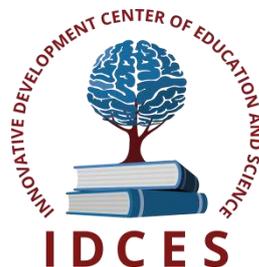


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Основные вопросы теории и практики педагогики
и психологии**

Выпуск IV

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

**г. Омск
2017 г.**

Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 4. г. Омск, 2017. 58 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 Пастюк 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 IV Международной научно-практической конференции «**Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии**», г. Омск 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).

Оглавление

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)	6
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	6
РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ШКОЛЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ Джангазиева А.С., Усербаева А.Е.	6
РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ О РАБОТЕ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ (ВОЛОНТЕРСКИХ) ТРУДОВЫХ БРИГАДАХ Рахматулина Б.Р.	7
ОПЫТ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ИЗРАИЛЕ Рыбина Е.В.	9
ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США, КАНАДЫ, АВСТРАЛИИ, НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ Семина В.В.	11
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	13
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА Иващенко К.Б.	13
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Максина В. Е., Фахрутдинова Р. А.	15
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	17
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	18
ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО СУЖЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ГРЕБЦОВ-АКАДЕМИСТОВ Замотин Т.М.	18
ЗНАЧЕНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА Калошин Р.Н., Барабанов Е.В.	20
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА Кенарева Л. Ф.	22

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО — ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ Романова Н.А., Шуралёва Н.Н.	24
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ, ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПО ДАННЫМ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИСПЫТАНИЙ КОМПЛЕКСА ГТО Сидоров Д.Г., Большев А.С.1, Игнатьев П.В.2	26
СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....	29
СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....	29
МЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Скрыпникова Ю.О.	29
СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	31
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Ражева Е. П., Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В.	31
СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	33
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	33
ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ Артищева Л.М.	33
К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ИНФРАСТРУКТУРА ПРЕДПРИЯТИЙ АВТОМОБИЛЬНОГО СЕРВИСА» Тончева Н.Н., Самсонов А.Н., Егоров В.П., Лебедев В.Г. *	35
СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	39
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	40
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	40
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00).....	40
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01).....	40

СЕКЦИЯ №14.	
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	40
ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОК ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ РУДН	
Журавлева Ю.С., Каганер Т.А., Карелина Е.Э.	40
СЕКЦИЯ №15.	
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	42
СЕКЦИЯ №16.	
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	42
СЕКЦИЯ №17.	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	42
СЕКЦИЯ №18.	
ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	42
СЕКЦИЯ №19.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	42
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ И СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ	
Афанасьева Т.И.	42
ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТАМИ	
Лаврухина О.Л.	46
ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	
Сычева И.В.	48
КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ	
Шищенко Е.В., Тимошина Е.И., Морозова А.А.	50
СЕКЦИЯ №20.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	52
РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ПРАКТИКЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА	
Прохорова Ю. Б.	53
СЕКЦИЯ №21.	
ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)	55
СЕКЦИЯ №22.	
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)	55
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД	56

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ШКОЛЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Джангазиева А.С., Усербаева А.Е.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Анализ современной научной литературы показал, что ресурсное обеспечение является важным показателем развития и состояния всей системы образования. В настоящее время для формирования образовательной среды школы необходимо объединить все имеющиеся интеллектуальные, материальные, человеческие и технологические ресурсы.

В рамках рассматриваемой проблемы отметим, что в настоящее время ресурсное обеспечение прежде всего соотносят с такими имеющимися у общества потенциалами, как духовный потенциал общества, который связан с уровнем общей культуры и созидательными качествами народов (стойкость, трудолюбие, взаимное уважение народов, законопослушание, религиозную терпимость, физическое и психическое здоровье нации и т.д.) и интеллектуальный потенциал государства, который определяется уровнем общеобразовательной культуры населения, системой образования, профессиональной подготовки кадров, межгосударственными отношениями, сложившимися направлениями хозяйственной деятельности и т.д.).

Рассматривая ресурсы в области воспитания, необходимо учитывать такие понятия, как: возможные источники ресурсов; собственные ресурсы; источники ресурсного обеспечения; трансформация ресурсов в средства; антиресурсы. В данном случае ресурсы связаны с управлением развития образовательной среды школы (Т.М. Давыденко, В.М. Лизинский). В образовательной сфере ресурсы по своей характеристике разделяются на реальные, потенциальные и проектируемые (инновационные) [3].

В своем исследовании Л.И. Ключкова предложила следующую классификацию образовательных ресурсов: трудовые ресурсы образования (кадровое обеспечение воспитания с наличием соответствующих свойств субъектов педагогической деятельности); информационные ресурсы (учебники, пособия, компьютерные программы и иные средства обучения); педагогические технологии и ноу-хау (программно-методическое обеспечение воспитания для оптимизации воспитательного процесса); капитальные ресурсы, связанные с материальным обеспечением деятельности детей (наличие помещений для обучения, обеспеченность учебными пособиями, компьютерами и пр.); пространственно-временные параметры воспитательного процесса (среда как жизненное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение членов классного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации); нормативно-правовое обеспечение воспитательного процесса (направленное на обеспечение соответствующего объема социальных услуг по воспитанию в ОУ); управленческие подходы (как к функционированию ОУ, так и к собственно деятельности всех субъектов, связанных с воспитанием школьников); использование компьютерных коммуникаций (электронная почта, телеконференции, сетевые образовательные ресурсы); инновационная деятельность педагогического коллектива (поиск идеальных методик и программ, их внедрение в воспитательный процесс и их творческое осмысление); ресурсы воспитания вне школы (к ним относятся, прежде всего, родители, методисты-специалисты, информационные источники и т.д.); связь с другими школами и образовательными учреждениями (общие встречи школьников и педагогов, семинары учителей и воспитателей по различным педагогическим проблемам); самооффективность ОУ (связана, прежде всего, с оценкой продуктивности познавательных и воспитательных процессов) [2].

Согласно мнению В.Т. Воронина среди ресурсов, необходимых для реализации различных образовательных процессов можно выделить внешние (лаборатории, классы, учебники, средства массовой

информации, библиотечные фонды, технические средства обучения, Интернет и т.д.) и внутренние, или индивидуальные ресурсы (свойства самой личности).

Как отмечает В.Т. Воронин, любой процесс (в том числе и образовательный) можно рассматривать в виде процесса с точки зрения использования некоторых ресурсов (условий) в ходе его реализации, и процесса в виде источника, генератора некоторых ресурсов (условий), необходимых для реализации других процессов [1]. Согласно его выводам образовательный процесс может рассматриваться двояко: с одной стороны, для своей реализации использует одни ресурсы, с другой стороны, в ходе своей реализации может создавать иные ресурсы.

Исходя из выше сказанного, к ресурсному обеспечению организации первичной профилактики делинквентного поведения подростков в школе мы можем отнести следующие: человеческие ресурсы (профессионализм субъектов педагогической деятельности, их взаимодействие; креативность; законопослушность; инициативность); информационные ресурсы (учебники, правовые пособия, брошюры и электронные средства); пространственно-временные ресурсы (среда школы, в котором осуществляется совместная деятельность подростков и общение членов классного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации); педагогические технологии (модель первичной профилактики делинквентного поведения подростков); ресурсы семьи (к ним относятся родители или лица их заменяющие).

В центре первичной профилактики делинквентного поведения подростков в школе должна находится сама личность подростка и три основные сферы, в которых осуществляется его жизнедеятельность: учебное заведение, досуг и семья, включая связанное с ними микросоциальное окружение, которое детерминируется влиянием различных этнических культур, функционирующих в обществе.

Список литературы

1. Воронин, В.Т. Информационные технологии в гуманитарных исследованиях: монография / В.Т. Воронин. – Новосибирск: НГУ, 2009. – 122с.
2. Ключкова Л. И. Ресурсное обеспечение воспитания: к определению понятия [Текст] / Л. И. Ключкова // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 2 (24). – С. 54–60.
3. Лизинский, В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы [Текст] / В. М. Лизинский. – М.: Педагогический поиск, 2006. – 160 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ О РАБОТЕ В ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ (ВОЛОНТЕРСКИХ) ТРУДОВЫХ БРИГАДАХ

Рахматулина Б.Р.

Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Необходимость формирования гражданственности подростков в современной России обусловлена рядом причин: социально-политическим строем государства (строительство гражданского общества и правового государства), крушением прежнего режима и, как следствие этого, ценностной катастрофой подростков [1, с. 33].

Национальная доктрина образования как основополагающий государственный документ, формирующий стратегию, основные направления развития, цели воспитания и обучения в России до 2025 г. определяет, что «система образования призвана обеспечить ... воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов» [2]. Из этого следует, что сегодня школа должна подготовить и воспитать социально активного, уважающего закон и правопорядок, соизмеряющего свои поступки с нравственными ценностями, осознающего свои обязанности перед семьей, обществом, страной гражданина и патриота.

Проведенное исследование о выявлении уровня компетентности педагогов по формированию гражданственности у подростков в рамках Федерального государственного образовательного стандарта

(ФГОС) показало, что опрашиваемые педагоги имеют представления о патриотизме и гражданственности лишь на среднем уровне. Следовательно, возникает потребность в поиске и внедрении новых форм и методов работы с подростками, направленных на воспитания в них гражданско-патриотических качеств. В последнее время особую актуальность приобрела такая форма, как волонтерское движение (добровольчество).

В процессе проведения эксперимента, подтверждающего эффективность разработанной модели по формированию гражданских качеств у подростков путем их участия в добровольческих (волонтерских) трудовых бригадах, подросткам (респондентам) предлагалось ответить на несколько вопросов, одним из которых был вопрос: «*Что ты знаешь о добровольческих (волонтерских) трудовых бригадах?*».

Общее количество респондентов составило 500 человек. Из них 354 респондента (70,8% от общего числа опрошенных подростков) ответили, что не осведомлены о добровольческих трудовых бригадах, 95 респондентов (19% от общего числа опрошенных подростков) имеют общие представления о деятельности добровольческих трудовых бригад, но не могут объяснить основные цели и задачи членов бригады; и только 51 респондент (10,2% от общего числа опрошенных подростков) имеют конкретное понимание деятельности добровольческой трудовой бригады и осведомлены о непосредственных функциях и обязанностях члена такой бригады.

Полагаем, что незнание подростками сущности добровольческих (волонтерских) трудовых бригад связано, в первую очередь, с отсутствием информированности о них в обществе. Личность формируется под воздействием того общества, в котором она живет, следовательно, уровень формирования самосознания подростка напрямую зависит от окружающего его социума (микросоциума).

Процесс формирования самосознания подростка начинает формироваться еще в дошкольном возрасте. Основой первичного гражданского воспитания является семья. Вторичным звеном выступает детский сад, социум по месту жительства, различные секции, кружки, группы, посещаемые ребенком, и способствующие его развитию как личности. Личность родителей, воспитателя для детей данного возраста является авторитетной, и вся получаемая от них информация воспринимается буквально и откладывается в сознании и подсознании ребенка.

В четырехлетнем возрасте дети любознательны и делают первые самостоятельные выводы, они учатся сопереживать, общаться и выражать свои мысли. Поэтому о Родине, городе, семье, труде, помощи родным и близким, должен рассказывать тот, кто сам искренне любит все это и искренне желает поделиться своими знаниями с детьми [5, с. 157].

Но здесь мы сталкиваемся с проблемой неосведомленности либо недостаточно осведомленности взрослых о добровольческих трудовых бригадах. Существует несколько причин, которые спровоцировали появление данной проблемы. Во-первых, из-за многих социальных стереотипов волонтерская деятельность в России плохо приживается и не пользуется одобрением большинства населения. Во-вторых, в России добровольчество начало развиваться с середины 1980-х гг., однако процесс правового и экономического регулирования этого вида деятельности еще не завершен. В-третьих, с распадом СССР в стране образовался временный социальный вакуум. Низкий уровень жизни, сопряженный со всесторонней переоценкой ценностей, обусловил вынужденный перерыв в развитии волонтерских организаций в России.

К середине 2000-х годов в России стали появляться первые волонтерские ассоциации и только с 2010 г. о поддержке волонтерских проектов официально объявило правительство. Всплески волонтерского движения в России ассоциируются с крупными мероприятиями международного либо федерального уровней (Евровидение, Универсиады, Олимпиады).

В 2015 г. в России количество волонтеров выросло, составив 19% (23 млн. россиян), что позволило стране третий раз занять 8-е место в мире по этому показателю [3]. Сегодня в России намечается положительная тенденция в развитии добровольчества и снятия всех барьеров, препятствующих его развитию [4].

Полагаем, именно периодичность падения актуальности волонтерского движения в России привело к тому, что знания взрослых (родителей, воспитателей, учителей) о добровольческих трудовых бригадах находятся на среднем уровне, т.е. имеются общие представления о них.

Для полного понимания сущности добровольческих (волонтерских) трудовых бригад с детьми необходимо проводить беседы, игры, ассоциирующиеся с приобщением их к труду, оказанию помощи друг другу и обществу с самого раннего возраста в семье, детском саду, школе. Считаем, что немало важным фактором в повышении уровня знаний о добровольческих трудовых бригадах окажет развитие положительной тенденции, способствующей развитию волонтерства в России.

Список литературы

1. Вагайцева, Е.С. Факторы формирования гражданственности школьников в условиях информационного общества / Е.С. Вагайцева, Т.Б. Игонина // Проблемы и перспективы современной науки. – Издательство: [Центр научного знания «Логос»](#) (Ставрополь). – 2015. – №7. – С. 33-42.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 27.03.2017).
3. Опять минус три. САФ представляет Рейтинг мировой благотворительности за 2015 год // Агентство социальной информации. Информационная поддержка гражданских инициатив. – 2015. – [Электронный ресурс] // <http://www.asi.org.ru/news/opyat-minus-tri-caf-predstavlyaet-rejting-mirovoj-blagotvoritelnosti-za-2015-god/>.
4. Путин призвал снять все барьеры для развития волонтерства. [Электронный ресурс] // <https://regnum.ru/news/2212264.html>. (дата обращения: 28.03.2017 г.).
5. Федченко, А.С. Проблема поэтапного формирования гражданственности у детей дошкольного возраста / А.С. Шангин / Челябинский гуманитарий. – № 2(31). – 2015. – С. 157-162.

ОПЫТ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ИЗРАИЛЕ

Рыбина Е.В.

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Кемеровский государственный университет"

В ходе данной статьи мы попытались раскрыть особенности образования одаренных детей в Израиле, а также проанализировать деятельность учителя по выявлению и развитию одаренных обучающихся.

Проблема обучения и развития одаренных обучающихся приобрела особое значение на пороге XXI века и затронула многие страны, такие, как Великобритания, Германия, Франция, США, Израиль, Япония. Актуальность данной проблемы, прежде всего, обусловлена потребностью общества в неординарной творческой личности, в специалистах, способных нестандартно решать новые проблемы, вносить ранее неизвестное содержание во все сферы жизнедеятельности. Восполнить эту потребность возможно путем сохранения и преумножения интеллектуального потенциала страны. Именно одаренные дети дают эту уникальную возможность. Поиск путей обучения одаренных детей, создания условий для развития их творческого потенциала становится сегодня одним из основных направлений модернизации как российской, так и зарубежной системы образования. За рубежом существует обширная практика по выявлению, обучению и развитию одаренных обучающихся. В развитых зарубежных странах выявление одаренных детей начинается с детского сада, где особое внимание уделяется склонностям ребенка к разным видам творчества. Затем склонности отслеживаются в школе. В процессе диагностики основная роль отводится педагогу, имеющему соответствующую подготовку, и родителям. Особый интерес представляют аспекты одаренности отраженные в трудах израильских исследователей: Д. Гουλмана (аспект эмоциональной одаренности), А. Зива (аспект одаренности и таланта), П. Яноша (аспект самооценки и отношений между одаренными детьми), Б. Нево (аспект интеллекта).

Особенное внимание стоит уделить опыту Израиля по выявлению одаренных обучающихся. Вопросами отбора одаренных воспитанников занимаются квалифицированные педагоги и психологи. Одним из современных подходов к системе выявления одаренности в Израиле является использование комплексного подхода, то есть выявление как интеллектуальной, так и творческой одаренности. В Израиле с целью выявления одаренных детей ежегодно проводится единый экзамен среди обучающихся 2-3 класса. На первом туре отборочного процесса отбираются 15 % учеников, которые успешно прошли специальный экзамен и получили наивысший балл, а также дети, не вошедшие в 15%, но рекомендуемые преподавателями. В ходе второго тура дети, отобранные на предыдущем этапе, проходят дополнительный экзамен, при помощи которого выявляются особо одаренные ученики (они, как правило, составляют 1-3 %). В зависимости от того, насколько успешно ребенок прошел данное тестирование, он либо получает право учиться по специальной программе, либо приглашается к участию в факультативе по специальным темам. В настоящее время в старших классах одаренные

обучающиеся участвуют в специальных программах для одаренных детей, таких как "Альфа", "Идея", "Одиссея" (бывший проект - "Изобретатели будущего"). Данные программы для одаренных детей, главным образом, направлены на развитие и совершенствование умений приобретать знания, развитие междисциплинарного мышления, исследовательских умений и умений самостоятельной работы; приобретение опыта совместной работы, развитие навыков работы в коллективе; предоставление возможности общения с творческими, мотивированными, высококвалифицированными преподавателями и учеными; оказание помощи в принятии решений по выбору профессионального пути; стимуляцию осознания значимости своей одаренности и использование ее на благо государства и общества. [4]

Таким образом, исследование показало, что в настоящее время процесс выявления одаренных детей - это длительный процесс. Использование комплексного подхода при выявлении одаренности определяет эффективность процесса идентификации одаренных детей. При этом задействован широкий спектр разнообразных методов: специальные психодиагностические тренинги; экспертное оценивание поведения обучающихся педагогами, родителями, воспитателями; экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности обучающихся профессионалами; организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций, спортивных соревнований, творческих конкурсов, фестивалей; проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности. [3]

Выявление одаренных учащихся, главным образом, связано с задачами и целями обучения и воспитания, а также с созданием условий для интеллектуального и личностного роста обучающихся в школах и учреждениях дополнительного образования. На современном этапе наблюдается возрастающий интерес к различным формам работы с одаренными обучающимися – от углубленного обучения в рамках обычного класса до создания специальных классов и школ, различных внешкольных организаций, открывающих для одаренных обучающихся дополнительные возможности; проведение соревнований, конкурсов, олимпиад; переходы через классы; используется сокращенный период обучения в школе.

Следует отметить большое разнообразие организационных форм обучения одаренных обучающихся в Израиле, учебных заведений и классов для одаренных. В Израиле параллельно с коллективной работой специальных школ, школ-интернатов и специальных классов существуют и индивидуальные формы работы с одаренными обучающимися, такие как перепрыгивание через классы, посещение обогащенных учебных курсов, более раннее получение аттестата. Анализ литературы показал, что внешняя и внутренняя дифференциации способствуют усилению познавательной активности обучающихся, повышает их взаимоконтроль и ответственность, как перед педагогами, так и перед их товарищами по группе. Отдельного внимания заслуживает вопрос об индивидуализации обучения одаренных учеников, которая обеспечивает работу одаренного ребенка в тех видах учения, которые соответствуют его способностям и интересам. Особой формой организации процесса обучения одаренных обучающихся в рамках общеобразовательной школы является менторство (наставничество). Это направление работы с одаренными учащимися широко используется в образовательной практике массовых школ Израиля. [1]

В целом, как и многим отечественным и зарубежным авторам нам представляется, что проблемы обучения и воспитания одаренных детей должны решаться с учетом конкретных социально-психологических обстоятельств. Соответственно, очень важно и в семье, и в школе вовремя обнаружить детей с яркими способностями, создать благоприятные условия для развития личности каждого ребенка. Для этого необходимо объединение усилий всех участников образовательного процесса (психолога, педагога, родителей), и их центральной задачей является формирование и развитие способности у одаренных обучающихся к самоактуализации, к эффективной реализации повышенных возможностей в будущем, в зрелой профессиональной деятельности. В настоящее время к педагогам, работающим с одаренными детьми, предъявляется ряд новых требований: компетенция в одной или более специфических дисциплинах; модернизация знаний; умение строить обучение в соответствии с результатами диагностического обследования обучающегося; умение стимулировать креативные способности обучающихся; умение работать по специальному учебному плану; умение правильно оценивать их успехи; умение консультировать обучающихся; использование позитивного опыта своих коллег. В связи с этим, важно отметить, что в Израиле существуют институты повышения квалификации, постоянно действующие семинары повышения квалификации педагогов, работающих с одаренными обучающимися.

