. 108].

С точки зрения исследователя В. В. Звягинцевой, «профессиональная социализация - это двусторонний процесс: с одной стороны, процесс вхождения специалиста в профессиональное сообщество, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества; с другой стороны – процесс активной реализации профессионального поведения, непрерывного профессионального саморазвития и самоусовершенствования» [3; с.42].

Интернационализация высшего образования, проявляющаяся во внедрении международного компонента во все сферы жизнедеятельности университета (учебно-образовательную, научно-исследовательскую, административную, систему дополнительного образования) и нацеленная на интеграцию в образовательный процесс опыта лучших образовательных практик зарубежных стран при сохранении и развитии лучших традиций национальной системы высшего образования, содержит в себе совокупность социально-культурных и социально-педагогических условий, существенным образом влияющих на эффективность профессиональной социализации студентов.

Академическая мобильность, являющаяся базовым звеном интернационализации высшего образования, может рассматриваться как один из факторов, влияющих на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов и одновременно как фактор, способствующий формированию установки на профессиональную мобильность (или готовности к профессиональной мобильности), влияющую на профессиональный рост и развитие личности.

С нашей точки зрения, интернационализация высшего образования будет оказывать существенное влияние на процесс профессиональной социализации студентов, если:

1. Интернационализация рассматривается всеми субъектами учебного процесса (высший менеджмент вуза, ППС, студенческий контингент) как значимая часть общей стратегии развития высшего учебного заведения, предполагающей рассмотрение параметра качества высшего образования сквозь призму требований Болонского процесса с учетом мировых стандартов.

2. Интернационализация высшего образования развивается в рамках конкретного вуза в гармоничном сочетании внешней и внутренней ее форм, подразумевающих не только участие в выездной академической мобильности, но и интернационализацию учебных планов и программ, включение в их содержательное поле межкультурного компонента.

3. В образовательной среде вуза сформировано мотивационное поле для участия в разных видах и формах академической мобильности как студентов, так и преподавателей, когда реальная академическая мобильность развивается параллельно с виртуальной, позволяющей увеличить объемы студенческого контингента, вовлеченного в процесс интернационализации. При этом академическая мобильность воспринимается и ППС, и студенческим сообществом как своеобразная «гарантия качества высшего образования».

4. Вуз обладает сетью зарубежных партнеров, сотрудничество с которыми характеризуется долговременностью и устойчивостью, отражающейся в совместных научно-исследовательских и научно-образовательных проектах, в которые вовлечены как преподаватели, так и студенты вуза.

5. Проектное поле университета, понимаемое как совокупность реализуемых в нем международных проектов различных типов, включает в себя компонент академической мобильности и преподавателей, и студентов.

6. Трансграничное образовательное пространство, ярким примером которого является Баренцев Евро-Арктический регион, может трактоваться как специфическая образовательная среда профессиональной социализации студентов, в которой принцип трансграничности на уровне социально-культурных,

социально-экономических и педагогических факторов содержательно и формально мотивирует студентов на участие в академической мобильности и обеспечивает формирование инновационных образовательных полей. При этом трансграничное образовательное пространство может выполнять миссию социализации только в том случае, если его структура и содержание в рамках того или иного национального университета оформлено в русле определенной культурной традиции, с ориентацией на основополагающий принцип культуросообразности.

Таким образом, проведенный анализ теоретических источников, а также практический опыт автора в сфере международного проектного менеджмента позволяет утверждать необходимость глубинного изучения феномена профессиональной социализации студентов в аспекте интернационализации высшего образования, определяющей вектор развития современной высшей школы.

Список литературы

1. Амиров А.Ф., Амирова Л.А. Трехпарадигмальная основа системы профессиональной социализации студентов в высшей школе //Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Том 20. – Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - №4. - с. 108-113
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. -№3. – с.65-86.
3. Звягинцева В.В. Профессиональная социализация студентов выпускных курсов гуманитарных вузов (на примере вузов г. Москвы и Московской области). Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Специальность 22.00.04. – Социальная структура, социальные институты и процессы. – М., 2013. – 175с.
4. Волков А.Е., Реморенко И.М., Кузьминов Я.И., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д. и др. Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях: к 9 международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация». – Москва, 1-3 апреля 2008г. - г. Москва: Изд. дом ГУ - ВШЭ, 2008. – 39с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО – МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»

Хвалица Е.А.

Тульский государственный университет, г. Тула

Педагогический процесс – это сложное системное образование, которое включает цель, принципы, содержание, методы, формы и средства обучения. Принципы обучения - это заключительный результат теории обучения. Они служат мостом, который соединяет теоретические представления с педагогической практикой.

Современный этап подготовки будущего технического специалиста состоит из многих компонентов, одним из которых является владение графическими умениями, навыками и знаниями в области инженерной и компьютерной графике.

В структуру познавательной деятельности по усвоению графических понятий входят как общие (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и др.), так и специфические мыслительные операции.

На довузовском этапе обучения иностранных учащихся при изучении дисциплины «Инженерная графика» возникает ряд проблем: данная дисциплина не изучается в подавляющем большинстве стран, откуда приезжают учащиеся; отсутствие навыков работы с чертежными инструментами; слабая подготовка по русскому языку и геометрии; не развито пространственное представление предметов; короткий срок обучения; начальный уровень графических понятий, знаний, умений и навыков у студентов недостаточен для успешного изучения предмета инженерной графики.

Указанные трудности оказывают влияние на глубину и качество усвоения учебного материала. Поэтому при преподавании данной дисциплины надо ориентироваться на систему принципов обучения,

обеспечивая научно обоснованный выбор целей, отбор содержания, методов и средств организации деятельности учащихся, создание благоприятных условий и анализ учебного процесса.

Рассмотрим наиболее важные принципы в обучении применительно к инженерной графике, использованные в Тульском государственном университете:

- Принцип систематичности и последовательности. Этот принцип означает необходимость преподавать предмет систематически в соответствии с разработанной рабочей программой дисциплины, добиваясь при этом усвоения учащимися системы знаний, умений и навыков.

Программа графических действий и операций – это система развития знаний, умений, навыков в работе с различными типами современных чертежных средств выполнения чертежно-технической документации. Это эффективная взаимозависимость содержания учебной программы и насыщенности ее графическими и практическими заданиями.

При разработке учебной программы дисциплины «Инженерная графика» для обучения иностранных учащихся был соблюден системный подход в выборе учебного материала. Рабочая программа по инженерной графике включает лекционный материал, практические и индивидуальные занятия, самостоятельную работу.

На занятиях инженерной графики иностранные учащиеся приобретают навыки обращения с инструментами (линейкой, циркулем, треугольником, транспортиром, лекало и т.п.), умения выполнять геометрические построения, наглядные изображения, простейшие чертежи деталей и так далее.

Задания на применение различных способов преобразований и реконструкций изображений развивают творческие способности. Учащиеся систематически должны заниматься изучением технических деталей так, чтобы элементы детали воспринимались как части целого. Принцип систематичности требует от преподавателя умелого и педагогически оправданного подбора моделей и чертежей для выполнения графических работ.

- Принцип доступности обучения. При преподавании инженерной графики в соответствии с этим принципом содержание и методы обучения должны соответствовать уровню подготовленности учащихся по русскому языку, умению работать с чертежными инструментами и психологическим аспектам личности. С первого занятия иностранные учащиеся работают по своему временному графику выполнения заданий. Кредитная система оценки знаний обучаемых (зачет – 40 – 100 баллов) позволяет преподавателю на занятиях в общей группе работать индивидуально с каждым учащимся по его индивидуальному заданию.

Построение учебного процесса по инженерной графике строится по следующим правилам: от простого к сложному; от известного к неизвестному.

На начальном этапе обучения учащиеся изучают элементарные построения точки, линии, плоскости, ГОСТ ЕСКД, а затем переходят к выполнению эскизов, чертежей деталей по моделям, карточкам - заданий и т.п.

При изложении нового материала повторяются ранее изученные темы, особенно на начальном этапе обучения. Особое внимание уделяется ГОСТ ЕСКД, которые являются основой инженерной графики.

Помимо обязательных графических работ, на уроках инженерной графики используются разнообразные графические задачи репродуктивного и творческого характера, в том числе задачи с элементами художественного и технического конструирования.

В процессе обучения преподаватель следит за тем, как воспринимают учащиеся новый материал, продумывает, какие методы, улучшающие усвоение нового и закрепление старого материала следует применить.

- Принцип наглядности. Специфика учебной дисциплины «Инженерная графика» такова, что в ней дидактический принцип доступности изучаемого материала неразрывно связан с дидактическим принципом наглядности.

В преподавании инженерной графики принцип наглядности приобретает первостепенное значение, так как эта дисциплина изучает форму, размеры и взаимное расположение различных предметов в пространстве. Широкое использование и правильное применение наглядных пособий расширяет и углубляет представления учащихся об изучаемом вопросе, сокращает время на изложения материала. Без конкретных предметов или их моделей, рисунков и чертежей у учащихся не могут возникнуть в сознании ясные представления и понятия об изучаемых предметах.

Наглядные пособия являются средством обучения, как при изложении нового материала, так и при его закреплении, поэтому они должны быть тщательно подобраны. Методика работы с ними на занятиях по инженерной графике определяется поставленными задачами и весьма разнообразна. Пользуясь наглядными

пособиями, можно вооружать учащихся конкретными представлениями о геометрических формах и конструкциях различных предметов, научить проводить анализ и синтез этих форм.

Применяются следующие виды наглядных пособий: показ плакатов, изделий и макетов; изображение предметов и зарисовка на доске, справочная литература, ГОСТ ЕСКД. Для иностранных учащихся одни и те же наглядные пособия повторяются на нескольких занятиях. Особое значение имеет место проведения занятий. Желательно обучение дисциплине «Инженерная графика» проводить в специализированном кабинете, оборудованном наглядными пособиями, например, плакатами ГОСТ ЕСКД.

- Принцип сознательности и активности учащихся в обучении – один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно тогда, когда учащиеся проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности [1].

Это выражается в том, что учащиеся осознают цели обучения, их связь с будущей профессиональной деятельностью инженера; планируют и организуют свою работу, умеют контролировать свою деятельность, умеют решать поставленные перед ними проблемы.

Этот принцип предполагает такую организацию занятий, чтобы учащиеся активно воспринимали изучаемый материал, анализировали его и обобщали. Принцип сознательности и активности нацеливает преподавателя на формирование у учащихся сознательного усвоения графических знаний, умений и навыков. Для изучения инженерной графики, как ни для какой другой дисциплины необходима мотивация обучения. Многие иностранные учащиеся с трудом представляют работу инженера. С целью формирования интереса к данной дисциплине на начальных занятиях учащиеся знакомятся с реальными техническими конструкциями, чертежной документацией, работами их предшественников.

Использование различных технологий обучения в течение года [2], реализация принципов систематичности и последовательности, наглядности, доступности обучения способствуют не только активности и сознательности учащихся в процессе обучения, но познавательной и интеллектуальной их активности, самоконтролю и самообразованию.

Преподаватель на практических занятиях инженерной графики уделяет внимание каждому учащемуся, давая ему, возможность реализовать свои способности; применяет формы и приемы обучения, позволяющие каждому учащемуся активно выполнять любое графическое задание. Умение работать со справочной литературой, ГОСТ ЕСКД, чертежами повышает самооценку учащихся.

- Принцип прочности усвоения знаний учащимися основан на прочности закрепления знаний в их памяти. Этот принцип выражается в необходимости такой постановки обучения инженерной графики, при котором учащиеся всегда могут воспроизвести в своей памяти изученный ранее материал и использовать его как в учебных, так и в практических целях. Принципы систематичности и последовательности, доступности обучения, наглядности, сознательности и активности учащихся, прочности усвоения знаний учащимися тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга. Ведь прочность усвоения учащимися знаний по инженерной графике зависит от различных факторов: от методики изложения учебного материала преподавателем, от активности самих учеников, от их желания преодолеть трудности, возникающие в процессе обучения.

Реализация принципа прочности обучения в инженерной графике реализуется через упражнения в применении знаний, навыков и умений выполнения графических работ. Прочность знаний обеспечивается систематическим контролем над результатами обучения, проверкой и оценкой. Особенность инженерной графики в том, что оценка работы учащихся происходит на каждом занятии, т. к. они выполняют задания разного уровня сложности в соответствии со своими способностями. Если выполнил свое задание начальной сложности, то получишь следующее задание уровнем выше. Если не выполнил задание на одном занятии, продолжишь на следующем. Каждая неудача при выполнении графической работы рассматривается как один из вариантов выполнения задания.

В ходе своей практической педагогической деятельности преподаватель должен руководствоваться выбранными или сформулированными принципами обучения, но при этом [1]:

- надо ориентироваться не на отдельные принципы обучения, а на их систему, обеспечивая научно обоснованный выбор целей, отбор содержания, методов и средств организации деятельности учащихся, создание благоприятных условий и анализ учебного процесса;

- целесообразно рассматривать каждый принцип и их систему как рекомендации по воплощению в жизнь системы основных законов и стратегических идей (всестороннее гармоничное развитие личности, индивидуальности учащегося, деятельностный и личностный подходы, единство обучения и воспитания, оптимизация учебного процесса)

- видеть противоположные стороны, сопряженные, взаимодействующие элементы педагогического процесса и умело регулировать их взаимодействие, опираясь на законы и принципы обучения и добиваясь гармоничного педагогического процесса.

Рассматривая процесс изучения инженерной графики, и отвечая на вопрос «Как учить?», можно отметить следующее:

- положить в основу преподавания все выше перечисленные принципы обучения;
- минимальное количество аудиторных занятий – 4 часа в неделю, при соотношении лекций и практических занятий 1/3;
- изменение соотношения фронтальной и индивидуальной работы в пользу последней;
- незначительный удельный вес приёмов рассказа, объяснения и, наоборот, преобладание приёмов показа, демонстрации наглядности и т.п.;
- оптимальным для достижения основной цели - формирования графических умений - является четырех часовой учебный блок.

Как показала практика, после окончания довузовской подготовки иностранные учащиеся успешно изучают графические дисциплины в вузе.

Список литературы

1. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. / Под ред. П.И. Подкасистого.- М.: Педагогическое общество России, 2004.- 608 с.
2. Хвалина Е.А. Использование современных педагогических технологий при преподавании инженерной графики иностранным учащимся // Материалы XIV Международной научно - практической конференции «Современные образовательные технологии в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла» Вестник ТулГУ. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин.- Вып. 14. - Тула: Изд-во ТулГУ, 2015. – С. 42 – 45.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

МОДЕЛЬ «ПРИНЕСИ СОБСТВЕННОЕ УСТРОЙСТВО» В ВЫСШЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Монахова Г.А., Монахов Н.В.

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

Мобильное обучение – это вид дистанционного обучения, в котором связь между преподавателем и обучаемым происходит через мобильное устройство.

При данном виде обучения процесс познания нового материала может происходить вне зависимости от местоположения человека, а стало быть, значительно уменьшаются ограничения по получению знаний, связанные с местонахождением обучаемого. В отличие от классического обучения, при использовании мобильной технологии можно одновременно посещать несколько курсов, фактически находясь в любом месте, где есть доступ к сети интернет.

Использование в образовательном процессе мобильных устройств очень важно, так как по данным Росстата ими пользуются более трети россиян в возрасте от 15 до 72 лет, из них выходят в Интернет с телефонов или смартфонов – 26%, с портативного компьютера – 10% от общего числа населения.

Следовательно, внедрение в практику как формального, так и неформального образования мобильных технологий позволит расширить охват заинтересованных обучающихся.

Кроме того, мобильное обучение открывает широкий доступ к знаниям людям с ограниченными физическими способностями, давая им возможность, не выходя из дома, изучать необходимые им курсы.

Нами на курсах переподготовки и повышения квалификации учителей используется Moodle - модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, свободное программное обеспечение с лицензией GPL. [4, 5]

Применяя Moodle, преподаватели курсов переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров при ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» создают курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, анкет, тестов и т.п.

Данная среда обеспечивает интерактивное взаимодействие между участниками образовательного процесса и позволяет не только размещать материалы, но и создавать их непосредственно в самой системе. Однако такой подход не всегда оказывается продуктивным. Создавать курсы с помощью встроенного редактора не очень удобно, он имеет ограниченные возможности для создания мультимедиа курсов, есть недочеты при создании тестов (ограниченная наглядность и интерактивность) и ряд других замечаний. [4; 5]

Формальное ДПО в дистанционной и мобильной форме имеет гуманистическую направленность и ориентируется на обеспечение комфортных, бесконфликтных условий развития, реализации природных потенциалов личности студентов курсов переподготовки и повышения профессиональной квалификации.

Лекции, тесты и инструкции для практических работ – электронные обучающие материалы так же интерактивны и создаются посредством универсального инструмента iSpring Suite 8. Данное программное обеспечение расширяет возможности PowerPoint и позволяет создавать электронные курсы для дистанционного обучения, в том числе. При такой организации образовательной деятельности включаются три вида памяти слушателей: зрительная, слуховая и моторная. Презентация дает возможность рассмотреть сложный материал поэтапно, обратиться не только к новой теме, но и повторить предыдущую, более детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения. Использование анимационных эффектов способствует повышению интереса обучающихся к изучаемому материалу.

Готовый flash-курс может быть размещен в любой Системе Дистанционного Обучения (СДО). В курс можно добавить интерактивные элементы: электронную книгу, временную шкалу, интерактивный каталог и базу часто задаваемых вопросов [4; 5].

Одним из новшеств данной программы является возможность осуществлять запись с экрана, то есть создавать полноценные видеолекции.

Таким образом созданные видео могут сразу отправляться при публикации на YouTube или внедряться в курс.

В последней версии iSpring Suite появился новый компонент - редактор диалогов (TalkMaster), который позволяет с легкостью создавать диалоговые тренажеры для разных задач обучения. TalkMaster использует сценарии ветвления для отработки навыков коммуникации. Диалоговый тренажер состоит из набора сцен, каждая из которых включает вопрос и варианты ответов.

Еще одним из новаций в данной программе является возможность при создании тестов и опросов делать их более привлекательными, используя не только разные шаблоны оформления, но и анимации вопросов и ответов, включение персонажей, звуковая оценка ответов. Такие новинки позволяют выстраивать учебный материал в форме образов и ассоциаций; работать с информацией таким образом, чтобы на неё хотелось посмотреть.

При создании обучающих тестов со сценарием ветвления сочетание графики, аудио -, видео - и текста позволяет яснее и доступнее изложить информацию, показать тот или иной факт. Даже самые скучные данные эффективный дизайн поможет представить в увлекательной форме [4].

Созданный авторский электронный курс, тест или презентация будет проигрываться на всех мобильных устройствах и компьютерах даже без наличия плагина AdobeFlash. Особый интерес для электронного обучения представляет возможность публикации материала (в формате SCORM). Moodle полностью поддерживает форматы SCORM 1.2 и SCORM 2004, что позволяет внедрять в Moodle авторские разработки (например, тесты или диалоги), созданные с помощью iSpring Suite 8 без всяких проблем. [3; 4]

Использование в образовательном процессе универсальных SCORM позволяет реализовать модель BYOD.

BYOD (bringyourowndevise, принеси собственное устройство) - термин, описывающий ситуацию, когда студент вместо компьютера образовательной организации использует для работы собственное

устройство, будь то его личный ноутбук, планшет или смартфон. Данный термин появился достаточно давно, но в России он начал набирать популярность сравнительно недавно. Используя данную модель можно существенно расширить потенциал аудиторных практических занятий. Если раньше требовалось разбивать на 2 подгруппы, для того чтобы на практике реализовать взаимодействие «один студент-один компьютер». В этом случае численность подгрупп ограничивалась количеством компьютеров в классе, то теперь по возможности возросли. ВYOD не ограничивает численность обучающихся.

Модель курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров Московской области на базе ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», которая состоит из системы курсов с дистанционной поддержкой, размещенных в виртуальной среде Moodle с интерактивным наполнением, позволит совершенствовать профессиональные компетенции педагогов в комфортных условиях, в удобное для них время и в удобном для них месте.

Список литературы

1. Кузнецова Т.И., Кузнецов И.А. Менеджмент качества обучения как основа управления интеграционными процессами в образовании // Среднее профессиональное образование. №11.2013. С. 32-33.
2. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Инструментальные возможности Ispring Suite 7 для дистанционного обучения // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 2 (92). С. 67-73.
3. Лысенкова О.В., Монахова Г.А. Анализ результатов мониторинга уровня подготовки учителей в области ИКТ / Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Выпуск 1. 2015/ Науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. С. 691-699.
4. Монахов Н.В., Монахова Г.А. Разрабатываемые инструменты дистанционного образования // Ученые записки ИСГЗ. 2013. № 1-1 (11). С. 166-170.
5. Шаронова О.В., Прончев Г.Б., Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Процесс повышения квалификации кадров в условиях становления новой дидактики: мониторинг, анализ, прогноз. Монография. - М.: Экон-информ, 2015, с.160

СЕКЦИЯ №10

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Андреева Н.А.

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,
г. Шадринск, Курганская область

Высокий уровень культуры общения является основным условием успешной адаптации человека в любой социальной среде. Потребность в общении с окружающими – одна из важнейших социальных потребностей человека. Исследования Л.И. Божович, А.А. Люблинской, Д.Б. Эльконина и других убедительно показали, что потребность в общении относится к числу самых ранних человеческих потребностей, что определяет практическую значимость формирования культуры общения с самого раннего возраста.

Культура общения предусматривает выполнение ребёнком норм при общении со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и норм обращения, а также вежливое общение в общественных местах, быту [5]. Ребёнка следует учить замечать состояния других людей.

Культура общения обязательно предполагает культуру речи, которая, в свою очередь, предполагает наличие у дошкольника достаточного запаса слов, умение говорить тактично, сохраняя спокойный тон.

Овладение культурой речи способствует активному общению детей в совместных играх, в значительной мере предотвращает между ними конфликты [5].

По мнению И.Н. Курочкиной, речевой этикет – это совокупность правил, опирающихся на речевые средства проявления уважения к людям. Как структурное подразделение он является формой этикета и взаимосвязан с неречевой формой.

Речевой этикет рассматривается в литературе как одна из существенных сторон культуры диалогического общения. Именно в младшем дошкольном возрасте дети начинают осваивать диалогическую форму речи, что еще раз доказывает необходимость формирования культуры общения с самого раннего дошкольного возраста.

Исследования (М.В. Ильяшенко, О.С. Ушаковой, Н.Б. Халезовой и др.) показали, что развитие речевой этической культуры детей будет эффективным, если перспективны и поступательны цели, четко определены содержание, методы и формы организации обучения, у детей формируются осознание речевого этикета как социально одобряемой нормы этического поведения и отношения к другим людям и умение предвидеть ситуацию общения, правильно оценивать ее и, в соответствии с этим, применять речевые нормы общения [3].

В дошкольном возрасте дети начинают овладевать правилами речевого поведения в стандартизированных (типизированных, однотипных) ситуациях речевого общения. Таких стандартизированных речевых ситуаций общения в русском языке выделяется несколько: обращение и привлечение внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность, поздравление, пожелание, соболезнование, сочувствие, приглашение, просьба, совет, одобрение, комплимент. А руководящим принципом современного образования и воспитания является опора на культурные традиции, признание самостоятельного значения духовных ценностей.