Вопрос о тесном сотрудничестве родителей и педагогов в образовании одаренных детей стоит особенно остро. Основные направления данной работы в Израиле заключаются в следующем: профессиональные тренинги с родителями; работа в школах специалистов по образованию и воспитанию

одаренных детей, которые вовлечены в процесс общения с родителями; работа педагога с родителями (встречи с родителями несколько раз в год, где учителя информируют родителей о своей программе, обсуждают интересы родителей одаренных обучающихся; планирование работы школы; привлечение родителей для добровольного участия в жизни класса). [2]

В свою очередь, проведенное нами исследование на основе сравнительного анализа позволило разработать методические рекомендации по отношению к деятельности педагогов с одаренными обучающимися и их родителями на основе израильского опыта. Разработанная нами модель включает в себя следующие компоненты: педагогические стратегии деятельности педагогов с одаренными обучающимися (выявление, обучение, развитие); условия деятельности педагогов с одаренными обучающимися (высокий уровень профессиональной психолого-педагогической подготовки, регулярное повышение квалификации, профессионально-значимые и личностные качества); взаимодействие педагогов с родителями одаренных обучающихся. Использование данной модели в российской системе образования, на наш взгляд, будет способствовать повышению эффективности обучения и развития одаренных обучающихся.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что вопрос об обучении одаренных детей остается открытым до сих пор. Изучение зарубежного опыта работы с одаренными детьми, в свою очередь, способствует повышению эффективности обучения, воспитания и развития одаренных обучающихся. Следовательно, необходимо обратить особое внимание на нововведения, получившие широкое распространение в зарубежной системе образования, с целью дальнейшего выявления и использования зарубежного опыта в отечественной практике работы с одаренными обучающимися.

Список литературы

1. Гали Г.Ф. Организационно-педагогические условия деятельности педагогов с одаренными учащимися за рубежом / Г.Ф.Гали // Учебное пособие. - Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2011.
2. Гали Г.Ф. Учителя и родители одаренных детей: взаимодействие и взаимоотношения / Г.Ф.Гали // Магариф. - №5. - Казань: Издательство ОАО «Татмедиа», 2010.
3. Лаптева И.Д. Проблема воспитания позитивного отношения будущих учителей к культурным различиям / Лаптева, И.Д.// Научно-образовательное и культурное сотрудничество стран- участниц ШОС. XII Международная научно-практическая конференция: сборник статей.- Чита, 2014. – С. 94-99.
4. Министерство алии и абсорбции. Образование, 2016.
5. Одаренные и талантливые [Электронный ресурс] Режим доступа:
<http://edu.gov.il/owl/Heb/Yesodi/OchlusiyotYechudiyot/MechunanimVemitstaynim/Pages/TsrachimRegshetim.aspx>

ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США, КАНАДЫ, АВСТРАЛИИ, НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ

Семина В.В.

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва

Известно, что системы образования США, Канады, Австралии и Новой Зеландии унаследовали многие черты, присущие системе просвещения Великобритании. Однако под влиянием особенностей географического положения, исторического развития и ряда других факторов в этих странах появились национально-специфические черты систем образования, что нашло отражение в лексике, в частности в разном употреблении общеанглийских лексических единиц (использование разных синонимов для обозначения одного и того же понятия, употребление единого термина, несопадающего, однако, в разных вариантах английского языка по объему выражаемого понятия, стилю и частотности употребления и т. п.).

Дошкольное образование (pre-school education) в англоязычных странах можно разделить на дошкольные учреждения (nursery school) и подготовительные классы (kindergarten). В отличие от Великобритании, где не существует законодательства об образовании детей до 5 лет, и соответственно все дошкольное воспитание является частным, в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии существует спектр

государственных и частных учреждений для детей до 5 лет. Но в США около половины детей в возрасте 3-5 лет воспитываются дома, так как дошкольные учреждения воспринимаются большинством населения как организация социальной помощи малоимущим [1]. В Канаде дошкольное образование в основном платное, а в Австралии оно принадлежит не только частным лицам, но и общественным организациям. Как и в Великобритании, в вышеуказанных странах существует широкий спектр дошкольных учреждений: ясли (day nursery), детские сады (nursery schools), малышковые центры (play school/ play group), где все занятия проходят в игровой форме. Но кроме этого в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии существуют специальные подготовительные классы, которые образованы при школах и осуществляют подготовку детей к дальнейшему обучению. В США такие учреждения называются «нулевыми классами» и их посещает около 60% всех детей в возрасте пяти лет [1].

Начальное обязательное обучение (primary education) в Британии и Новой Зеландии начинается с 5 лет, в то время как в Австралии, Канаде и США с 6 лет (или с 8 лет в США), и обучение в Великобритании продолжается шесть лет, аналогичная схема применяется в Австралии, где обучение детей на первом этапе идет до 12 лет. В США для сельских округов существует восьмилетняя начальная школа (до 13 лет), для крупных городов – шестилетнее начальное образование, которое становится доминирующим в настоящее время. В Новой Зеландии и Канаде начальное образование длится восемь лет (с первого по восьмой класс), после которых в Канаде школьники сдают экзамены для перехода на следующую образовательную ступень.

В Великобритании *основными предметами* на данном этапе являются чтение, основы грамоты, география, история, природоведение, музыка, танцы, пение, рисование и физкультура. В США в список обязательных предметов входят помимо вышеперечисленных предметов еще и литература, письмо, орфография, родной язык, изобразительное искусство, гигиена, ручной труд, а природоведение заменяется естествознанием, а в Австралии, Новой Зеландии и Канаде часть времени отводится религиозному и нравственному воспитанию. В канадских школах дети также изучают обществоведение, которое является предметом, соединяющим географию и историю (в отдельности эти предметы не преподаются), предметы художественного цикла и домоводство [2].

В таблице 1, представленной ниже, приводятся данные о численности учащихся и учителей в начальных школах Великобритании и США на период 1970 и 2005-2007 годов [1, 2]. Из таблицы следует, что в то время как в США количество учащихся возросло, что может быть связано с притоком иммигрантов или демографическим взрывом, в Великобритании численность учащихся снизилась с 5,8 миллионов человек до 5,3. Следует отметить, что процентное соотношение мальчиков и девочек в начальных школах США и Великобритании осталось неизменным. Несмотря на рост числа учителей в школах Великобритании количество учащихся на учителя осталось практически неизменным: 19:1 в 2006 году при 20:1 по данным 1970 года, в то время как в США на одного учителя приходится лишь 16 учеников.

Таблица 1

Численность учащихся и учителей начальной школы

Годы	США		Великобритания	
	1970/1	2005/6	1970/1	2006/7
Учащиеся (млн.)	22	24	5,8	5,3
% девочек	49	49	49	49
Учителей (тыс.)	1400	1500	248,9	283,5
% женщин	-	-	77	81
Кол-во учащихся на учителя	-	16	20	19

Из вышесказанного следует, что основным отличием дошкольного образования Великобритании является полное отсутствие государственных учреждений для детей до 5 лет (все дошкольное воспитание – частное), в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии данный образовательный сектор занимают в основном государственные учреждения. Начальное образование англоязычных стран в целом имеет много сходств, небольшую разницу составляет возрастные критерии (начальное образование начинается с 5 лет в Британии и Новой Зеландии и с 6 лет в Австралии, США и Канаде).

Список литературы

1. Бадарч, Дэндэвийн. Высшее образование США / Анализ структуры и организация учебного процесса / Под редакцией А.Я. Савельева. – М.: НИИВО, 2001. – С. 12-15.
2. Винокуров А.М. История и культура Великобритании. – Тверь, Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 301 с.
3. Семина В.В., Семина Л.В. Состояние образования в США, Канаде, Австралии и Новой Зеландии на современном этапе // Вопросы современной педагогики и психологии: Свежий взгляд и новые решения. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции: ИЦРОН, 2016.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА

Ивашенко К.Б.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Актуальность и целесообразность применения на уроках технологии интерактивного обучения исходит из того, что новые запросы и требования ФГОС второго поколения невозможно удовлетворить, основываясь только на традиционных педагогических технологиях. Необходимы новые подходы к организации обучения, которые будут направлены на развитие личности ученика и с помощью которых ученик сможет стать живым участником образовательного процесса.

Целесообразность применения интерактивных технологий на уроках истории обусловлена рядом факторов. Учителя зачастую сталкиваются с проблемой снижения уровня познавательной активности учащихся на уроке. Среди причин того, что дети теряют интерес к занятиям, надо назвать однообразие уроков. Увлечь учеников своим предметом очень сложно без применения новых интерактивных технологий, так как односторонняя коммуникация оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как из рассказа учителя. Только новые творческие подходы к построению урока, насыщенность и многообразие приемов, методов и форм могут обеспечить эффективность.

В данной статье анализируется результативность применения таких интерактивных методов как «малые группы» и «мозговой штурм» в практической деятельности по формированию учебной мотивации и познавательной активности.

Методику малых групп в своих работах рассматривают Л.Дудорова [1], Е.С. Полат [5], Е.А. Реутова[6]. Методу мозгового штурма уделено внимание в трудах А.П.Панфиловой[3] [4], Н.Н.Двуличанской[2], А.В.Хуторского[7].

В процессе педагогической практики, работая с учащимися 6 класса на уроках истории, я имела возможность сравнить уровень мотивации и познавательной активности учащихся на уроках с использованием интерактивных методов и на тех своих уроках, где их использование заменялось иными традиционными методами.

Прежде всего, стоит обратить внимание на сложности, связанные с применением любых интерактивных методик. Внедрение интерактивных методов вызовет у педагога затруднение, если другие учителя, работая с этим же классом, не используют такие методики. В таком случае учащиеся менее восприимчивы к подобным нововведениям, и первоочередной задачей учителя становится научить работать по той или иной технологии. Кроме того, применяя ту или иную технологию, педагог должен учитывать психолого-педагогические особенности учащихся класса: в одном классе ее применение может успешно реализоваться, а в другом у учащихся могут возникнуть трудности. Более того, такие трудности могут возникнуть и внутри класса.

Применяя интерактивные методы на уроках истории в 6 классе, я ставила перед собой ряд важнейших целей: стимулировать мотивацию и интерес учащихся в области изучаемого предмета; повысить уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся; развивать навыки анализа, критического и творческого мышления, взаимодействия и коммуникации. Реализации этих целей на практике в наибольшей степени соответствовали такие интерактивные методы как «малые группы» и «мозговой штурм». Они позволяют сделать процесс обучения более мотивированным, продуктивным, лично – развивающим, эмоционально насыщенным, а, соответственно, более качественным. Они вносят в процесс обучения разнообразие, позволяют вырабатывать дух командности, поскольку интерактивные методы в большинстве случаев как раз и подразумевают работу в малых группах на основе сотрудничества и кооперации; «мозговой штурм» также проводится по методу малых групп. Можно сказать, что метод «мозгового штурма» - это одна из вариаций работы в малых группах.

В ходе работы по методу малых групп с учащимися 6 класса я добилась следующих результатов. Достаточно высокая работоспособность учащихся сохранялась на протяжении всего урока, в процесс активной работы над заданием был вовлечен практически весь класс. Высокий уровень мотивации и познавательной активности сохранялся благодаря совместному выполнению творческого задания. Согласно возрастным особенностям, у младших подростков важной потребностью и одним из основных мотивов деятельности выступает общение, работая в малых группах, они удовлетворяют потребность в общении, у них формируются коммуникативные компетенции, тем самым педагогический процесс становится более результативен.

В моём классе были учащиеся с разными способностями: учащиеся с высоким уровнем подготовки, внимательные, быстро схватывающие информацию, обладающие навыками самостоятельной работы; учащиеся с хорошими способностями, но слабо владеющие навыками самостоятельной работы; а также те, кто испытывал трудности при усвоении материала. Но в группах были объединены ребята разного уровня информированности по данному предмету, поэтому «слабые» ученики имели возможность учиться у более «сильных», взаимно дополнять и обогащать друг друга, т.е. шел взаимный обмен знаниями, идеями. Более подготовленные ребята показывают высокий результат своей деятельности, демонстрируют навыки самостоятельной работы, лидерские качества. Такие ребята всегда положительно воспринимают любые формы работы. Учащиеся послабее стремятся не отставать от своих товарищей, они активно вовлекаются в процесс работы над творческим заданием в группах, вносят свой вклад в достижение итогового результата совместной деятельности. Такие ребята проявляют интерес к новым формам работы, заданиям творческого характера, позволяющим подключить, помимо знаний, творческие способности. Таким образом, урок превратился в настоящий творческий процесс, осуществляющий принципы развивающего обучения.

Учебный процесс протекал в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяло не просто получить новое знание, но и развивало саму познавательную деятельность, переводило ее высокие формы сотрудничества и кооперации.

Результаты, достигнутые при применении метода «малых групп» перекликаются с результатами проведения «мозгового штурма», поскольку, как уже отмечалось, «мозговой штурм» - одна из разновидностей работы в малых группах. Работа методом «штурма» вызывает у учащихся большой интерес, все включаются в активную продуктивную деятельность по поиску ответов на проблемную задачу. Показательным является то, что не очень активные и добросовестные ребята («троечники») признались, что на таком уроке у них не было времени заниматься посторонними делами, «мозговой штурм» их увлек, поскольку это была своего рода игра, которая позволила им мыслить творчески, а не давать конкретные ответы на поставленные вопросы, как это бывает, например, при фронтальном опросе. Также ребята отметили, что при такой форме работы не страшно ошибиться, дать неправильный ответ, поскольку поощряются любые ответы участников «штурма». Это говорит о том, что «мозговой штурм» стимулирует познавательную активность и способствует повышению учебной мотивации даже слабых учеников, трудно восприимчивых к получению новой информации и не заинтересованных учебным процессом.

Теория интерактивных методов обучения достаточно подробно описывает преимущества представленных мной методов. Я же хотела бы отметить некоторые трудности, с которыми я столкнулась в процессе внедрения этих методов в урок. В ходе работы в малых группах, где распределены роли учащихся, у каждого ученика есть возможность вложить свои мысли, идеи, внести свой вклад в достижение учебной задачи. Однако требуется больше времени, чтобы организовать продуктивную деятельность, проанализировать вклад каждого участника. Кроме того, возникают ситуации, когда мнения отдельных людей может потеряться и мнения одного - двух человек может возобладать.

Среди трудностей, с которыми я столкнулась во время проведения «мозгового штурма», можно назвать уход некоторых учащихся от реальной проблемы. То есть в процессе творческого мышления активизируется фантазия детей, которая «не знает границ», а поскольку поощряются любые, даже фантастические, идеи, то в потоке разнообразных предложений, им становится сложно найти наиболее рациональные и продуктивные, поэтому озвучиваются все, от наиболее грамотных до самых абсурдных.

Применяя на уроках истории интерактивные методы («малые группы», «мозговой штурм») я проследила положительную динамику. Результаты рефлексии и мои личные наблюдения показывают, что по сравнению с традиционными уроками, которые я проводила параллельно интерактивным, познавательная активность учащихся, их мотивация и заинтересованность ходом урока и результатами работы выросла в среднем на 46,5% (активность на традиционных уроках составляла в среднем 41%, на уроках с применением технологии «малых групп» и «мозгового штурма» – 81% и 88% соответственно).

Таким образом, проведение уроков в нетрадиционной форме с применением интерактивных методов обучения является мощным инструментом повышения познавательной активности учащихся, приучающий их к самостоятельной познавательной деятельности. Применение метода «малых групп» и «мозгового штурма», а также других интерактивных методов обучения, повышает заинтересованность учащихся в изучении предмета истории, заставляет их подходить к работе творчески, критически мыслить, добывать знания совместными усилиями, без помощи педагога.

Список литературы

1. Дуличанская, Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций. – М.: Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э.Баумана, выпуск №04, 2011.
2. Дудорова, Л. Современные методы фасилитации групповой работы \ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.personalimage.ru/articles/facilitation/sovremennye-metody-facilitatsii-grupповой-raboty/>
3. Панфилова А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений, - СПб.: Питер, 2005.
4. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учебное пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2009.
5. [Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.](#)
6. Реутова, Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012.
7. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методам обучения. - СПб.: Питер, 2004.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Максина В. Е., Фахрутдинова Р. А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Изучение английского языка в старшей школе направлено, в первую очередь, на дальнейшее развитие иноязычной языковой компетенции. Иноязычная языковая компетенция старшеклассников проявляется в умении в совершенстве владеть всеми четырьмя видами речевой деятельности – чтение, письмо, говорение, аудирование. Учащиеся старших классов также должны развиваться в умении планировать свою речь, подкреплять ее уместными невербальными средствами. Помимо этого на данном этапе обучения большее внимание уделяется самостоятельности учащихся, проявление их индивидуальных склонностей, на основе которых происходит выбор будущей профессии.

Обучение иностранному языку должно быть нацелено не только на изучение и закрепление иноязычного материала в соответствии с требованиями образовательной программы, но и реализовывать задачи по развитию творческого мышления, воображения, фантазии, эмоционально-мотивационной сферы личности ученика, а также реализации творческих интересов обучающихся. [2]

Личностно-ориентированный подход, которого мы придерживаемся, подразумевает внимательное отношение к способностям и склонностям каждого ученика, его индивидуальным особенностям и потребностям. Иностраный язык как дисциплина позволяет охватить многообразие интересов школьников, успешно интегрировать их в процесс обучения. Вовлекая всех обучающихся в творческую учебную деятельность на уроках английского языка, педагог стремится повысить мотивацию учащихся, сделать урок более интересным и рефлексивным.

В современной науке не существует единого подхода к определению понятия творческий потенциал личности и его составляющих. В своей работе мы придерживаемся позиции А. М. Матюшкина, который утверждает, что творческий потенциал является интегративной характеристикой, выражающейся в отношении человека к творчеству. [4] Придерживаясь той же позиции, Г. М. Марданова определяет составляющие креативного потенциала личности как «синтез творческой активности и возможного уровня готовности человека к саморазвитию, где сочетаются возрастные и индивидуальные особенности». [3]

Для определения степени эффективности педагогического воздействия на развитие творческого потенциала обучающихся в нашем исследовании использовалась методика В. И. Андреева, тест «Оценка уровня творческого потенциала» для самостоятельного заполнения школьниками. [1]

Была определена следующая гипотеза исследования: процесс развития творческого потенциала школьников при обучении иностранному языку будет более эффективным при условии, если определен диагностический инструментарий по выявлению творческого потенциала школьника в процессе изучения иностранного языка; определены технологии включения школьников в творческие виды деятельности с использованием метода проектов, ролевых игр и драматизации, метода рассказывания историй (storytelling).

Проектный метод представляет собой совместную креативную и продуктивную деятельность педагога и учащихся, которая направлена на создание нового продукта, решение конкретной задачи. Этот метод обладает определенными преимуществами для реализации нашего исследования. Во-первых, он способствует социализации учащихся, ставя их в условия, где им необходимо общаться и договариваться, принимать коллективные решения. Во-вторых, метод проектов способствует развитию самостоятельности учащихся, умения планировать свою деятельность, быть нацеленным на результат. В-третьих, проектный метод позволяет ученикам осознанно приобретать новые знания, это требует от них гораздо больше усилий, нежели усвоение уже готовых знаний от учителя. В-четвертых, распределение обязанностей в проектной группе позволяет каждому реализовать себя, свои творческие способности. [5]

В нашем исследовании учащимся был предложен особый вид проектов – проекты по созданию учебных материалов. Помимо развития творческих способностей школьника, подобные учебные проекты также преследуют следующие цели: более глубокое усвоение и закрепление учащимися учебного материала; особая ценность разработанных материалов – результаты работ учащихся в дальнейшем используются учителем и приобретает общественную значимость.

Разработка учебных материалов была направлена на закрепление лексического материала. Старшеклассникам было предложено разработать кроссворды, тесты на правописание, флэшкарты, карты для речевых игр. В некоторой степени ученики имели возможность почувствовать себя в роли учителя, что для некоторых из них было важно, с точки зрения профессионального самоопределения.

Реализация данной проектной технологии требует подчинения определенным принципам. Проектные задания должны даваться по принципу от простого к сложному. Формат разрабатываемых заданий должен быть понятен и хорошо знаком учащимся, поэтому прежде чем приступить к проекту, учитель показывает примеры материалов и их назначение, использует их на уроках. Также важно давать четкие инструкции по разработке материалов, чтобы учащиеся понимали, какого результата требуется достичь.

Помимо проектных заданий, обучающиеся участвовали в различных ролевых играх. Использование технологии ролевой игры позволяет развивать речевые навыки учащихся в значимых коммуникативных ситуациях, способствует преодолению социально-психологических барьеров личности, помогает снять усталость. Участие в ролевой игре требует творческого подхода к созданию персонажа, отношения к обыгрываемой ситуации, умения действовать и мыслить нестандартно. Во время игры учащиеся находятся в постоянной «речевой готовности», внимательно слушают учителя и друг друга. Многократное повторение речевых образцов в ходе игровой деятельности способствует запоминанию и хорошему усвоению языкового материала. [6]

В ходе нашего эксперимента было использовано несколько видов ролевых игр с применением приема драматизации: acting out a word – обыгрывание отдельных слов, выражений, идиом с угадыванием на

английском; *synchronized storytelling* – парная игра, в которой один ученик рассказывает историю, а другой ее показывает; *improvisation* – парная ролевая игра в заданных условиях; *acting out a story of learner's choice* – групповая драматизация истории на выбор.

Короткие ролевые игры могут стать любимым занятием ваших учеников и хорошим приемом для разогрева перед занятием или заполнением оставшегося времени в конце урока. Организация ролевых игр с драматизацией требует от педагога определенной тактичности и усилий по мотивации учащихся. Очень важно поддерживать веру учеников в себя, вдохновлять их, своим примером в том числе.

Метод рассказывания историй был выбран нами для проведения педагогического эксперимента, поскольку он позволяет развивать коммуникативные навыки учащихся и при этом способствует развитию воображения и творческого мышления. Учащимся были предложены различные типы заданий на сочинение историй, среди которых: *vocabulary stories* – сочинение коротких рассказов для запоминания лексики; *creating an end of the story* – придумывание оригинальной концовки рассказа; *5 word stories with a twist* – сочинение историй с использованием 5 случайно отобранных слов (3 существительных, 1 прилагательного, 1 глагола).

Стоит отметить, что сочинение историй может оказаться довольно затруднительной задачей для учащихся, особенно на первых этапах. Чтобы избежать этого, мы организовали парную и групповую работу учащихся. Разработка историй происходила в большинстве случаев в ходе урока, учащимся позволялось делать записи и использовать их при рассказе историй. Работа над историями также заключалась в их доработке, самостоятельной проверке грамматических ошибок и уместности употребления лексических единиц.

В проведенном нами исследовании участвовало 48 учеников средней общеобразовательной школы №15 города Казани. В экспериментальной группе – 22 человека, в контрольной группе – 26 человек. Данное педагогическое исследование проводилось в период с марта 2016 года по март 2017 года.

По результатам исследования в экспериментальной группе была обнаружена положительная динамика в развитии исследуемой характеристики, в среднем, уровень творческого потенциала в группе вырос и достиг уровня «выше среднего». Диагностика контрольной группы не выявила существенного изменения в показателях, определенный учениками уровень творческого потенциала, в среднем по группе, остался прежним. Таким образом, можно предположить, что определенная нами гипотеза оказалась верна.

Организация творческой деятельности на уроках иностранного языка – трудоемкая задача для педагога. Она включает в себя умение вдохновить учеников на саморазвитие, на раскрытие своего творческого потенциала; мотивировать их на участие в разнообразной творческой деятельности, что потенциально может пугать некоторых учеников; необходимость разрабатывать задания, которые были бы по силам обучающимся, внимательно следить за процессом их выполнения и оказывать всестороннее содействие и поддержку. Но при соблюдении всех этих условий развитие творческого потенциала обучающихся, можно сказать, гарантировано.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. - Казань, 2000 – 608 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. - Москва, 2003 – 192 с.
3. Марданова, Г.М. Технология развития креативного потенциала учащихся общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2005. – 23 с.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. - С. 29-33.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 2010.
6. Семенова Т.В., Семенова М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. - 2005. - №1 – С. 16-18

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

(СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)

СЕКЦИЯ №4.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО СУЖЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ГРЕБЦОВ-АКАДЕМИСТОВ

Замотин Т.М.

к.п.н.

Центр спортивной подготовки сборных команд России, г. Москва

Ключевые слова: гребной спорт, предсоревновательное сужение, блоковая периодизация спортивной тренировки, подготовка гребцов высокой квалификации.

Предсоревновательное сужение – ключевой элемент подготовки спортсмена. Выведение спортсмена на пик формы всегда было ключевым аспектом подготовки спортсменов высокой квалификации. Особое внимание предсоревновательному сужению и, в частности, 21 – 14 дням перед гонками в теории спорта уделяется начиная с 90-х годов.

Предсоревновательное сужение – мезоцикл этапа подготовки, следующий за трансформирующим мезоциклом; характеризуется, как правило, сбросом нагрузки для обеспечения «выхода» спортсмена на суперкомпенсацию в течение соревнований [1]. Актуальной проблемой, в том числе в подготовке гребцов-академистов высокой квалификации, является оптимизация структуры предсоревновательного сужения для обеспечения максимальной реализации потенциала спортсмена. Муджика и Падила выделяют два типа сужения: с постепенным и с резким снижением интенсивности нагрузки, при этом постепенное снижение нагрузки может носить как линейный, так и экспоненциальный характер [3,4]. Оптимальное планирование и реализация сужения позволит достигнуть прироста в скорости 2 – 3%. Прирост спортивного результата после сужения зависит, главным образом, от квалификации спортсмена.

Исследования, посвященные построению предсоревновательного сужения, носят фрагментарный характер, однако можно выделить несколько ключевых факторов сужения, способствующих улучшению спортивного результата.

Характерной особенностью мезоцикла предсоревновательного сужения является сброс объема нагрузки. Боскет с соавторами [2] доказали, что наибольший прирост результата наблюдается при снижении объема 41 – 60%; оптимальная продолжительность сужения 8 – 14 дней, наряду с этим, резкое снижение объема эффективнее экспоненциального.

В сужении рекомендуется планировать два «пика» [5]. «Пик» - прохождение соревновательной дистанции с полным моделированием соревнований (предстартовая разминка, предстартовая преактивация, соревновательная тактическая модель прохождения дистанции). Планирование «пиков» напрямую связано с первым стартом на соревнованиях (отборочный заезд); второй «пик» сужения рекомендуется планировать за три дня до старта, первый «пик» – за три дня до второго «пика» [5].

В практике подготовки гребцов-академистов принято планировать сужение продолжительностью 8 – 10 дней. «Пики» сужения, как правило, не планируются; на протяжении всего сужения планируется снижение объема и интенсивности, вплоть до первого старта.

Учитывая данные анализа и обобщения литературных источников совместно с тренером группы был запланирован заключительный этап подготовки к главным стартам сезона. Этап начинался с накопительного мезоцикла продолжительностью 21 день, далее трансформирующий мезоцикл продолжительностью 16 дней, завершался этап предсоревновательным сужением продолжительностью 12 дней.

В эксперименте принимали участие спортсмены парной женской группы молодежного возраста (до 23 лет), победители Большой Московской регаты, масса тела $74,3 \pm 3,2$, мощность работы на эргометре на уровне ПАНО – 214 ± 12 Вт.

В течение заключительного этапа подготовки было пройдено 740 км на воде; 330 км в накопительном мезоцикле, 260 км в трансформирующем мезоцикле; 150 км в предсоревновательном сужении (рисунок 1).

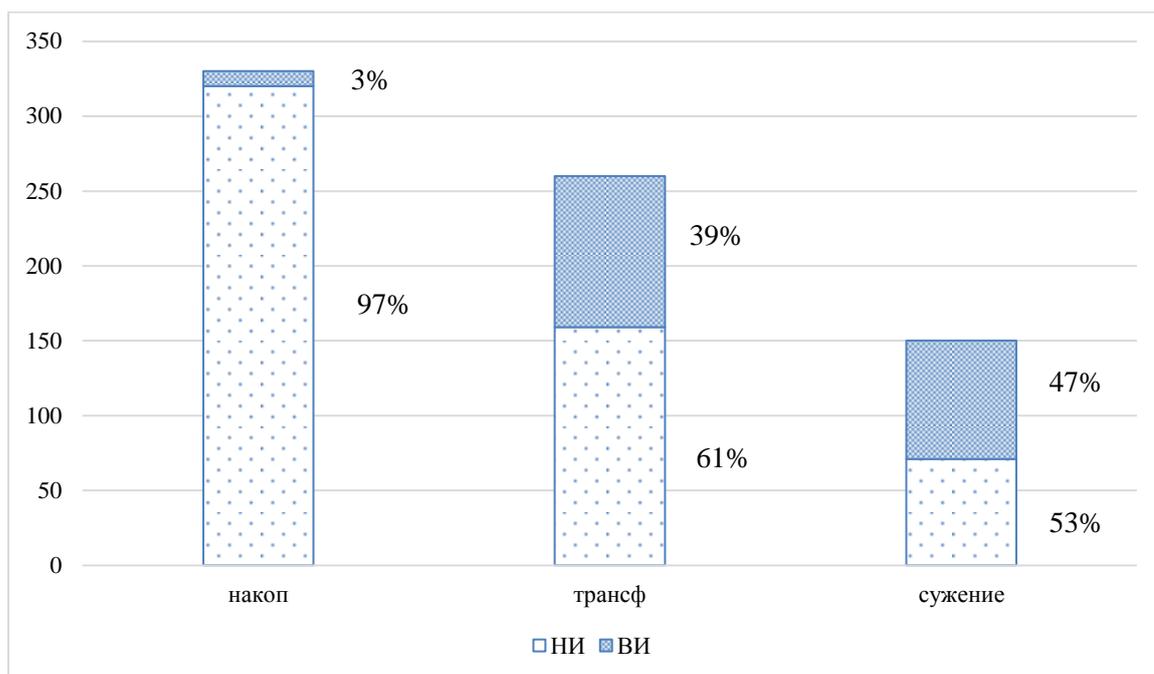


Рисунок 1 – характеристика выполненной работы на воде на заключительном этапе подготовки (НИ – низкая интенсивность, ВИ – высокая интенсивность)

В накопительном мезоцикле на воде выполнялась, в основном, нагрузка в 1, 2 и 5 зонах интенсивности; наблюдалась наибольшая продолжительность тренировок. В трансформирующем мезоцикле объем работы на воде снизился на 21% за счет увеличения доли высокоинтенсивной работы. В предсоревновательном сужении объем работы был снижен на 43% за счет уменьшения общего объема тренировок, в то же время доля высокоинтенсивной работы на воде увеличилась до 47%; в отличие от предшествующих мезоциклов подготовки в предсоревновательном сужении основной объем работы в 1 зоне выполнялся неспецифическими средствами тренировки – велоэргометр, третбан, плавание, бег и пр.

Во время сужения было запланировано и выполнено два «пика» сужения: за 3 дня и за 7 дней до первого старта на соревнованиях. «Пик» сужения состоял из двух прохождений соревновательной дистанции с интервалом 40 – 60 минут. Максимальная зарегистрированная скорость составляла 98,5% от годовой модели для данного класса.

На Первенстве Мира среди спортсменов молодежного возраста (до 23 лет) парная женская четверка заняла первое место показав в финальном заезде скорость 100,1% от годовой модели. Следует отметить, что заключительному этапу подготовки предшествовали отборочные соревнования – Большая Московская регата (БМР), на которой данный экипаж показал результат 95% от годовой модели. Таким образом, прирост составил 5%. Существенных различий в погодных условиях на БМР и Первенстве Мира среди молодежи не было (температура воздуха 22 – 25 град, ветер попутный 2,5 – 3 м/с). На протяжении подготовительного периода годового цикла проводились контрольные тренировки в одиночках (1x); динамика результатов контрольных имеет положительную тенденцию – на первой контрольной был показан средний результат по группе, соответствующий 96,5±1,3%, к соревновательному периоду спортсмены группы подошли с результатом 98,3±2,2% от годовой модели в классе 1x.

Резюме. В статье были рассмотрены педагогические аспекты предсоревновательного сужения на заключительном этапе подготовки к главному старту сезона. В течение года спортсмены постепенно набирали спортивную форму о чем свидетельствуют показатели специальной работоспособности – результаты контрольных тренировок в одиночке (1x). К заключительному этапу подготовки спортсмены подошли в хорошей форме – 95% от годовой модели в парной четверке (4x). Заключительный этап подготовки был построен по блоковой системе планирования спортивной тренировки (продолжительность этапа 49 дней); этап завершался предсоревновательным сужением и непосредственной реализацией на главном старте сезона. Продолжительность предсоревновательного сужения – 12 дней; этот мезоцикл характеризовался, в первую очередь, сбросом объема тренировочной нагрузки на воде (43% по сравнению с трансформирующим мезоциклом). В итоге экипаж женской парной четверки (4x) улучшил свой результат на

5%, достигнув модельного уровня (100,1%). В сужении было проведено два «пика» в которых стартовый состав экипажа прошел соревновательную дистанцию на уровне 98,5% от годовой модели.

Полученные данные позволяют считать такую модель заключительного этапа подготовки, в том числе мезоцикла соревновательного сужения оптимальной для гребцов-академистов.

Список литературы

1. Иссурин, В.Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки [Текст]: монография / В.Б. Иссурин. – М.: Советский спорт, 2010. – 288 с.
2. Bosquet, L., Montpetit, J., Arvisais, D., Mujika, I. Effects of tapering on performance: A meta-analysis [Text] / L. Bosquet, J. Montpetit, D. Arvisais, I. Mujika // *Medicine and Science in Sports and Exercise*. – 2007. – №39. – P.1358–1365.
3. Mujika, I., Padilla, S. Detraining: Loss of training-induced physiological and performance adaptations. Part I: Short term insufficient training stimulus / I. Mujika, S. Padilla // *Sports Medicine*. – 2000. – №30. – P.79–87.
4. Mujika, I., Padilla, S. Scientific bases for precompetition tapering strategies / I. Mujika, S. Padilla // *Medicine and Science in Sports and Exercise*. – 2003 – №35 – P.1182–1187.
5. Hellard, P., Avalos, M., Hausswirth, C., Pyne, D., Toussaint, J.F., Mujika, I. Identifying Optimal Overload and Taper in Elite Swimmers over Time / P. Hellard, M. Avalos, C. Hausswirth, D. Pyne, J.F. Toussaint, I. Mujika // *Journal of Sports Science and Medicine*. – 2013. – №12. – P.668 – 678.

ЗНАЧЕНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Калошин Р.Н., Барабанов Е.В.

Академия строительства и архитектуры при ДГТУ г. Ростова на Дону

Многие считают, что понятие здорового образа жизни появилось благодаря событиям последних десятилетий. Действительно, о здоровом образе жизни в СМИ стали говорить относительно недавно. Но обратившись к истории можно обнаружить, что данное понятие зародилось уже довольно давно.

Человеческая цивилизация начала формироваться в течении последних 3 млн. лет и стала качественно новой эпохой развития жизни на Земле.

Человечество, как и раньше, продолжает приспосабливаться к окружающей среде. Но это никогда не было основным смыслом жизни человека. С первых этапов своей жизни человечество занималось трудовой деятельностью и сотворением материальных и культурных ценностей.

Здоровый образ жизни зародился в тот момент, когда первобытный человек осознал, что его физическое состояние напрямую связано с его выживанием. Умение быстро настич добычу, преодолевать разного рода естественные преграды, способность далеко и метко бросить камень, копье, дротик всё это требует хорошей физической формы.

Определение и основные черты здорового образа жизни

Здоровый образ жизни – свод норм и правил жизнедеятельности проверенных временем, цель которых:

- укрепление и поддержание здоровья человека;
- дать человеку возможность трудиться, расходуя при этом меньше времени и сил;
- наделять умениями и навыками восстановления организма после тяжёлого труда.

Отсюда следует, что отказ от вредных привычек, связанных с употреблением табачной и алкогольной продукции, а также с употреблением наркотических веществ - абсолютно обязательное условие здорового образа жизни.

Роль здорового образа жизни в обеспечении здоровья человека

В наше время здоровым человеком принято считать тех у кого не выявлено каких либо болезней и физических дефектов, в то время когда здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия.

На здоровье могут повлиять множество факторов. На сегодняшний день можно выделить 4 основных факторов:

1. Генетический (15%)

2. Состояние окружающей среды (20%)
3. Медицинское обеспечение (15%)
4. Условия и образ жизни (50%)

Отсюда следует что, человек ведущий здоровый образ жизни имеет высокий уровень его здоровья.

Какое значение имеет физкультура?

Движение — неотъемлемая часть жизни человека. Но как показывает время, с развитием науки и техники человечество становится физически менее активным.

На сегодняшний день у большинства людей наблюдается серьёзные сердечно-сосудистые заболевания, которые зачастую вызваны отсутствием движения и физических нагрузок.

Как правило у таких людей слабая физическая выносливость и проблемы с лишним весом. Помочь решить данные проблемы может правильно составленная диета и ежедневные физические нагрузки. Регулярные физические упражнения – важная составляющая здорового образа жизни.

Физически активные люди имеют сильную иммунную систему, а потому и болеют гораздо реже людей ведущих сидячий образ жизни. Оставаться физически активным важно не только для взрослых, но и для пожилых людей. При этом необязательно это должны быть интенсивные упражнения, можно, например, осуществлять ежедневные прогулки. Физическая активность поможет с поддержанием здорового веса, что также важно и во время беременности. Также большое значение имеет правильное питание и употребление достаточного количества жидкости. Если правильно составить свой рацион, то у нас будет, и энергия необходимая для выполнения упражнений и от лишнего веса мы избавимся гораздо быстрее. Жидкость же позволит избежать обезвоживания, так как во время тренировок люди зачастую сильно потеют и теряют довольно большое количество той самой жидкости.

Физическая активность помогает предупредить следующие серьезные заболевания:

У людей, ведущих сидячий образ жизни, риск умереть от инсульта или от ишемической болезни сердца вдвое больше чем у людей ведущих активный образ жизни.

Даже не выполняя, каких либо упражнений, можно значительно снизить риск этих заболеваний. Активный отдых на примере тех же прогулок по парку уменьшит вероятность возникновения этих болезней.

Гипертония – явление ставшее обыденностью, опасно тем что повышает риск инсульта и сердечного приступа. Лёгкие физические нагрузки помогут уменьшить давление при гипертонии или предотвратить развитие этого заболевания.

Упражнения также помогут улучшить баланс холестерина. Есть два типа холестерина – низкоплотный липопротеин (НПЛ) и высокоплотный липопротеин (ВПЛ). Беда в том, что высокий уровень НПЛ и низкий уровень ВПЛ увеличивает риск заболеваний сердца. Но как показывают исследования, регулярные упражнения, такие как пробежка позволяют повысить уровнем высокоплотного холестерина, а значит и уменьшить риск сердечных заболеваний.