Воспитание привычек культурного поведения осуществляется всем содержанием жизни детского сада - на занятиях, в играх, в трудовой деятельности, в быту, в процессе воспитания и обучения.

Культура поведения помогает общению человека с окружающими, обеспечивает ему эмоциональное благополучие и комфортное самочувствие. В обучении дошкольников правилам этикета существуют два этапа: сначала формируют первичные представления о поведенческих правилах, а также (в старшей и подготовительной группах) дают этикетные понятия, связь правил поведения, их нравственную и этическую основу [4].

Так как обучение дошкольников основам речевого этикета относится к нравственному воспитанию, то на основе этих этапов Н.И. Курочкиной были сформулированы этапы формирования основ поведенческой культуры:

- знание этикетного правила;
- понимание его разумности и необходимости;
- умение применять его прагматически;
- эмоциональное переживание от его выполнения.

Важно, чтобы ребёнок, познакомившись с тем или иным поведенческим требованием, отличал хорошее от плохого. Пройдя этот цикл, снова возвращаются к изучаемому правилу, но на более высоком уровне [4].

Для воспитания этикетного поведения необходимы следующие условия:

1. Позитивный настрой. Нельзя забыть или обидеть никого из воспитанников, для чего используются обращение по именам, похвала, призы и прочие способы обучения, увлекающие детей.
2. Пример взрослых, прежде всего воспитателя. Ребёнок наблюдает и оценивает взрослых. Действия воспитателя должны быть направлены на достижение главной цели – создание для развития личности ребёнка творческой, доброжелательной, дружеской обстановки.
3. Связь с семьёй – необходимое условие, позволяющее сохранить единство требований и преемственность воспитания. Общая цель семьи и детского сада – хорошо воспитанный, культурный и образованный человек [2].

Большую роль в обучении и воспитании поведенческой культуры играет родной язык. Обучение правильному, красивому поведению способствует и речевому развитию воспитанника.

Воспитание культуры поведения с позиций современного этикета проводится при соблюдении педагогических принципов. Воспитание детей осуществляется в процессе их деятельности, при единстве требований воспитателя и родителей; педагогическое руководство сочетают с развитием детской инициативы и самостоятельности, учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей.

Как указывает И.Н. Курочкина, формы и методы работы по обучению речевому этикету могут быть разнообразными: беседы, игры, театрализованные представления, праздничные вечера, встречи с интересными людьми, родителями, посещения театров, кинотеатров, музеев, библиотек [4].

Вся жизнь ребёнка, как и любого взрослого человека, связана с поведенческими правилами, и от правильности поведения зависят его личное самочувствие, общение со сверстниками и взрослыми. Как указывают Г.Н. Година, А.А. Рояк, дети эмоциональны, поэтому приемы воспитания должны быть не только понятны, но и интересны им. Закрепляя какое-либо правило, целесообразно использовать картинки и художественные произведения. Ознакомление детей с юмористическими произведениями соответствующего содержания создает определенный эмоциональный настрой в группе, воспитывает у детей желание усвоить нужные правила поведения и выполнять их [1].

Содержание речевого этикета, вводимое в жизнь детей, должно отвечать потребностям дошкольников и условиям их жизни. Дошкольник осваивает способы и условия налаживания отношений с людьми. Он постоянно оказывается в ситуации встречи или расставания. Ему приходится благодарить людей за внимание, заботу, помощь, подарки, а также просить о помощи либо услуге. Он способен увидеть достоинства друзей и близких людей и сказать им об этих достоинствах.

Освоение правил речевого этикета, по мнению И.Н. Курочкиной, начинается на специальных занятиях и продолжается в реальной действительности. Каждое правило речевого этикета возникает в жизни ребенка много раз в день – в детском саду и за его пределами. Отсюда велика важность совместной работы воспитателя, родителей и других близких для ребенка людей, чтобы то, что он узнал в детском саду, использовалось, закреплялось, становилось его потребностью [4].

Таким образом, сформированность речевого этикета как части речевой культуры проявляется в умении устанавливать контакт, вести бесконфликтное общение, разрешать споры самостоятельно на основе взаимной договоренности, в изменении содержательной стороны общения (проявление сочувствия, внимания к собеседнику, похвала). Развитие данного процесса определяется как овладение ребёнком нормами и правилами речевого поведения в различных ситуациях общения, выражающееся в расширении круга формул речевого этикета, используемых детьми, в соответствии используемых формул речевой ситуации, снижении числа лексических, грамматических и стилистических ошибок, допускаемых в этикетных выражениях в речи детей.

Обучение речевому этикету - процесс, направленный на формирование доброжелательных отношений с ровесниками и взрослыми, создание потребности и стремления в установлении положительных контактов, усвоение определённой суммы формул речевого общения, помогающих выражению доброжелательности.

Список литературы

1. Воспитание и обучение в старшей группе детского сада [Текст]: программа и методические рекомендации / Г.Н. Година, А.А. Рояк. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 224 с.
2. Даренская, Л. Воспитание культуры общения [Текст] / Л. Даренская // Ребенок в детском саду. – 2002. – №1. – С. 66-70.
3. Ильяшенко, М.В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве [Текст]: учебно-методическое пособие / М.В. Ильяшенко, О.С. Ушакова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003. – 198 с.
4. Курочкина, И.Н. Культура поведения ребенка. Практические советы педагога [Текст]/ И.Н. Курочкина. Этикет в отношениях воспитателя и воспитанника [Текст] / И. Н. Курочкина // Детский сад: теория и практика. - 2011. - № 7. - С. 31-37.
5. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / С.В. Петерина. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ПЕДАГОГУ ДОО В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Кенда Л. В.

ГБОУ ВО Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Сегодня приоритетной задачей РФ является задача формирования нового поколения обладающего знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI в., разделяющего традиционные нравственные ценности. Основой решения этой задачи является воспитание детей, в этой связи была разработана стратегия развития воспитания на период до 2025 года [8]. Согласно стратегии, основными направлениями государственной политики в области воспитания детей являются: поддержка семьи и развитие системы поддержки семейного воспитания, педагогическое просвещение родителей.

Конец XX начало XXI вв. ознаменованы стремительным развитием информационных технологий. Человечество ступило на новый виток развития – постиндустриальное или информационное общество, что повлияло на все сферы человеческой жизни. Сегодняшние реалии требуют от индивида непрерывности образования («образование в течение всей жизни»). Непрерывное образование становится требованием времени и залогом успешной жизни в современном обществе. Необходимость получения все новых знаний проникла во все сферы человеческой жизни – профессиональную, общественную и семейную.

Современная семья претерпела существенные изменения: психологи отмечают дисфункцию семьи, неосознанное родительство, снижение родительской ответственности в вопросах воспитания детей. Современные семьи по большей части нуклеарные, что свидетельствует о дистанцировании старшего поколения от воспитательной функции. Растет процент альтернативных и нетрадиционных семей, семей в которых у двоих супругов в приоритете карьерный рост. Все это указывает на потребность семьи в разносторонних педагогических и психологических знаниях.

Современная наука, обогащенная новыми знаниями о развитии детей, доказала безоговорочное влияние семьи на становление личности ребенка. Семья является первым социальным институтом в жизни ребенка и именно она наделена определенными компетенциями, т.е. правами и обязанностями в воспитании и образовании своих детей, что подтверждается рядом государственных документов, в первую очередь Законом Российской Федерации «Об образовании» и «Семейным кодексом РФ». В данных документах указывается, что родители имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами и обязаны заботиться, о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Это требует от них высокого уровня педагогической культуры в вопросах воспитания и развития детей.

На современном этапе развития общества педагогическая культура рассматривается как часть общечеловеческой культуры, в ней отражается весь опыт предыдущих поколений в воспитании и обучении детей. Педагогическая культура является фундаментом всей воспитательной деятельности родителей, от степени владения педагогической культурой зависит успешность семейного воспитания детей. Педагогическая культура – это результат потребности человечества в накоплении и передаче социального опыта детям, с тем, чтобы подготовить их к самостоятельной жизни.

В педагогике педагогическая культура чаще всего рассматривается со стороны профессиональной деятельности педагога. Исследователи Е.В. Бондаревская, Л.М.Митина, В.А. Сластенин и др. рассматривают педагогическую культуру как основу профессиональной деятельности педагога. Они обращают внимание на такие ее значимые элементы, как гуманное отношение к детям, демократический стиль общения, глубокие профессиональные познания, знание специальных наук о человеке, владение педагогической психологией, педагогический такт.

Если в трактовке педагогической культуры исследователи практически едины, то в трактовке психолого-педагогической культуры родителей современные авторы дают различные формулировки. Так, В.Н. Дружинин [4] за основу берет ценностные ориентации семьи, которые и определяют цели и пути воспитания детей. Т.Н. Доророва [3], Т.А. Куликова [6] и Е.И. Наседкина [7] делают акцент на признании родителями ответственности за воспитание своих детей, обращают внимание на практические умения родителей взаимодействовать с ребенком, указывают на возможность плодотворной связи семьи с другими социальными институтами (ДОО, школой, медицинскими учреждениями и др.) Согласно Т.А. Данилиной [2] еще одним фактором, влияющим на эффективность воспитательного потенциала семьи и, является

степень осознания родителями, целей воспитания, совпадающих с социальным запросом. Е.В. Бондаревская [1] делает упор на способность родителей к воспитанию ребенка с учетом его интересов, на гуманное отношение взрослых по отношению к детям, на личностные качества родителей, уровень их образования, педагогические знания, умения и опыт, на внутрисемейные традиции.

Обобщая все вышесказанное, психолого-педагогическую культуру родителей можно обозначить как:

- умение разумно и сознательно выполнять обязанности по воспитанию детей;
- способность осознать всю ответственность за воспитание и образование детей;
- к этому необходимо добавить наличие педагогического опыта и практических умений взаимодействия с собственными детьми;
- наличие последовательности и согласованности действий между семьей и общественными институтами в вопросах воспитания детей;
- наличие способностей к эмпатии, рефлексии и самоконтролю.

Характерными чертами современного семейного воспитания являются: непрерывность, продолжительность и устойчивость. Если воспитательное воздействие родителей правильное и вовремя начато в раннем и дошкольном возрасте, то оно положительно отражается потом на их учебной, трудовой и общественной активности. В противовес, недостаточное внимание родителей к воспитанию детей в дошкольном детстве, отрицательно скажется в их дальнейшей жизни.

Большинство авторов (Е.А. Арнаутова, О.Л. Зверева, О.А. Карабанова, В.М. Целуйко и др.), рассматривая проблемы современных семей, совпадают во мнении, что уровень педагогической культуры родителей недостаточен для полноценного воспитания детей, объясняется это рядом факторов: государственной семейной политикой, экологией, социальным статусом, уровнем образованности, материальным положением семьи.

Однако самые часто встречающиеся ошибки семейного воспитания таятся в недопонимании родителями самого ребенка, в незнании особенностей, и направлений развития детей; отсюда — неспособность педагогически грамотно организовать процесс семейного и домашнего воспитания (Е.П. Арнаутова, Т.А. Даниила, О.Л. Зверева, А.Д. Кошелева, О.А. Шагарева и др.).

Сегодня, одной из актуальнейших задач является задача по повышению роли родителей в воспитании детей. Ясно, что результативность семейного воспитания возрастает, если оно дополняется системой других воспитательных институтов, с которыми у семьи складываются отношения сотрудничества, взаимодействия. Большой вклад в дело психолого-педагогического просвещения родителей могут внести общественные институты воспитания, в том числе и дошкольные образовательные организации, главное преимущество которых – оперативная обратная связь с родителями. Сегодня педагог ДОО может систематически оказывать практическую помощь семье в деле воспитания ребенка, организовывать обмен положительным опытом семейного воспитания между родителями, активно привлекать родителей в образовательный процесс.

Практика показывает, что не все современные педагоги готовы к такому взаимодействию. Основными проблемами в деле сотрудничества с родителями воспитанников являются: неумение установить контакт с семьей, отсутствие коммуникативных и поведенческих умений, отсутствие у педагогов мотивационной установки на сотрудничество, преобладание тактики воздействия на родителей, а также отсутствие ориентации на индивидуальный результат. Это говорит о недостаточной профессиональной компетентности педагогов в сфере общения с семьей. Помочь преодолеть эти трудности может система повышения квалификации педагогов в русле методической работы [5]. Значимость этой работы заключается в том, что педагоги смогут приобрести познания из различных областей знаний о человеке, эти умения можно будет непосредственно использовать в деле, педагоги смогут осознать всю важность и необходимость в самообразовании и в самостоятельной поддержке уже полученных знаний и умений.

По утверждению Т. Н. Кротовой [5] современный педагог с высоким уровнем профессиональной компетентности должен обладать следующими качествами:

- устойчивой потребностью к самосовершенствованию в сфере общения с родителями;
- признавать роль родителей в воспитании детей как ведущую и роль педагога как их «помощника»;
- стремиться к активному и содержательному общению с родителями с целью оказания им помощи в воспитании детей;
- обладать высокой степенью диалогичности в общении с родителями;
- проявлять внимание, выдержку, тактичность и другие профессионально значимые качества;

- владеть знаниями о семье, специфике семейного воспитания, методах изучения семьи и образовательных потребностей родителей;
- обладать развитыми коммуникативными навыками.

Педагог ДОО должен постоянно развиваться, овладевать методами и приемами изучения семей, умело использовать всевозможные практические формы взаимодействия с родителями, содержание педагогического просвещения родителей определять задачами современного общества и самое главное - это виртуозно владеть принципами работы со взрослыми людьми. В работе с родителями педагог должен учитывать то, что ведущая роль во взаимодействии принадлежит родителям, педагог только оказывает помощь в выявлении проблемы, в систематизации имеющегося у родителей педагогического багажа знаний и в его пополнении.

Показателями положительной результативности взаимодействия педагогов с родителями являются:

- отношение к родителям как единомышленникам;
- отказ от обвиняющей позиции педагога;
- доброжелательное отношение ко всем субъектам воспитательно-образовательного процесса;
- заинтересованность педагога во взаимодействии, вместо формального общения с родителями;
- умение оказывать конкретную помощь семье;
- взаимодействие с родителями должно носить системный характер.

Таким образом, целенаправленная организация процесса взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников с целью психолого-педагогического просвещения родителей — одна из актуальнейших задач современной педагогической практики. В настоящее время идут активные поиски путей оказания социально-педагогической помощи семье, создания моделей повышения психолого-педагогической культуры родителей в условиях детского сада.

Взаимодействие семьи и дошкольных образовательных организаций основывается на понимании взаимодополняемости двух воспитательных институтов, подразумевает их обоюдную активность, что позволяет считать их субъектами рассматриваемого процесса. Повышение психолого-педагогической культуры возможно при ряде условий, когда взаимодействие семьи и детского сада осуществляется как специально организованные целенаправленные процессы, в ходе которых развиваются, изменяются все участники взаимодействия.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Развитие идей педагогической культуры в новых условиях / Введение в педагогическую культуру. - Ростов-н-Д.: РГПИ, 1995. - С. 47-61.
2. Данилина, Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. - 2000. - №1 - № 2.
3. Доронова, Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений с родителями / Т.Н. Доронова, Г.В. Глушак, Т.И. Гризик и др. - М.: Просвещение, 2005. - 191 с.
4. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 199 с.
5. Кротова, Т.В. Как стать компетентным в общении с родителями воспитанников // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 9. - С. 108-122.
6. Куликова, Т. А. Взаимодействие детского сада и семьи: традиционные и новые подходы // Традиции и современность: выпуск четвертый / под ред. А.Д. Шатовой. - М.: МИОО, 2001. - С.33-39.
7. Наседкина, Е.И. Дифференцированный подход в работе по повышению педагогической культуры родителей: автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1979. - 19 с.
8. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года №996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

СЕКЦИЯ №11.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

РОЛЬ СЕМЬИ И УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ

Галустян Г.М., Медведева И.Н., Косяков А.А.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Яблоновская средняя общеобразовательная школа Корочанского района Белгородской области»

Семья - первостепенная ячейка общества, осуществляющая базисную социализацию детей благодаря усилиям всех ее функций - воспитательной, рекреативной (физическая, материальная, моральная, психологическая поддержка, организация досуга), коммутативной (общение и через него – социализация), регулятивной, фемецитологической (ощущение счастья в семье).

Семья, ее климат, по мнению ученых, имеют немаловажную роль в развитии ребенка. Именно в родительской семье закладываются основные психологические качества личности. Становление ребенка как личности, его интеллектуальное развитие начинается в семье. В семье ребенок впервые начинает взаимодействовать с окружающей его действительностью, строить свое отношение к ней. Первые люди, с которыми общается ребенок — родители. Следовательно, первыми и определяющими внешними условиями в жизни ребенка является его семья, те близкие люди, которые осуществляют не только уход за ребенком, но и «вводят в культуру».

На это указывают В.Г. Бочарова и Г.Н.Филонов: «Особой сферой социальной педагогики является семья. Огромный диапазон и уникальность средств влияния на семью делает ее одним из самых мощных средств социализации, социальной поддержки и защиты личности». В то же время семья – объект многоплановых социальных воздействий со стороны государства и общества. Она сама нуждается в разносторонней поддержке общества и его институтов. В социально педагогическом аспекте семья, семейный социум рассматривается как приоритетная среда поведения всей социальной политики, ориентированной не на подмену функций семьи деятельностью разного рода государственно - общественных структур, а на оздоровление отношений в семейном социуме, укрепление и развитие потенциала семьи как главного условия развития задатков и способностей человека, приобщение его к культуре, развития и социальной защиты личности.

Но сейчас, к сожалению, происходящие в обществе социально-экономические и психологические процессы, сопровождаются рядом негативных явлений организационного и бытового характера, оптимально влияющие на обучение и воспитание подрастающего поколения. Идет снижение качества воспитания и общей успеваемости.

В настоящее время возрастает роль педагога, так как численность детей «трудного поведения» растет, а эффективность педагогического воздействия на таких детей можно достичь только через работу с их семьями.

В жизни каждой семьи возникают свои объективные и субъективные трудности. Особого внимания заслуживают вопросы воспитания детей в них. Решением этих вопросов и проблем необходимо начинать уже с первого класса общеобразовательной школы.

Главная особенность семейного воспитания в том, что оно эмоционально по своему содержанию и предполагает любовь родителей к детям и ответное чувство детей к родителям. Теплота домашнего микроклимата, комфортность состояния в домашней атмосфере стимулируют ребенка к воспитанию бытующих в семье правил, манеры поведения, взглядов и стремлений.

Чтобы семья успешно справилась с воспитанием детей, родители должны знать основные педагогические требования и создать необходимые условия для воспитания ребенка в семье.

Что же это за условия? Прежде всего, та семейная атмосфера, когда каждый из родителей и членов семьи понимают свою ответственность за воспитание детей. Условия правильного семейного воспитания - рационально организованный быт, режим жизни в семье.

Одним из распространенных недостатков семейного воспитания становится в наше время культ вещей, приобретательство. Организация жизни и деятельности детей в семье с учетом их индивидуальных, возрастных особенностей требует правильного чередования труда и отдыха детей, создания условий для

трудовой деятельности, чтение книг, занятия спортом, играми, полноценного общения с родителями и друзьями. Распространенной ошибкой семейного воспитания является внимание родителей только учебному труду детей, недооценка ими бытового труда, участие детей в работах по самообслуживанию. Источником благополучия ребенка в семье, условием правильного воспитания, счастливого детства является любовь к нему родителей. Дети очень чутко реагируют на любовь и ласку, остро переживают их дефицит. Живя в семье, по словам В.А. Сухомлинского, ребенок должен быть уверен, что его, кто-то очень - очень любит, и он тоже кого-то любит безгранично. Такая любовь создает чувство защищенности, душевного комфорта. При этом человек активнее постигает мир, легко овладевает знаниями. У него свободнее раскрывается дарования, он увереннее определяет свою дорогу в жизни, выбирает друзей. Истинная родительская любовь учит человека культуре чувств, пониманию добра, формирует чувство долга, отзывчивости, помогает понять главный моральный принцип: человек человеку друг и брат.

Еще одним важным условием воспитания детей в семье является авторитет родителей.

Авторитет родителей - то влияние отца и матери на детей, основанное на уважении и любви к родителям, доверие к их жизненному опыту, словам и поступкам. В воспитании детей младшего школьного возраста авторитет родителей основывается на уверенности детей в правоте родителей, на стремлении подражать их действиям и поступкам. Без авторитета нельзя воспитать ребенка, формировать в нем качества хорошего человека.

Очень важно, чтобы в семье закреплялись навыки и привычки правильного поведения, которые формируются у ребенка в школе. Единые согласованные требования семьи и школы - одно из условий правильного воспитания детей в семье. Там, где педагог и родитель действует согласованно, лучше осуществлять учебно-воспитательную работу. Недопустимо чтобы родители неуважительно отзывались об учителе, позволяли пренебрежительное высказывание в его адрес. Это дезориентирует детей, толкает их на ложный путь приспособленчества, поиска компромиссного выхода из создавшегося положения.

Единая система педагогических воздействий, единые требования, предъявляемые ребенку в школе и семье, способствуют выработке определенного динамического стереотипа поведения. При этом ребенок испытывает меньше трудностей в процессе овладения нравственными нормами поведения, привычками, легче осваивает навыки учебной, трудовой деятельности, правила общения с окружающими его детьми и взрослыми.

Психология семейного воспитания выдвинула представление об оптимальной родительской позиции. Позиция родителей в воспитании оптимальна, если они принимают ребенка таким, каким он есть, тепло относятся к нему, объективно оценивают его и на основе этой оценки строят воспитание; если они способны изменять методы и формы воздействия в соответствии с изменениями обстоятельств жизни ребенка.

Родителям нужна система педагогических знаний, умений применять их с учетом индивидуальных особенностей, специфики каждой семьи. В настоящее время задачей повышения педагогических знаний родителей в школе должен заниматься отдельный педагог, организуя осуществление этой задачи совместно с учителями предметниками.

Налаживание с родителями доброжелательных контактов происходит легче, если педагог строит общение целенаправленно, учитывая ситуацию, заранее продумывает не только содержание беседы, но и ее ход, возможные варианты и неожиданные повороты. Давая советы, стремясь, если это необходимо, внести коррективы в воспитательные воздействия родителей на ребенка, нужно помнить, что прямое нетактичное вмешательство во внутренние дела семьи может вызвать как протест и нанести трудно поправимый вред. Ведь каждый родитель воспитывает своих детей так, как считает нужным, исходя из своих знаний, умений, чувств и убеждений.

Индивидуальная работа с родителями и другими взрослыми членами семьи учащегося сложна и разнообразна. Преимуществом индивидуальной работы является то, что находясь наедине с педагогом, родители откровеннее рассказывают ему о своих проблемах внутрисемейных отношений, о которых никогда бы ни сказали при посторонних. При индивидуальных беседах необходимо придерживаться главного правила: содержание индивидуальной беседы должно быть достоянием только беседующих, оно не должно разглашаться. Очень внимательно следует относиться к просьбам родителей. Не выполнить просьбу можно только в том случае, если ее выполнение может нанести вред ребенку.