Часто люди, не выполняющие физических упражнений, жалуются на боли в пояснице. У людей, выполняющих физические упражнения, они наблюдаются значительно реже или отсутствуют вовсе.

Остеоартроз – распространенная форма артрита, которая поражает восемь из десяти людей в возрасте после 50 лет. Умеренная регулярная физическая активность, такая как ходьба, плавание или езде на велосипеде, отлично помогает при остеоартрозе.

Физическая активность способствует улучшению минеральной плотности костей и замедляет дегенерацию костей в дальнейшей жизни, что может помочь предотвратить развитие остеопороза. Остеопороз – заболевание, при котором ваши кости становятся хрупкими, что увеличивает риск переломов. Регулярные высокие нагрузки на кости, такие как бег и плавание, увеличивают плотность костей. В случае если у вас уже наблюдается остеопороз, то большую нагрузку на кости лучше не делать и ограничиться ходьбой или плаванием.

По результатам исследований врачей регулярные занятия физкультурой и спортом повышают общую физическую активность человека, уменьшают подверженность к стрессам, нормализуют окислительно-восстановительные процессы, а также улучшают кровообращения. При занятиях спортом физическая нагрузка должна соответствовать возможностям и способностям занимающегося, а также его возрасту и состоянию здоровья. Для улучшения эффективности тренировок обычно сокращению пауз между упражнениями, увеличивая количество упражнений и повышая нагрузки.

Заключение

Физическая культура и спорт с давних пор высоко ценились в нашем обществе. В настоящее время, большая часть людей не занимаются спортом и ведут сидячий образ жизни. Как результат наша страна

переживает серьезный социально-демографический кризис, когда смертность превышает рождаемость, формирование здорового образа жизни россиян становятся актуальной задачей.

Список литературы

1. Примерная программа дисциплины «Физическая культура». Утверждена Министерством высшего образования Российской Федерации 26 июня 2000 года.
2. Материалы к заседанию Государственного совета Российской Федерации по вопросу «О повышении роли физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни россиян». – М., 2002.
3. Пономарев Н.И. Возникновение и первоначальное развитие физического воспитания. – М., 1970.
4. Лисицын Ю.П. Слово о здоровье. – М., 1993.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

Кенарева Л. Ф.

Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск

В современных условиях активизируются проблемы подготовки педагогических кадров, способных успешно решать задачи лиц с ограниченными возможностями здоровья вовлечения их в активную физкультурно-спортивную жизнь, обеспечение адекватными средствами укрепления здоровья, достижения ими оптимальных показателей в развитии двигательных способностей, ликвидации двигательного голода в стадии роста и развития. Исходя из этого, в 2017 году на базе Петрозаводского государственного университета Институт физической культуры, спорта и туризма объявил прием абитуриентов на обучение по образовательной программе высшего образования 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья по двум направлениям: педагог по адаптивной физической культуре по очной форме обучения (прикладной бакалавриат) и инструктор-методист по адаптивной физической культуре (академический бакалавриат) по заочной форме обучения (5 лет).

Адаптивная физическая культура или физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья является новой для России, специфичной областью образования, науки, социальной практики. В связи с этим предъявляются нетрадиционные требования к системе профессионального образования. Впервые в России кафедра теории и методики адаптивной физической культуры была открыта в Санкт-Петербургском университете им. П. Ф. Лесгафта в 1995 г. Специалистов по новой учебной дисциплине начали готовить в университете, ещё не имея факультета АФК, который стал существовать с 1999 г. Дипломы бакалавров этого вуза получили студенты с факультета АФК в 2002 году. Первыми разработчиками программы дисциплины «Теория и организация АФК» следует считать профессоров Санкт-Петербургской академии физической культуры и спорта им. П. Ф. Лесгафта С. П. Евсеева и Л. В. Шапкову (2003). Учебник для студентов высших и средних профессиональных учебных заведений, осуществляющих образовательную деятельность по специальности АФК вышел в 2002 г. под редакцией С. П. Евсеева. Кроме того, университет им. П. Ф. Лесгафта в 2000 г. явился одним из издателей журнала «АФК», а с 2003 г. журнал вошел в Перечень ведущих научных журналов и изданий, выпускаемых в РФ.

Новый Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. позволил значительно расширить формы обучения специалистов в сфере физической культуры и спорта с такими группами лиц, как незрячие, неслышащие, с поражением опорно-двигательного аппарата, с интеллектуальными нарушениями и другими, как было указано в первом Государственном образовательном стандарте по АФК, утвержденном ещё в 1997 г. Он дал возможность получить образование в очной, очно-заочной и заочной формах обучения.

С введением новой специальности физические упражнения для лиц с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются как помощь и повышение качества их жизни. АФК представляется как единство телесно-физического, интеллектуального и мировоззренческого развития человека с отклонениями в состоянии здоровья в сфере образования и воспитания, профессиональной деятельности, культурной и спортивной жизни. Для социальной адаптации особую роль играют физическая культура и спорт, рассматривая их как способности к самосовершенствованию, вхождение в общество и согласованность с

окружающим миром. Одним из первых разработчиков АФК был основоположник теории и методики физического образования П. Ф. Лесгафт (1837-1909). Его работы по научному обоснованию методики применения физических упражнений для воспитания и образования слепых детей стали классическими. Поворот в отношении к инвалидам произошёл благодаря Ж. Ж. Руссо (1712-1778). Он констатировал, что естественное неравенство людей проявляется, прежде всего, в неравенстве общественных условий.

В нашей стране АФК даёт возможность развиваться потенциалу каждого человека, имеющего ограниченные возможности здоровья и ставит задачи заниматься не только развитием и восстановлением систем организма человека, но и всестороннего его развития, готовности к полноценной жизни.

Недооценивание роли физической культуры, её естественного фактора — движения, ЗОЖ, закаливания — убедительно показаны в работах, касающихся медицинской реабилитации, уже в 1993 г. Так, С. Ф. Курдыбайло (1993) пишет, что регулярные и целенаправленные спортивные тренировки лиц с отклонениями в состоянии здоровья стимулируют биохимические, морфологические и функциональные реакции, которые оказывают воздействие на мышечную, кардио, респираторную системы, на функции ЦНС и эндокринных органов.

В пособии Евсеевой О.Э. [2], предназначенном для обучающихся по направлению 49.04.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» разработаны и подобраны новые сведения на решение основной задачи обеспечения сознательного выбора личностью общественных ценностей в области физической культуры. Главное внимание уделено разделам организации учебного процесса, содержанию по курсам на четыре года обучения теоретического и практического материала, приведены контрольные требования. Важнейшими компонентами формирования физической культуры студента в настоящее время, как отмечает автор, следует считать мировоззрение, потребностно-мотивационную сферу личности, ширину и глубину знаний в области физической культуры.

Отличительной особенностью Государственного стандарта высшего профессионального образования при подготовке специалистов по адаптивной физической культуре (АФК) («Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья») является то, что он включает не только федеральный, но и национально-региональный (вузовский) компонент, наполняемый вузами в соответствии с имеющимися научно-методическим, кадровым и материально-техническим обеспечением. При формировании основных образовательных программ значительно увеличиваются академические свободы вузов.

При разработке различных программ АФК авторы указывают, что в зависимости от диагностических показателей в состоянии здоровья, особенностей физического и психического развития в практической деятельности физические упражнения могут служить не только ориентирами, а составлять основу педагогической деятельности специалиста АФК. Хотелось бы добавить, что в процессе таких занятий совершенствуются как двигательные способности, так и расширяются возможности развития психических, интеллектуальных и личностных качеств человека. Адекватный подбор средств, методов и методических приемов в работе с занимающимися зависит от постановки педагогических задач как общих, так и специфических, отражающих особенности аномального развития, наличия основного дефекта и имеет коррекционно-развивающую направленность. И всё-таки в многочисленной группе задач, стоящих перед данной категорией лиц, ключевыми являются такие, как осознанное отношение к оздоровительному и спортивному труду, когда человек испытывает интерес и потребность в занятиях физической культурой и спортом, убеждён в их пользе для саморазвития, активности, организованности и ответственности и при этом проявляет волевые способности, чувствует возможность преодолеть себя и достичь намеченной цели.

Направляющая роль в процессе воспитания, самовоспитания и самосовершенствования лиц с ограниченными возможностями здоровья принадлежит педагогу. Он вовлекает в этот процесс, предоставляя человеку расширенные возможности для проявления инициативы и самостоятельности, для формирования здорового стиля жизни и самоутверждения. Профессионализм, компетентность и мастерство специалиста АФК являются решающими для успеха в решении оздоровительных, психологических и воспитательных задач в педагогическом процессе. От уровня профессиональной подготовки педагога и от того, насколько он обеспечивает качество образования, зависит также качество обучения. Надо любить свою специальность и заинтересовать процессом обучения. Обучать с увлечением, формировать у обучающихся научные концепции ценности физической культуры личности и общества, личной и социальной значимости физической культуры и спорта, а также передать слушателям чувство возможности преодолеть себя и испытать это в практической деятельности.

Положительный настрой будущих педагогов и инструкторов-методистов по АФК на изучение новых сведений как о теории, так и о методике и практике работы с лицами с ограниченными возможностями

здоровья в области двигательной активности, могут вызвать программы, учебные пособия, множество публикаций, в том числе работы С. П. Евсеева, Л. В. Шанковой, О. Э. Евсеевой, О. Э. Аксенова, С. Ф. Курдыбайло и др.

С особым интересом студентами в процессе обучения и воспитания в вузе воспринимается материал о мировом паралимпийском движении как основном направлении развития адаптивного спорта, где главной целью и конечным результатом является социализация, социальная интеграция лиц с отклонениями в состоянии здоровья как участников международных соревнований — Олимпийских играх, первенствах, чемпионатах и Кубках мира, так и соревнований различного масштаба на региональном и национальном уровнях.

Подпитывать интерес будущих специалистов и по базовому курсу АФК, и по базовому блоку адаптивного спорта возможно примерами высказываний знаменитых паралимпийцев — чемпионов и призеров — о том, какое отношение и важное значение имеет АФК и адаптивный спорт в формировании качеств личности, а также, как почувствовать и открыть в себе уникальную возможность и способность преодоления, казалось бы, невозможного. Труд спортсмена, вложенный в победу с соперниками страны и над собой, должен быть оценен в первую очередь коллективом. Результат осмысления этих знаний, полученных на занятиях будущими специалистами, будет особенно эффективным, если названные ведущие спортсмены-паралимпийцы будут известны студентам по смежным дисциплинам, читаемым в вузе и практическим занятиям по видам спорта. Через них протянется ниточка междисциплинарных связей. Студенты с интересом будут слушать и заниматься предложенными проблемами, обсуждаемыми на предмете, если им понятно, о чем идет речь. Поэтому, изучая абстрактные понятия, полезно приводить множество примеров и сравнений с реальными жизненными ситуациями, и тогда студенты на практике испытают на себе чувство гордости за свой коллектив и в дальнейшем передадут его в будущей профессии.

Таким образом, в основе освоения студентом-спортсменом научных знаний по АФК и адаптивному спорту лежит педагогический профессионализм, требующий раскрытия социализирующего потенциала АФК, значительно расширяющий сферу её использования. В работе со студентами физкультурных вузов необходимо использовать исследования, опыт, практические разработки современных технологий, которые содействуют творческому развитию личности спортивного педагога и включают в себя искусство владения педагогическим процессом в своей отрасли.

Список литературы

1. Евсеев С. П., Теория и организация адаптивной физической культуры : примерная программа дисциплины для специальности 022500 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова; Учебно-методическое объединение по образованию в области физической культуры и спорта. — Москва: РИО РГУФК, 2003. — 46 с.
2. Евсеева О. Э. Адаптивное физическое воспитание в образовательных организациях (специальные медицинские группы) : учебное пособие / О. Э. Евсеева; Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. — Санкт-Петербург : НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2015. — 117 с.
3. Путин В. В. Одолеть кризис через развитие // Ежемесячный журнал «Стратегия России». — 2012. — № 5 (101). — С. 5-28.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНО — ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Романова Н.А., Шуралёва Н.Н.

ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», г. Екатеринбург

В настоящее время одной из актуальных проблем является привлечение студентов к занятиям физической культурой, так как в условиях трансформации сторон жизни общества увеличиваются требования к физической подготовленности студенческой молодежи, необходимой им для дальнейшей трудовой деятельности. Сегодняшняя молодежь это основной трудовой запас нашей страны, это

будущие родители, и их здоровье и благополучие является залогом здоровья и благополучия всей нации.

Однако, как показывает практика, состояние здоровья студентов не соответствует запросам сегодняшнего дня. Это во многом обусловлено тем, что студенческая молодежь имеет низкий уровень мотивации и несформированность потребности к занятиям физической культурой.

К сожалению, статистика свидетельствует о том, что большинство студентов ВУЗов имеет позитивно-пассивное отношение к физической культуре, а около 20 % негативно относится к занятиям физическими упражнениями. Основная масса студентов отмечают положительное влияние физических упражнений на состояние здоровья, но занимаются от случая к случаю, объясняя это нехваткой времени и высокой степенью занятости. На современном этапе у студентов не сформирована потребность в систематических занятиях физическими упражнениями. Все это ведет к снижению мотивации к занятиям физкультурной деятельностью и спортом, приводит к снижению уровня индивидуального здоровья, физической и умственной работоспособности, физической подготовленности и физического развития студентов.

Целью физического воспитания студентов вуза является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности.

В ВУЗах академические занятия по физической культуре проводятся по единой для всех студентов учебной программе на основе общей физической подготовки. Она не всегда предусматривает индивидуальные возможности студента, его мотивы и потребности. Следовательно, при такой организации занятий у студентов, зачастую, теряется интерес к дисциплине «Физическая культура», снижается посещаемость и эффективность занятий. В последнее время, как известно, особую популярность среди молодежи приобретают нетрадиционные виды физической культуры. Девушки отдают предпочтения упражнениям на растяжку и для укрепления осанки, они хотели бы заниматься фитнесом, шейпингом, атлетической гимнастикой, стрейчингом. Юноши же предпочитают в первую очередь занятия тяжелой атлетикой, затем восточные единоборства, спортивные игры, плавание.

Не востребованность потенциала физической культуры ведет к ограниченности формирования личности, так как физкультурная деятельность является важнейшим компонентом целостного развития личности. В первую очередь, это обусловлено тем, что дисциплина «Физическая культура» тесно связана не только с физическим развитием и совершенствованием функциональных систем организма человека, но и с формированием жизненно необходимых качеств, свойств и черт личности, которые в дальнейшем необходимы молодому поколению для осуществления успешной профессиональной деятельности. Также одним из результатов физкультурно-оздоровительной деятельности является снятие нервно-психического напряжения, что очень важно для студенческой молодежи в условиях повышенной учебной нагрузки. Это связано с тем, что активные занятия физическими упражнениями играют значительную роль в повышении психической, умственной и эмоциональной устойчивости человека. Поэтому физическая культура приобретает особую социальную значимость в развитии личности, сохранении и укреплении здоровья, а также в продуктивной профессиональной деятельности.

Итак, что необходимо предпринять для того, чтобы физическая культура заняла достойное место в здоровом образе жизни студентов? Как и чем мотивировать студентов заниматься физической культурой?

Необходима целенаправленная работа по приобщению студенческой молодежи к физической культуре как одного из важнейших слагаемых в формировании здорового образа жизни и эффективных средств по укреплению и сохранению здоровья у студентов. В связи с этим основной задачей физической культуры в ВУЗе является развитие познавательного интереса студентов к занятиям физической культурой.

Для решения данной задачи, во-первых, следует учитывать индивидуальные возможности и предпочтения студентов в выборе вида физкультурно-оздоровительной деятельности, а во-вторых необходимо формировать у студентов осознанную потребность в физической культуре, здоровом образе жизни и сохранении собственного здоровья. Из этого следует, что нужно разнообразить занятия по физической культуре, посредством, включения в программу высших учебных заведений игрового и соревновательного методов, нетрадиционных видов физической культуры, которые позволят в процессе физической деятельности каждому студенту реализовать собственные потребности в движении. Вместе с тем, большое значение имеет донесение до студентов взаимосвязи занятий физической культурой с главными объектами заботы о физическом состоянии, приоритетными ценностями здорового образа жизни.

Это все в целом поможет сформировать у студенческой молодежи потребность заниматься физкультурной деятельностью на протяжении всей последующей жизни, осознать, что это необходимо в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Визитей, Н.Н. Теория физической культуры: к корректировке базовых представлений. Философские очерки / Н.Н. Визитей. - М.: Советский спорт, 2009. - 184 с.
2. Виленский М.Я., Соловьев Г.М. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2001. № 3. С. 2–8.
3. Волков И.П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. СПб.: Питер, 2002. 384 с.
4. Давиденко Д.Н., Пономарев Г.Н. Размышления о понятиях и сущности образования в области физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2004. №5. С. 52.
5. Кадамбаевна Р.С. Настольный теннис в системе физического воспитания студенток технического вуза // Автореферат диссертации. — 2004.
6. Левина Е.И. Мотивационная обусловленность занятий массовой физической культурой среди учащейся молодежи // Дипломная работа. — 2009.
7. Лубышева, Л.И. Использование клубных форм работы в деятельности автономных учреждений спортивной направленности как условие развития массовой физической культуры / Л.И. Лубышева, М.А. Родионов // Теория и практика физической культуры. - 2014. - № 5. - С. 92.
8. Митина Л.М. Профессиональное здоровье учителя: стратегия, концепция, технология // Народное образование. 1998. № 9–10. С. 166–170.
9. Чехихина В.В., Кулаков В.Н., Филимонова С.Н. Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи: учеб. пособие. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2000. — 250 с.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ, ФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПО ДАННЫМ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИСПЫТАНИЙ КОМПЛЕКСА ГТО

Сидоров Д.Г., Большев А.С.1, Игнатьев П.В.2

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Нижний Новгород 1
Нижегородский институт развития образования 2

Современное образовательное пространство становится фактором, снижающим уровень здоровья студентов [1]. Отсутствие системного, информационного и индивидуально-личностного подходов в организации здоровьесформирующего образовательного пространства в процессе обучения, включая дополнительное и вневузовское образование, во многом определяет постоянное снижение уровня здоровья студентов. Здоровье и качество жизни студентов, во многом, напрямую зависят от уровня мотивации на здоровый образ жизни, от уровня развития культуры личности и здоровьесформирующего образовательного пространства. Определение взаимосвязей между физическим развитием, уровнем функционального, психического состояния студентов и предъявляемыми требованиями современной жизни, например, испытания комплекса ГТО, становится актуальным.

Цель исследования. Прогнозирование показателей физического развития, функционального состояния, физического и психического компонентов качества жизни по данным показателей испытаний комплекса ГТО.

Задачи исследования.

1. Определить уровни самооценки своего здоровья студентами, оценить их физическое развитие, состояние функциональных систем организма.
2. Определить уровни выполнения студентами испытаний комплекса ГТО.

3. Спрогнозировать уровни самооценки своего здоровья студентами, показатели их физического развития и состояния функциональных систем организма по показателям испытаний комплекса ГТО.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 84 студента 3 курса ННГАСУ, из них 48 юношей и 36 девушек. В исследование использованы данные: 1) антропометрического и функционального обследования физического развития студентов по показателям рост (в см), вес (в кг), САД и ДАД (в мм рт.ст.), пробы Штанге и Генчи (в сек), адаптационный потенциал (АП) по Баевскому (в баллах); 2) определения качества жизни (тест SF-36) по физическому и психологическому компонентам. У юношей проводились следующие испытания комплекса ГТО: «наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье», «подтягивание из виса на высокой перекладине», «прыжок в длину с места толчком двумя ногами», «бег на 100 метров», «бег на 3 км». У девушек проводились следующие испытания: «наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье», «прыжок в длину с места толчком двумя ногами», «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу», «бег на 100 метров», «бег на 2 км». Для прогнозирования результатов использовали метод множественной регрессии.

Результаты и их обсуждение. Средний возраст обследованных студентов юношей составил $19,66 \pm 0,06$ (лет), рост $179,37 \pm 1,12$ (см), вес $73,70 \pm 1,49$ (кг). Средний возраст девушек составил $19,94 \pm 0,06$ (лет), рост составил $164,94 \pm 0,66$ (см), вес $57,44 \pm 1,43$ (кг).

Полученные показатели артериального давления составили: у юношей САД = $131,04 \pm 1,88$ мм рт.ст. и ДАД = $71,25 \pm 1,13$ мм рт.ст.; у девушек САД = $114,72 \pm 1,76$ мм рт.ст. и ДАД = $75,55 \pm 1,64$ мм рт.ст. Показатели пробы Штанге (задержка дыхания на вдохе) у юношей составили 61 ± 1 сек, у девушек $40 \pm 1,0$ сек; пробы Генчи (задержка дыхания на выдохе) $13,5 \pm 1,5$ сек у юношей и $10,5 \pm 0,5$ сек.

Гармоничное физическое развитие выявлено у 35,41%, дисгармоничное развития у 64,58% юношей. У девушек гармоничное и дисгармоничное физическое развитие выявлено поровну по 18 студентов (по 50%).

При этом, согласно анализу физического развития студентов по центильным шкалам, разработанным Н.Г. Чекаловой (2013), «очень высокое» физическое развитие по показателю САД у юношей имели 33,33%, у девушек 5,55%, «высокое» – 33,33% у юношей и 11,11% у девушек, «среднее» – 29,16% у юношей и 27,77% у девушек, «ниже среднего» у девушек 44,44%, «низкое» – 4,16 у юношей и 11,11% у девушек.

Полученные показатели функциональных проб сердечнососудистой и дыхательной систем выявили достаточно низкий уровень тренированности данных систем организма, Так показали пробы Штанге – «выше среднего» выявлены у 29,16% у юношей и 11,11% у девушек, «среднее» – 39,58% у юношей и 11,11% у девушек, «ниже среднего» – 22,91% у юношей и 33,33% у девушек. Показатели пробы Генчи – «ниже среднего» выявлено у 12,5% у юношей, «низкое» – 14,58% у юношей и 5,55% у девушек, «очень низкое» – 64,58% у юношей и 94,45% у девушек.

Адаптационный потенциал (АП) (по Р.М. Баевскому, 1979) рассчитывается без проведения нагрузочных тестов и позволяет давать предварительную количественную оценку уровня здоровья обследуемых. Так, у юношей АП составил $2,36 \pm 0,04$ баллов, при этом у 79,16% выявлена удовлетворительная адаптация, у 20,83% - напряжение механизмов адаптации. У девушек АП составил $2,25 \pm 0,03$ баллов, при этом у 97,22% выявлена удовлетворительная адаптация и у 2,77% - напряжение механизмов адаптации.

Показатели физического компонента качества жизни у юношей составил (PH) $320,66 \pm 8,68$ баллов (около 80% от самооценки полного здоровья), у девушек $310,61 \pm 8,49$ баллов (77,65%); психического компонентов качества жизни у юношей (MHs) $265,70 \pm 6,75$ баллов (66,42%), $209,00 \pm 11,19$ баллов (52,25%) у девушек. Если показатели физического здоровья на достаточно высоком уровне, то средние показатели самооценки психического здоровья следует считать низкими, особенно у девушек.

Анализ показателей нормативов ГТО у юношей выявил, что «золотой» норматив по испытанию «наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье» у 20,83% студентов, «серебро» 58,33%, «бронза» - 8,33%; «бег на 100 м» - «золото» у 62,5%, «серебро»-37,5%; «бег на 3 км» - «золото» у 12,5 %, «серебро» - 29,16%, «бронза» 8,33%; «прыжок в длину с места толчком двумя ногами» - «золото» у 54,16%, «серебро» - 16,66%, «бронза» - 29,16%; «подтягивание из виса на высокой перекладине» - «золото» у 45,83%, «серебро» - 25%, «бронза» - 4,16%.

Анализ показателей нормативов ГТО у девушек выявил, что «золотой» норматив по испытанию «наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье» у 44,44%, «серебро» 44,44%, «бег на 100 м» - «золото» не выполнила ни одна девушка, «серебро»-5,5%; «бронза» не выполнила ни одна девушка; «бег на 2 км» - «золото» у 72,22 %, «серебро» 27,77%; «прыжок в длину с места толчком двумя ногами» - «золото» у 33,33%, «серебро» - 38,88%, «бронза» 16,16%; «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу» - «золото» у 38,88%, «серебро» 50%, «бронза» 5,55%.

Прогнозирование результатов физического здоровья (PH) по опроснику SP-36 у девушек:

$$PH(д) = -1051,87 - 3,69*N + 32,53*S + 2,64*D + 0,41*Z + 3,87*O$$

Данное уравнение описывает 39,11% общей дисперсии, где: N – «наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье»; S – спринт, «бег на 100 метров»; D – «прыжок в длину с места толчком двумя ногами»; Z- «бег на 2 км» в сек; O – «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу», P – «подтягивание из виса на высокой перекладине». Жирным шрифтом выделены наиболее значимые показатели прогнозирования, т.е. изменение показателей «наклона вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье» и «бега на 100» наиболее сильно влияют на показатели физического здоровья, и на эти показатели следует обратить внимание на занятиях по физической культуре;

Уравнение прогнозирования результатов психического здоровья (MHS) по опроснику SP-36 у девушек, описывает 36,5% общей дисперсии, у юношей:

$$MHS(д) = -128,874 - 4,951*N + 18,765*S + 0,136*Z - 0,058*D - 1,063*O$$

Спрогнозировать результат физического и психического здоровья по опроснику SP-36 у юношей оказалось невозможно.

Уравнение прогнозирования результатов адаптационного потенциала (АП) описывает 45,72% общей дисперсии у девушек, у юношей - 32,06%:

$$АП(д) = 1,418 + 0,018414*N + 0,060079*S - 0,0004*Z + 0,0014*D - 0,025*O$$

$$АП(ю) = 4,733478 + 0,013831*N - 0,265892*S + 0,001002*Z + 0,002314*D - 0,029639*P$$

Уравнение прогнозирования результатов систолического артериального давления (САД) у девушек описывает 50,01% общей дисперсии, у юношей - 42,72%:

$$САД(д) = 89,89 + 0,988*N + 4,037*S - 0,071*Z + 0,052*D - 1,061*O$$

$$САД(ю) = 307,7692 + 0,7828*N - 14,9542*S + 0,0367*Z - 0,0099*D - 1,0811*P$$

Наиболее сильно влияют на показатели АП и САД показатели испытаний комплекса ГТО у девушек «наклона вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье» и «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу», у юношей показатели «наклона вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье», «бега на 100 м» и «подтягивания из виса на высокой перекладине».

Уравнение прогнозирования результатов ДАД описывает 27,79% общей дисперсии у девушек, у юношей - 24,38%:

$$ДАД(д) = 52,499 + 0,832*N + 1,319*S - 0,02*Z + 0,085*D - 0,778*O$$

$$ДАД(ю) = 55,81644 + 0,547*N - 0,21732*S - 0,01244*Z + 0,11673*D - 0,41283*P$$

Наиболее сильно влияют на показатели ДАД показатели испытаний комплекса ГТО «наклона вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье» в обеих группах.

Уравнение прогнозирования результатов пробы Штанге описывает 30,52% общей дисперсии у девушек, у юношей - 44,07%:

$$Пр.Штанге(д) = 79,94 + 0,887*N + 1,352*S - 0,09*Z - 0,042*D + 0,011*O$$

$$Пр.Штанге(ю) = 212,02 + 0,17*Т - 10,73*S - 0,0258*Z + 0,1323*D - 1,719*P$$

Наиболее сильно влияют на пробу Штанге у девушек показатели испытаний комплекса ГТО «наклона вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье» и «бега на 2 км», у юношей – показатели «бега на 100 м» и «подтягивания из виса на высокой перекладине».

Уравнение прогнозирования результатов пробы Генчи у девушек описывает 36,57% общей дисперсии, у юношей 20,6%:

$$Пр.Генчи(д) = -49,115 - 0,037*N - 0,347*S + 0,058*Z + 0,089*D + 0,55*O$$

$$Пр.Генчи(ю) = -37,20 - 0,36*N + 1,43*S + 0,006*Z + 0,138*D - 0,338*P$$

Наиболее сильно влияют на показатели пробы Генчи у девушек показатели испытаний комплекса ГТО «бега на 2 км» и «сгибания и разгибания рук в упоре лежа на полу», у юношей – показатели «прыжка в длину с места толчком двумя ногами»

Таким образом, выявлены высокие уровни взаимозависимости качества жизни и уровня их физического развития и функционального состояния организма, что позволяет прогнозировать показатели

физического развития, функционального состояния, физического и психического компонентов качества жизни по данным показателей испытаний комплекса ГТО.

Список литературы

1. Югова, Е.А. Внедрение системы ГТО как фактор развития здоровьесберегающей компетентности // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С.101.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

МЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Скрыпникова Ю.О.

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Интернет прочно вошёл в жизнь современного человека. В его пространстве возникла особая культура, неотъемлемой частью которой являются мемы. Поскольку молодёжная культура имеет широкую область пересечения с интернет-культурой, представляется целесообразным использование популярных элементов последней (в частности, мемов) в образовательном процессе, а именно в обучении иностранному языку.

Первое определение мема было дано Ричардом Докинзом в 1976 году применительно к науке биологии: «Мем – это основная единица культурной передачи или инициации» [1]. Более релевантным для данного исследования мы считаем следующее определение мема, сформулированное американским программистом Ричардом Броуди: «Мем – это единица информации в сознании, чьё существование влияет на события так, что большое число ее копий возникает в других сознаниях». Мемы могут быть как вербальными, так и визуальными. Иными словами, это любые высказывания, картинки, видео или звукоряд, которые имеют значение и устойчиво распространяются во Всемирной паутине.

Современное поколение учащихся знакомо со многими мемами, и это превосходный шанс для преподавателя развить их интерес к изучению английского языка. Подобный вид деятельности будет проходить более успешно и организованно с учениками старшей ступени и студентами, так как их уровень английского языка уже делает возможным обращаться ко многим насущным проблемам.

Представляется, что использование мемов в учебном процессе сопряжено со следующими положительными моментами:

1) привнесение элемента разнообразия в учебный процесс и задействование интересов обучающегося;

2) использование интернет-мемов для сближения учебного коллектива, установления тёплых отношений и более детального знакомства с миром учащихся;

3) подача грамматического правила в увлекательной форме мема;

4) развитие творческого мышления обучающихся;

5) адаптация новых членов учебной группы / учебного заведения – этот процесс, несомненно, пройдёт легче, если в учебных аудиториях будут размещены мемы, содержание которых охватывало бы советы, предупреждения и шутки учащихся данного учреждения. Мудрые выпускники могут подобным образом передавать свой опыт младшему поколению.

Интернет-мемы не только позволяют учащимся критически анализировать работу друг друга, но и предоставляют возможности для более глубоких дискуссий. Мемы отражают реальную жизнь, выявляя острые, иногда незаметные, проблемы, являющиеся прекрасным материалом для обсуждения.

Чтобы создать мем, преподавателю или учащимся не нужно осваивать Adobe Photoshop или загружать дополнительные программы. Существуют несколько веб-сайтов (ImgFlip, Meme Creator, Pablo, Quozio), где можно выбрать любую картинку или добавить свое изображение, снабдив его надписями снизу или сверху.

Первостепенной задачей преподавателя в организации проведения занятия с мемами является ознакомление с блогами, форумами, статьями, где используются выбранные им мемы. Необходимо выявить его значение, определив, какую информацию он передаёт. Подробную информацию о многих Интернет-мемах можно найти в базе данных Know Your Meme, которая функционирует как большой wiki-словарь для мемов.

Готовые мемы на просторах Интернета (например, Pinterest) не являются эталоном грамотности. Иногда мемы используют грубый язык и неформальную лексику. Очень часто мемы содержат грамматические и лексические ошибки, чтобы показаться забавными. Необходимо убедиться, что новые слова и фразы правильны, прежде чем использовать их в обучении.

Визуальная привлекательность и краткий характер мемов представляют собой отличный способ для студентов продемонстрировать свое понимание материалов занятий. Часто несколько слов, выражений и маленьких предложений могут показать более глубокое понимание, нежели сочинение большого объёма.

Мемы помогают учащимся совершенствоваться в различных видах речевой деятельности. Разобраться с грамматическими правилами возможно даже, когда мемы умышленно содержат ошибки. В таком случае учащимся после объяснения соответствующего правила будет предложено найти ошибки на картинке. Рассмотрим один из конкретных примеров. ‘Education is important but big biceps are IMPORTANTER’ («Образование важно, но большие бицепсы важнее»). Неправильно образованная сравнительная степень сравнения (*importanter* вместо *more important*) придает этой фразе саркастичное звучание, высмеивая тех, кто предпочитает бицепсы образованию. Подобный интернет-мем можно использовать после ознакомления с темой «Степени сравнения прилагательных в английском языке», благодаря которой учащиеся смогут, говоря современным сленгом, «прокачать» свои знания.

С помощью Интернет-мемов можно также обратить внимание учащихся на орфографию. Для начала нужно лишь представить мем с неверным вариантом написания слов, например: ‘Im readin cat book gettin good ideaz’. Задача учащихся – исправить каждую ошибку в этом меме, после чего преподаватель может показать такой же мем с правильным написанием и подробно объяснить нарушенные орфографические нормы. Подобное задание также способствует формированию фонетических и грамматических навыков.

Мемы не только помогают освоить структуры предложений и словосочетаний, но и обогащают словарный запас. Чтобы задействовать речевые конструкции, клише, шаблонные словосочетания, недавно изученную лексику, преподавателю стоит использовать мемы, содержащие цитаты из книг, журналов, субтитры из мультипликационных / художественных фильмов, сериалов, афоризмы великих людей, а также поговорки и пословицы.

Так, при прочтении текста мема учащиеся могут столкнуться с неизвестными им словами, но, используя языковую догадку, обучающиеся смогут перевести слово или целое предложение. Кроме того, они познакомятся с контекстом, в котором уместно данное слово или выражение. Наконец, в процессе обсуждения высказывания / утверждения мема формируются идеи для диалогических и монологических высказываний.

Например, в знаменитом меме “Keep Calm and ...” слово ‘calm’ (уровня B1), возможно, будет отмечено обучающимися как неизвестное. Из текстовой части мема логично предположить, что оно переводится как «спокойный». Преподаватель может подобрать несколько мемов из этой серии, превратив их вербальную часть в предмет для обсуждения. Например, варианты «Keep calm and never give up» или «Keep calm and be yourself» могут послужить прекрасным поводом для разговора о жизненной позиции и особенностях личности.

Использование интернет-мемов в обучении чтению и говорению может иметь место в следующих элементах занятия:

- учащиеся перечитывают текст, чтобы найти то, что они могут спародировать или на что ссылаться;

- учащиеся задают друг другу вопросы. Например: «Какой персонаж сказал ...?» // «Разве это событие не произошло...?» // «Почему ты не использовал эту картинку? Не лучше ли было изменить место действия?»;

- учащиеся создают мемы, чтобы передать свои мысли и чувства, что в результате позволяет им выявить проблему и найти её решение;

- учащиеся критикуют готовые мемы и предлагают иные варианты, объясняя и оправдывая свой выбор.

Итак, Интернет-мемы являются не только инструментом для формирования грамматических и лексических навыков и развития речевых умений, но и эффективным способом создания благоприятной рабочей атмосферы на уроке.

Таковы основные направления использования мемов в обучении английскому языку. Дальнейшая разработка темы предполагает более детальное изучение потенциала мемов в формировании конкретных видов навыков и развитии конкретных умений в контексте обучения иностранному (в частности, английскому) языку.

Список литературы

1. Докинз, Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – М.: АСТ, 2013.
2. Зиновьева, Н.А. Создание мема как социокоммуникативная технология в медиaprостранстве / Н.А. Зиновьева // Вестник СПбГУ. – Серия 12. Социология. – 2014. – №4.
3. Инглекс. 12 мемов на английском языке с уморительными ошибками [Электронный ресурс] / Инглекс. – Режим доступа: <http://englex.ru/memes-in-english/>.

СЕКЦИЯ №7.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ражева Е. П., Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В.

Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт им. А. К. Кортунова Донской ГАУ,
г. Новочеркасск

В условиях современной реальности, когда умение общаться на иностранном языке стало профессионально необходимым для большинства специалистов в разнообразных сферах деятельности, проблема развития навыков устной речи на иностранном языке в вузах по-прежнему остаётся одной из наиболее важных. Многие годы перед преподавателем иностранного языка, как в школе, так и в вузе стояла задача обучения чтению и пониманию текстов с использованием словаря. В настоящее время, чтобы понять общее содержание текста достаточно воспользоваться одной из множества переводных программ посредством Интернет-ресурсов. С одной стороны, это довольно удобно, так как экономит массу времени. С появлением компьютера создатели программного обеспечения создали новый тип словарей - электронный словарь. Такой тип словаря - абсолютно новое слово. Именно сейчас электронные словари – одни из самых приоритетных словарей при изучении иностранного языка. С другой стороны, традиционный способ перевода со словарем является источником пополнения словарного запаса и понимания грамматических явлений, встречающихся в тексте. Так как в настоящее время целью обучения является формирование коммуникативной компетенции и способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации, то освоение иностранного языка должно базироваться на формировании умений свободного общения, на нем [1].

Согласно современным образовательным стандартам, обучение иностранному языку в вузе направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов.[2]

Коммуникативный подход предполагает коммуникативную направленность обучения, т.е. язык служит средством общения в реальных жизненных ситуациях. Взаимосвязанное обучение всем формам

устного и письменного общения предполагает в дальнейшем построение монологических и диалогических высказываний. На занятиях учитель должен создавать ситуативные моменты, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни, например, разговоры в магазинах, на улице, обсуждение актуальных тем, ежедневные ситуации на работе или в школе и т.п. При разговоре обучаемому необходимо уметь выразить свое мнение, обсуждать актуальные вопросы и темы.

Развитие аудитивной способности восприятия иноязычной речи должно стать приоритетным при обучении иностранному языку. Аудирование – основа понимания речи на слух, которая дает возможность освоить звуковую сторону изучаемого языка – ритм, ударение, интонацию и усвоить грамматические и лексические явления изучаемого языка [3]. При обучении аудированию выбираются тексты, носящие аутентичный характер учебных материалов без упрощений и адаптаций.

В вузы приходят выпускники общеобразовательных учреждений с различной степенью подготовки, что отражается на процессе обучения. Даже те студенты, которые относительно успешно освоили курс иностранного языка в школе, способные подготовить сообщение или презентацию на заданную тему, сталкиваются с трудностями в беседе на иностранном языке. Направленность на коммуникативный подход изменила как содержание учебного процесса, так и количество часов, на изучение дисциплины "Иностранный язык". Преподавателю приходится работать с группой студентов, которая состоит из 10-15, а иногда и более человек с разной языковой подготовкой (например, английский + немецкий).