Список литературы

1. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился: Книга для родителей. - М.: Педагогика, 2008. - С.125-127.
2. Дементьева И.Ф. Семья в системе стартовых жизненных условий // Социологические исследования. - 1995. - N 6.
3. Кожанова Н.Е. Учителя и родители-партнеры в воспитании ребенка // Начальная школа. - 2005 - N 6. - С.11-14.
4. Михайлова Т.В. Как я провожу родительские собрания // Начальная школа.-2003. - N 10. - С.73-75.

СЕКЦИЯ №12.

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НИДЕРЛАНДАХ

Скворцова К.В.

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва

Глобализация современного общества привлекла активным миграционным процессам. В связи с этим появился новый тип образовательных учреждений: школы выходного дня. Подобные школы выходного дня национального меньшинства в Нидерландах встречаются часто. Это и арабские школы, и китайские, польские, испанские, французские, украинские и, конечно, русские.

Подобные школы по структуре похожи на слияние детского сада и школы, поэтому название «школа» можно воспринимать условно. Часто подобные школы скорее можно отнести к дополнительным развивающим центрам, чем к полноценным образовательным учреждениям.

Количество русских школ в Нидерландах с каждым годом растет, так как все больше людей эмигрирует из России и других стран. Многие из таких мигрантов собираются вернуться в свою страну по окончании рабочего контракта, а значит их дети должны владеть русским на уровне их ровесников в России.

В Нидерландах на данный момент насчитывается 18 русских школ выходного дня: 3 школы в Амстердаме, по одной в Амстелвейне, Утрехте, Амерсфорте, Роттердаме, Гааге, Эйндховене, Ляйдене, Ниймегене, Зволле, Энсхеде и Дельфте, по две школы в Гронингене и Алмере.

В них обучается от 10 до 200 учеников. Каждая школа обладает своей спецификой, например, в школе в Утрехте больше детей из смешанных семей, а в школе в Амстелвейне больше русских семей экспатов, которые планируют вернуться в свою страну по истечении контракта. В русских школах Гааги, Амстердама, Роттердама преобладает количество детей, в семьях которых оба родителя русские. Специфика состава детей определяет вектор развития школы: цели, программы, содержание, а также особые проблемы конкретной школы. В школах, где больше детей из двуязычных семей, дети часто слабее владеют русским, чем дети из моноэтнических семей. Для родителей из смешанных семей главным является разговорный язык. В школах, где больше детей из семей экспатов, дети по сути являются монолингвами, родителям важно выполнить программу российских школ, т.к. возможно возвращение в свою страну.

Многие русские школы принимают детей с полутора лет, хотя в некоторых школах обучение начинается в 3 года. Дети обучаются до 10-12 лет. Есть отдельные школы, в которых есть группы 16-18 лет, но это скорее исключение.

Проблем, с которыми сталкиваются русские школы за рубежом, множество. Мы можем разделить их на около учебные и непосредственно учебные. К около учебным проблемам мы отнесем проблемы с помещением, мебелью, закупкой книг и тетрадей, отсутствие финансирования и оплаты персоналу. Одной из самых серьезных проблем современной русской школы и отличие от школ первой волны эмиграции является отсутствие сотрудничества между школами и отсутствие обмена опытом.

К непосредственно учебным мы отнесем слабую мотивацию учеников и родителей, отсутствие единой программы и подходящих учебников, малое количество часов, отсутствие квалифицированных кадров.

С подобными проблемами сталкиваются не только учителя русских школ Нидерландов, но и преподаватели русских школ других стран. Например, учитель русского языка из Швеции отмечает, что разработанные на данный момент учебные пособия не учитывают реальных потребностей детей-билингвов: «Очень сложно найти учебники, пособия, так как большая часть тех, что существуют рассчитана на детей, живущих в русской языковой среде и имеющие несколько уроков в неделю. А мы имеем дело с 1 часом в неделю. Трудно использовать книги для чтения, так как они тоже нерассчитаны на детей, живущих за границей и которым сложно понять значение таких слов как коси, коса, пока роса; сестрица; братец и т.п.»[2].

Другая проблема, с которой сталкивается русская школа за рубежом – отсутствие квалифицированных кадров. Учителями в русских школах становятся не только люди с педагогическим образованием, но и те, кто не имеет специального образования. Мы провели исследование русских школ Нидерландов, на основании данных 9 школ мы выяснили, что только 68% преподавателей русских школ работают по специальности. В некоторых школах только 50% профессиональных преподавателей. Остальные преподаватели занимаются самообразованием в области педагогики. Среди таких педагогов есть люди с образованием в области журналистики, биологии, астрономии, экономики, математики, международных отношений, а также люди, закончившие консерваторию. Безусловно это оказывает влияние на процесс обучения. Многие из преподавателей без педагогического образования не знают принципов работы с детьми, не понимают важности межпредметных связей, не составляют годовых планов и планов урока, не способны оценить возрастные особенности детей. Последствия могут быть самые различные: снижение мотивации детей и родителей, что приводит к тому, что дети перестают посещать школу; отсутствие планирования приводит к тому, что остается не пройденный материал, а также невозможно выстроить межурочные и межпредметные связи; пройденный материал может не закрепляться и не повторяться, что приводит к плохому усвоению знаний и прочие проблемы. Однако нехватка обученных кадров настолько высока, что приходится обращаться за помощью к подобным преподавателям, особенно если это мотивированные и увлеченные люди. Хотя подобный опыт редко бывает успешным: «Опыт показал, что обычный родитель, любящий детей, не сможет вести такие группы. Необходимы кадры с хорошей педагогической базой, необходимы мастер-классы, круглые столы для обсуждения таких проблем и ситуаций»[1].

Отсутствие мотивации у детей – одна из самых острых проблем, стоящих перед учителем. Ученики тратят свой выходной день на изучение не нужного, на их взгляд, языка, поэтому необходима сильная мотивация для активизации познавательной деятельности. Для этого необходимо использовать игры, раздаточный материал, петь песни, читать сказки – делать все, чтобы уроки были интересными и не были похожи на классические занятия. Для изучения русского языка у ребенка есть около 3-х часов в неделю, конечно, это очень мало. При таких условиях все, что могут сделать учителя русских школ, - заинтересовать ребенка русским языком, чтобы дома с мамой он не отказывался говорить по-русски.

Определенный отпечаток на мотивацию накладывает и отношение к иностранцам и иноязычной речи. Негативное отношение к иностранцам, к «другим» интуитивно чувствуется ребенком, который начинает стыдиться своего двуязычия или языка матери, считая его постыдным языком. Конечно, такое отношение к языку матери формируется отчасти родителями, которые, находясь на детской площадке, в школе и т.д, переходят на язык общества(в нашем случае голландский) в общении со своим ребенком. Такое поведение опасно по нескольким причинам:

Во-первых, ребенок видит стыд или неловкость родителей за свой язык. Родители быстро переходят на язык, понятный всем окружающим. Хотя родители и не испытывают стыд за сам язык, а только за то, что этикет требует общения на понятном для всех языке, ребенок еще не знаком с этими нормами, поэтому он связывает стыд с языком. «Ребенок, пока он еще мал и сильно привязан к родителям, охотно будет заниматься русским хотя бы потому, что это язык дорогих ему людей - мамы, папы, бабушки, дедушки. Однако если родители будут стесняться своего родного языка, если они будут говорить на русском только дома, а на улице и в общественных местах станут обращаться к ребенку на несовершенном французском или, еще того хуже, будут стыдиться говорить по-русски, вряд ли стоит ждать от ребенка благосклонного отношения к русскому языку» [3].

Во-вторых, ребенок понимает, что его родители способны общаться на одном языке, как все. Очень трудно вернуться к русскому языку, так как ребенок настойчиво говорит на голландском, зная, что родители его понимают.

Таким образом, отношение общества к билингвизму, иностранцам и русским накладывает отпечаток на мотивацию детей к изучению русского языка.

В условиях отсутствия подходящих учебных пособий и квалифицированных преподавателей очень трудно добиться хороших результатов, тем более большая часть заданий должна выполняться детьми дома под присмотром родителей. Все это проблемы, с которыми сталкиваются русские школы зарубежья.

Проблемы русских школ за рубежом глобальны и требуют немалой работы многих специалистов и поддержки обоих государств: России и страны пребывания. Однако интересный учебный комплекс для детей-билингвов, на наш взгляд, мог бы частично решить учебные проблемы русских школ за рубежом, такие как мотивация или отсутствие обученных кадров.

Список литературы

1. Кулагина М.В. Проблемы дошкольного образования в русских школах дополнительного образования [Электронный ресурс]// Проблема обучения билингвов в «русских школах»: сборник материалов [2011?] URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=508%3Aproblemy-obuchenija-bilingvov&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=ru
2. Лисик Л. Некоторые проблемы обучения русскому как родному/второму родному языку в Швеции [Электронный ресурс]// Проблема обучения билингвов в «русских школах»: сборник материалов [2011?] URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=508%3Aproblemy-obuchenija-bilingvov&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=ru
3. Николаева М. Проблемы дошкольного образования в русских школах за рубежом [Электронный ресурс]// Проблема обучения билингвов в «русских школах»: сборник материалов [2011?] URL: http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=508%3Aproblemy-obuchenija-bilingvov&catid=4%3Avek-nyneshniy&Itemid=37&lang=ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СЕКЦИЯ №13.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

СИЛЬВЕСТР СИЛЬВЕСТРОВИЧ ГОГОЦКИЙ И УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИИ НА УКРАИНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Мельник О. А.

Институт психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины, Лаборатория общей психологии и истории психологии им. В. А. Роменца, г. Киев

Открытый в 1834 году Киевский университет прошел великий сложный путь и внес бесценный вклад в развитие образования, науки и культуры Украины. С именами его воспитанников и профессоров связаны яркие страницы истории вольнодумства и национальных соревнований, становление фундаментальных научных идей, школ и направлений, которые получили признание в отечественной и мировой науке.

Психология в университете Св. Владимира читалась на втором году обучения вместе с логикой. Первым преподавателем психологии был О. М. Новицкий. Он является и автором учебника по психологии изданного в 1840 году в университетской типографии. В 1838 году вместе с Новицким преподавать психологию назначают адъюнкта философии П. С. Авсеньева. В 1850 году преподавание психологии

переходит к ординарному профессору богословия И. М. Скворцеву и ординарному профессору философии (1850) и педологии (1851) С. С. Гогоцкому. О последнем, его роли в развитии университетской психологии на Украине и пойдет речь в нашей статье.

Немного истории. Гогоцкий Сильвестр Сильвестрович доктор философии и древней филологии, заслуженный сверхштатный профессор по кафедре философии, сын протоиерея, родился в Каменец-Подольском в 1813 году. Воспитывался сначала в Подольской духовной семинарии с 1827 по 1833 г., а потом в Киевской духовной академии с 1833 по 1837 г. В академии Гогоцкий был учеником Авсеньева. По окончании академии по 1-му разряду, определен с званием учителя по классу польского языка; в 1837г. – утвержден в степени магистра богословия и переименован в бакалавра академии; 1839г. – бакалавр немецкого языка. Уволен из духовного звания и переведен бакалавром философских наук в Киевскую духовную академию в 1842г. В 1845г. призван кандидатом I-го отделения философского факультета университета Св. Владимира; в 1848 г. удостоен степени магистра философии; 12.02.1848г. утвержден доцентом по кафедре истории новой философии и нравоучительной философии в Императорском университете Св. Владимира; 16.03.1848г. избран экстра-ординарным профессором академии. В 1850 г. утвержден ординарным профессором академии по классу философских наук и удостоен степени доктора философии и древней филологии; в 1851 г. избран ординарным профессором педологии в университете Св. Владимира. Был преподавателем педологии в училище графини Левашовой с 1854 по 1860 г. и истории в Киевском кадетском корпусе с 1857 по 1861г. Состоял деканом историко-филологического факультета с 1862 по 1863г. В 1867 назначен министром народного просвещения ординарным профессором кафедры философии в 1869г. В 1876г. читал частный курс психологии для воспитателей Киевской военной гимназии. Кроме того, по смерти профессора Селина, принял на себя руководство Высшими женскими курсами в Киеве и состоял председателем педагогического совета курсов с 1878 по 1880г., где читал педологию и психологию. В 1851г. работал некоторое время цензором Киевского цензурного комитета. Был командирован за границу в 1862 г. на три года. Большую часть времени провел в Берлине, Дрездене и Кракове [1].

Имеются данные о том, что в университете Св. Владимира Гогоцкий Сильвестр Сильвестрович постоянно читал логику, психологию, историю философии. Бесценным вкладом в развитие отечественной университетской психологии является программа по психологии разработанная Гогоцким. Фактически до 90-х годов XIX столетия в университете преподавание психологии осуществлялось согласно этой программы.

Исходной методологической основой его научного творчества выступало органическое единство философского и историко-философского подходов [3]. С. С. Гогоцкий считал себя последователем Гегеля. Ссылаясь на авторитет Гегеля, он подчеркивал, что так же как цветок и плод являются совершеннейшим выражением развитого растения, так и научное знание есть плод истории сознания. История философии представляется ему единственной системой знания, которая обуславливает внутреннюю последовательность ее начал и направлений. Гогоцкий руководствуется утверждением про существование двух типов познания: низшего, которое опирается на деятельность разума и ведет к истине, которая отражает соответствие наших понятий законам действительности, и другого, высшего познания, связанного с верой, с внутренним опытом.

Относительно отечественной университетской психологии вклад Сильвестра Сильвестровича Гогоцкого является без преувеличения бесценным. Ученый, как представитель и один из фундаторов университетской психологии на Украине в XIX столетии первым дает основательную характеристику такому ключевому признаку личности как индивидуальность. Анализ научных трудов С. С. Гогоцкого, которые сохранились до наших дней, позволяет сделать нам следующие обобщения относительно понятия “индивидуальности” во второй половине XIX века в отечественной университетской психологии.

Человека как личность ученый рассматривает через понятие индивидуальности, где последнее означает неделимое, т.е. то, что нельзя разделять. Неделимое означает цельное, составляющее существо, которое хотя и можно разделить на части, но так, что от этого разделения как части, так и целое теряют свои существенные качества и изменяются во что-нибудь другое. Так, например, считает представитель университетской психологии, части животного и растения можно отделить одно от другого и после этого разделения не станет ни животного, ни растения, а сами части из органических превратятся в неорганические. Но далее рассуждая, профессор говорит о том, что камень останется тем же камнем в своих частях, после их разделения, как и до разделения. “Индивидуальность свойственна челоѡѡку, - утверждает Гогоцкий, - как челоѡѡку, т.е., одушевляющему его внутреннему, разумному началу;

потому что оно неразлучно съ совершенною тождественностію во всѣхъ своихъ состояніяхъ перемѣнахъ и даже не имѣетъ себѣ въ положеніи частей, необходимой тамъ, гдѣ возможно разложеніе и раздѣленіе” [2, с. 806]. Таким образом, по мнѣнію Сильвестра Сильвестровича, индивидуальность встречается на трехъ ступеняхъ бытія, или там, где есть организм, жизнь и сознание или разумное начало.

Организм, жизнь и разумное сознание хотя и неделимы, однако сами по себе составляютъ только нечто общее, которымъ разграничиваются одни частности отъ другихъ. Ими обозначаются только общие пределы, за которые не выступаетъ ничто индивидуальное, а также не объясняются происхождение и составъ самой индивидуальности, или то, почему каждая индивидуальность не смешивается для насъ съ другою. Такъ же одинъ субъектъ животного или растения становится отдѣльнымъ отъ другого, или почему каждый человекъ, несмотря на одинаковость своей природы съ другими себе подобными, отличаетъ себя отъ всякаго другого, подобно ему разумнаго существа. В свое время этому вопросу много вниманія уделяли схоластики и выражали его техническимъ названіемъ *началанеделимости* (*principiumindividuationis*), какъ такого свойства каждой вещи, по которому она есть именно та, а не другая. Схоластики-номиналисты утверждали, что существуетъ только неделимое, частное, являющееся, а все общее есть только плодъ нашей умственной работы или отвлеченія. Схоластики-реалисты думали наоборотъ, что истинное бытіе свойственно только общему или тому, что мы выражаемъ понятіями и идеями, а единичное, являющееся есть только нечто привходящее, не существенное. Но какъ бы мы не понимали это отношеніе, утверждаетъ профессоръ, общий вопросъ остается тотъ же: почему именно, по какому закону действительному бытію свойственно быть индивидуальнымъ?

Позднее мыслители новаго времени такъ же предлагали свои ответы на этотъ вопросъ. Они, не выходя изъ за пределы наблюденія в области метафизики, утверждали, что совершеннѣйшая неделимость или индивидуальность в доступномъ намъ кругу познанія свойственна только сознательной сущности человека: она состоитъ в его разумной, ответственной личности; съ нею неразрывна тождественность. Индивидуальный характеръ нашего разумнаго, сознательнаго начала является внутреннимъ фактомъ, предметомъ непосредственнаго наблюденія и самосознанія, съ которымъ неразрывно соединено наше бытіе и безъ котораго непонятно и невозможно собственно сознание. Изъ вышесказаннаго следуетъ, что наша индивидуальность есть вместе сущность и сознание нашего бытія; она не зависитъ отъ чего-нибудь внешнего или отъ чего-нибудь вне насъ наблюдаемаго.

Но, по мнѣнію Гогоцкаго, каждое изъ этихъ объясненій индивидуальности порознь и оба вместе не решаютъ вопроса: “въ нихъ мы находимъ только разложеніе и описаніе составныхъ сторонъ факта индивидуальности, но не причины ея, не закона, по которому она есть нѣчто необходимое въ области живаго бытія.” [2, с. 809]. Ученый считаетъ, что индивидуальность является нечто цельнымъ, что можетъ быть разложено, но при условіи, что съ разложеніемъ оно теряетъ свою сущность, а вышеупомянутые мнѣнія имеютъ в виду только раздельность, не слитность предметовъ, присущую на всехъ ступеняхъ бытія [3]. Чтобы объяснить самъ законъ жизни, по которому индивидуальность составляетъ необходимую форму ея проявленія, согласно Гогоцкому, необходимо было бы выступить изъ круга подобнаго рассудочнаго мышленія и либо искать его в физическихъ свойствахъ жизни, либо обратиться къ законамъ мысли и в нихъ открыть основаніе неделимости. Ученый настаиваетъ на томъ, что, такъ какъ мы познаемъ миръ мыслью, то в ея составѣ, в формахъ ея движенія должна выражаться, по крайней мерѣ, логическая необходимость и закона индивидуальности.

Согласно концепціи Сильвестра Гогоцкаго основаніе индивидуальности явленій всего живущаго заключается в самой сущности понятія. При этомъ наблюдаемые нами особенности бытія не приходятъ извне, какъ данныя, къ общему, вытекающія изъ нашего тождественнаго, мыслящаго начала, но составляютъ необходимую принадлежность самаго понятія; а все живое и есть выраженное понятіе. Полнота и ходъ его развитія выражается тремя ступенями, изъ которыхъ каждая заключается другъ в другѣ: *всеобщностью*, *особенностью* и *единичностью*. Соединеніе всеобщности и особенности в единичномъ и есть то, что Гогоцкій называетъ *индивидуальностью*. “Чѣмъ ниже степень бытія и степень проявленія понятія, тѣмъ менѣе возможна индивидуальность; чѣмъ она выше, тѣмъ совершеннѣе приближается индивидуальность къ своей совершенной формѣ – къ развитости этихъ трехъ членовъ и внутреннѣйшему ихъ единству. Такая совершеннѣйшая форма индивидуальности заключается въ конкретномъ, разумномъ существѣ человека” [2, с. 810].

Понятіе Гогоцкій признаетъ основой индивидуальности, такъ какъ ее причина заключается не в сочетаніи вещества, а в самомъ строеніи творческаго разума, действующаго не извне, а изнутри на вещество, какъ на свое проявленіе. Изъ вышесказаннаго следуетъ, что между химическими свойствами вещества и индивидуальнымъ строеніемъ организмовъ нѣтъ причинной связи. Человекъ только замечаетъ, что

природа стремится к созданию совершеннейших индивидуальных существ. Естественная история только указывает и описывает, как факт, те ступени, которые природа проходит в кристалле, растении и животном, пока появится человек со свойственной ему *разумно-свободной личностью*.

Ярким проявлением индивидуальности личности, согласно Сильвестру Сильвестровичу, служат художественные произведения, ибо именно в них художник выражает свою мысль не иначе, как в образах или в материале, который можно наблюдать и внешне, и с помощью внутреннего чувства. Глубинным же основанием соединения мысли с определенным чувственным выражением служит воодушевление, в котором отвлеченная мысль предстает вместе и неразрывно с личным, индивидуальным настроением чувств и воображением художника.

Список литературы

1. Иконников В. С. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского университета Св. Владимира (1834-1884). Киев, в типографии имп. Ун. Св. Владимира, 1884. – 818 с.
2. Гогоцкий С. С. Философский лексиконъ. Томъ второй. Киев:Въ Университеской Типографіи, 1861. – 841 с. (1-6).
3. Гогоцкий С. С. Вьпоискахъ за идеаломъ. Киев: Типографія 1-ой Киевской Артели Печатного Дѣла, 1911. - 121 с.
4. Гогоцкий С. С. Введение въ педагогику. Вып. 2-ой. Киев: Въ Университеской Типографіи, 1882. – 84 с.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА,

ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА

ИМИДЖ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гусева И.В., Куликова А.Н.

Тверское суворовское военное училище, г. Тверь

Выступая с ежегодным Посланием к Федеральному Собранию, Президент РФ В.В. Путин подчеркнул важность повышения квалификации учителей общеобразовательных школ: «...При этом самое важное, что волнует родителей, учителей и общественность, – это, конечно же, содержание образовательного процесса; то, насколько школьное образование отвечает двум базовым задачам, о которых говорил ещё академик Д.С. Лихачёв: давать знания и воспитывать нравственного человека. Он справедливо считал, что нравственная основа – это главное, что определяет жизнеспособность общества: экономическую, государственную, творческую». Большое внимание приковано к специалистам психологам со стороны комитета по экономической политике Совета Федерации, в котором формируется рабочая группа по разработке закона о психологической помощи. Исходя из таких актуальных проблем, которые затрагиваются на государственном уровне, нельзя обойти вниманием такой важный компонент деятельности психолога как его имидж.

Имиджелогия – это практическая комплексная дисциплина, использующая результаты ряда наук (социальной психологии, культурологии, социологии и др.) с целью создания и преобразования имиджа в профессиональную деятельность. На появление данного направления оказали влияние такие ученые как А. Н. Гаранский, Д. Джеймс, Д. Карнеги, А. В. Панасюк, Г. Г. Поченцов, В. М. Шепель и др. Изучая понятие «имидж», ученые исследовали значение пола, профессии, принадлежности к определенной социальной группе, уровня профессионализма, индивидуально-личностных особенностей в формировании впечатления

о конкретном человеке. Данные результаты дали дополнительные возможности для более эффективного руководства взаимоотношениями людей, для оптимизации процесса их общения в сфере труда, быта, образования. [1]

Термин «имидж» в переводе с английского означает «образ», а в переводе с французского – «изображение», «представление».