Сейчас задача преподавателя иностранного языка заключается в том, чтобы научить правильно, применять изучаемый грамматический и лексический материал в ситуациях речевого общения. При коммуникативном подходе учебник должен представлять собой не просто набор текстов, грамматических конструкций и упражнений; в нем должен быть представлен соответствующий речевой материал и проблемные ситуации для его реализации. При разработке учебных пособий для студентов различных направлений подготовки преподаватели кафедры иностранных языков НИМИ Донской ГАУ учитывают требования, которые необходимы для реализации коммуникативного подхода на практике. С помощью разнообразных упражнений сначала вводится и отрабатывается требуемый лексико-грамматический материал например: *Guess the meaning of the international words; Match the following phrases; Make up word combinations using the words given below and translate them; Fill in the blanks with the proper word* и другие. Понимание прочитанного и закрепление нового материала контролируется и осуществляется при выполнении вопросно-ответных и других послетекстовых заданий: *Agree or disagree with the following statements; Give the English/Russian equivalents of the sentences; Say if the sentences are true or false and correct them; Render in English* и т.д. Каждый урок или раздел пособий обязательно содержит коммуникативно направленные упражнения, целью которых является организация работы студентов в малых группах, где каждый из участников выполняет определенную задачу и при этом несет ответственность за достигнутый группой результат. Например, студенты делятся на заказчиков и проектировщиков городского зеленого пространства. Один из них является руководителем архитектурно-проектной компании и должен поставить четкую задачу перед своими сотрудниками, которые, в свою очередь, ведут диалог с клиентами, предлагая различные варианты решения проблемы и аргументируя свои предложения. Преподаватель также является активным участником диалога с обучающимся и организывает процесс иноязычного общения таким образом, чтобы не только управлять им, но и контролировать его.

Для диалогической речи характерны свои особенности с точки зрения подбора, оформления и функциональной направленности использования языкового материала. Очевидно, что у обучающихся должны быть сформированы умения ориентироваться в различных речевых ситуациях, учитывая, кому и с какой целью адресована речь; умение выбирать соответствующие вербальные действия с соблюдением этикетных норм.

Опыт работы в обучении речевому этикету позволил нам определить наиболее типичные формулы английского речевого этикета, выделить и систематизировать некоторые этикетные ситуации, поскольку постижение речевого этикета носит диалогический характер. Это ситуации приветствия и прощания, благодарности и признательности, просьбы и требования, извинения и оправдания, комплимента и одобрения, обращения и привлечения внимания, некоторые мини-ситуации разговора по телефону [4].

Для диалогической речи также характерно употребление вводных слов, междометий, выражений оценочного характера, которые отражают ответ говорящего на полученную информацию. Таким образом, при обучении диалогической речи в вузе использование коммуникативно направленных заданий не только вносит разнообразие в учебный процесс, но и способствует повышению мотивации к изучению данной

дисциплины, позволяет создать языковую среду, максимально приближенную к естественным ситуациям общения.

Список литературы

1. Александров К.В. Можно ли обучать иностранному языку без ИКТ? //Высшее образование в России. - 2011. - № 3, с. 80-85.
2. Масалова С. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. — №15.2. — С. 46-48
3. Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В., Павлова Н.Ю. Формирование аудитивных умений студентов в ситуациях делового общения // Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - № 4, с. 227-235.
4. Овчинникова В.Б., Кульгавюк В.В., Павлова Н.Ю. Речевой этикет в иноязычном деловом общении. // Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - № 4, с. 227-235.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Артищева Л.М.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Медиабезопасность – защищенность каждого индивида от недостоверной или опасной информации, распространяемой в любых средствах массовой информации, в том числе в сети Интернет, и причиняющей вред здоровью человека, его нравственности и личностному развитию.

Законодательная база медиабезопасности детей и подростков [1].

В современном мире, Интернет и компьютерные технологии перестали быть просто способами занять время, а превратились в новые инструменты, дающие доступ к новым возможностям, открывающие новые горизонты.

Из виртуальной среды, где люди общаются и получают информацию, Интернет становится неотъемлемой и все разрастающейся частью реальной жизни. В Интернет люди делают покупки, вызывают такси, оплачивают различные услуги, получают образование и т. д.

Существенно изменилась структура досуга детей и подростков, повальным и модным ныне увлечением детей становятся компьютерные игры и общение в социальных сетях.

Интернет-зависимость - навязчивое желание войти в Интернет, потеря ощущения времени, отрыв от реальности, невозможность остановиться, эйфория при вхождении в Интернет.

Разновидности интернет-зависимости: игромания и зависание в социальных сетях.

Как бороться с Интернет-зависимостью:

- привлечь ребенка в процессы, не связанные с Интернетом, чтобы электронные игры и социальные сети не стали заменой реальности;

- показать ребенку, что существует масса интересных способов свободного времяпровождения помимо Интернета, которые не только позволяют пережить острые ощущения, но также тренируют тело и нормализуют психологическое состояние.

Интернет создают, наполняют и используют люди. Разные люди. И это, как и в реальной жизни, таит в себе опасность – к сожалению и здесь не обходится без преступников, хулиганов, обманщиков, отрицательных эмоций, некрасивых поступков и опасных соблазнов.

Опасности, которые подстерегают детей в Интернет: Фишинг, Кибербуллинг, Хеппислепинг, Интернет-хищники (люди, которые используют Интернет для того, чтобы заманить детей на личную

встречу, среди них могут быть педофилы и сексуальные маньяки), Спам, вредоносные программы (вирусы, шпионские программы), наркосайты, сайты, разжигающие национальную рознь и расовое неприятие, сайты порнографической направленности, сайты, пропагандирующие насилие и девиантные формы поведения.

Обеспечение безопасности детей в Интернет это задача школы и семьи. Важнейшие инструменты, с помощью которых школа может оказывать влияние на онлайн - жизнь детей это:

- Профилактическая работа по медиабезопасности с учениками в школе.
- Педагогическая работа с учениками в социальных сетях.
- Профилактическая работа по медиабезопасности учащихся с родителями.
- Технические решения в обеспечении безопасности детей в Интернет.

Профилактическая работа по медиабезопасности с учениками в школе.

В каждой школе должна быть разработана программа по медиабезопасности, которая включает:

- Уроки по медиабезопасности в рамках предметов информатика, ОБЖ и др. На уроках учащиеся получают знания о правилах ответственного и безопасного поведения, способах защиты от противоправного контента в сетях Интернет и мобильной (сотовой) связи.

- Внеурочные мероприятия – проекты, конкурсы, конференции, игры и др. мероприятия по медиабезопасности в Интернет.

- Выпуск памяток, плакатов по безопасной работе в Интернет.
- Выделение на сайте школы раздела по медиабезопасности.
- Мероприятия по работе с родителями по медиабезопасности детей.

Педагогическая работа с учениками в социальных сетях.

Дети проводят в социальной сети (соцсети) массу времени, общение там является для них одной из важнейших социальных активностей – в Интернете ребенок раскрепощается и может говорить, более открыто, чем в реальности.

Общение с детьми на таких площадках позволяет учителям быть ближе к ним и, одновременно, в разумной степени контролировать поведение ребенка в соцсети. Если у тебя в друзьях классный руководитель, ты уже вряд ли станешь публиковать неприличные фотографии и публично ругаться матом, да и прежде чем начать травить одноклассника несколько раз хорошенько подумаешь.

Для работы со школьниками в соцсети учитель должен использовать специально созданные для этого группы: группу класса, студии или кружка. Такие группы – епархия классных руководителей и руководителей студий и кружков.

Однако, для общения с детьми в социальных сетях учитель и сам должен вести себя социально ответственно. Поведение учителя в социальной сети, как и его поведение в реальной жизни, является примером для учеников и то, что делает учитель, будет восприниматься детьми, как нечто вполне приемлемое.

Профилактическая работа по медиабезопасности учащихся с родителями.

Защита онлайн - жизни детей дома – это, в первую очередь, забота родителей. Поэтому педагогическая работа с родителями не менее важна, чем работа с учениками. И опасность, грозящую детям в случае бесконтрольного использования этого инструмента, родители также должны осознавать не хуже, чем она осознается в школе. Поэтому в школе должны быть предусмотрены мероприятия с родителями по медиабезопасности детей в Интернет:

- Проведение родительских собраний по медиабезопасности.
- Разработка Памяток для родителей по медиабезопасности.
- Проведение мастер-классов посвященных использованию программ для родительского контроля над работой учащихся в интернет на компьютере и мобильных устройствах.

Технические решения в обеспечении безопасности детей в Интернет.

Однако если в школе ребенок постоянно находится под присмотром учителей, то дома родители далеко не всегда могут быть постоянно с ним. И тут на помощь родителям приходят технические решения, которые являются хорошим помощником в обеспечении безопасности детей в Интернет:

- Детские поисковые системы.
- Детские браузеры.
- Программы Родительский контроль и Семейная безопасность.

Детские поисковые системы.

Детские поисковые системы не только позволяют осуществлять поиск данных, интересных детям, но и еще фильтруют нежелательный контент: <http://family.yandex.ru>, <http://www.boolify.org>, <http://www.ask.com> и др.

Детские интернет-браузеры.

Детские браузеры, ограждают детей от сомнительных интернет-сайтов. Принцип работы детского браузера состоит в том, что ребенку для просмотра выделяется строго ограниченное количество сайтов (белый список), заранее отобранных и одобренных, как не содержащие материалов способных нанести вред детской психике. Здесь же имеется возможность добавлять/удалять сайты для просмотра, регулировать время доступа к Интернету, а также просматривать полную статистику пребывания ребенка в сети: Гоголь, Kid Mode for Chrome, KIDO'Z и др.

Программы родительского контроля и ограничения Интернета:

- Windows live – Семейная безопасность
- Kaspersky Safe Kids – родительский контроль

Родительский контроль встроен в Windows 7, он позволяет ограничить работу на компьютере: время работы, разрешение и блокировку всех программ на компьютере. Для расширения функций родительского контроля и ограничения доступа в Интернет необходимо воспользоваться программой Windows Live - Семейная безопасность. Она позволит получать отчеты о посещаемых Интернет-ресурсах, установить список пользователей, с которыми ваш ребенок сможет переписываться по электронной почте и обмениваться мгновенными сообщениями. В Windows 8 расширились возможности встроенного родительского контроля, и он теперь называется Семейная безопасность.

Родительский контроль Kaspersky Safe Kids имеет более широкие возможности, чем родительский контроль Windows. Здесь родительский контроль можно устанавливать не только на стационарные компьютеры и ноутбуки, но и на мобильные устройства ребенка, работающие под двумя самыми популярными мобильными операционными системами — Android и iOS. Программа родительский контроль представляет подробные отчеты о действиях ребенка в интернете, уведомляет о подозрительной активности рядом с вашим ребенком в интернет, позволяет быть курсе публикаций ребенка в Facebook и ВКонтакте, собирает статистику о звонках и SMS ребенка и др.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2010 N 436-ФЗ (ред. от 29.06.2015). «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»: [Электронный ресурс] // ЗАКОНЫ, КОДЕКСЫ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АКТЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ, 2015-2017. URL - <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-29122010-n-436-fz-o/>. (Дата обращения: 20.04.2017).

К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ИНФРАСТРУКТУРА ПРЕДПРИЯТИЙ АВТОМОБИЛЬНОГО СЕРВИСА»

Тончева Н.Н., Самсонов А.Н., Егоров В.П., Лебедев В.Г.*

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, г. Чебоксары

На кафедре машиноведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева ведется подготовка бакалавров по направлению 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов, профилю Автомобильный сервис. Открытие указанного направления обусловлено необходимостью подготовки специалистов по техническому обслуживанию и текущему ремонту автомобилей из-за значительного роста их количества. Для обеспечения возможности нормальной эксплуатации автомобилей необходима инфраструктура предприятий автомобильного сервиса. Постоянное совершенствование конструкции автомобилей, появление новых моделей повышают требования к инфраструктуре предприятий автомобильного сервиса.

Процесс изучения дисциплины «Производственно-техническая инфраструктура предприятий автомобильного сервиса» направлен на формирование следующих компетенций: общепрофессиональной –

готовностью применять в практической деятельности принципы рационального использования природных ресурсов и защиты окружающей среды (ОПК-4); профессиональной – способностью к освоению особенностей обслуживания и ремонта транспортных и транспортно-технологических машин, технического и технологического оборудования и транспортных коммуникаций (ПК-14).

В соответствии с основной профессиональной образовательной программой (ОПОП) направления подготовки 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов, профиля Автомобильный сервис для формирования указанных компетенций предусмотрены лекции, практические занятия, курсовая работа, качественное и своевременное выполнение которой является обязательным условием освоения ОПОП. Опыт руководства курсовой работой по дисциплине «Производственно-техническая инфраструктура предприятий автомобильного сервиса» показывает, что студенты испытывают трудности при ее разработке и написании, допускают недостатки и упущения, качественно снижающие ее форму и содержание. Указанные недостатки, на наш взгляд, связаны со значительными изменениями, которые произошли в последние годы в системе образования, а именно: содержание учебных дисциплин практически не изменилось, аудиторные часы уменьшились, увеличилось время самостоятельной работы студентов. Изменившиеся условия предполагают поиск новых подходов и методик, технологий. Таким образом, повышение качества выполнения курсовой работы по дисциплине «Производственно-техническая инфраструктура предприятий автомобильного сервиса», является *актуальной задачей*.

Целью данного исследования является повышение качества выполнения курсовой работы по дисциплине «Производственно-техническая инфраструктура предприятий автомобильного сервиса».

Одним из путей повышения качества выполнения курсовых работ является использование современных информационно-коммуникационных технологий, в частности, электронного учебного пособия, которое предоставляет возможности для самостоятельной работы, самообучения и самопроверки полученных знаний.

В связи с поставленной целью преподавателями кафедры машиноведения разработано учебное электронное пособие к выполнению курсовой работы по дисциплине «Производственно-техническая инфраструктура предприятий автомобильного сервиса» для студентов, обучающихся по направлению подготовки 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов, профилю Автомобильный сервис [1]. Главная страница электронного учебного пособия представлена на рис. 1.

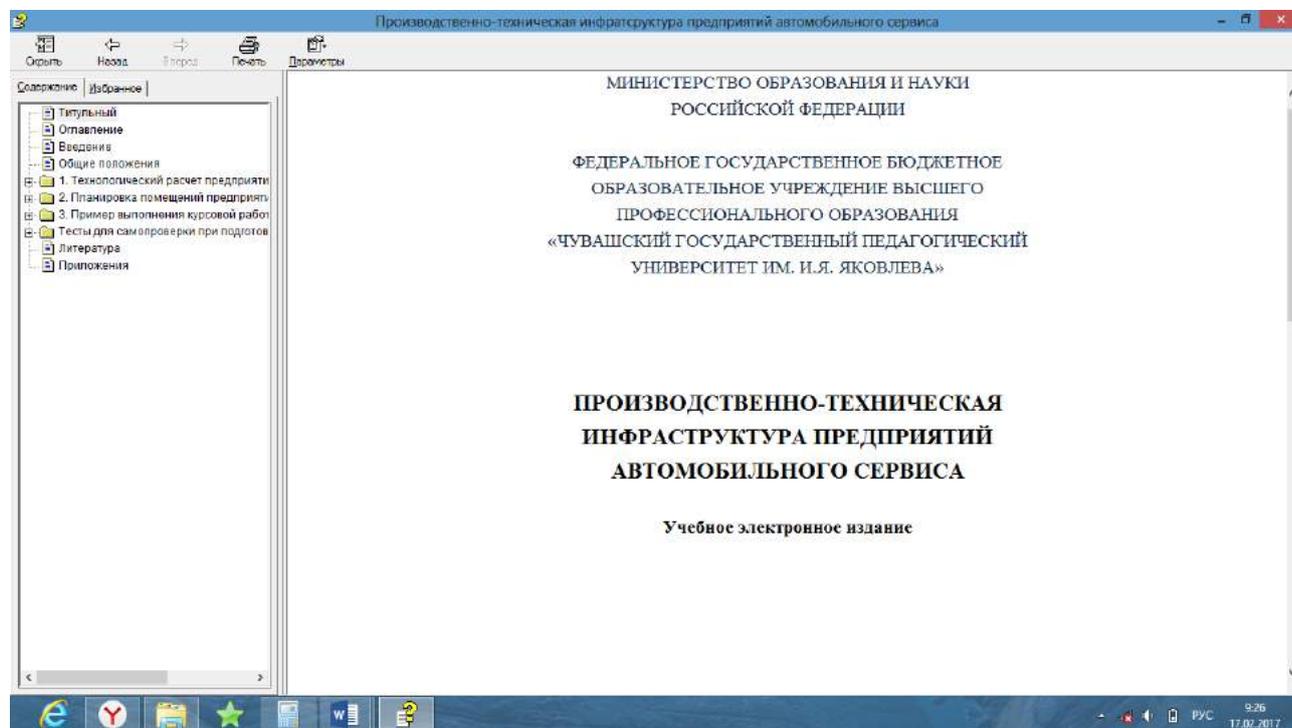


Рис. 1. Главная страница электронного учебного пособия

Учебное электронное издание обеспечивает удобную навигацию. Для перехода к разделам необходимо воспользоваться кнопкой «Оглавление», после нажатия которой, в меню появятся гиперссылки

с названием разделов и ссылка на подробное содержание с указанием разделов (рис. 2). Подробное оглавление располагается на главной странице пособия. Данный способ навигации предоставляет пользователю возможность быстро ориентироваться в пособии.

Электронное учебное издание по дисциплине «Производственно-техническая инфраструктура предприятий автомобильного сервиса» содержит следующие разделы: введение, общие положения, технологический расчет предприятий автомобильного сервиса, планировка помещений предприятий автомобильного сервиса, пример выполнения курсовой работы и варианты заданий, тесты для самопроверки при подготовке к защите курсовой работы, литература, приложения. Текст электронного учебного пособия сопровождается рисунками, схемами, таблицами и формулами.

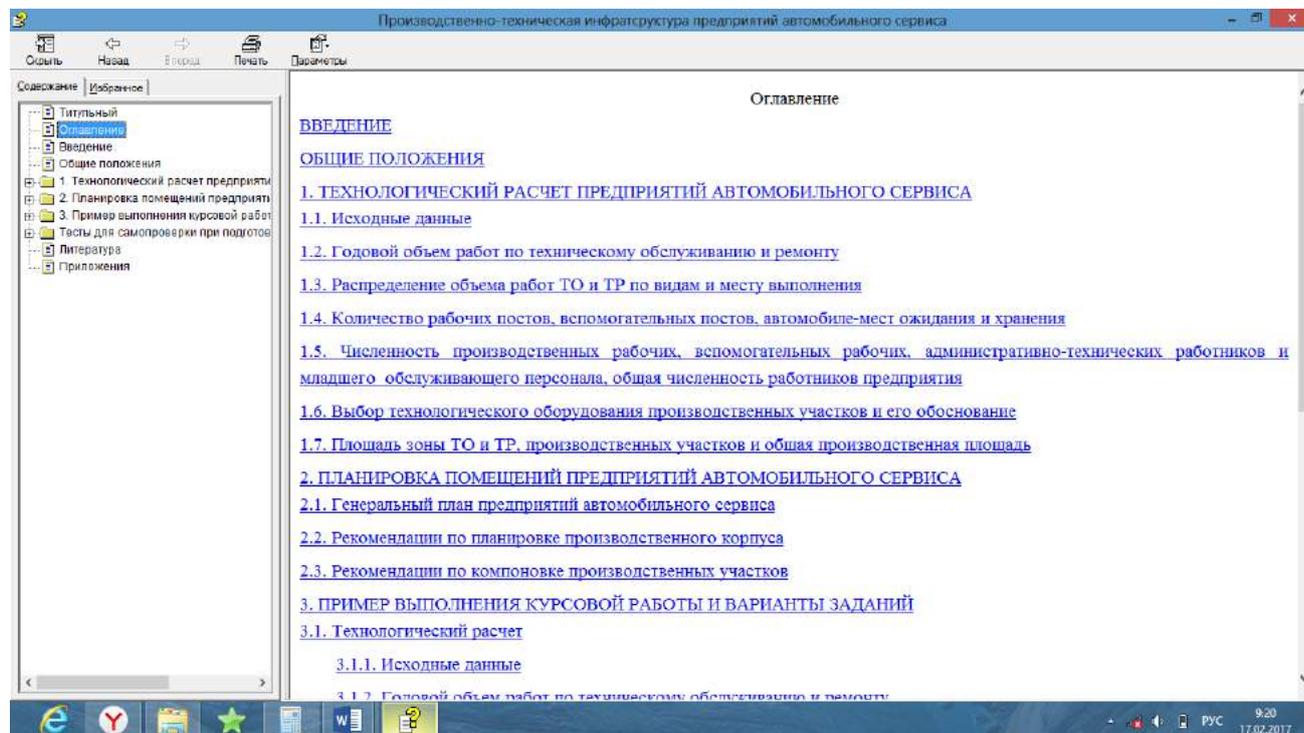


Рис. 2. Страница «Оглавление» электронного учебного пособия

Во введении дано современное видение развития инфраструктуры предприятий автомобильного сервиса, а в общих положениях – методические указания к выполнению курсовой работы.

Раздел «Технологический расчет предприятий автомобильного транспорта» отражает требования рабочей программы дисциплины, содержит теоретические сведения к выполнению технологического расчета, все необходимые формулы, таблицы, а также основные справочные данные и сведения, обеспечивающие расчетный и проектировочный процесс.

Раздел «Планировка помещений предприятий автомобильного сервиса» содержит объемно-планировочные решения по построению генерального плана предприятий автомобильного сервиса, рекомендации по планировке производственного корпуса, компоновке производственного участка.

Раздел «Пример выполнения курсовой работы и варианты заданий» содержит пример выполнения курсовой работы. В рамках данного раздела приводится пошаговый технологический расчет и порядок проектирования предприятия автомобильного сервиса. Также в данном разделе приведены варианты индивидуального задания. Индивидуальное задание для выполнения курсовой работы состоит из выполнения технологического расчета проектируемого предприятия автомобильного сервиса и на его основе разработки генерального плана и планировки производственного корпуса и участка. На рис. 3 представлен фрагмент электронного пособия, содержащего планировку производственного корпуса.

Тестовая программа быстро выдает результаты сразу после завершения тестирования. На рис. 5 представлен фрагмент учебного электронного пособия, содержащего результаты теста. При проведении текущего тестового контроля используется процентная шкала оценки, которая будет оценивать по проценту набранных баллов. Тест считается сданным, если студент набрал больше 60%. При количестве верных ответов менее 60%, тест считается не сданным, требуется повторное прохождение теста.

Приложения включают примеры оформления титульного листа курсовой работы, таблицы с заданиями и аннотация, примеры планировок производственного корпуса и генерального плана предприятий автомобильного сервиса, необходимые для разработки и графического оформления конструкторской документации.

Библиографический список содержит четырнадцать литературных источников, в том числе учебники, учебные пособия, справочники по проектированию предприятий автомобильного сервиса.

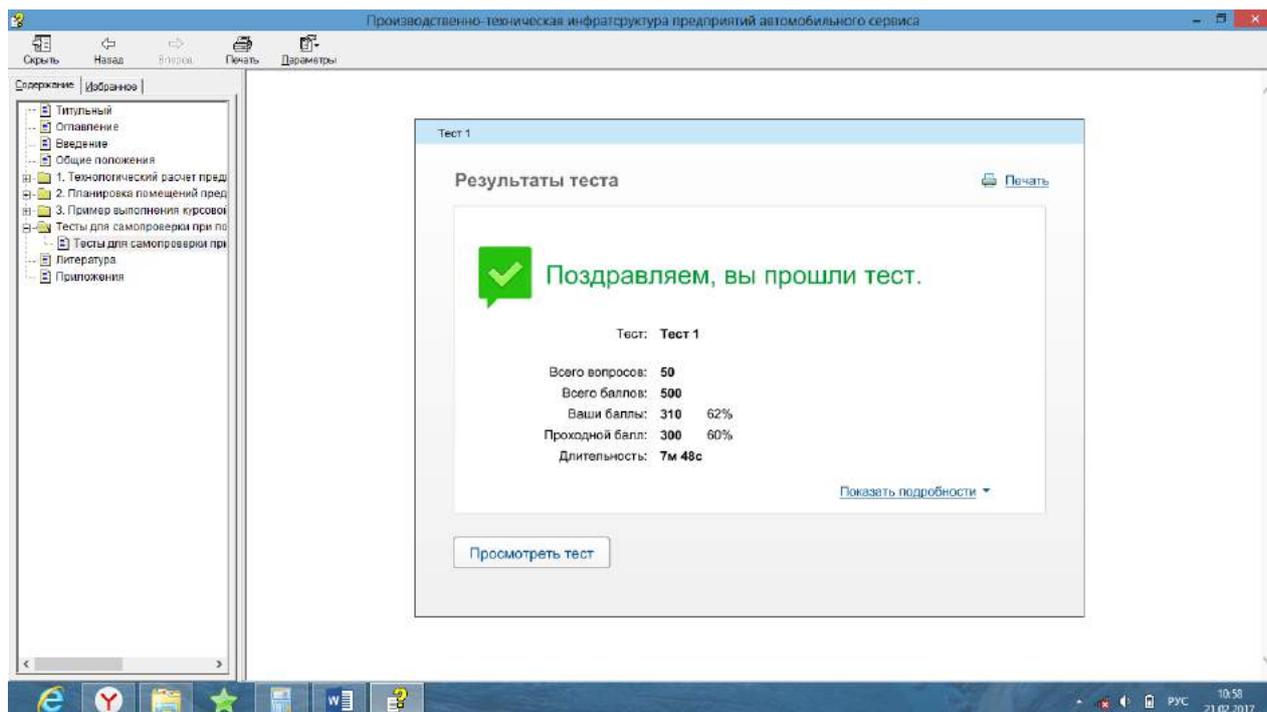


Рис. 5. Фрагмент учебного электронного пособия, содержащего результаты теста

Данное электронное учебное пособие, на наш взгляд, дает возможность усвоить последовательность расчета и проектирования предприятий автомобильного сервиса, повысить качество выполнения курсовой работы по дисциплине «Производственно-техническая инфраструктура предприятий автомобильного сервиса».

Список литературы

1. Производственно-техническая инфраструктура предприятий автомобильного сервиса [Электронный ресурс] : учебное электронное издание / сост. Н. Н. Тончева, А. Н. Самсонов, В. П. Егоров. – Электрон. дан. – (2,82 Мб.). – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016.

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

**СЕКЦИЯ №11.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

**СЕКЦИЯ №12.
СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)

**СЕКЦИЯ №13.
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)**

**СЕКЦИЯ №14.
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)**

ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОК ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ РУДН

Журавлева Ю.С., Каганер Т.А., Карелина Е.Э.

Российский университет дружбы народов, г. Москва

Ключевые слова: нервно-психическая адаптация, адаптация, физическое воспитание, физическое здоровье, студентки.

Аннотация. В статье приведены результаты физической подготовленности, по данным специального тестирования российских студенток РУДН которые показали, что все обследуемые студентки по уровню развития основных физических качеств находятся в пределах нормофункционального состояния организма человека определенного возраста и пола. Данные, полученные в исследованиях, свидетельствуют о том, что первый курс представляет особый интерес как критический период. Значимо больше доля лиц поступивших студенток с характерными проявлениями дезадаптации. Это может рассматриваться как неблагоприятный прогностический критерий риска развития различных заболеваний.

Насыщение компьютерными технологиями, интеллектуализация учебного процесса, взрыв разнообразной информации, повышение ритма жизни, экологические последствия, новые социально-экономические и политические преобразования, усложнение характера взаимоотношений между людьми, значительно повысили нагрузку на студента, прежде всего на жизнеобеспечивающие системы его организма[4,5].

Адаптация студенток к новым социально-биологическим и психофизиологическим условиям многими исследователями выделяется в особую самостоятельную проблему[1,2].

Целью данной работы явилось изучение психофизического состояния студенток в период острой адаптации студенток, занимающихся в основной группе по физической культуре, в процессе занятий физической культурой и разработка критериев прогноза и риска развития у них дезадаптационных расстройств.

Методы и материалы исследования.

В исследовании приняли участие 64 студентки факультета гуманитарных и социальных наук основной медицинской группы, занимающиеся в основном учебном отделении по дисциплине «Физическая культура» и признанных, по результатам диспансерного обследования практически здоровыми. Обследуемая группа была представлена прибывшими на учебу из средней полосы России. Для достижения поставленной цели был проведен мониторинг показателей в период острой адаптации студенток в течение первого месяца (осень) обучения в Российском университете дружбы народов. В

процессе обследования использовались серии тестовых упражнений, при анализе которых определялся уровень развития основных физических качеств.

Обследование студенток проводилось с использованием анкеты «Нервно-психическая адаптация»[5]. Рассчитывался индекс функциональных изменений Баевского [3].

Для проведения уровневой оценки психического состояния использовали разработанный в Психоневрологическом научно-исследовательском институте им. В. М. Бехтерева «Тест нервно-психической адаптации» (И. Н. Гурвич, 1992).

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием программы «Microsoft Excel XP», «Statistica 6.0»

При анкетировании начительно большое количество обследуемых, независимо от периода обследования, отметили частые головные боли (45, 7%), бессонницу (23,2%), а также быструю утомляемость, беспричинную тревогу, раздражительность, вспыльчивость и необоснованные страхи.

В свою очередь у студенток в первый период исследования выявлено, что срывы процессов адаптации у исследуемых часто связаны с различными невротическими реакциями, которые проявлялись в нарушениях сна, различными депрессивными и ипохондрическими состояниями.

Центральная нервная система (ЦНС) выступает в роли управления адаптационной регуляции организма, являясь самым чувствительным и подвижным регулятором поддержания гомеостаза.

Полученные нами данные свидетельствует о том, что в целом среднее значение показателя нервно-психической адаптации студенток в весенний период составило $25,9 \pm 0,9$ ($p < 0,001$), что позволяет отнести ко II группе психического здоровья (21-30 баллов), т.е. практически здоровые, с благоприятными прогностическими признаками.

По результатам тестирования выявлено среднее значение уровня психического состояния девушек в осенний период $40,5 \pm 1,5$ ($p < 0,001$), что можно отнести к III группе (практически здоровые с неблагоприятными прогностическими признаками), или к предпатологии. Студентки распределились на группы психического здоровья следующим образом: I группа – 9,3 %; II – 25,7 %; III – 40,8 %; IV – 14,7%; V – 9,5 %. При этом 9,3% студенток были отнесены в число здоровых (I группа); 25,7% исследуемых практически здоровы, с благоприятными прогностическими признаками (II группа); 40,8% обследованных студенток практически здоровы, но имеют неблагоприятные прогностические признаки (III группа); 14,7% - студентки с лёгкой патологией (IV группа) - имеют напряжение адаптационных механизмов и 9,5% – студенты с патологией средней степени (V группа), которые входят в группу риска людей с признаками срыва процесса адаптации.

При этом при использовании серии тестовых упражнений отмечено, что самые высокие показатели силовой выносливости мышц плечевого пояса были зарегистрированы у студенток весной ($p < 0,05$).

Такая же тенденция наблюдается при проведении тестов на определение силовой выносливости мышц брюшного пресса. Из результатов проведённых исследований выявлены достоверные различия между показателями силы мышц выдоха и статической выносливости ($p < 0,05$). Так, при определении статической выносливости мышц передней стенки живота и статической выносливости дыхательной мускулатуры более длительное время зарегистрировано в весенний период. Достоверных различий в показателях силовой выносливости мышц брюшного пресса выявлено не было.

Такая же тенденция выявлена при проведении тестов на развитие гибкости. Самые высокие значения гибкости выявлены у студенток также в весенний период обследования.

По полученным данным студентки по уровню развития основных физических качеств находятся в пределах нормофункционального состояния организма человека определенного возраста и пола, независимо от сезонности. Данные, полученные в исследованиях, свидетельствуют о том, что первый курс представляет особый интерес как критический период. Значимо больше доля лиц поступивших студенток с характерными проявлениями дезадаптации. Это может рассматриваться как неблагоприятный прогностический критерий риска развития различных заболеваний. При этом повышение значений уровня физической подготовленности в весенний период в сравнении с периодом острой адаптации, независимо от предшествующих климатогеографических различий, наряду с многообразными факторами воздействия на организм человека указывают на немаловажную роль смены социальных факторов среды обитания.

Список литературы

1. Агаджанян Н.А., Батурич В.А., Бутова О.А., Твердякова Л.В. Морфо-функциональная оценка здоровья подростков. «Физиология человека» //т.24 - №3,-1998.- С.56-57.
2. Агаджанян Н.А., Журавлева Ю.С., Радыш И.В. Особенности адаптации студентов первого года обучения из различных регионов к новым факторам среды обитания// М: «Биомедицинская радиоэлектроника»,2008, №11-с. 17-21.
3. Баевский Р.М., Кириллов О.И., Клецкин С.З. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе. - М.: Наука, 1984. - 221 с.15.
4. Журавлева Ю.С., Борискина Ю.А., Кубенин С.С. Нервно-психическая адаптация девушек в учебном процессе // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 6 <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN616.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
5. Ияд С.А. Хамад. Физиологические особенности и критерии оценки уровня адаптации студентов к процессу обучения в вузе. Автореф. дисс. канд. биол. наук, - М.; -2005. – 16 с.
6. Литвинова Н.А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей студентов в адаптации к умственной и физической деятельности Диссертация доктора биологических наук, Томск, 2008. – 263 с.:19 ил.

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ И СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Афанасьева Т.И.

преподаватель

«Новосибирский ГАУ», студентка направления психология (бакалавриат), «Новосибирский ГПУ»

Аннотация. В статье рассматривается влияния стиля родительского отношения к подростку на формирование у него стиля саморегуляции. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление характера взаимосвязи саморегуляции подростка и стиля родительского отношения.

Ключевые слова: саморегуляция, стиль родительского отношения, конструктивность / деструктивность воспитания.

Проблема регуляции психической деятельности относится к числу фундаментальных проблем психологии, исследованию которой посвятили свои работы Б.Г. Ананьев, О.А. Конопкин, А.Н. Леонтьев,

Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Моросанова и др. ученые. Актуальность нашей темы заключается в том, что современное семейное воспитание не всегда можно назвать конструктивным, что отнюдь не способствует развитию саморегуляции подростков. Самой важной задачей родителей является обучение ребенка проживанию своей жизни без их помощи, а это требует определенного уровня самостоятельности, гибкости, умения планировать и оценивать свои достижения.

В нашем исследовании была поставлена цель: выявить характер взаимосвязи стиля родительского отношения и саморегуляции поведения подростка. Под саморегуляцией мы понимаем субъектную активность личности, рефлексию и осознание собственных состояний, причин их возникновения и возможностей изменения, осознанность, целостность, направленность, избирательность, ответственность действий [1].

Подростковый период развития сенситивен для формирования саморегуляции, роль внешней регуляции постепенно уменьшается за счет увеличения роли саморегуляции. Становление регуляторного профиля в подростковом возрасте определяется рядом факторов внешнего и внутреннего порядка. Факторы внутреннего порядка: темперамент, акцентуации характера, особенности потребностно-мотивационной сферы и т.д., факторы внешнего порядка (школа, семья): тактика воспитательно-педагогических взаимодействий, качественная сторона детско-родительских отношений, значимое окружение. Конструктивность стиля семейного воспитания способствует развитию саморегуляции подростков, так как подростку предоставляется достаточно свободы, которая приводит к самостоятельности и ответственности; деструктивность родительского отношения определяет проблемность формирования саморегуляции подростков по причине того, что родители, не доверяя своему ребенку, продолжают контролировать его жизнь.

В ходе работы мы проверяли предположение о том, что конструктивность стиля родительского отношения, для которого характерно принятие личности ребенка, кооперация с ним, способствует развитию оптимального уровня развития компонентов саморегуляции подростков; а деструктивность стиля отношения родителей, характеризующиеся инфантилизацией, авторитарностью, неприятием личности подростка родителями, симбиотичностью отношений, определяет низкий уровень развития компонентов саморегуляции старших подростков.

Для проверки гипотезы была проведена диагностика особенностей саморегуляции пятидесяти подростков и стиля родительского отношения к ним. Для этого использованы методики: «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В.И. Моросановой, «Опросник родительского отношения» А.Я Варги, А.А. Столина.

Анализ полученных результатов позволил установить следующее. Сравнивая полученные средние значения отцов и матерей по методике «Опросник родительского отношения» (рис. 1), мы выяснили, что для отцов характерно большее принятие личности ребенка. Это было для нас неожиданным результатом, поскольку мы предполагали получить противоположные данные. Скорее всего, на наш взгляд, это вызвано тем, что матери больше сил и времени вкладывают в воспитание детей, нежелание отцов заниматься этой сферой семейной жизнедеятельности, или властностью матери, которая «вытесняет» отца на периферию воспитательного процесса, не доверяя ему эту ответственность.

Мать готова в большей степени кооперироваться с ребенком, занимаясь его делами, одновременно она склонна выстраивать с ребенком симбиотические отношения, что доказывает известный факт тесных эмоциональных связей в диаде «мать-ребенок», которые формируются еще на стадии беременности, а также доминантность матерей, которые не позволяют «покорному» ей отцу ребенка разорвать эти связи.

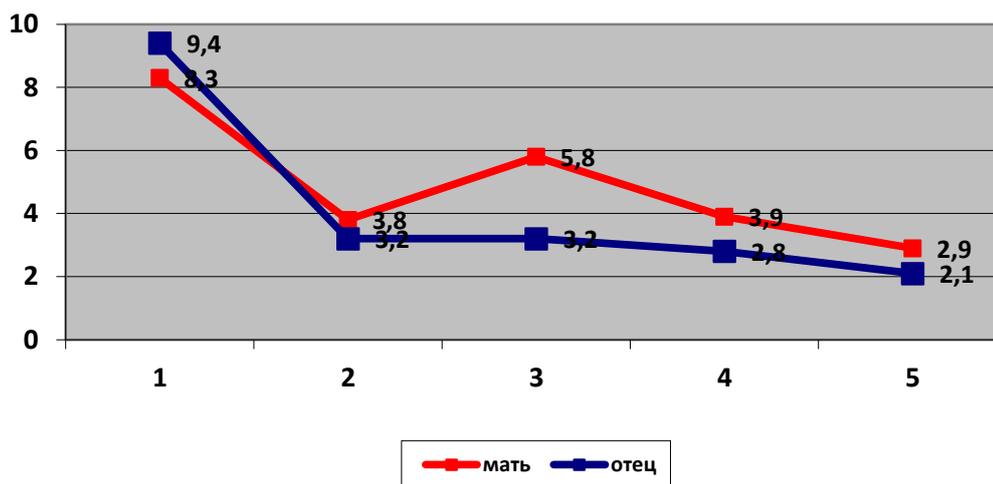


Рисунок 1- Средние значения испытуемых по методике «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга - А.А. Столин)

Шкалы: 1 – принятие, 2 – кооперация, 3 – симбиоз, 4 – контроль, 5 – неудачи

По методике «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98 Моросановой В.И., Коноз Е.М.) установлено, что большинство подростков демонстрируют средний и низкий уровень сформированности механизмов саморегуляции: только у семи испытуемых она развита высоко, что объясняется не только возрастными особенностями, но и стилем родительского отношения (рис. 2).