Имидж психолога – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа психолога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

В психологической литературе понятие «имидж» определяется как целенаправленно сформированный образ какого-либо лица, явления или предмета, выделяющий определенные его ценностные характеристики, и призванный оказывать эмоционально-психологическое воздействие с какой-либо определенной целью. Термин «имидж» определяется сегодня и как самопрезентация, как конструирование человеком своего образа для других. Он представляет собой внешний образ человека, его портрет, черты которого передают его внутренний мир. Так, Э. Сэмсон подчеркивает, что «личный имидж является картинкой человека, которая регламентирует то, что есть внутри него. По мнению данного ученого, имидж есть сочетание внешних и внутренних факторов». П. Берд также характеризует имидж как картинку человека, которую он представляет другим. Эта картинка, по его мнению, включает в себя то, как человек выглядит, говорит, одевается, действует, а также его умения, осанку, позу и язык тела, аксессуары. Имидж является всегда единицей символического мира, так как представляет собой знаковые характеристики. Имидж есть комплексное понятие, а это значит, что отдельные проявления имиджа должны составлять согласованное целое и не противоречить друг другу. [3]

Имидж педагога - психолога включает в себя такие составляющие, как его внешний визуальный образ (костюм, прическа, пластика, мимика), внутренний образ (голос, доминирующее эмоциональное состояние, темперамент), менталитет. Во внешности педагога-психолога находят отражение, то есть проецируются, его внутренняя культура и самоуважение. Вербальные и невербальные средства общения, реализуемые педагогом - психологом с обучающимися и педагогами, демонстрируемые им позы и жесты, мимика, речевые интонации – все это является важными компонентами его имиджа. Все это влияет на эффективность деятельности психолога в образовательном учреждении. Именно имидж специалиста играет главную роль при первой консультации клиента. Во многом имидж укрепляет отношения психолога и клиента. [2]

Безусловно, имидж психолога может работать против самого специалиста. Это происходит в том случае, когда внешний образ противоречит вербальному образу. Педагоги, обучающиеся, родители охотнее верят тому, что видят, а не тому, что они слышат. [4]

Педагог - психолог образовательного учреждения должен постоянно работать над своим положительным имиджем. Целенаправленное формирование психологом своего положительного имиджа в сознании участников педагогического процесса серьезно влияет на эффективность взаимодействия в процессе работы.

Список литературы

1. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога. - М.: Издательство «Академия Естествознания», 2009.- 219 с.
2. Капустина З. Имидж современного педагога // М.: Учитель. - 2006 - №1.- 298 с.
3. Оводова А.Г. Имидж современного педагога // М.: Начальная школа плюс до и после. - 2004 - №5. - 189 с.
4. Перельгина Е.Б. Психология имиджа: Учеб. пособие / Е.Б. Перельгина. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 223 с.

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СЕКСУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ: ВОПРОСЫ ЭТИКИ, ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ

Теплякова С.А., Есина С.В.

ФГБОУ ВО Российский Национальный Исследовательский Медицинский Университет
им. Н. И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Ключевые слова: Психология, Клиническая психология, Медицинская этика, Подростковый возраст, Психология переходного возраста, Конфиденциальность исследования.

Аннотация: В данной работе с точки зрения психологии освещено внесение изменений в Законопроект (ноябрь 2016 года), касающийся работы детских гинекологов и Министерства Здравоохранения Российской Федерации. По мнению Следственного Комитета Российской Федерации (СКРФ), врач, который осматривает девушку 13-16 лет, выявляет, что она вступала в половую связь в столь юном возрасте, обязан расспросить ее обо всех подробностях личной жизни и оповестить о данном факте жизни пациента СКРФ. Очевидно, что данный факт будет известен и родителям подростка.

Актуальность. Последние несколько дней в СМИ активно обсуждается вопрос об обязательном информировании детскими гинекологами о половых контактах своих пациентов 13-16 лет представителей Следственного Комитета РФ (СКРФ) [1, 2, 3, 4, 5]. Данное требование предлагается закрепить на законодательном уровне в рамках борьбы с педофилией. К чему могут привести подобные меры? Возможно, ожидать увеличение количества детских и подростковых самоубийств; пропуски посещения девочками гинеколога, что, в свою очередь, может спровоцировать рост количества ЗППП, а также риск, что подростки войдут во взрослую жизнь с психологической травмой и рядом фобий: паническим страхом интимных отношений – генофобией, страхом перед интимной близостью – коитофобией, боязнью полового акта – эротофорбией и массой других проблем.

В качестве объекта исследования в нашей работе выступают предположения о последствиях принятия закона об обязательном информировании СКРФ о вступлении в половой контакт подростков до 16 лет.

Предмет исследования - представления о последствиях внедрения упомянутого закона у простых людей, школьников, клинических психологов, врачей различного профиля, представителей закона (СКРФ).

Целью исследования является всестороннее изучение последствий принятия данного закона.

Задачи исследования:

- 1) Анализ информации из различных источников (СМИ, литература) по проблеме исследования
- 2) Провести опрос «Отношение человека к введению в действие данного закона» на выборке
- 3) Провести интерпретацию и системный анализ полученных данных
- 4) Сформулировать рекомендации по решению вопроса о внедрении закона о формировании и передаче списков о ранних половых контактах в СКРФ.

Респонденты: в исследовании приняли участие 52 человека – 44 девушки и 8 юношей в возрасте от 17 до 21, являющиеся студентами психолого-социального факультета и лечебного факультета РНИМУ им. Н.И. Пирогова, основной возраст респондентов – 18 лет (44,4% выборки) и 19 лет (33,3% выборки). Также респондентами стали родители подростков, врачи и педагоги - 12 человек в возрасте от 25 до 50 лет.

Методы исследования: Авторский опросник, затрагивающий основные аспекты проблемы нарушения конфиденциальности в связи «врач-подросток-СКРФ-родители».

Теоретическую основу исследования составили различные источники СМИ – статьи на новостных сайтах и в печатной продукции, а также работы по медицинской этике.

Результаты исследования. Данная проблема вызвала широкий общественный резонанс среди педагогов, родителей, медицинских работников, самих школьников и политиков. 90 % опрошенных учителей и врачей выступают за сохранение конфиденциальной информации и оперируют такими понятиями, как «врачебная тайна» и «врачебная этика». Родители разделились на две части: тех, кто «за» введение такого закона, – 34 %, и тех, кто «против», - 66 %.

По мнению государственных служащих, введение данного закона уменьшит количество фактов изнасилования девочек-подростков, потому что после сообщения в СКРФ возможны положительные результаты при поиске маньяка или насильника.

90% опрошенных студентов считают, что информация о наличии или же отсутствии половых связей у подростка 14-16 лет сугубо конфиденциальная и не должна выходить за пределы кабинета подросткового врача.

81% респондентов считают: родители не должны узнавать от врача о том, что в свои 14-16 лет их сын/дочь занимаются сексом, если ребенок против того, чтобы данный факт его личной жизни был обнародован.

85% респондентов против введения данного закона в действие.

75% респондентов считают, что в школах необходимо вводить уроки сексуального воспитания, где подросток получит основные сведения о физиологии мужской и женской репродуктивной системы, об основных методах контрацепции.

Выводы: Введение закона об информировании родителей Следственным Комитетом Российской Федерации в действие не принесет никаких положительных результатов, потому что вырастет лишь количество случаев подросткового суицида, произойдет рост количества детских и юношеских психических травм. Это, в свою очередь, может стать основой для развития психических и соматических заболеваний в будущем у данного ребенка и, конечно, ухудшение отношений с родителями.

С точки зрения клинической, возрастной и педагогической психологии, в школах необходимо вводить обязательные уроки сексуального воспитания подростков, содержащие все основные аспекты развития человека в пубертатный, юношеский период развития, а также вопросы предотвращения возможных ситуаций насилия. Кроме того, необходимо повышать культуру работы психологических служб и сделать их более доступными. Таким образом, подросток сможет обратиться к квалифицированному специалисту за советом или с просьбой разъяснить тонкости и нюансы, касающиеся вопросов полового развития и воспитания, чтобы у ребят не зарождались детские травмы, внутренние споры и отвращение к половым контактам и жизни в целом. В некоторых семьях данная тема является тайной, скрытой за семью печатями, или представлена в СМИ (интернете) в извращенной форме.

Список литературы

1. Антонова Т. Следственный Комитет хочет обязать врачей сообщать о половой жизни несовершеннолетних. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mk.ru/social/health/2016/11/11/sledstvennyy-komit-et-khochet-obyazat-vrachey-soobshhat-o-polovoy-zhizni-nesovershennoletnikh.html>.
2. Емельянова А. Гинекологи не хотят «сдавать» подростков. [Электронный ресурс]. URL: <http://cheldoctor.ru/text/mednews/233116459581440.html>.
3. Следователи собираются проникнуть во врачебные тайны половой жизни подростков// Газета «Московский комсомолец» №27252 от 12 ноября 2016
4. Следственный комитет попросил Минздрав сообщать о подростках, занимавшихся сексом до 16 лет. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.msktambov.ru/news/sledstvennyj-komit-et-poprosil-minzdrav-soobshhat-o-podrostkah-zanimavshisya-seksom-do-16-let>.
5. Следственный комитет хочет обмениваться с Минздравом данными о половой жизни подростков // Российская газета. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vademec.ru/news/2016/11/14/sk-khochet-obmenivatsya-s-minzdravom-dannymi-o-polovoy-zhizni-nesovershennoletnikh>.

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ 7-9 ЛЕТ, ПРИ ПОВТОРНОМ БРАКЕ У РОДИТЕЛЕЙ

Никифорова С.Н., Поляничко М.С.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье расширены представления об особенностях детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей 7-9 лет, при повторном браке у родителей. Установлено, что специфические особенности внутрисемейных отношений при повторном браке родителей различаются в воспитании девочек и мальчиков.

Ключевые слова – семья, повторный брак, детско-родительские отношения.

В развитии ребенка важную роль играет его взаимодействие с родителями. И эта роль важна на каждом возрастном этапе. Ведь то, как будут складываться детско-родительские отношения в процессе воспитания и взаимодействия, будет влиять на то, как будут складываться отношения ребенка к миру и, что крайне важно, к самому себе.

В нашей работе мы исследуем особенности детско-родительских отношений в семьях повторного брака с учетом пола ребенка. Как мы все знаем, воспитание мальчика и девочки существенно отличается в каждой семье, с учетом особенностей психологических процессов каждого. Поэтому особенно важно родителям это знать и учитывать в выполнении своей воспитательной родительской функции. Но в семьях, когда появляется новый родитель – отчим или мачеха, становится более важным учитывать то, как будут относиться дети к своим новым родителям и наоборот.

Чаще всего семьям с повторным браком гораздо сложнее решать задачи своего становления и развития в сравнении с нуклеарными семьями. Д. Браун и Д. Кристенсен [3] считают, что в повторном браке возникает множество проблем. Во-первых, приходится решать ещё неразрешенные проблемы предыдущего брака, в том числе и установление новых ролей и границ взаимоотношений. Во-вторых, устанавливать новые границы и взаимоотношения в следующем браке. В-третьих – решать возникающие трудности с детьми, как родными, так и неродными. При этом выстраивание детско-родительских отношений несет в себе более значимую роль, чем супружеские и прочие отношения между родственниками.

Согласно статистике (по данным «Выборочного наблюдения репродуктивных планов населения России в 2012 году» [6]), количество семей повторного брака в современном обществе с каждым годом возрастает. Так на 2012 год, было выявлено, что число граждан, состоящих в повторном браке приблизительно в 5 раз больше чем число граждан, состоящих в первом браке.

Авторы, изучавшие детско-родительские отношения и адаптивность детей разного возраста к повторному браку родителей, такие как Т.Е. Аргентова, В.В. Колотилина [1], В.М. Целуйко [7], отмечают, что в семьях повторного брака дети предподросткового и подросткового возраста, в силу своей чувствительности, начинают яростно протестовать против требований и мер воспитания «нового родителя» (отчима или мачехи). Разумеется, отношение детей к повторному браку родителей зависит не только от возраста, но и от пола ребенка, анамнеза семьи, наличием сиблингов, отношениями с родными родителями, типами воспитания в семье и другими факторами. И, поэтому важную роль здесь играет то, как будут выстраиваться детско-родительские отношения в семье.

Таким образом, **целью** нашей работы является: Выявление особенностей детско-родительских отношений в семьях с детьми 7 - 9 лет при повторном браке у родителей.

Для реализации поставленной цели нами были использованы следующие методики диагностики:

1. Авторская анкета, направленная на выявление смешанных семей.
2. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера [8], позволяющий оценить то, какими образом родители воспитывают своего ребенка, какие типы негармоничного воспитания они используют.
3. Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И.М. Марковской (вариант для родителей дошкольников и младших школьников) отношений [5], позволяющий выявить особенности детско-родительских отношений.

4. Методика «Эмоциональные отношения в семье» Е. Бене и Д. Антони (форма для детей 6-8 – 10 лет и подростков) [3], позволяющая качественно и количественно оценить чувства ребенка, которые он испытывает к членам своей семьи и как он воспринимает их отношение к себе.

5. Проективная методика «Рисунок семьи» [4], позволяющая выявить особенности внутрисемейных отношений.

Анализ полученных данных с учетом пола ребенка в семьях, где родители состоят в повторном браке, позволил установить, что в воспитании девочек преобладает такой тип воспитания, как: «Потворствование» (У+). Различия достоверны по U-критерию Манна-Уитни, при $p < 0,05$, (рис.1).



Рисунок 1. Типы воспитания, относящиеся к нарушениям процесса воспитания в семьях, где родители состоят в повторном браке.

На Рисунке 2 мы видим явно выраженный показатель «Предпочтение детских качеств» (ПДК) в семьях, где воспитывают девочек, тогда как в воспитании мальчиков он отсутствует вовсе. То есть, родители девочек считают их вечно маленькими и игнорируют их взросление (различия достоверны по U-критерию Манна-Уитни, при $p < 0,05$). Также выявилось, что в воспитании мальчиков у родителей преобладает шкала «Воспитательная неуверенность» (ВН) (различия достоверны по U-критерию Манна-Уитни, при $p < 0,01$). Также, интересен тот факт, что «Предпочтение родителями женских качеств» (ПЖК) характерно не только для родителей девочек (18,2%), но и, даже в большей степени, для родителей мальчиков (22,2%). То есть, при наличии высокого показателя ПЖК в воспитании девочек наблюдается обычно потворствующая гиперпротекция, а в воспитании мальчиков – неосознаваемое неприятие ребенка мужского пола.



Рисунок 2. Типы воспитания, относящиеся к личностным проблемам самих родителей, которые они склонны решать за счет ребенка в семьях, где родители состоят в повторном браке.

Анализ среднегрупповых значений по методике «Взаимодействие Родитель-Ребенок» (И.М. Марковской) (рис.3) с учетом пола ребенка позволил установить, что к мальчикам родители более требовательны (73,9%) и строги (66,9%), чем к девочкам (47,3% и 50,7%, соответственно), (различия достоверны по U-критерию Манна-Уитни: «Нетребовательность – Требовательность», при $p < 0,01$), «Мягкость – Строгость» (при $p < 0,05$). Девочек же, стараются больше контролировать (60,9%). Различия достоверны по U-критерию Манна-Уитни, при $p < 0,05$.



Рисунок 3. Особенности взаимодействия родителей и детей.

Исходя из вышеперечисленных результатов, логически вытекает следующее: мальчики, воспитывающиеся в семьях с повторным браком родителей более эмоционально-дистанцированы от родителей (39,2% по шкале «Эмоциональная дистанция – Близость»), чем девочки, как в силу гендерных особенностей, так и в силу предъявляемых к ним множественности требований. К девочкам родители испытывают более близкие отношения (51,6%).

Анализ средних значений по методике «Эмоциональное отношение в семье» (Е. Бене и Д. Антони) (рис.4) позволил оценить чувства ребенка по отношению к членам своей семьи.

По данной методике мы выявили отношения детей с членами семьи: положительные и отрицательные чувства, эмоции, которые исходят от ребенка (И+: исходящие положительные реакции; И-: исходящие отрицательные реакции) и переживаются им, как исходящие от других (П+: приходящие положительные реакции; П-: приходящие отрицательные реакции).

- По отношению к маме – от девочек исходит больше положительных реакций (И+) (60,6%), как и приходит (П+) от мамы к ним (55,6%). Что касается мальчиков, столько к ним положительных реакций приходит (П+) (47,5%), столько же (И+) они и отдают (47,5%).

- Что касается отрицательных реакций, то к девочкам приходит (П-) их больше (12,6%), чем исходит (И-) от них (9,6%). К мальчикам же приходит (П-) значительно меньше отрицательных реакций (4,9%), чем от них исходит (И-) (15,4%).

Различия достоверны по U-критерию Манна-Уитни: И- (при $p < 0,05$) и П- (при $p < 0,05$)

- По отношению к папе – от девочек исходит практически в два раза больше положительных (И+) чувств, эмоций (48,0%), чем к ним от, в основном, отчимов, приходит (П+) (24,7%). Мальчики склонны отвечать на приходящие (П+) к ним положительные реакции (25,9%), практически тем же (И+) количеством (22,2%).

- У девочек отрицательные реакции, как приходящие (П-), так и исходящие (И-), практически равнозначны. Как и у мальчиков, по отношению к отцу. Различия лишь в том, что у мальчиков и их пап/отчимов наблюдается более агрессивная позиция, соответствующая их гендерным особенностям.

Различия достоверны по U-критерию Манна-Уитни: И+ (U=26, при $p < 0,05$) и П- (при $p < 0,05$).



Рисунок 4. Сравнение особенностей эмоциональных отношений в семье с позиции детей.

Из анализа среднегрупповых значений по методике «Рисунок семьи» (рис.5) выявлено следующее:

Наиболее явные различия наблюдаются в тревожности мальчиков (15,9%), по сравнению с девочками (8,7%). Предполагается, что мальчики хуже адаптируются к новым условиям, когда в семье появляется новый «папа» (в основном) или «мама». Также, они наиболее конфликтно ведут себя в «новой» семье (17,0%) и настроены враждебно (17,5%). Девочки же, наоборот, проще адаптируются и показатели конфликтности (8,6%) и враждебности (3,9%) у них существенно ниже, а импульсивность (37,1%) значительно выше, чем у мальчиков (24,1%), к которым предъявляется много требований.

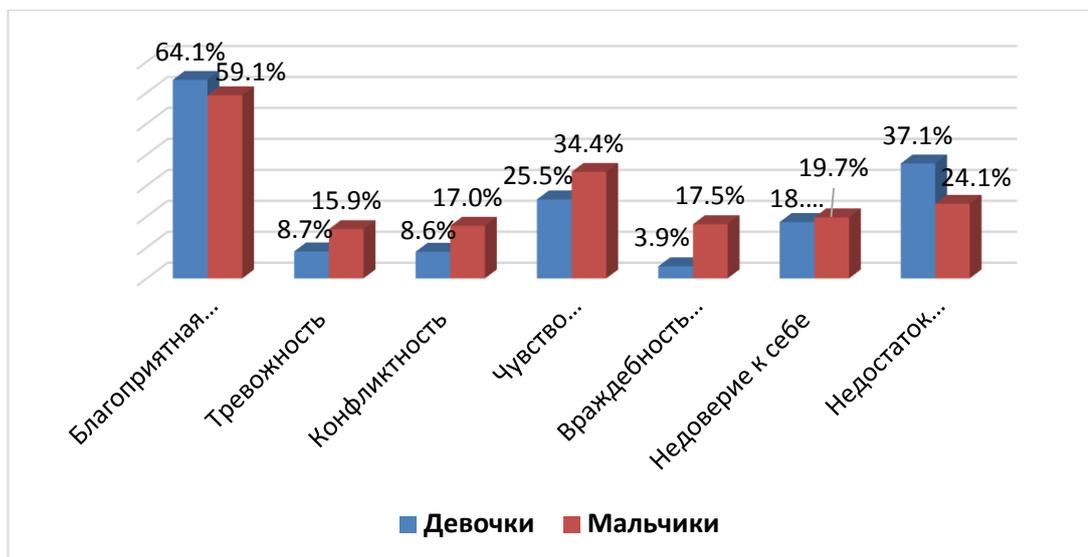


Рисунок 5. Сравнение особенностей воспитания с позиции детей.

Также, по «Рисунку семьи» мы рассматривали такие критерии, как «Контакт рук» и «Значимость родителя».

Мы выявили, что в семьях повторного брака, в рисунках не наблюдается контакта рук, как показателя сплоченности и высокого уровня благополучия семьи.

Ещё одним интересным фактом является показатель значимости родителя. Когда ребенок рисует первого члена семьи, как наиболее важного. Большинство детей, вне зависимости от пола, нарисовали родного родителя, который является первостепенным для них. Но все мальчики, у которых есть родная старшая сестра (причем, сестра уже не проживает в семье, а учится в другом городе или просто живет отдельно от родителей) предпочли нарисовать её, как наиболее значимого члена семьи.

Таким образом, можно сделать вывод, что семьи, где родители состоят в повторном браке, имеют свои особенности гендерного воспитания детей.

1) Так, родители девочек стремятся к тому, чтобы удовлетворить любые её потребности, на что указывает высокий показатель по шкале «Потворствование». Также, в совокупности с «Гиперпротекцией», у них выявлено «Предпочтение детских качеств». Таких детей родители считают вечно маленькими, игривыми, беззащитными и наивными. И, как следствие, их стараются больше контролировать и к ним предъявляется мало требований.

2) К мальчикам предъявляется значительно больше требований. Родители строго и требовательно ведут себя с ними, несмотря на высокий уровень показателя «Гиперпротекции», выявленный у многих родителей. Это может быть связано с социально-предъявляемыми требованиями, что мальчиков необходимо воспитывать в строгости.

3) Отношения у мальчиков с неродным родителем складываются хуже, чем у девочек. Это говорит о том, что девочки, вероятнее всего, имеют высокий уровень адаптации к новым условиям, возможно, в силу своей эмоциональности. А мальчики, как выявилось, зачастую, тревожны, конфликтны и настроены враждебно, поэтому адаптироваться к новой роли им сложнее.

4) Также мальчики в семьях повторного брака склонны к замещению родного родителя на авторитетного «воспитателя» – старшую сестру, если она у них есть.

Список литературы

1. Аргентова Т.Е., Колотилина В.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях повторного брака // Вестник КемГУ. – 2013. – №4(56). – с. 102-105.
2. Бене Е. Детский тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье» // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2. С. 14 – 41.
3. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии: Пер. с англ. Н. Мухиной – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.: ил. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).

4. Вшивкова И.В. Рисуночные тесты как метод исследования агрессивной материнской позиции // Журнал «Перинатальная психология и психология родительства» №1, 2005.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000. – 150 с.
6. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/RPN/Publisher/vol1.html(Дата обращения: 06.02.2016).
7. Целуйко В.М. Супружеская перестрелка с УЛЕТальным исходом: как спасти отношения и стоит ли это делать. Екатеринбург: У-Фактория: АСТ Москва, 2008 – 224 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В СКАЗКАХ Г.Х.АНДЕРСЕНА

Слепокурова Т.В.

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

В данной статье, проанализировав тексты шести сказок Г.Х.Андерсена, мы обнаружили следующие социально-психологические феномены, проявляющиеся в поведении персонажей сказок Г.Х.Андерсена: просоциальное поведение, социальная перцепция, стратегии поведения (избегание-альтруизм-компромисс-сотрудничество-соперничество), соотношение внешних атрибутов человека (одежда, манеры, речь) и внутреннего мира человека.

Сказки Г.Х.Андерсена психологически насыщены. В каждой сказке можно найти несколько социально-психологических феноменов, многие из них повторяются из сказки в сказку.

Отношения людей в обществе в целом, в большой неорганизованной группе мы видим в сказке «Капля воды»: «Право, перед ним был целый город, кишевший людьми, но все они бегали нагишом! Ужас что такое! А еще ужаснее было то, что они немилосердно толкались, щипались, кусались и рвали друг друга в клочья! Кто был внизу - непременно выбивался наверх, кто был наверху - попадал вниз. - Гляди, гляди! Вон у того нога длиннее моей! Долой ее! А вот у этого крошечная шишка за ухом, крошечная, невинная шишка, но ему от нее больно, так пусть будет еще больнее!

И они кусали беднягу, рвали на части и пожирали за то, что у него была крошечная шишка. Смотрят кто-нибудь сидит себе смиренно, как красная девица, никого не трогает, лишь бы и его не трогали, так нет, давай его тормозить, таскать, терзать, пока от него не останется и следа! ...

- Ну, а что это такое, по-твоему? Можешь угадать? - спросил Копун Хлопотун. ... Это Копенгаген или другой какой-нибудь большой город, они все ведь похожи один на другой!.. Это большой город!» [1, с.326].

В этом небольшом отрывке можно увидеть: соперничество и асоциальное отношение людей друг к другу. Такие действия можно расценивать как стихийное поведение людей в толпе. Г. Лебон давал весьма негативные характеристики толпе: если индивид сознателен, то толпа неосознанна, иррациональна, консервативна, нетерпима, нуждается в поддержке вождя, одним словом - «социальное животное, сорвавшееся с цепи» [7, с. 28]. Известно, что люди в толпе, ощущая психическое давление присутствующих, могут сделать (или, напротив, не сделать) то, чего они никогда бы не сделали (или, напротив, что непременно сделали бы) при иных обстоятельствах. Например, человек не может оказать, без ущерба для собственной безопасности, помощь жертве при враждебном отношении к этой жертве самой толпы [6].

Просоциальное поведение (prosocialbehavior) «...любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу. ...альтруизм, то есть желание помочь другому, даже если это послечет за собой какие-то издержки для помогающего. Альтруизм - это помощь продиктованная исключительно желанием принести пользу другому, без всякой пользы (а часто даже с вредом для самого себя» [4, с.370].

В «Гадком утенке» просоциальное поведение встречается когда крестьянин вытаскивает утенка из замерзшей воды, приносит домой и отогревает его. Утенку повезло, а Девочке со спичками - нет. Ей не только не помогают, но и намеренно причиняют вред. У нее слетели с ног башмаки «...когда она перебежала через улицу, испугавшись двух мчавшихся мимо карет. Одной туфли она так и не нашла, другую же подхватил какой-то мальчишка и убежал с ней...» [1, с.281]. В итоге в зимнюю стружку она осталась

босоногой. Девочка вынуждена продавать спички, но за целый день она не выручила ни гроша. Взрослые люди, встречавшие ее на улице, ни купили у нее ни одной спички даже из жалости, чтобы помочь несчастному ребенку. Был канун Нового года, все были заняты предпраздничными хлопотами: наряжали елки, жарили гусей и никто не обращал на нее внимания. Девочке оказалось легче умереть, чем вернуться в холодный дом, где ее никто не ждал. Ее увидели только утром, в углу за домом, замерзшую в последний вечер старого года. Со стороны девочки здесь можно увидеть такую стратегию поведения как «избегание». Она предпочла спрятаться в уголке, уйти в мир грез, вспоминать об умершей бабушке, которая единственная ее любила, а не просить помощи у взрослых. Такое поведение для ребенка вполне естественно, его можно объяснить возрастной и социальной незрелостью, отсутствием полноценной социализации. Если бы девочка обладала более сформированными социальными компетенциями, смогла бы обратиться за помощью, возможно все закончилось бы не так трагически.

Противоположное поведение можно увидеть в сказке «Снежная королева» [1, с.211-239]. Герда отправляется на поиски Кая, получая многочисленную помощь от всех, кого встречает в дороге. Несмотря на то, что Герда так же как и Девочка со спичками является ребенком, она находит способы взаимодействия с многочисленными персонажами, встречающимися у нее на пути: солнечный свет, ласточки, река, старушка в большой соломенной шляпе, цветы, ворон, ворона, принц, принцесса, маленькая разбойница, лесные голуби, лапландка, финнка. Герда использует продуктивные стратегии поведения - «альтруизм»: ради спасения Кая она готова терпеть трудности и успешно преодолевает их; «сотрудничество» - она умеет договариваться, получать поддержку, нужную информацию и необходимые вещи для дальнего пути (одежду, средства передвижения). Результат такого поведения является положительным: она находит Кая и возвращается с ним домой. В социальной психологии стратегия «сотрудничества» относится к эффективным стратегиям поведения, в отличие от «избегания» и «соперничества» [2, с.106-107;3, с.263-264; 5, с.484-490]. В «Снежной королеве» и «Девочке со спичками» мы находим подтверждение этого положения.

В сказке «Как буря перевесила вывески» аллегорически показан процесс социальной перцепции. Социальная или межличностная перцепция - процесс восприятия человека человеком, который имеет определенные закономерности.

Сначала происходит восприятие внешних признаков, затем соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и на этой основе интерпретируются его поступки [2, с.119; 5, с.131-135].

В этой сказке как раз происходит сопоставление внешних признаков и внутреннего содержания.

Вывеску цирюльника ветер забросил на подоконник дома советника юстиции. Жену советника называли «бритвой», о людях она знала куда больше, чем они сами о себе знали.

Караульная пожарная будка от дома почтенного брандмайора, который приезжал на пожар, когда оставались одни головешки, переместилась к дому бедного плотника, спасшего во время последнего пожара трех человек.

Вывеска с нарисованной вяленой треской перелетела на дверь редактора одной газеты: в своей газете он сам себе голова и никакой закон ему не писан.

Бочка бондаря очутилась под вывеской «Дамские моды».

Меню, висевшее у входа в кухмистерскую, ветер перенес к подъезду театра, в который редко кто захаживал. Забавная получилась афиша: «Суп из хрена и фаршированная капуста». Публика валом повалила в театр.

Лисья шкурка с вывески скорняка повисла на шнурке колокольчика у дверей молодого человека, который, по словам его тетки, исправно ходил в церковь, вел себя тише воды, ниже травы, стремился к истине и всем служил примером.

Доска с надписью: «Высшее учебное заведение» оказалась на бильярдном клубе, а на питейном заведении появилась вывеска детского врача: «Здесь дети приучаются к бутылочке» [1, с.793-796].

Буря обличила истинную сущность строений, на которых висели эти вывески. Здесь мы видим феномен противопоставление маски и истинной сущности. Вывеска - одно, а то, что под этой вывеской, - уже другое. В социуме часто люди взаимодействуют, исходя из внешних атрибутов личности (статуса, внешности, манер), особенно незнакомые люди, при первом контакте. Внешние атрибуты (вывеска) - это единственная информация, доступная в начале взаимоотношений. И очень часто за внешними метками теряются внутренние качества человека.

Тот же социальный феномен проявляется в сказке «Серебряная монетка»: «Что мне мое серебро, мое достоинство, моя чеканка, когда все это ничего не значит! В глазах людей остаешься тем, за кого они тебя принимают!» [1, с.772]. То, что на самом деле монетка была ценной, серебряной - людей не интересовало, ее считали фальшивой и поскорее хотели от нее избавиться, потому что она не соответствовала социальным условиям, в которых оказалась. Чтобы быть востребованным в обществе, мало быть просто ценным самому по себе, нужно чтобы социум признавал это. Иначе человек обречен на гонение, непонимание, отвержение и даже обвинения в том, в чем он не виноват. То есть важно соответствие внешних атрибутов и внутреннего содержания. Перекос в ту или иную сторону приводит к социальным конфликтам.

Сказки Г.Х.Андерсена являются бесценным материалом для психологического анализа и, не смотря, на частую трагичность или даже жесткость, полезны для воспитания терпимости и стойкости к жизненным трудностям, оптимизма, веры в себя. Подбирая сказки для чтения детям, мы способствуем успешной социализации, формированию эффективных стратегий поведения в социуме.

Список литературы

1. Андерсен Г. Х. Полное собрание сказок и историй в одном томе. - М.: Альфа-книга, 2014. – 1056 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 363 с.
3. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. – М.: Аспект Пресс, 1998. - 517 с.
4. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. - 560 с.
5. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. М: ЭКСМО-Пресс, 2001. - 576 с.
6. Лебон Г., Тард Г. Психология толп. Мнение и толпа. - М.: Институт психологии РАН, КСП+, 1998. - 416 с.
7. Московичи С. Век толп. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1996. С. 28 478 с.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ СОТРУДНИКАМИ, ЗАЧИСЛЕННЫМИ В РЕЗЕРВ КАДРОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ ДЛЯ ВЫДВИЖЕНИЯ НА РУКОВОДЯЩИЕ ДОЛЖНОСТИ

Котлярова Л.Н., Протасов П.А.

Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России), г. Москва
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва

Современный период в развитии нашей страны характеризуется глубокими и многоплановыми преобразованиями, проявляющимися во всех сферах функционирования общества. Эти преобразования предъявляют высокие требования к правоохранительным органам, поэтому их деятельность становится все более сложной и интенсивной.

“Правоохранительная деятельность – это предусмотренная действующим законодательством государственная или санкционированная государством деятельность, направленная на охрану и защиту прав граждан, юридических лиц и государства и обеспечение выполнения ими своих обязанностей, осуществляемая, как правило, в определенном процессуальном порядке специально уполномоченными на то лицами и связанная с применением законных мер государственного принуждения”, - указывается в правовой литературе [8, с. 24].

Правоохранительную деятельность могут выполнять различные органы государства и особые физические лица, которые в силу закона обладают специфическими полномочиями по ее осуществлению. Произвольные действия государственных органов и должностных лиц недопустимы. Нарушение требования закона, допущенное в процессе правоохранительной деятельности, может само оказаться правонарушением, влекущим дисциплинарную, административную или уголовную ответственность. Служащие правоохранительных органов должны владеть глубокими профессиональными знаниями и обладать правовой и социальной зрелостью.

Юристами выделяются следующие виды правоохранительной деятельности: осуществление правосудия; расследование преступлений; прокурорский надзор; оперативно-розыскная деятельность (ОРД), выявление и раскрытие преступлений, обеспечение государственной безопасности; исполнение судебных решений; охранная деятельность и предупреждение преступлений и иных правонарушений; оказание квалифицированной юридической помощи; конституционный контроль.

В процессе модернизации правоохранительных органов возрастает потребность в молодых сотрудниках, способных оперативно и компетентно реализовывать свои профессиональные функции в современных условиях общественного развития и строго в соответствии с соблюдением законодательства РФ. Подготовка таких специалистов требует инновационных подходов не только к организации профессионального обучения и последующему развитию профессионально-личностных компетенций, но и ко всей системе управления персоналом. Как известно, работа с кадрами включает в себя решение задач по: прогнозированию и планированию потребности в кадрах; маркетингу персонала; профессиональной ориентации, отбору, подбору, и расстановке кадров; выдвижению работников в кадровый резерв и на новые должности; увольнению и высвобождению; профессиональной адаптации и социализации; переподготовке и повышению квалификации; разработке эффективной системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности; профилактике развития девиантного поведения и профессиональных деформаций.

Одним из важных направлений современной кадровой политики правоохранительных органов является организация работы с кадровым резервом. Данному направлению уделяется особое внимание во всех структурах правоохранительных органов, поскольку «кадровый резерв является основным источником для замещения руководящих должностей...» [9]. В состав резерва кадров могут войти действующие руководящие сотрудники, ведущие специалисты и молодые сотрудники, положительно зарекомендовавшие себя по основному направлению деятельности.

В теории менеджмента выделяются несколько типологий кадрового резерва: по виду деятельности, времени назначения, уровню подготовленности кандидатов [6]. В зависимости от целей кадровой работы, используются соответствующие типологии. Так, в классификации видов кадрового резерва по характеру деятельности, выделяются: *резерв развития* — группа специалистов и руководителей, готовящихся к работе в рамках новых направлений деятельности (или службы) и *резерв функционирования* — группа специалистов и руководителей, ориентированных на замещение руководящих должностей.

В структуре кадрового резерва, сформированного по временному критерию, выделяются группы для текущего и среднесрочного (в ближайшие 1-3 года) выдвижения на должности.

Формированием состава кадрового резерва и организацией развития компетенций сотрудников, включенных в его состав, занимаются специально созданные органы (кадровое подразделение, аттестационная комиссия, преподаватели, специалисты), действующие в соответствии с инструкциями, закрепленными в нормативно-правовой базе.

Деятельность органов по формированию кадрового резерва носит комплексный характер и связана с решением таких задач, как: обоснование потребности в формировании резерва кадров в соответствии со стратегией развития организации; определение численности и структуры резерва; анализ кадрового потенциала и составление списка кандидатов для зачисления в состав резерва; оценка эффективности деятельности и профессионально-личностных компетенций кандидатов; отбор кандидатов и формирование состава кадрового резерва; составление индивидуальных программ профессиональной подготовки и организация обучения; оценка сформировавшихся компетенций.

Всю систему работы с кадровым резервом можно условно разделить на этапы и строить в соответствии с поставленными целями и задачами, адаптируя и видоизменяя их в соответствии с конкретной ситуацией, финансовыми возможностями и стратегией развития конкретной организации. Перечень шагов или этапов, как правило, традиционен. Вариативной составляющей являются технологии содержательного, практического наполнения этих этапов.

Проведенный анализ публикаций и отчетов отделов управления персоналом различных структурных подразделений правоохранительных органов о деятельности по формированию кадрового резерва развития, позволяет определить роль психологов:

- участие в составе аттестационной комиссии при проведении оценки профессионально-личностных компетенций кандидатов, претендующих на зачисление в состав кадрового резерва и сотрудников, зачисленных в состав кадрового резерва, по итогам выполнения ими программы профессиональной подготовки;

- проведение консультирования по результатам исследования;

- участие в обеспечении психологической подготовки сотрудников, включенных в состав резерва кадров, в соответствии с их индивидуальными планами профессионального развития;

- психологическое сопровождение вновь назначенного руководителя на стадии вхождения в новую должность;

- проведение научных исследований актуальных социально-психологических проблем работы с кадровым резервом.

Рассмотрим содержательную сторону деятельности психологов, привлекаемых к работе с кадровым резервом.

Еще раз отметим, что кадровый резерв формируется путем отбора кандидатов с учетом требований профессионального стандарта. Оценка кандидатов при формировании состава кадрового резерва носит комплексный характер, предусматривающий определение профессиональных компетенций и личностных качеств кандидатов. Перед психологом стоит задача в исследовании личности кандидатов и определении уровня развития личностных качеств, соотносимых с особенностями предстоящей деятельности. “Участие психолога в работе с руководящим составом предполагает его способность выступать экспертом в оценке личности руководителя (кандидата на руководящую должность), опираясь на сугубо психологические методы и методики. Основное требование при этом – это объективность результатов психодиагностики и независимость в вынесении экспертного заключения” - отмечается в работе Ю.А. Леонтьевой [5, с. 119].

С.М. Неговелова, характеризуя деятельность психолога в Таможенных органах, отмечает : “На основе определенных критериев оценки деловых и личностных качеств должностных лиц (к которым относятся мотивация, ответственность, а также интеллектуальный, личностный и коммуникативный потенциал), изучаются индивидуально-психологические особенности и способности кандидатов, определяется уровень развития психических свойств и прогнозируется успешность их будущей деятельности. По результатам изучения каждого резервиста психолог формулирует один из четырех прогностических выводов с указанием уровня проявления компетенций...” [7, с. 297].

По итогам психодиагностического обследования составляются индивидуальные психogramмы и характеристики, в котором раскрываются особенности личностного потенциала каждого кандидата на зачисление в состав кадрового резерва. При необходимости, психологом могут быть составлены индивидуальные программы личностного роста (для молодых сотрудников), или рекомендации по совершенствованию личностного потенциала (для сотрудников со стажем работы).

По мнению психологов, “...результат профессионального психологического отбора предохраняет, с одной стороны, самого кандидата от непосильной для него по психологическим показателям работы, а с другой - коллективы от негативных последствий его психологического несоответствия требованиям, выдвигаемым к занимаемой должности. Кроме того, при наличии двух и более кандидатов обеспечивается обоснованность и справедливость назначения на должность наиболее достойного и подготовленного из них” [2, с.23].

В настоящее время, когда идет процесс значительного омоложения звена руководителей различных подразделений правоохранительных органов, деятельность психологов по оценке личностного потенциала сотрудников, претендующих на выдвижение на руководящие должности, приобретает особую важность.

Кандидаты в кадровый резерв, как правило, очень заинтересованно относятся к получению информации о результатах своего тестирования. По итогам исследования психолог проводит индивидуальную консультацию. При необходимости, составляется индивидуальная программа психологического сопровождения.

Профессиональная подготовка сотрудников, зачисленных в кадровый резерв, ведется по индивидуальным планам, включающим в себя обучение, самоподготовку и контроль за развитием компетенций. После зачисления в состав кадрового резерва, сотрудники направляются на обучение. Проведенный нами анализ содержания образовательных программ, реализуемых в различных центрах

повышения квалификации правоохранительных органов, позволяет сделать вывод о том, что в программы включены модули психологической подготовки. К образовательному процессу привлекаются преподаватели учебных психологических дисциплин, практические психологи (ведущие тренинговых групп, специалисты) и психологи-консультанты. Целями психологической подготовки являются: совершенствование психологических знаний и овладение современными психотехнологиями в области управления и коммуникаций, трудового мотивирования, повышения эффективности организационного поведения; развитие умений и навыков применять на практике психологические знания для эффективного выполнения своих служебных обязанностей в любых условиях; совершенствование умений создавать и поддерживать здоровый морально-психологический климат в коллективе.

Психологическая подготовка осуществляется в различных формах, в зависимости от специфики деятельности организаций. В работе С.М. Неговеловой подчеркивается: «Проблема психологической подготовки в Сочинской таможне решается в рамках постоянно действующих семинаров «Школа резерва» и «Начальник-подчиненный в ходе проведения лекций, практических занятий, тренингов, деловых и ролевых игр и занятий с элементами тренинга. Следует отметить, что программа обучения формируется с учетом пожеланий должностных лиц, состоящих в резерве, и строится на основе планов индивидуального развития, а также на основе результатов периодически проводимого мониторинга мнения будущих руководителей» [7, с. 298].

Для более глубокого ознакомления прокурорских работников со знаниями по психологии и педагогике, психологи проводят целевые беседы, инструктивно-методические занятия, лекции, практические семинары и деловые игры в системе плановой учебы. При разработке и реализации образовательных программ, также учитываются особенности различных категорий прокурорских работников в зависимости от их профессиональной специализации. Наиболее востребованными являются такие программы, как «Психологические аспекты формирования и управления коллективом», «Социально-психологический климат, особенности и тенденции развития в прокурорском коллективе», «Психотехника судебной речи государственного обвинителя», «Психологические закономерности поддержания государственного обвинения в суде присяжных», «Основные подструктуры профессиональной деятельности прокурорского работника» [7, с.25].

В подразделениях следственного комитета и других правоохранительных органов, психологами также применяются современные инновационные образовательные технологии [1; 3]

После назначения кандидата на новую должность, начинается довольно сложный период его адаптации. Адаптация является многогранным и сложным процессом, как в социально-психологическом, так и в профессиональном плане. Психологическое сопровождение вновь назначенного руководителя на стадии вхождения в новую должность является актуальным и важным направлением в деятельности психологов [10]. На этапе адаптации психологическая поддержка и помощь заключаются:

- в своевременном предоставлении руководителям необходимой информации о психологическом климате в коллективе, о формальной и неформальной структуре коллектива;
- в консультативной помощи в выборе форм и методов индивидуальной работы с подчиненными, а также в выборе предпочтительного стиля руководства;
- в подготовке и направлении руководителям рекомендаций по вопросам организации и проведения индивидуального взаимодействия с различными категориями работников и воспитательной работы;
- в формировании позитивной установки на преодоление трудностей и развитии ресурсов саморегуляции;
- оказание конкретной помощи в решении проблем повседневной жизни и деятельности.

Проведение научных исследований актуальных социально-психологических проблем работы с кадрами проводится во всех структурных подразделениях правоохранительных органов. На основании обобщения работ психологов, работающих в различных правоохранительных органах, можно полагать, что к наиболее актуальным, относятся исследования, связанные с изучением: психологических аспектов управления в органах правоохранительной деятельности; социально-психологического климата в коллективах и профилактики конфликтов; самочувствия, удовлетворенности трудом и факторов мотивирования служебной деятельности; причин возникновения различных видов профессиональных деформаций и поиском путей предотвращения их развития; социального восприятия деятельности правоохранительных органов и организация эффективного взаимодействия со СМИ и общественностью.

Подводя итог изложенному, следует еще раз подчеркнуть, что основной целью формирования резерва кадров является обеспечение выполнения служебных задач путем своевременного замещения руководящими кадрами вакантных должностей в правоохранительных органах. Систематическая и планомерная работа с резервом является фактором стабилизации руководящих кадров и специалистов.

Обобщая включенность психологов в деятельность по формированию и развитию кадрового резерва, можно утверждать, что они востребованы на всех этапах и выступают в роли специалистов, экспертов, преподавателей, тренеров и консультантов.

Привлечение к работе с кадрами психологов и использование ими в своей деятельности современных, научно обоснованных психологических концепций и методик, являются важными звеньями в формировании качественного кадрового состава правоохранительной службы.

Применение психологических инновационных технологий в работе с кадрами способствует поддержанию в коллективах правоохранительных органов благоприятной социально-психологической атмосферы и повышению эффективности деятельности.

Список литературы

1. Брижак З.И. Психолого-педагогическая система профессиональной переподготовки сотрудников следственных органов // «От истоков к современности» (130 лет организации психологического общества при Московском университете): Сборник материалов юбилейной конференции в 5-и томах. Том 5 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б. М.: Когито-Центр, 2015. С. 228-230.
2. Глибовец В.В. Основные направления психологического обеспечения деятельности органов и организаций прокуратуры Российской Федерации // Актуальные проблемы использования психологических знаний в прокурорской и правоохранительной деятельности. Сборник материалов круглого стола (23 октября 2014 г., г. Москва) / [под ред. О.Д. Ситковской]; Ген. Прокуратура Рос. Федерации; Акад. Ген. Прокуратуры Рос. Федерации. - М., 2015. – С. 18-26.
3. Иванова Е.С. Основные подходы к развитию управленческого потенциала в органах внутренних дел // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: сборник материалов Четвертой Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием. – СПб.: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2015. С. 90 - 97.
4. Кроз М.В. Опыт социально-психологических исследований актуальных проблем работы с кадрами органов прокуратуры // Актуальные проблемы использования психологических знаний в прокурорской и правоохранительной деятельности. Сборник материалов круглого стола (23 октября 2014 г., г. Москва) / [под ред. О.Д. Ситковской]; Ген. Прокуратура Рос. Федерации; Акад. Ген. Прокуратуры Рос. Федерации. - М., 2015. – С. 51-56.
5. Леонтьева Ю.А. Социально-психологическая компетентность руководителей органов внутренних дел как показатель успешности профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: сборник материалов Четвертой Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием. – СПб.: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2015. С. 114 - 119.
6. Максимцев И.А. Управление человеческими ресурсами. М.: Издательство Юрайт, 2012.
7. Неговелова С.М. Организация психологической работы с резервом кадров на руководящие должности // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур: сборник материалов Третьей Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием. – СПб.: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2014. С. 296-300.
8. Правоохранительные органы России / под ред. В.П. Божьева. М.: Издательство Юрайт, 2012.
9. Приказ Следственного комитета РФ от 10 октября 2012 г. № 70 “Об утверждении Инструкции о формировании кадрового резерва для замещения руководящих должностей в системе Следственного комитета Российской Федерации и организации работы с ним” [Электронный] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_137031/ (дата обращения: 08.09.16).
10. Kotlyarova L. Influence of the personal potential on adaptation of young lawyers starting their

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ МОДЕЛИРОВАНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОО

Грибанова М.В.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

Аннотация: в публикации представлен опыт использования возможностей моделирования и проектирования в конструировании инновационного пространства ДОУ; вариативная модель реализации системно-деятельностного подхода посредством «недельных тематических проектов», используемых в качестве элементов построения целостного образовательного процесса развивающего характера для детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, блочно-тематическое планирование, «недельный тематический проект».

Основу реализации ФГОС нового поколения определяет системно-деятельностный подход, предполагающий ориентацию образовательных процессов на результаты, развитие личности субъектов учения на основе усвоения универсальных действий познания мира и освоения способов успешного осуществления вариативных видов деятельности, что составляет цель и основной результат образования [17].

Особенность реализации системно-деятельностного подхода в дошкольном образовании заключается в создании условий оптимально содействующих трансформации осваиваемой детьми образовательной информации в предметную деятельность и деятельность внутреннюю – психическую. Обновлённое содержание образования «должно опосредовать органичный синтез, интеграцию разных типов мышления ребенка, в т.ч. эмпирического и теоретического» [17]. В соответствии с теорией развивающего обучения содержание образования, наряду с обучением учащихся специфическим способам познания той или иной предметной области, предполагает включение системы содержательных обобщений, слов-обозначений, «предпонятий», понятий; практику их толкования и словообразования, обогащения семантических полей, ассоциативных рядов, развитие умения наполнять слова - обобщения конкретным содержанием. Т. е, активизацию механизмов «наполнения» понятий значениями и смыслами самими субъектами учения, что обеспечивает условия и возможности последующего самостоятельного использования их в доступных, вариативных видах деятельности.

По мнению В.В. Давыдова «совершенствование системы преподавания требует понимания процессов мышления, прежде всего процессов обобщения учебного материала. В.В. Давыдов последовательно развивал оригинальную теорию взаимосвязи полноценной учебной деятельности с процессами построения у субъектов учения содержательных абстракций и обобщений. В настоящее время именно она оказывает значительное влияние на психологическое обоснование содержания и методов организации учебного процесса, на его совершенствование и развитие в целом» [16].

Автором была разработана и успешно апробирована теория вариативных форм организации процессов освоения теоретических и эмпирических знаний, которая сегодня раскрывает возможности проектирования принципиально новых форм взаимодействия субъектов образовательного процесса. Системообразующим механизмом организации практики развивающего обучения В. В. Давыдов определял «конструирование форм организации процессов мышления в рамках учебного материала, которые передаются ребенку для того, чтобы обеспечить его дальнейшее самостоятельное движение в усложняющемся содержании учебного материала и познавательного саморазвития». Василий Васильевич подчёркивал тезис о том, что в основе процесса освоения научных понятий лежит специфика организации системы учебных познавательных действий. Поэтому первичная форма существования теоретического

знания в мышлении «ученика» любого возраста - это способы учебных действий и оперирование ими в той или иной области познания.

В свою очередь, любая деятельность требует освоения вариативной палитры компетенций. Компетентность - характеристика высокого уровня выполнения субъектом деятельности, которая должна не только обеспечивать её успех, но и обогащаться посредством совершенствования индивидуально-неповторимого стиля выполнения деятельности. Чем больше локальных, узких компетенций осваивает субъект в рамках деятельности, тем больше вероятность становления индивидуального стиля её выполнения (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, 1967; Э.И. Маствилюк, 1986; Л.Я. Дорфман, 1989; Д.А. Леонтьев, 1998; М.А. Холодная, 2004; И.О. Александров, 2007 и др.). В случае проявления «индивидуального стиля», можно говорить о реализации задач индивидуализации процесса образования, о комфорте и гармонии которые переживает любой субъект учения или специалист - «мастер своего дела» не только от того, что добивается результата, но и от того, что выполняет работу «удобными способами», эффективно, продуктивно, «по-своему».

Реализация системно-деятельностного подхода предполагает изменение содержания образования, стратегий и тактик организации образовательных систем; проектирования процессов направленного развития индивидуальности, креативной личности; использования вариативных моделей интеграции разных видов деятельности относительно области и предмета познания; использования вариативных моделей структурирования учебной деятельности на разных этапах обучения, использование вариативных форм индивидуальной или совместной ее организации.

Основанием преемственности разных ступеней образования становится направленность педагогических процессов на формирование у субъектов учения «умения учиться» - умения учить себя, открывать свои возможности в разных видах деятельности, используя при этом освоенные «универсальные учебные действия», индивидуально неповторимые способы, индивидуальные когнитивные стратегии освоения и самостоятельного осуществления разных видов деятельности.

Реализация стандартов нового поколения в области дошкольного образования ориентирована на оптимизацию психолого-педагогических условий формирования базиса культуры личности дошкольника, его готовности к усвоению универсальных учебных действий на этапе школьного образования. Многолетняя опытно-экспериментальная работа с педагогами и детьми дошкольного возраста в рамках технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса выявила условия, которые позволили успешно реализовать ряд вышеизложенных положений и изменить традиционные подходы к организации процессов познания, формирования образа мира и обогащения деятельностных компетенций детей дошкольного возраста и педагогов [2, 3, 5, 9, 11]. В процессе изучения возможностей и условий успешного освоения детьми 3-7 лет содержания образовательных программ была создана инвариантная модель деятельностных компетенций, которая сегодня используется в качестве показателя успешности освоения детьми содержания образования в рамках той или иной образовательной темы. Модель компетенций включает:

степень осведомлённости и структурированности знаний об окружающем мире (в рамках темы),
уровень сформированности умений использовать знания в любой практической, проблемно-этической и/или другой жизненной ситуации, в т.ч. творческой созидательной практике;

степень сформированности и вариативность проявлений детьми индивидуальной палитры складывающихся отношений, субъективно-оценочной, личностной позиции относительно происходящих событий (появления любых предпочтений, способность к выбору действий, деятельности, партнёра по игре; умение обосновать свой выбор аргументированным высказыванием; сформулировать суждение оценочного характера и пр.);

уровень проявления самостоятельности в организации и осуществлении деятельности (осознанное и ответственное стремление к самостоятельности, начала проектного мышления, планирование элементарной системы необходимых действий в той или иной деятельности, доведение деятельности до конца, осознанное использование элементов рефлексивного мышления - самоанализа, самоконтроля, самооценки).

Перечисленные показатели образуют содержание понятия «деятельностные компетенции», то есть проявления того, что на разных этапах развития ребёнок знает, умеет, к чему способен выразить отношение и выполнить самостоятельно в рамках любой деятельности. Содержание, возможные формы проявления деятельностных компетенций проектируются педагогом на основе образовательной программы и ситуационного анализа среднестатистических достижений детей группы. Они становятся основанием для

разработки содержания образовательной деятельности, предметом мониторинга профессионализма и качества осуществляемой педагогом образовательной работы. Деятельностные компетенции рассматриваются в качестве целеобразующего компонента, необходимого элемента проектирования локальных образовательных систем, тематических образовательных проектов, деятельности педагога с детьми любой временной протяжённости (время НОД, прогулки, одного дня, недели и пр.). В условиях реализации принципа «относительной завершенности» отдельных фрагментов целостного образовательного процесса, конструируемого на основе тематической интеграции образовательного содержания, компетенции становятся объективным основанием для отбора содержания, выбора тактики организации образовательной работы. В конечном итоге, используются в качестве индикатора «качества образования». Содержание ожидаемых (проектируемых) компетенций детей по результатам освоения тематического образовательного проекта легко определяются педагогами, владеющими основами проектного мышления, технологиями моделирования и целесообразного планирования вариативных ситуаций образовательной деятельности, компетенциями достаточными для организации психолого-педагогического сопровождения процесса реализации проекта [6, 7].

Одним из направлений первого этапа ОЭР (выполненной автором на базе ДОУ Пермского края в период 1989 -1998) стала разработка и реализация педагогами тематических образовательных проектов - «углублений в тему», опосредующих формирование и обогащение компетенций детей в разных видах деятельности, организованных в систему благодаря общей тематической направленности проекта [2,6]. Сегодня, используя систему «тематических образовательных проектов» интегрированного характера реализуемых в ограниченный отрезок времени, педагог раскрывает возможности оптимальной реализации системно-деятельностного, личностного, индивидуально-ориентированного и развивающего принципов организации образовательной деятельности с дошкольниками разного возраста. Тематические проекты, организованные в концептуально обоснованную систему (календарная сетка тематических проектов на год), обеспечивают процессы формирования ментального образа мира каждого воспитанника и научно обоснованной (доступной возрасту) целостной картины взаимосвязи четырёх миров: людей, природы, рукотворных предметов и искусства.

Освоение ряда абстрактных понятий (содержательных обобщений) детьми в дошкольном возрасте осуществляется поэтапно, в определённые отрезки времени, с учётом возможностей конкретной группы детей и когнитивной сложности педагогов, проектирующих содержание образовательной деятельности. Специфика отбора и конструирования содержания образования, включение в процесс обучения слов-обозначений, предпонятий, содержательных обобщений в рамках определенной предметной области, опосредует успешное формирование способов их наполнения детьми конкретным содержанием, освоение моделей оперирования этим содержанием в речи, игре, продуктивной деятельности, физической активности и т.п. [4, 6].

Недельный тематический проект как подсистема целостного образовательного процесса ДОУ.

На протяжении более чем десяти лет инновационная практика ряда ДОО Пермского края организуется в рамках внедрения технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса, которая отличается от традиционных технологий тем, что

- любое, ограниченное целью и временем образовательное взаимодействие воспитателя (или специалиста) с детьми приобретает форму «образовательного блока» - относительно законченного фрагмента целостного образовательного процесса;
- педагогам предоставляется право самостоятельного выбора любых форм и средств организации деятельности, структурирования образовательного содержания, определения последовательности и видов проектируемой образовательной деятельности с детьми;
- педагог и дети имеют равные права вносить ситуативные, тактические коррективы в намеченный (спланированный) ранее ход и содержание образовательной деятельности.

В рамках инновационной деятельности по теме «Реализация требований ФГОС ДО средствами технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса» педагоги конструируют образовательный процесс на основе авторской модели «Организация работы с детьми в течение дня и недели». Основной формой планирования работы с детьми становится «недельный тематический проект». Разработка и использование «проектов» позволяет:

- конкретизировать систему и содержание работы с детьми на протяжении дня, недели, года, видеть перспективу динамики образовательного содержания и достижений детей на 4-е года пребывания в детском саду;

- направить образовательный процесс на понятные и достижимые результаты и продукты содеятельности с детьми «здесь и сейчас»;
- обеспечить психолого-педагогические условия для успешного решения образовательных задач дня, недели, года,
- сэкономить время педагога для решения актуальных просветительских, воспитательных задач, определения индивидуальных траекторий развития ребёнка.

В недельном тематическом проекте определены формы работы с детьми: занятия, беседы, экскурсии и т.п.; их содержание и последовательность в течение дня; предполагаемый результат дня и недели (знания, умения, проявления ценностного отношения детей к теме познания, степень проявления самостоятельности в деятельности). Основу конструирования содержания работы с детьми в течение дня и недели определяет тематическая матрица - модель поэтапного «открытия», осознания детьми существенных признаков объекта. Тема проекта может быть любая, главное чтобы в проекте ясно были определены объекты познания и обобщённые способы их освоения детьми разного возраста.

Реализация проекта требует:

- обеспечения условий для освоения детьми новых знаний о предмете познания (организация среды, структурированный минимум образовательной информации, природосообразные средства и формы ее трансляции детям); базовых способов, умений оперировать знаниями в содеятельности с педагогом и/или самостоятельной деятельности;
- активного содействия процессу становления субъективно-ценностного отношения детей к объектам познания, к теме в целом;
- обогащения практики самостоятельного использования детьми знаний и умений в разных видах деятельности.

Количество «тематических проектов» на год рассчитывается по количеству недель и ключевых тем. Гибкая сетка проектов позволяет возвращаться к содержанию тем не только в течение года, но и на протяжении 4-х лет пребывания детей в ДОО (по спирали), что в конечном итоге и обеспечивает принцип целостности в процессах разностороннего развития ребёнка, становления образа и картины мира, конструирования образовательного пространства.

Содержание «тематических матриц» опосредует принцип поэтапного погружения в разные темы, ежегодное освоение детьми новых способов познания, соответственно - обогащение знаний, подводящих детей 7 лет к относительно целостному, ментальному образу окружающей действительности. Ежегодно проекты могут обновляться, однако стратегия освоения содержательных обобщений в рамках базовых и ключевых тем проектов не должна быть изменена.

Профессиональные задачи педагога в процессе работы над проектом:

- осмысление особенностей презентации темы недели,
- конкретизация объектов познания; содержания образовательной информации; задач вариативных видов содеятельности с детьми;
- отбор форм организации содеятельности с детьми и конструирование содержания;
- выбор наиболее эффективных средств реализации проекта;
- организация предметно-развивающей среды и условий возникновения образовательного пространства;
- включение в сотрудничество родителей и пр. заинтересованных субъектов образовательного процесса.

Особенности выбора объектов познания, средств, приемов, ситуаций и т.д., в рамках темы определяется возрастными возможностями детей и задачами недели.

Стратегическая задача недельного проекта - обеспечить условия:

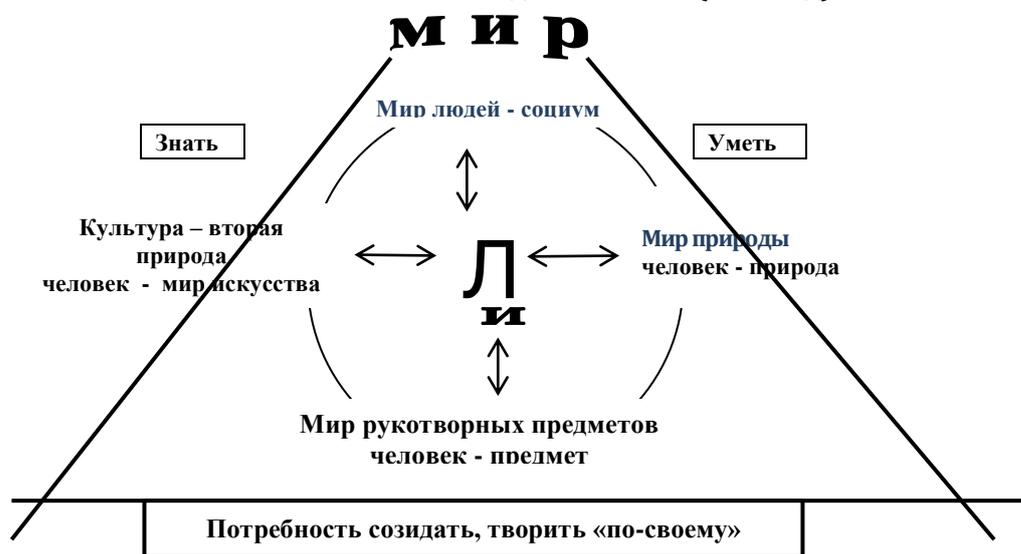
- познавательного развития (способы восприятия, познания, мышления, когнитивные процессы и пр.);
- эмоционального развития – эстетические художественные переживания и эмоции; обогащение эмоционального интеллекта, практика творческих эмоциональных переживаний;
- личностного развития – интерес, желание и умение передать, выразить отношение в поступках, продуктивной деятельности, выборах, предпочтениях, высказываниях и т.п.

В соответствии с предметом познания, задачами дня осуществляется наполнение и обогащение предметно-развивающей среды, с учетом интеграции содержания образовательных областей и интересов

детей. Соблюдение требований и эффективное использование возможностей «недельного тематического проекта» обеспечивает внешнюю и внутреннюю систему связей целей, задач и результатов, содержания и средств реализации проекта, как подсистемы (относительно автономного образовательного «блока») целостного образовательного процесса.

Авторские модели, используемые в рамках технологии.

Концептуальная модель организации условий содействия становлению базиса культуры личности дошкольника (1993 год)



Обозначения: Отношения \leftrightarrow «и» - индивид, «Л» - личность)

Виды деятельности детей дошкольного возраста, опосредующие формирование системы отношений с окружающей действительностью

<p>Познание окружающей действительности (интеграция знаний обыденного, естественнонаучного, эстетического, художественного способов познания мира)</p>	<p>Игра (имитация, театрализованная, сюжетно-ролевая)</p>	<p>Коммуникативно-речевая (формы коммуникаций, модели выражения и построения отношений, речь – способ коммуникации и мыслизложения)</p>	<p>Художественное творчество (в изобразительной, музыкально-исполнительской, конструктивной, игровой и пр.)</p>
--	---	---	---

Художественный образ

создаваемый детьми на основе познания окружающей действительности – рассматривается как результат интеграции познавательной и художественно-эстетической практики, форма «опредмечивания», проявления личного, субъективно-оценочного, созидательно - эстетического отношения к миру.

Системообразующим элементом конструирования целостного образовательного процесса ДОО в рамках технологии блочно-тематического планирования становится «тематический образовательный проект», включающий все характеристики и свойства процесса: концепцию, цель, задачи, программно-методическое сопровождение, технологии и средства реализации, ожидаемый результат, мониторинг соответствия достижений детей намеченным результатам. Из содержания недельных тематических проектов, как из пазлов, педагог конструирует процесс формирования «образа окружающего мира» у детей разного возраста. Опыт использования технологии позволяет говорить о том, что «картина развития» целостного образовательного процесса, подобна «картине саморазвивающегося фрактала».

ФОРМАТ НЕДЕЛЬНОГО ТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

Тема «...»,

Особенности темы.....,

Средства организации образовательной содеятельности...

Понедельник Произвольно- волевой	Время игры	Вторник Сенсорно- познавательный	Среда Социально- личностный	Четверг Эмоционально- образный	Пятница Рефлексивный
Утро - индивидуальная и подгрупповая содеятельность с педагогом					
Утренняя гимнастика					
Завтрак					
Круг					
Доброе утро! Я рада вас всех видеть после выходных. (воспитатель... .					
Знакомство со средой, деятельность по выбору детей					
Рассматрива ние альбомов, фотографий, иллюстраций В.....	15				
НОД					
Познавательн ое развитие - «Беседа..... Музыкальное развитие.....	25				
Прогулка					
Подготовка к обеду и содеятельность с педагогом					
Обед, Сон					
2-я половина дня					
Просыпательная гимнастика					
Подготовка к ужину и содеятельность с педагогом					
Ужин					
Деятельность и содеятельность по выбору детей					

Оснащение предметной среды:...

Компетенции детей к концу недели.

Знают о...

Умеют...

Выражают отношение...

Способны самостоятельно...

Взаимодействие с родителями....

Пример информационной справки для родителей «Чем мы занимаемся на этой неделе».

Автор проекта – Мелехина Р.В. МАДОУ № 404 г. Пермь.(науч. ред. Грибановой М.В.)

Образовательный тематический проект для детей седьмого года жизни на тему:

**«Самые удивительные машины, которые придумал и создал человек для дома и своего
удобства»**

Время: с 10 по 14 октября 2016 г.

Актуальность проекта. Конкретизация представлений детей о машинах и механизмах, связанных с силой электричества; представления о силе электричества; многообразии электроприборов используемых людьми в домашнем хозяйстве – быту. Доступный уровень презентации (в т.ч. рассказ педагога) о силе электрического тока, о том, какую опасность представляет ток для людей; о мерах предосторожности при обращении с электроприборами. Благодаря проекту будущие первоклассники, знают общие для всех людей правила осторожного, безопасного использования (обращения) с электроприборами; приобретают начальные умения различать, называть именем собственным самые востребованные в быту электроприборы, электромеханизмы; находят и понимают обозначения (знаки) работающего и не работающего электромеханизма - вкл. и выкл. В игровых ситуациях упражняются в выполнении безопасных правил, соблюдении последовательности действий в процессе использования устройств, связанных с электричеством; в умении сохранять внимание на моментах включения и выключения приборов.

Цель проекта: знания детей об «удивительных механизмах – электроприборах» и правилах их безопасного использования; начальные умения обращаться с электроприбором (вкл., выкл.); интерес к механизмам, устройствам; самостоятельное распознавание электромеханизмов, их названия, функции и использование людьми в быту.

Особенности темы. Доступная история добывания огня древними людьми - трение с силой деревянной палочкой о шершавую поверхность камня. Получение искры – превращение силы ладоней в маленький огонёк. Электричество в природе - молния – быстрая огромная искра, скопившегося в воздухе электричества; опыт в темноте с синтетическим материалом – маленькие искры – разряды скопившегося на ткани электричества, электрический скат, угорь и пр. – приспособления для защиты «силой электричества» у живых существ). Люди накопили знания и умения получать и использовать силу электричества, электрического тока для освещения, для работы разных механизмов и приборов. Гидроэлектростанции превращают силу воды в электрический ток. Ток бежит по проводам, которые проведены к любой квартире. К этой силе электрического тока мы подключаем электроприборы – телевизоры, холодильники, электрочайники и пр. Самое удивительное и новое изобретение робот-электропылесос без проводов, который включается и работает самостоятельно – без силы человека, на силе электричества.

«Открытия»: значения слов «электричество», «сила электрического тока», «электропровода», «электрическая розетка»; правил включения и выключения электротехники, правил безопасных действий с электроприборами в быту. Осторожное и бережное! отношение к электромеханизмам.

Используем в работе с детьми: рассказ К. П. Нефедова «Бытовые электроприборы. Какие они?»; чтение стихов «Игрушечный холодильник», «Прозрачный пылесос», «Про бедную Золушку»; чтение загадок; заучивание стихотворения «Ток».

Дети самостоятельно рассказывают об электроприборах, которые используются членами семьи дома (называют прибор, рассказывают о функциях электрочайника, электробритвы, фена для волос и пр.; правилах использования; о своём праве пользоваться электроприбором только под контролем взрослого). Рисование: «Наши помощники», «Где живет Электричество»; лепка: «Помощники в доме»; аппликация: «Телевизор»; альбом или коллективный коллаж – «Электроприборы, которые придумал и создал человек для дома и удобства».

Виды образовательной содейтельности педагога с детьми:

- Проведение опытов по статическому электричеству; графический диктант по теме; проведение бесед: «Для чего нужен фен, и как им пользоваться?», «Электричество и электроприборы», «Знаки безопасности» (пожарные в том числе).
- Использование дид. /игр: «Сколько лампочек в квартире», «Убери лишнюю картинку», «Самый тихий, самый легкий», «Что было, что будет?», «Свет и звук», «Соедини по точкам».
- Рассматривание иллюстраций, картинок об электроприборах.
- Составление и разгадывание кроссворда.
- Создание альбома или коллажа «Электроприборы, которые придумал и создал человек для дома и удобства».
- Сюжетно – ролевые игры: «Магазин бытовой техники», «Семья», «Мастерская ремонта электротехники», «Спасатели».
- Просмотр мультфильмов: «Азбука безопасности тетушки Совы», «Смешарики».
- Использование подвижных игр: «Для чего это нужно», «Пожарные на учении», «Электрики», «Заморозка».
- Просмотр презентации «Что было, что есть».
- Раскраски «Бытовая техника».

Компетенции детей к концу недели (ожидаемые результаты):

- Знают и называют электроприборы; имеют представления об электричестве в природе и быту человека, значение, для чего нужны (функции) электроприборов, знаки и правила безопасного использования.

- Умеют связно рассказывать (3-5 предложений), сочинять историю о предмете (чайник, фен и пр.).

- Проявляют интерес и желание помогать родителям, выполняя простейшие операции с электроприборами. Выражают отношение к теме в высказываниях, устойчивом интересе к продуктивной деятельности: аппликация – «Телевизор», лепка – «Наши помощники» и пр. В свободной деятельности обращаются к сюжетно – ролевым играм с игрушками и атрибутами по теме познания.

- Способны самостоятельно связать 3 –5 предложений в рассказ, создать и передать образы темы в рассказе, высказывании, рисунках, лепке, аппликации, сюжетно – ролевой игре.

Дорогие родители, будем очень вам признательны за намерение посылить включиться в нашу работу и на время проекта подобрать книги, игрушки, иллюстрации и т.д. по теме недели (с возвратом).

С благодарностью и уважением ваши педагоги!

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода в практике моделирования и проектирования образовательного процесса ДОО позволяет представить цель образования в виде системы ключевых задач, отражающих приоритетные направления становления базовых качеств личности ребёнка в рамках познавательной, игровой, эмоциональной, коммуникативной, речевой и художественно-эстетической практик. На основе концепции разностороннего развития детей в 5 – и образовательных областях, обосновать и выделить специфику обобщённых способов действий; условия освоения и обогащения деятельностных компетенций, формирующихся в рамках системно организованных тематических образовательных проектов интегрированного характера. Определять содержание образования, опосредующего интеграцию вариативных подходов к решению задач развития, обучения, воспитания в их органичной связи и ориентацией на результат. Проектировать конкретные результаты обучения и воспитания в форме «деятельностных компетенций», как достижений личностного, творческого и познавательного развития детей в вариативных видах деятельности.

Список литературы

1. Александров И.О. Структура индивидуального знания: закономерности организации и становления: Автореф. дисс. докт. психол. наук. — М.: Институт психологии РАН. 2007. 46 с.
2. Грибанова М.В. Блочно-тематическое планирование как средство оптимизации познавательно-эстетического развития детей 3-7 лет, (пособие) Учебно-методическое пособие. Пермь, 2003.
3. Грибанова М.В. Моделирование интеллектуально-познавательного развития детей. Совершенствование общеобразовательного и коррекционно-развивающего процесса в дошкольных учреждениях: материалы III Международной научно-практической конференции 15 марта 2010 года, г. Томск.
4. Грибанова М.В. Оптимизация педагогического процесса в современных условиях функционирования ДОО. Совершенствование педагогического процесса ДОО: аспекты моделирования, проектирования и планирования: материалы региональной научно-практической конференции 24 февраля 2010 года, г. Добрянка.
5. Грибанова М.В. Концептуальные аспекты оптимизации педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях Актуальные проблемы подготовки специалистов для системы дошкольного образования. Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (2-3 февраля 2011 г., г. Москва) – М.:Баласс, 2011.
6. Грибанова М.В. Реализация технологии блочно-тематического планирования в формате ФГТ к основной общеобразовательной программе ДОО Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала: матер. междунар. науч.-практ. Конф. (10-12 октября 2012 г., г. Пермь), Пермь, 2012.
7. Грибанова М.В. Проектирование образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник / Л.В.

- Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В. Грибанова, Н.А. Зорина, Л.С. Половодова, О.В. Прозументик, Т.Э. Токаева; ПГГПУ. – Пермь, 2013. - 208 с.
8. Грибанова М.В. Технология формирования интегрированного знания в дошкольном возрасте Современное образование теория и практика: материалы II Всероссийской заочной научно-практической конференции. 25 ноября 2013. Чебоксары 2013.
 9. Грибанова М.В. Когнитивное моделирование в рамках технологии блочно-тематического планирования образовательных процессов Тенденции развития психологии, педагогики и образования/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Казань 2014.
 10. Грибанова М.В. Моделирование образовательного пространства в период введения ФГОС ДО Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии/Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Уфа 2014.
 11. Грибанова М.В. Использование возможностей технологии блочно-тематического планирования на этапе введения ФГОС ДО в практику дошкольных образовательных организаций. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». М., 2016.
 12. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопр. психологии. 1989. № 5. С. 88—95.
 13. Леонтьев Д.А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили — взгляд из 1990-х // Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В. Либина. М.: Смысл, 1998.-С. 93-108.
 14. Маствилискер Э.И. О месте когнитивного стиля в структуре индивидуальности // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В.А. Колги. Таллин, 1986. С. 47-50.
 15. Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование ИСД в процессе обучения // Советская педагогика. 1967. № 4. С. 110—118.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ «ПЛАЧУЩИХ КЛИЕНТОВ»

Мельникова Ю.А., Русина С.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул

«Ты плачешь, значит, ты снова становишься человеком»
Жюль Верн «Дети капитана Гранта»

Индивидуальное консультирование является одним из видов психологической помощи людям, испытывающим трудности, проблемы в своей повседневной жизни, общении, профессиональной или учебной деятельности. В настоящее время это вид помощи востребован в различных сферах человеческой деятельности: образовании, медицине, спорте, бизнесе и т.д. Внутри самого консультирования можно отметить такие его направления как семейное, организационное, профориентационное, кризисное консультирование. За последние десятилетия отечественная консультативная практика накопила обширный практический материал, который освещается в статьях, монографиях, учебных пособиях. Для профессионального роста психолога, который является непрерывным, непрекращающимся процессом, значимой является сама возможность знакомства с опытом практикующих коллег, в котором освещаются вопросы структурирования беседы, целесообразности применения диагностического инструментария, этики взаимодействия с клиентами разного типа и их запросами. Однако анализ научной литературы показал малое количество публикаций, освещающих особенности работы психолога с «плачущим клиентом».

Многолетний опыт консультативной работы на базе центра психологического и социального здоровья молодежи, позволил выделить отдельной категорией клиентов, «эмоциональное» поведение которых отличается такой особенностью как плач («плачущий клиент») [5]. Подобные клиенты составляют достаточно большой процент от общего количества обращающихся студентов, что в свою очередь, послужило причиной обобщения особенностей консультирования подобных случаев. Плач клиента может иметь разный смысловой контексты методы работы с ним. Однако в психологической литературе представлен «обобщенный образ плачущего клиента». Под него попадают случаи, в которых плач клиента детерминирован совершенно различными жизненными сценариями и личностными особенностями

человека. Единичные публикации, в которых описаны рекомендации по работе, имеют характер «универсального набора» знаний психолога и не отражают специфики проявления этого феномена на разных этапах консультирования и в связи с уникальностью жизненного мира клиента [1]. Более широкое освещение поставленных вопросов в области консультирования «плачущих» клиентов является актуальным для практикующих психологов, как в сфере эффективности профессиональной деятельности, так и в сфере сохранения психического здоровья, профилактики профессионального выгорания.

Плач - сопровождающиеся слезами жалобные нечленораздельные голосовые звуки, выражающие боль, горе или сильную взволнованность [6]. Соответствующим данному понятию глаголом будет «плакать», что означает определенного рода психосоматическое эмоциональное действие. Пройдя этапы эволюции, плач ритуализировался и стал, своего рода, символом физического и душевного страдания, формой эмоционального поведения. В работе с клиентом плач рассматривается не как (физиологическая) реакция, а как деятельность, удовлетворяющая некоторую глубинную необходимость прекратить купирование душевной боли и найти конструктивные способы совладания с ней. Эта деятельность в контексте консультативной встречи, имеет свое «обрядовое» психологическое воплощение и обусловлена фрустрацией экзистенциальных потребностей. В этом случае плач может быть осмыслен посредством теории переживания, разработанной Ф.Е. Василюком. Здесь феномен плача может быть представлен как «отыскание новой ценностной системы, посредством которой можно придать внутреннюю цельность и смысл бытию, открыть новые смысловые перспективы»[2].

Характеризуя особенности консультирования «плачущих клиентов» отметим два аспекта.

1. Плач как обряд, ритуал (культурный аспект).

Попытаемся проанализировать, каким образом, слезы появляются в жизни человека, и как следствие могут быть проявлены в процессе консультирования. Данная классификация подтверждена опытом русского народа, и отражена в виде пословиц и поговорок, либо в различных литературных произведениях.

1) Слезы, как проявление аффекта, сильного переживания

Слезы — что гроза: после них человек всегда тише. Слеза — жемчужина страдания.

2) Слезы, как сопровождение всей жизни

Сколько ни плачь, а всех слез не выплакать.

3) Слезы, как проявления горя и страданий

Дальше горе — меньше слез. Душа не болит и слеза не валит.

4) Слезы, как манипуляция

Не плачь, куплю калач. Дитя не плачет, мать не разумеет.

5) Слезы как проявление ощущения собственной сущности, «ощущения себя как живого человека»

– Если бы я была не настоящая, я бы не плакала, – сказала Алиса, улыбаясь сквозь слезы: все это было так глупо.

Всякому своя слеза солона [4].

В обществе существуют экспектации в отношении плачущего человека, которые задают культурные рамки этого ритуала. Следует отметить, что желание клиента «поплакать» у психолога (в отличие от друзей, родителей и т.д.), будь то сознательное решение, отраженное в запросе или неосознанное (импульсивное, возникшее в процессе интервью) действие, должно быть оформлено не только с учетом культурных норм и требований к этому ритуалу. В рамках консультативной встречи это развернутая во времени, сопровождаемая соответствующими техниками, приемами совместная деятельность «психолог-клиент», которая способствует не только снижению эмоционального напряжения человека, но и прояснению причин, которые его порождали. В этом отношении показательным является пример, приводившийся психиатром Рюмке. Он отмечает, что характеристика феномена плача без реального контекста теряет смысл. Можно описать плач как раздражение слезных желез, как признак слабости («ты слишком большой, чтобы плакать»), как реакцию на несчастье или на счастливое событие («слезы радости»). И каждый раз эффект-понимание может оказаться разным. В феноменологии должен существовать не плач сам по себе, а «плач, потому что...» [3]. Как и ритуал (обряд) в культуре эта деятельность подчинена определенному порядку, который обусловлен целями, задачами, принципами психологического консультирования и обеспечена соответствующим психологическим инструментарием.

2. Экзистенциальный аспект.

Многие клиенты в консультировании не в состоянии ощутить собственную целостность и «живость» без проявления слез и рыданий. Плач является естественным сопровождением осознания

собственных страхов и тревоги, вызванных экзистенциальными проблемами. В экзистенциальной психологии и консультировании консультант работает в поле конфликта который обусловлен «конфронтацией индивидуума с данностями существования. Под «данностями существования» мы понимаем определенные конечные факторы, являющиеся неотъемлемой, неизбежной составляющей бытия человека в мире».

Основная работа консультанта подразумевает вызывание у клиента глубокой личной рефлексии, которая возможна в условиях, описанных И. Яломом: «одиночество, молчание, время и свобода от повседневных отвлечений, которыми каждый из нас заполняет мир своего опыта»[7]. Зачастую человек, попадающий в такие условия, склонен к глубокому чувству, которое сопровождается плачем. Зачастую слезы означают окончание процесса сопротивления, которое проявляют клиенты в процессе консультирования и начала процесса истинной психологической работы. В рамках экзистенциального консультирования необходимо всегда помнить, что клиент зачастую плачет о своих экзистенциальных страхах, тревогах, переживаниях, таких как одиночество, свобода (или бегство от нее), любовь, решимость, совесть, о потере своей целостности.

Итак, психологическое консультирование «плачущих клиентов» имеет свою специфику. Феномен плача при этом рассматривается, как дополнительная возможность стабилизировать эмоциональное состояние клиента и прояснить причины, опираясь на уникальность внутреннего мира клиента. Консультативная модель работы с этой категорией клиентов, строится с учетом двух аспектов. Первый аспект – работа с плачем клиента, представляет собой запланированный (незапланированный) этап в процессе интервью, который имеет свои структурно – содержательные характеристики, требующие от психолога определенных знаний и умений. Второй аспект – плач характеризует проблему клиента как субъективно значимую, которая нарушая целостность внутреннего мира человека, может быть связана с фрустрацией экзистенциальных потребностей.

Список литературы

1. Брылева О.А., Мельникова Ю.А. Психологическая помощь в решении жизненных задач // Мир науки, культуры, образования. 2009, №4 (16). С. 233-236.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
3. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д.Менделевич. – 6-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.
4. Пословицы и поговорки. http://poslovicey-pogovorki.ru/o_plache/
5. Русина С.А. Психологическое консультирование студентов по вопросам коррекции самооценки / Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции — Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф.Катанова», 2013. — 192с.
6. Толковый словарь русского языка/ С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 28 е изд., перераб. — М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012. — 1376 с.
7. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия /Пер. с англ. Т.С. Дабкиной. — М.: Независимая фирма “Класс”, 1999. — 576 с.

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Оломский А. А.

Московский государственный областной университет, г. Москва

Категория идентичности разрабатывается в зарубежной психологии и выступает предметом анализа различных теоретических направлений: психоаналитического (У. Джеймс, З. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Марсиа, А. Ватерман); бихевиористического (М. Шериф, Д. Кэмпбелл), символического интеракционизма (Дж. Мид, Э. Гофман, Г. Фогельсон); когнитивного подхода (Г. Тэджфел, Дж. Тернер, Г. Брейкуэлл).

Психоаналитическое направление

В первую очередь, говоря о понятие идентичность в контексте изучения этой проблемы западными психологами, необходимо начать с работ профессора Гарвардского университета У. Джеймса. Он показал, что человек думает о себе в двух плоскостях: в личном аспекте, что и создает личную самоидентичность, и в социальном аспекте, где формируется многообразие социальных Я индивида. Стоит отметить, что Джеймс использует термин «характер», а не «идентичность». Автор пишет: «в самом широком смысле личность человека составляет общая сумма всего того, что он может назвать своим: не только его физические и душевные качества, но также его платье, дом, жену, детей, предков и друзей, его репутацию и труды, его имение, лошадей, его яхту и капиталы» [4].

По Джеймсу личность разделена на три класса: 1) физическую личность (подразумевается все, что имеет непосредственную отношение к нам, а это наше тело, одежда, родственники, дом и результаты нашего ручного и умственного труда), 2) социальную личность (всякий человек имеет столько же различных социальных личностей, сколько имеется различных групп людей, мнением которых он дорожит) и 3) духовную личность (можно сказать что это, объединение отдельных состояний сознания в каждую минуту нашей жизни и центр нашего существа – это чувство активности, обнаруживающееся в некоторых наших внутренних душевных состояниях).

В изучении идентичности с точки зрения психоаналитического подхода нельзя не упомянуть З. Фрейда. Идентичность для него – частный, внутренний мир, эмоциональные силы человека. Именно в детстве, по мнению Фрейда, складываются основные источники самоуважения: детский нарциссизм, детское себялюбие, чувство следования своим «эго-идеалам», объективное либидо, любовь к другим [11].

В развитии идентичности Фрейд выделял два равнозначных процесса: биологический (когда организм становится иерархической организацией среди живых органических систем в жизненном цикле) и социальный (когда организмы систематизируются в группы, которые географически, исторически и культурно определены).

По Фрейду, посредством идентификации формируется «Суперэго». Идентификация – бессознательное отождествление субъекта с объектом, мотивом которого могут быть страх потери любви и страх перед наказанием. Истинная причина идентификации заключена в биологической природе человека. Таким образом, идентификация представляет взаимодействие, но, по Фрейду, такое взаимодействие определяется биолого-психологическими аспектами, главной целью, которой остается биологическая адаптация [8].

Более детально и полно понятие идентичность рассматривается в трудах Э. Эриксона. Как отмечают многие исследователи, ученый не дает четкого определения идентичности. Однако он сформулировал основные представления об идентичности, наметил содержание идентичности, элементы индивидуального опыта, выражающиеся в специфических чувствах [7].

Эриксон выделяет элементы идентичности:

1) чувство идентичности – это чувство личностного тождества и исторической непрерывности личности;

2) сознательное чувство личностной идентичности основано на двух одновременных наблюдениях: восприятии себя как тождественного и осознании непрерывности своего существования во времени и пространстве, с одной стороны, и восприятии того факта, что другие признают мое тождество и непрерывность, – с другой;

3) переживание чувства идентичности с возрастом и по мере развития личности усиливается: человек ощущает возрастающую непрерывность между всем тем, что он пережил за все свое детство, и тем, что он предполагает пережить в будущем [12].

Важнейшим условием понимания сущности идентичности для Эриксона является ее историчность. В любом анализе (социологическом, философском, филологическом) идентичность нельзя представить как результат или достижение. Главный фактор ее сохранения – историчность [5].

По Эриксону процесс идентификации происходит на протяжении всей жизни человека. И обусловлен тем, что человек проходит восемь стадий кризиса идентичности. Развитие происходит с помощью рефлексии, происходящей на всех уровнях ментального функционирования, с помощью чего индивид оценивает себя в сравнении с «Другим» и той типологией, которая для него значима. Каждая стадия вносит своей непосредственный вклад в развитие идентичности [7].

Э. Эриксон рассматривал структуру идентичности как сложное образование личности, имеющее многоуровневую структуру. Он рассматривает три уровня анализа человеческой природы:

- индивидуальный (идентичность как результат осознания человеком собственного представления о себе, своего облика, темперамента, задатков),
- личностный (идентичность как осознанием человеком собственной уникальности, индивидуальности),
- социальный (идентичность определяется как осознанием человеком принадлежности к значимым социальным группам).

Дальнейшее изучение идентичности в психоаналитическом подходе разрабатывает один из последователей Эриксона Дж. Марсиа. Он определяет идентичность как «структуру эго-внутреннюю, самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории»[2, С. 132]. Согласно Дж. Марсиа идентичность достигается путем решения жизненных проблем, в соответствие с этим, чем больше будет этих проблем даже незначительных, тем лучше развивается структура идентичности, накапливается жизненный опыт и появляется уверенность и осмысленность происходящего.

Статусная модель идентичности Дж. Марсиа включает в себя два параметра: 1) наличие или отсутствие кризиса – состояния поиска идентичности; 2) наличие или отсутствие единиц идентичности – лично значимых целей, ценностей и убеждений. В соответствии с этим Дж. Марсиа выделил четыре состояния, или статуса идентичности:

1. *Достигнутая идентичность*. Этим статусом обладает человек, прошедший период кризиса и самоисследований и сформировавший определённую совокупность лично значимых для него целей, ценностей и убеждений. Такой человек знает, кто он, и чего хочет, и соответственно структурирует свою жизнь. Таким людям свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой человек переживает как лично значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

2. *Мораторий*. Этот термин Дж. Марсиа использует по отношению к человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности и активно пытающемуся разрешить его, пробуя различные варианты. Такой человек постоянно находится в состоянии поиска информации, полезной для разрешения кризиса (чтение литературы о различных возможностях, беседы с друзьями, родителями, реальное экспериментирование со стилями жизни). На ранних стадиях такого поиска человек переживает чувства радостного ожидания и любопытства.

3. *Преждевременная идентичность*. Этот статус приписывается человеку, который никогда не переживал состояния кризиса идентичности, но тем не менее обладает определённым набором целей, ценностей и убеждений. Содержание и сила этих элементов идентичности могут быть такими же, как у людей, достигших идентичности. Различается лишь процесс их формирования. У людей с преждевременной идентичностью её элементы формируются на раннем этапе жизни, и не в результате самостоятельного поиска и выбора, а в основном вследствие идентификации с родителями или другими значимыми людьми. Принятые таким образом ценности и убеждения могут быть сходными с родительскими, или отражать ожидания значимых людей.

4. *Диффузная идентичность*. Такое состояние идентичности характерно для людей, которые не имеют прочных целей, ценностей и убеждений и которые не пытаются активно сформировать их. Они или никогда не находились в состоянии кризиса идентичности, или оказались неспособными решить возникшие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности люди переживают ряд негативных состояний, включая пессимизм, апатию, ненаправленную злобу, отчуждение, тревогу, чувства беспомощности и безнадёжности.

Теорию идентичности в рамках американского варианта психоанализа развивает А. Ватерман. Он стремится выделить ценностные аспекты этого феномена. Идентичность, по Ватерману, – наличие у человека главных ее элементов: четкого самоопределения, выбора целей, ценностей и убеждений, которым он следует в жизни. Формирование идентичности неотделимо от взаимодействия с ценностной идентичностью, на которую индивид претендует. По Ватерману, четыре сферы наиболее значимы для формирования идентичности: выбор профессии, принятие и переоценка моральных и религиозных убеждений, выработка политических взглядов, принятие набора социальных ролей [2].

Бихевиористический подход

Идентичность как самостоятельный предмет исследования в бихевиористическом подходе не обозначен, но «тем не менее, социальная идентичность как психологический феномен присутствует в работах М. Шерифа[6]. М. Шериф, практически первым начал изучать групповое и межгрупповое поведение. Понятие идентичность он использовал для того, чтобы как-то определить групповую принадлежность. Он считал, что межгрупповое поведение как психологический феномен возникает тогда, когда индивиды, принадлежащие к одной группе, взаимодействуют с другой группой или ее членами (индивидуально или коллективно) в терминах их групповых идентичностей[6]. М. Шериф экспериментальным путем показал что ситуация влияет на отождествление индивида с группой, и когда происходят межгрупповые конкуренция идентификационные действия усиливаются.

Еще один представитель этого направления Д. Кэмпбелл продолжил исследования М. Шерифа о природе межгруппового конфликта. Ученый считал, что отношения конкуренции, сопровождающиеся предвосхищением реальной угрозы, основаны на реальном конфликте интересов между группами, независимо от времени его возникновения (вчера, сегодня, завтра).

Символический интеракционизм

Основатель направления Дж. Мид, под идентичностью, или Я, понимал способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое [2].

Первым тезисом своего оригинального подхода он провозглашает принципиальное отличие человеческого мира от животного. Вторым – преодоление предметной замкнутости отдельных наук.

Дж. Мид разделяет идентичность на осознаваемую и неосознаваемую. Неосознаваемая идентичность базируется на неосознанно принятых нормах, привычках. Это принятый человеком комплекс ожиданий, поступающих от социальной группы, к которой он принадлежит. Осознаваемая же идентичность возникает, когда человек начинает размышлять о себе, о своем поведении. Подчеркивается значение когнитивных процессов, так как переход от неосознанной к осознаваемой идентичности возможен только при наличии рефлексии. Человек осознает свою идентичность, размышляя о себе с помощью приобретенного в социальном взаимодействии языка. Осознаваемая идентичность не означает автономии индивида от социума, она формируется с помощью категорий, выработанных в языке. В то же время наличие осознаваемой идентичности означает наличие относительной свободы личности, так как человек перестает следовать бессознательному разворачиванию действий и начинает думать о цели и тактике своего поведения [5].

Мид выделяет два аспекта идентичности – «I» и «Me». «Me» описывает человека как существо, детерминированное социально заданными условностями и привычками. Это как бы представитель общества в индивидууме, который состоит из интернализованных «генерализованных других». «I» описывает человека как существо, которое способно реагировать на социальную ситуацию своим индивидуальным, неповторимым образом [5].

Э. Гоффман вводит понятие знака. Знак – это любой признак человека, который используется им в ситуации взаимодействия для подчеркивания некоторых своих качеств, своего отличия от других. Он выделяет три вида идентичности: 1) социальная идентичность – типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой он принадлежит; 2) личная идентичность – здесь речь идет об индивидуальных признаках человека: во-первых, сюда входят все уникальные признаки данного человека (например, отпечатки пальцев), во-вторых, уникальная комбинация фактов и дат истории его жизни; 3) Я-идентичность – субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, своей непрерывности и своеобразия.

Гоффман вводит понятие «политика идентичности», т.е. влияние человека на информацию о себе, продуцируемую на социальное окружение. Для реализации влияния существуют определенные техники, такие как техника избегания, техника компенсации (искажение мнения о себе), техника деидентификации (изменение признаков идентичности)[5].

Р. Фогельсон предложил модель борьбы идентичностей. Согласно этой модели есть четыре вида идентичности 1) реальная идентичность – отображения «я сегодня» 2) идеальная идентичность – то, к чему стремится и кем хочет себя видеть индивид 3) негативная идентичность – то, кем себя не хочет видеть индивид 4) предъявляемая идентичность – образы, которые индивид демонстрирует людям, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности. Человек старается приблизить реальную идентичность к идеальной и максимизировать дистанцию между реальной и негативной идентичностью. Это достигается путем

манипулирования предъявляемой идентичностью в социальном взаимодействии с помощью «работы идентичности», процесса, аналогичного «политике идентичности» Э. Гоффмана[2].

Когнитивный подход

Многие авторы отмечают, что когнитивный подход вобрал в себя часть от символического интеракционизма и психоаналитического подхода.

Идентичность, или «Я-концепция», представляется в данной теории как когнитивная система, выполняющая роль регуляции поведения в соответствующих условиях. Она включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая относится к самоопределению в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая же складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т.д. [2].

В рамках когнитивного подхода нас интересует социальный психолог Г. Тэджфел, разработавший «теорию социальной идентичности». Формирование социальной идентичности, по его мнению, происходит посредством трех шагов:

- социальная категоризация – упорядочивание социального окружения в терминах группировки личностей способом, который имеет смысл для индивида. То есть индивид самоопределяется как член некоторой социальной категории (например, определяет себя как мужчину или женщину, как человека определенной национальности, вероисповедания и т. п.);

- социальная идентификация – процесс, посредством которого индивид помещает себя в ту или иную категорию, т. е. усваивает нормы и стереотипы поведения, свойственные группам членства;

- социальная идентичность – получение некоторого итога – полного социального отождествления индивида, т. е. приписывание себе усвоенных норм и стереотипов своих социальных групп таким образом, что они становятся внутренними регуляторами социального поведения индивида [5].

Так же Г. Тэджфел выделяет позитивную и негативную социальную оценку в зависимости от принадлежности к той или иной группе, соответственно и социальная идентичность может иметь позитивный и негативный аспект. «Оценка собственной группы индивидом определяется взаимоотношениями с некоторыми другими группами через социальное сравнение ценностно-значимых качеств и характеристик», – пишет Г. Тэджфел [1, С. 157].

Продолжателем идей Г. Тэджфела стал его последователь и коллега Дж. Тернер. В основе его концепции лежит потребность человека в социальной ориентации и отождествления себя с какой-либо общностью. Эти потребности заставляют индивидов категоризировать себя и свое окружение. А составляющие личностную и социальную идентичности являются частью одного целого явления.

«Я-концепция» – результат категоризации, т. е. когнитивных представлений о себе как о подобном другим индивидам внутри определенного класса и отличном от представителей другого класса. Самокатегории взаимозависимы и представляют собой иерархию трех уровней: 1) наивысший – отражает бытие человека в целом; 2) средний – это межгрупповые отношения и соответствует социальной идентичности; 3) подчиненный – основан на дифференциации среди членов внутри одной группы, соответствует персональной (личностной) идентичности [10].

Таким образом, в основе данной концепции находятся потребности в социальной ориентации и принадлежности к общностям, которые заставляют индивидов категоризировать себя и своё окружение. Личность категоризирует себя в «биполярном континууме», сдвигаясь то к одному полюсу (личностной идентичности), то другому (социальной идентичности).

Иной взгляд относительно понятий личностной и социальной идентичности у Г. Брейкуэлл. Она полагает, что личностные характеристики бывают редко действительно индивидуализированы. Автор отмечает: «Если некто описывает себя как, например, умного или веселого, то это означает, что описываемый идентифицирует себя с группой умных и веселых и отчуждает себя от тех групп, члены которых не обладают подобными характеристиками» [9, С. 48]. Таким образом, идентификация происходит через соотнесения себя со своей группой (обладающей такими же характеристиками) и противопоставление другой группе (не имеющей таких характеристик).

Г. Брейкуэлл считает, что личностная и социальная идентичности являются двумя полюсами в процессе развития. Личностная идентичность является продуктом социальной идентичности: перцепция социального давления и адаптация к нему – это активный процесс, и личностная идентичность является его остаточным образованием [9].

В заключении можно сказать, что каждый подход по изучению идентичности имеет свои особенности и акцентирует внимание на тех аспектах изучения понятия идентичность, которые характерны их традиции. Но в то же время эти подходы имеют общие черты при изучении проблемы идентичности.

Список литературы

1. Агеев В.С. Исследование межгрупповых отношений в зарубежной социальной психологии// Вопросы психологии, 1980.№4.С. 151-159.
2. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1.С. 131-143.
3. Баклушинский С.А. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» / С. А. Баклушинский, Е. П. Белинская // Социальная психология: хрестоматия / под ред. Е. П. Белинской, О. А. Тихомандрицкой. М., 2003.
4. Джеймс У. Личность [Электронный ресурс] / У. Джеймс. Режим доступа: www.psychology-online.net/articles/doc-1018.html(Дата обращения: 10.12.2016).
5. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. Ростов – на - Дону, Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы. 1999.
6. Иванова Н.Л., Румянцева Т.В. Социальная идентичность: теория и практика. М.: Изд-во СГУ, 2009.
7. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур, Г.М. Конобеев, Д.В. Мазур, К. Марицас, М.И. Патырбаева; науч. ред. К.В. Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь, 2012.
8. Корнев С. А. Детерминация доверия процессом социальной идентификации личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - Иваново, 2006.
9. Социальная идентификация и социальная идентичность в изменяющемся обществе: учеб. - метод. пособие / О. В. Захарова. – Иркутск : Изд-во Иркут.гос. ун-та, 2010.
10. Сушков И.Р. Социально-психологическая теория Дж. Тернера [Электронный ресурс] / И. Р. Сушков. – Режим доступа: <http://www.psychological.ru/default.aspx?s=0&p=27&0a1=695&0o1=0&0s1=1> (Дата обращения: 09.12.2016)
11. Фрейд З. «Идеал Я»/ З. Фрейд // Психология самосознания: хрестоматия. Самара. 2000. С. 442–446.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ./ Общ.ред. и предисл. Толстых А. В. М.: Издательская группа "Прогресс", 1996.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕНТРА «ЛИДЕР»)

Горюшкина Ю.Н.

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования Центр дополнительного образования «Созвездие», г. Воронеж

Жизнь современного школьника коренным образом отличается от жизни ребенка всего каких-то 15-20 лет назад. Отсутствие массовой компьютерной техники, слабое развитие телекоммуникационной сферы, само собой подталкивало ребенка к живому общению, в детских садах, во «дворах», различных секциях, кружках. Под все еще сильным влиянием «советской» системы организации труда 20 лет назад родители зачастую могли гораздо больше времени уделять на общение с детьми, обучать и развивать их. Ребенок, поступая в младшие классы, имел элементарные навыки поведения и общения со сверстниками и окружающим миром.

На сегодняшний день темп нашей жизни, ненормированный рабочий день, не позволяет уделять должного внимания такому важному вопросу как адаптация ребенка к жизни в обществе.

Предоставленные сами себе, дети младшего школьного возраста оказываются не готовы к живому общению со сверстниками, выработанные навыки общения через компьютерные и социальные сети зачастую приводят к неадекватному поведению, что в свою очередь приводит к конфликтным ситуациям и может иметь неприятные и опасные для психического здоровья ребенка последствия. Ранее перед психологами стояла задача адаптировать детей к школьной жизни, развить коммуникативные навыки, то теперь уже в младшем школьном возрасте впервые появляется необходимость не столько развития и обучения коммуникации с обществом, сколько исправление и коррекция уже сформировавшихся различных недостаточно адаптивных форм поведения (гиперактивность, застенчивость и др.).

В психолого-педагогическом центре «Лидер», путем реализации программы «Развитие» которая включает в себя четыре раздела:

1. «В мире эмоций». Его направленностью является развитие эмоциональной сферы;
2. «Я и другие». Данный раздел направлен на развитие навыков общения со сверстниками;
3. «Игротерапия общения». Направлен на коррекцию затруднений, возникающих в ходе общения со сверстниками;
4. «Ребенок и родители». Данный раздел направлен на улучшение качества детско-родительских взаимоотношений.

Специально созданная система упражнений позволяет сформировать у обучающихся положительные мотивационные и эмоциональные установки по отношению к себе, сверстникам и окружающим людям. Дети в игровой форме получают опыт и навыки, необходимые для адекватного поведения в современном обществе, что в свою очередь способствует развитию личности ребенка и подготовки его к взрослой самостоятельной жизни. Представленные в программе занятия, игры и упражнения позволяют проявить ребенку свои способности и склонности, развить их, стимулировать общее развитие младшего школьника. Любая игра многофункциональна, она реализует разные задачи, но образованная этими играми и упражнениями система, преследует общую цель – развитие коммуникативных навыков у обучающихся.

Главная идея программы состоит в том, что общение играет огромную роль в развитии ребенка и становлении его личности. Однако замкнутость, стеснение, трудности в общении, неумение правильно подать себя и другие неприятные ситуации часто затрудняют контакт младшего школьника с другими людьми, заставляют его замкнуться в себе. Родители в свою очередь, хоть и искренне хотят помочь, но не всегда могут и знают, как это сделать. На занятиях в рамках программы школьники познакомятся с понятием «общение» и откроют «секреты» эффективного и радостного «общения», проверят их действие на практике. Все это позволит им в будущем, без сомнений и страха, строить отношения с различными людьми [1].

Таким образом, программа «Развитие» предоставляет ребенку возможность чувствовать себя уверенно в любой компании, научиться заинтересовывать собой сверстников, поддерживать разговор, договариваться и говорить «нет!», когда это необходимо, что в целом способствует гармоничному развитию личности.

Список литературы

1. Булыгина, Л.Н. О формировании коммуникативной компетентности школьников / Л.Н. Булыгина // Вопросы психологии, 2010. - №2. - С.149-153.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХАРАКТЕРА РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ ПЯТИ ЛЕТ С ОНР И НОРМОЙ РЕЧИ

Сырвачева Л.А., Яковлева А.Ю.

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Проблема родительских отношений к детям остаётся актуальной на протяжении всего развития психологической науки и практики. Данную проблему рассматривали многие отечественные и зарубежные ученые.

В психолого–педагогической литературе представлено большое количество работ, изучающих типы родительских отношений и виды семейного воспитания. По мнению многих авторов (Л.С. Выготский, М. И. Лисина, А. Ф. Лазурского, В. Н. Мясищева, А. Я. Столин, В. В. Варга, А. И. Захаров, Е. О. Смирнова, Н. Н. Авдеева и др.), независимо от подходов, и психологических школ, родительские отношения к детям рассматриваются как основной фактор психического развития, без которого невозможно полноценное развитие личности ребенка [5].

Как писал Л. С. Выготский, на протяжении всего периода взросления ребенка семья играет одну из определяющих ролей в развитии его личности. Эмоционально-волевая, нравственная сферы, особенности поведения, характер ребенка формируются в семье. Ребенок чувствителен к родительскому отношению, и со временем осмысляет, любят его родители или нет, нужен он им, значим ли для них [1].

Детские переживания, чувства любви и ненависти к отцу или матери, играют определяющую роль в развитии личности, считал основатель психоанализа З. Фрейд. Основные структуры – «ребенок – мать», «ребенок – отец» – являются прототипами, с которыми сопоставляются все последующие отношения.

По мнению А.С. Спиваковской, Е.Т Соловьевой, В.В. Столина, А.И. Захарова, А.Я. Гозмана, Е.И. Шлягиной, А.Я. Варги, В.А. Смехова, среди причин возникновения того или иного типа детско-родительских отношений важное значение играют передающиеся из поколения в поколение стереотипы воспитания, личностные качества родителей, социокультурные традиции.

В последнее время увеличилось число работ, касающихся формирования детско-материнских взаимоотношений и их влияния на процесс психического развития ребенка (А.С. Батуев, Н.Н. Авдеева, Е.О. Смирнова, Р.Ж. Мухамедрахимов). Нарушения в диаде «мать-дитя» приводят к психосоматическим и пограничным расстройствам раннего возраста. По мнению Л.В. Яблоковой, достаточно трех месяцев «лишения любви», чтобы в психике ребенка произошли изменения, которые очень трудно или нельзя полностью устранить. Физическое или интеллектуальное развитие ребенка при этом может задерживаться, может идти по искательному пути [4].

Несмотря на то, что проблеме родительских отношений к детям уделяется много внимания, она фактически не изучена в отношении детей с общим недоразвитием речи (ОНР). В настоящее время неуклонно растет число семей, воспитывающих дошкольников с различными нарушениями речи. Эта группа является самой многочисленной среди детей с нарушениями развития (Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, В.И. Селиверстов, Т. В. Захарова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) [3].

В исследованиях Л. Ф. Жаренковой, Р. Е. Левиной, Е. Н. Мастюковой, Н. А. Никашиной, Г. А. Спириной, Т. Б. Филичевой, М. Ф. Фомичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной и других авторов общее недоразвитие речи характеризуется как системное речевое расстройство, при котором у детей при нормальном слухе и сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящейся к ее звуковой и смысловой стороне.

Ученые выделяют различные факторы, влияющие на недоразвитие речи. По мнению Л. С. Волковой, Р. Е. Левиной, Е. Н. Мастюковой, В. И. Селиверстова, А. И. Захарова и др. одним из таких факторов являются родительские отношения к детям. Многие авторы утверждают, что неблагоприятные родительские отношения усугубляют то недоразвитие или нарушение, которое присутствует у ребенка, и наоборот, благоприятные отношения к ребенку, принятие его родителями, помогают ему преодолеть трудности своего недоразвития (А. И. Захаров, Н. Н. Авдеева, В. И. Гарбузов и др.).

В связи с вышесказанным, можно сделать вывод, что проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОНР крайне актуальна на сегодняшний день.

Актуальность выявленной проблемы позволила определить цель нашего исследования: провести сравнительный анализ характера детско-родительских отношений в семьях детей 5-ти лет с нормой речи и ОНР.

Исходя из анализа актуальности и цели исследования, мы выдвинули следующую гипотезу: родительские отношения к дошкольникам пяти лет с общим недоразвитием речи будут отличаться от родительских отношений к детям пяти лет с нормой речевого развития, в связи с тем, что неполноценная речевая деятельность дошкольника может отразиться на отношении к нему родителей.

Экспериментальное исследование проводилось в течение года в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детский сад комбинированного вида № 59 Советского района города Красноярска.

За этот период для получения более полной и достоверной информации о семьях, имеющих детей пяти лет, мы провели тщательное ознакомление с биологическим анамнезом детей (изучение медицинских

карт, протоколов логопедического обследования, беседы с медицинским персоналом дошкольных учреждений, воспитателями и логопедами групп, анкетирование родителей). В результате проделанной работы для исследования были отобраны полные семьи, имеющие одного ребенка в возрасте 5-ти лет. Материальное положение семей и образовательный ценз родителей находились приблизительно на одинаковом уровне. В итоге нами были отобраны и изучены родительские отношения к детям в 60 семьях (120 родителей) дошкольников пяти лет, из них 30 семей с детьми, имеющими ОНР II уровня и 30 семей с детьми, имеющими нормальное речевое развитие.

Для определения особенностей родительских отношений к детям была использована методика «Тест – опросник родительского отношения» А. Я. Варга, В. В. Столина.

Родительское отношение, по определению А.Я. Варги и В.В. Столина, – это сложное переплетение, комплекс всех отношений в семье, система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков [6].

Как известно, А.Я. Варга выделяет пять типов отношения родителя к своему ребенку: принятие - отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник.

1. Принятие-отвержение - отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку.
2. Кооперация - отражает социально желательный образ родительского отношения.
3. Симбиоз - отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком.
4. Авторитарная гиперсоциализация - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка.
5. Маленький неудачник - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

Обобщенные результаты изучения характера родительских отношений к детям 5-ти лет с общим недоразвитием речи II уровня и нормой речи представлены в таблице.

Таблица

Родительские отношения к дошкольникам с ОНР II уровня и с нормой речи (в %)

Тип отношений	Отношение матерей		Отношение отцов	
	НР	ОНР	НР	ОНР
Принятие/отвержение	36,8/11,2	22,4/25,6	30,4/17,6	24/24
Кооперация/отсутствие кооперации	28,8/19,2	14,4/33,6	22,4/25,6	11,2/36,8
Симбиоз/дистанция	17,6/30,4	32/16	25,6/22,4	28,8/19,2
Авторитаризм/отсутствие авторитаризма	20,8/27,2	35,2/12,8	27,2/20,8	29/19
Маленький неудачник/отсутствие данного типа отношений	12,8/35,2	30,4/17,6	16/32	14,4/33,6

Примечание: НР — дети с нормой речи; ОНР — дети с ОНР II уровня

Из таблицы видно, что имеются особенности родительских отношений к детям с ОНР II уровня: к ним чаще, чем к детям с нормальным речевым развитием, оба родителя проявляют такие неблагоприятные типы родительских отношений как: «отвержение», «симбиоз», «отсутствие кооперации», «авторитаризм».

1. Матери и отцы «принимают» детей с общим недоразвитием речи реже и «отвергают» чаще на 14,4 и 6,4 % соответственно, чем детей с нормальным речевым развитием.
2. Социально-желательный образ родительского отношения матери и отцы проявляют реже к детям с общим недоразвитием речи, чем к детям с нормой речи, соответственно на 14,4 и 11,2 %.
3. Симбиотические отношения матери и отцы проявляют к детям с нормой речи реже соответственно на 14,4 и 3,2 %, нежели к детям с ОНР II уровня.
4. «Авторитаризм» матери проявляют в отношении детей с общим недоразвитием речи на 14,4 % чаще и на 17,6 % чаще относятся к ним как к маленьким неудачникам, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Та же тенденция проявляется и у отцов только менее выраженная: отцы проявляют «авторитаризм» и относятся к детям с нормой речи как к маленьким неудачникам реже, по сравнению с детьми с общим недоразвитием речи II уровня.

Таким образом, сравнительный анализ характера родительских отношений в семьях детей 5-ти лет с нормой речи и ОНР подтвердил нашу гипотезу. Выявленные нами особенности необходимо учитывать при работе с семьями, имеющими детей пяти лет с общим недоразвитием речи II уровня, с целью профилактики и коррекции неблагоприятных родительских отношений к дошкольникам данной категории.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983г. Т.5. Основы дефектологии. 369 с.
2. Захаров А. И. Детские неврозы. СПб. : Респекс 1995. – 192 с.
3. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
4. Сырвачева Л.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ППЦНС / Современная семья: проблемы сопровождения: сб. научн. ст. Красноярск, 2006. – С. 72-83.
5. Сырвачева Л.А., Уфимцева, Л. П. Специфика родительских отношений и их влияние на психическое развитие дошкольников с перинатальным поражением ЦНС: монография. – Краснояр.гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2015. – 316 с.
6. Сырвачева Л.А., Уфимцева, Л.П. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей 3 лет с перинатальным поражением ЦНС. Диагностика и коррекция: монография. – Изд. 2-е перераб. и доп. / Краснояр.гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 352 с.
7. Селиверстов В. И. Дошкольная логопсихология, учебное пособие. М.: 2003. – 153 с.
8. Филичева Т.Б., Туманова Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие – М: «Гном-Пресс», 1999.

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД

Январь 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях**», г. Санкт-Петербург

Прием статей для публикации: до 1 января 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 февраля 2017г.

Февраль 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция «**Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом**», г. Новосибирск

Прием статей для публикации: до 1 февраля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 марта 2017г.

Март 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция «**Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения**», г. Екатеринбург

Прием статей для публикации: до 1 марта 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 апреля 2017г.

Апрель 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция «**Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования**», г. Самара

Прием статей для публикации: до 1 апреля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 мая 2017г.

Май 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск

Прием статей для публикации: до 1 мая 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июня 2017г.

Июнь 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. Казань

Прием статей для публикации: до 1 июня 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 июля 2017г.

Июль 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция «**Перспективы развития науки в области педагогики и психологии**», г. Челябинск

Прием статей для публикации: до 1 июля 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 августа 2017г.

Август 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция **«Педагогика, психология и образование: от теории к практике»**, г. Ростов-на-Дону

Прием статей для публикации: до 1 августа 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 сентября 2017г.

Сентябрь 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция **«Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии»**, г. Уфа

Прием статей для публикации: до 1 сентября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 октября 2017г.

Октябрь 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция **«Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития»**, г. Волгоград

Прием статей для публикации: до 1 октября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 ноября 2017г.

Ноябрь 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция **«О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики»**, г. Красноярск

Прием статей для публикации: до 1 ноября 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 декабря 2017г.

Декабрь 2017г.

IVМеждународная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

Прием статей для публикации: до 1 декабря 2017г.

Дата издания и рассылки сборника об итогах конференции: до 1 января 2018г.

С более подробной информацией о международных научно-практических конференциях можно ознакомиться на официальном сайте Инновационного центра развития образования и науки www.izron.ru (раздел «Педагогика и психология»).

ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Актуальные вопросы психологии и педагогики в
современных условиях**

Выпуск IV

**Сборник научных трудов по итогам
международной научно-практической конференции
(11 января 2017 г.)**

г. Санкт-Петербург

2017 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.01.2017.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 16,6.
Тираж 250 экз. Заказ № 014.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.