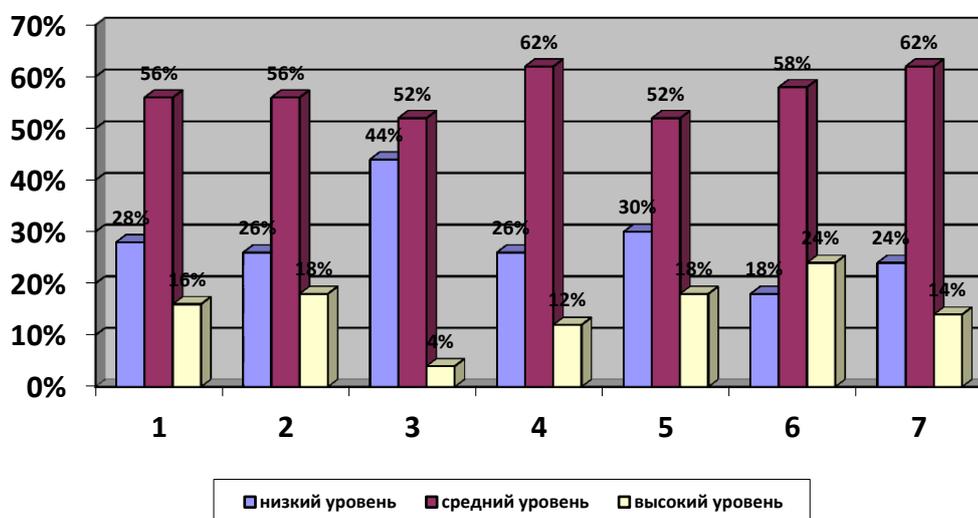


Рисунок 2. - Гистограмма результатов по опроснику «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98 Моросановой В.И., Коноз Е.М.)

Шкалы: 1 – планирование, 2 – моделирование, 3 – программирование, 4 – оценивание, 5 – гибкость, 6 – самостоятельность, 7 – общий уровень саморегуляции

Доказательством служат полученные данные о том, что мать, пытаясь совместить традиционные отцовские функции со своими, традиционно материнскими (контроль и эмоциональная поддержка) становится неэффективным воспитателем в плане формирования механизмов саморегуляции.

Это противоречие в отношении матери к ребенку приводит к противоречиям саморегуляции подростка: принятие его личности матерью одновременно способствует формированию гибкости и снижает его самостоятельность.

Одновременно конструктивный стиль ее воспитания частично способствует индивидуальной развитости и адекватности оценки подростком себя и результатов своей деятельности и поведения.

Результаты расчетов коэффициента ранговой корреляции Спирмена по методикам «Опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина и «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98 Моросановой В.И., Коноз Е.М.) представлены в табл. 1.

Таблица 1. – Сводная таблица статистических данных ранговой корреляции Спирмена для изучения взаимосвязи показателей стиля семейного воспитания и саморегуляции личности подростка

Опросник родительского отношения	Опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98 Моросановой В.И., Коноз Е.М.)						
	1	2	3	4	5	6	7
мать							
Принятие-отвержение	-0,161	0,007	0,024	0,15	0,245	-0,214	-0,029
Образ соц. желательности поведения	-0,072	0,007	0,024	0,233	0,013	0,128	0,04
Симбиоз	0,088	0,034	0,09	0,199	0,07	-0,026	0,044
Авторитарная гиперсоциализация	0,153	-0,046	-0,078	0,073	0,025	0,103	0,073
«Маленький неудачник»	0,102	-0,028	0,066	-0,037	-0,029	-0,077	-0,173
отец							
Принятие-отвержение	0,129	0,116	-0,003	0,001	0,163	-0,08	0,085
Образ соц. желательности поведения	0,037	0,037	0,01	0,022	-0,045	0,228	-0,046
Симбиоз	0,073	0,076	0,142	-0,103	-0,027	0,064	-0,069
Авторитарная гиперсоциализация	0,258	0,175	0,321*	0,01	0,16	-0,013	0,165
«Маленький неудачник»	0,126	0,123	0,081	0,325*	0,277*	-0,086	0,164
Примечание: $R_{\text{критическое}} = \begin{cases} 0,27 \text{ при } p \leq 0,05 * \\ 0,35 \text{ при } p \leq 0,01 ** \end{cases}$ при n=50							
Шкалы: 1 – планирование, 2 – моделирование, 3 – программирование, 4 – оценивание результатов, 5 – гибкость, 6 – самостоятельность, 7 – общий уровень саморегуляции.							

Отец играет более значимую роль в формировании саморегуляции подростка, чем мать. Контролирующий, авторитарный отец (что нами в данном контексте рассматривается как конструктивность) способствует развитию таких компонентов саморегуляции как самостоятельность и гибкость.

Даже такое неконструктивное отношение отца к ребенку как к «маленькому неудачнику» способствует развитию и повышению адекватности самооценки, формирует способы оценки результатов. Подросток учится адекватно оценивать факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности и приведшие к нему причины, гибко адаптируется к изменению условий. Такое, на первый взгляд, негативное восприятие отцом своего ребенка приводит к позитивным результатам: развивает способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, что в конечном итоге способствует успешной социализации ребенка. Скорее всего, явная «нехватка» отца в семейной системе воспитания стимулирует подростка к определенным достижениям для «завоевания» авторитета в глазах отца.

Таким образом, уровень сформированности компонентов саморегуляции подростков объясняется не только их возрастными особенностями, но и стилем родительского отношения. Конструктивный стиль способствует индивидуальной развитости и адекватности оценки подростком себя и результатов своей деятельности и поведения, и, наоборот, деструктивность родительского отношения, а именно совмещение матерью традиционно отцовских функций с материнскими при дистанцированном отце становится неэффективным в плане формирования механизмов саморегуляции подростка.

Список литературы

1. Басов М.Я. Общие основы педологии / М.Я. Басов. – Санкт-Петербург : Алетей, 2007. – 776 с.
2. Зейгарник Б.В. и др. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 122-132.
3. Конопкин О.А. Общая способность саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С. 128-135.
4. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22-34.
5. Моросанова В.И. Саморегуляция и самознание субъекта / Е. А. Аронова, В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 14-22.
6. Психология подростка: Учеб. / Под ред. А.А. Реана. - СПб. : прайм-ЕВРО - ЗНАК, 2003. – 480 с.

ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТАМИ

Лаврухина О.Л.

МБДОУ «Детский сад №86» г. Череповец

В современном мире ценятся яркие индивидуальности, которые могут внести в развитие общества что-то свое, новое. Без индивидуальных личностей не было бы научных открытий, и общество остановилось бы в своем развитии. Немаловажную роль в развитии уникальности каждой личности играет индивидуальный подход.

Учет индивидуально-психологических особенностей детей способствует оптимизации процесса обучения и воспитания, но отсутствуют четкие рекомендации по осуществлению индивидуального подхода в обучении детей, в частности, с различными типами темперамента.

Мы изучили теоретическое состояние проблемы осуществления индивидуального подхода в обучении детей старшего дошкольного возраста с учетом индивидуальных особенностей, в частности типа темперамента.

Нет плохих и хороших темпераментов, каждый из них имеет свои положительные стороны, поэтому индивидуальный подход к детям будет заключаться в развитии положительных качеств темперамента, в разумном использовании его достоинств и нивелировании отрицательных черт (1, 158)¹.

Во многом успех индивидуального подхода предопределяется соблюдением этапности в его реализации, которая предполагает последовательное выявление индивидуальных особенностей каждого ребенка, причин поведения детей, а затем подбор средств и методов и приемов работы с детьми в соответствии с их выявленными особенностями (2, 20)².

Темперамент является труднодиагностируемой индивидуально-психологической особенностью детей, поэтому необходимо комплексное его выявление, которое включает совместную работу педагога, психолога и родителей: наблюдение, составление индивидуальных характеристик на каждого ребенка, беседа с родителями и психологом.

Способы организации, методы и приемы работы в процессе обучения и воспитания детей с различными типами темперамента различаются. У детей холериков необходимо поддерживать активность и инициативность на занятии, организовывать разнообразные виды деятельности, быть рядом, когда дети выполняют задание, учитывать высокий темп выполнения деятельности, не превышать нагрузку, следить за степенью утомления, делать перерывы, хвалить за дело, организовать «щадящий режим», не принуждать. Холериков необходимо мотивировать к предстоящей деятельности с учетом познавательного интереса, помимо основных давать на выбор дополнительные задания разного уровня сложности, чтобы дети постоянно преодолевали трудности, контролировать и оценивать деятельность детей, стимулировать на занятии, давать оценку в процессе работы и в конце, использовать методы поощрения, приемы сотрудничества. Сочетать наглядные, словесные, практические, игровые методы обучения, проводить

разнообразные формы организации обучения. По отношению к детям холерикам - выносить положительную оценку, когда ребенок отражает волевые усилия, старания. Можно использовать такой прием, как авансирование успеха или предвосхищающая оценка («Я уверена, что ты сегодня сумеешь сдержать себя!»).

Что касается детей сангвиников, то необходимо на занятии учитывать личностный и познавательный интерес, ставить новые, интересные задачи, постоянно активизировать на занятии, подстраиваться под темп деятельности, ставить новые все более трудные задачи, следить за нагрузкой, делать перерывы, организовать разнообразные виды деятельности. Сангвиников необходимо мотивировать к предстоящей деятельности, с учетом личностных интересов, помимо основных давать дополнительные задания на выбор, применять одобряющие стимулы, систематически, разными способами поощрять его усилия, сочетать словесные, наглядные и практические методы обучения. Положительная оценка должна выноситься педагогом, когда дети отражают волевые усилия. Самое главное в процесс обучения и воспитания детей сангвиников – доброжелательное отношение, так как все, что сангвиники делают – это из-за любви к окружающим людям.

Детей флегматиков необходимо вовлечь в активную деятельность и заинтересовать, учитывать низкий темп деятельности, не торопить, заранее предупреждать о завершении работы, давать дополнительное время, разговаривать спокойно, доброжелательно, постепенно активизировать на занятии, начиная с небольших заданий, поручений, отбор посильных для ребенка заданий, постоянное внимание со стороны педагога, организовать ситуацию успеха, работу в паре с более активными детьми (сангвиником), использовать методы поощрения. Оптимальным приемом в работе с флегматиками является предвосхищающая оценка: «Я уверена, что у тебя все получится!»

Для детей меланхоликов необходимо создать спокойную доброжелательную атмосферу, не отвлекать в процессе выполнения задания, постепенно активизировать на занятии, не ставить в ситуацию неожиданного вопроса, давать время на обдумывание, подготовку, отбирать посильные для ребенка задания, разговаривать спокойно, не кричать, не ругать, не ставить в неожиданные ситуации, давать индивидуальные задания, организовать более длительный отдых. Педагогу необходимо уделять постоянное внимание детям. Создавать ситуацию успеха, давать положительную оценку на протяжении всего занятия, поощрять за старания, инициативу, вовремя хвалить за проявленные успехи, решительность, волю. Эффективным приемом в работе с меланхоликами является предвосхищающая оценка: «Я уверена, что у тебя все получится!»

Все выводы, полученные в ходе теоретического изучения проблемы, подтверждены на практике.

На базе МБДОУ г.Череповца мы проводили эксперимент, который состоял из двух этапов: выявление проявлений типов темперамента детей и особенностей осуществления индивидуального подхода к детям в процессе обучения. На первом этапе были проведены 3 диагностические методики: наблюдение за детьми (О.Недосека, Б.С.Волков, Н.В.Волкова и Н.Н.Обозова), анкетирование родителей (Г.Айзенк).

Обработав данные всех диагностических методик, используемых на этапе, мы составили сводную таблицу результатов и определили доминирующий тип темперамента у детей, так как в чистом виде темпераментов не существует. В группе есть дети с проявлениями различных доминирующих типов темперамента: холерики – 24%, сангвиники – 14%, флегматики – 52%, меланхолики – 5%. Доминируют дети с проявлением флегматического типа темперамента.

На втором этапе было проведено анкетирование педагогов, анализ перспективных и календарных планов педагогов и наблюдение за деятельностью педагогов на занятии. Согласно полученным данным анкеты - педагоги знают типы темперамента детей и особенности их проявлений. С помощью наблюдения за детьми, диагностик, индивидуально-психологической характеристики на каждого ребенка, беседы с родителями педагоги относят ребенка к определенному типу темперамента. На занятиях педагоги пытаются учитывать индивидуальные особенности каждого типа с помощью следующих методов и приемов работы с детьми: частично устанавливают время выполнения заданий, варьируют объем работы, оказывают помощь, поддержку в зависимости от типов темперамента, оценивают деятельность детей. Мотивация дается общая для всех детей. Педагоги соблюдают правила обучения и воспитания детей с различными типами темперамента в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями каждого типа. Проанализировав перспективные и календарные планы, мы установили, что индивидуальная работа планируется и осуществляется не со всеми детьми, а только с теми, кто не усваивает материал или пропускает занятия. Она проводится в совместной деятельности утром или вечером. Поэтому мотивация, время, объем работы, помощь, поддержка, оценка не дифференцируется в зависимости от темперамента.

Результаты наблюдений показали, что педагоги знают типы темперамента детей и особенности их проявления и частично учитывают его на занятии с помощью следующих методов и приемов работы с детьми: устанавливают объем работы в зависимости от темперамента, оказывают помощь, поддержку в процессе обучения, оценивают деятельность детей в зависимости от темперамента, время дифференцируют частично и мотивация дается общая для всех детей.

Завершив обработку и анализ проведенных методик, мы сравнили полученные результаты: согласно данным анкет, перспективным и календарным планам и наблюдению за деятельностью педагогов на занятии мотивация дается общая для всех детей, время частично дозируется в зависимости от типа темперамента, объем работы, оказание помощи детям в обучении и оценка их деятельности дифференцируется в зависимости от темперамента.

Согласно полученным данным эксперимента можно констатировать, что индивидуальные особенности детей (тип темперамента) частично учитываются в воспитательно-образовательной работе, но целенаправленной, систематической работы по данному направлению педагоги не ведут, поскольку нет достаточного методического сопровождения. Поэтому существует насущная необходимость в методических материалах.

На основе теоретического анализа и констатирующего эксперимента мы выделили особенности осуществления индивидуального подхода в обучении детей старшего дошкольного возраста с различными типами темпераментами: этапность его реализации, комплексность выявления индивидуальных особенностей детей и подбор методов и приемов работы в процессе обучения детей с различными типами темперамента.

Список литературы

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д. Издательство “Феникс”, 1997 г.
2. Ковальчук Я.Н. Индивидуальный подход в воспитании ребенка: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1981 г.

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Сычева И.В.

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

В любой сфере профессиональной деятельности личности для самореализации и саморазвития потенциальных возможностей необходимо владеть способностью осмысливать, осознавать собственную деятельность, собственное отношение к различным проявлениям своей активности. основополагающая роль в этом отводится проявлениям рефлексивности индивида, которыми можно считать процессы самопознания, самонаблюдения, самоконтроля, саморегуляции и понимания своих действий. В творческой деятельности в процессе реализации художественного потенциала рефлексивный механизм обеспечивает активацию всех структурных компонентов данного потенциала: креативной мотивации, эмоциональной направленности (практической, эстетической, романтической), открытости к внутреннему опыту переживаний, образного представления окружающей действительности, способность к эмпатии. Через рефлексивное изменение ценностно-смыслового поля личности создается направленность и основа для ее развития и самореализации в художественной деятельности.

Анализ подходов к пониманию понятия «рефлексия» позволил определить его как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, Е.И. Исаев, Я.А. Пономарев, С.Ю. Степанов, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.). А.С. Шаров определяет данное понятие как психологический механизм, который оформляет сознание и самосознание человека. Рефлексия также является функциональным органом субъективности человека, посредством которой происходит изменение его внутреннего мира. По мнению В.И. Слободчикова, рефлексивный процесс представляет собой условия, необходимые для осуществления действия осознания – объективации. Рефлексия собственной деятельности, самого себя помогает человеку уловить то ценное и важное, что

появилось в процессе деятельности, а именно: способность к изменению и созданию качественно нового, что придает этой деятельности творческий характер [1; 2].

По мнению ряда ученых (Н.Г. Алексеева, В.К. Зарецкого, О.И. Никифорова, Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и др.) рефлексивный механизм играет важную роль в реализации художественных возможностей личности, так как способствует возникновению инсайта «внутреннего озарения». Человек входит в особое состояние творения, позволяющее ему расширить свое личное пространство, соприкоснуться с иным уровнем самосознания, самоощущения, с реальностью своего высшего, творческого «Я» (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин), что дает возможность реализовывать человеку потенциальные возможности своего внутреннего мира. Рефлексивные процессы в творческой деятельности дают личности выражать эмоциональные переживания в художественных образах, в продуктах деятельности. Рождаемые творческой рефлексией, данные продукты, влияют на окружающих людей, побуждая их продолжать рефлексивный процесс, уже с позиции наблюдателей. Таким образом, рефлексивное движение задает динамику в творческом развитии и реализации художественного потенциала, от художника к зрителю, изменяя его отношение к окружающей действительности.

На факультете искусств и художественного образования Воронежского государственного педагогического университета в течение 2000–2017 годов в рамках опытно-экспериментального исследования нами осуществлялся комплекс мер, способствующих реализации художественного потенциала студентов, был проведен анализ особенностей рефлексивных процессов студентов творческих специальностей на разных этапах обучения, установлена их взаимосвязь с развитием художественного потенциала. Были выявлены следующие уровни реализации художественного потенциала: познавательно-репродуктивный, эмоционально-осознанный, ценностно-смысловой, рефлексивно-продуктивный, и созидательно-преобразовательный [3].

Познавательно-репродуктивный уровень предполагает приобретение студентами знаний о себе, как субъекте творческого познания объективной реальности. Данный этап включает самопознание личностью своих индивидуальных возможностей, осмысление студентом своего индивидуального своеобразия, формирующегося в процессе его собственной творческой активности. На данном уровне у исследуемой личности не сформированы такие психологические механизмы рефлексии, как абстрагирование и преобразование, образное ассоциирование, способность к использованию взаимосвязи таких психологических процессов как эмоционального и рационального уровней художественного мышления, которые эффективно влияют на развитие художественного потенциала личности.

Эмоционально-осознанный уровень характеризуется наличием у студентов способности понимать и осознавать свои чувства и эмоциональные переживания, способности к распознаванию эмоций других людей, наличие эмпатии. Через эмоциональное переживание студенты способны глубже понимать идею, смысл своего творчества и преобразовывать свои личностные идеалы во всеобщие значимые ценности. На данном уровне у студентов происходит постижение своего внутреннего мира (психологизация) и определяется наличие высокой впечатлительности, наблюдательности, отмечается общий уровень развития волевых качеств: ответственности, решительности, настойчивости, самостоятельности и инициативности в реализации своих идей; выдержки, высокой работоспособности, энергичности и умения управлять собой.

Ценностно-смысловой уровень характеризуется пониманием личностью смысла педагогической и художественной деятельности. На данном уровне у студентов формируется художественно-творческое сознание. Эстетическая направленность восприятия студентов способствует формированию ценностно-смысловых ориентаций личности и ценностно-смыслового отношения к педагогической и творческой деятельности, основой которых является внутренняя потребность в красоте. Данный уровень предполагает наличие у студентов следующих характеристик: способности к накоплению интеллектуально-художественных и изобразительно-технических умений и навыков, эмоционально-эстетических переживаний; осознания и понимания эстетических и художественных качеств искусства и действительности, проявления способности оценивать, переживать художественно-эстетические ценности воспринимаемой действительности.

Для личности с рефлексивно-продуктивным уровнем характерно наличие самоконтроля, способности к саморегуляции, умение снимать чувство страха и фрустрация, умение контролировать свои эмоции, преодолевать препятствия на пути к достижению цели, активность деятельности, способность быстро устанавливать творческое взаимодействие в образовательном процессе, умение понимать проблемы, переживания собеседника. Студенты способны легко переключаться с одного вида деятельности на другой и достигать высокой производительности в творчестве; сохранять стабильность творческой активности в

обучении, даже в условиях ситуациях неудачи. Для них свойственна гибкость поведения, частая смена настроения, быстрая реакция на окружающие события и явления.

У испытуемых с созидательно-преобразовательным уровнем развития художественного потенциала отмечается высокий уровень самосознания, самооценки и эмоционально-ценностного отношения к себе, развита способность самостоятельно ставить цели в деятельности и осуществлять задуманное, тем самым обретая контроль над своей жизнью. Личностно-профессиональными характеристиками студентов на данном уровне являются: потребность в самовыражении и самосовершенствовании, способность к преобразованиям, креативное отношение к себе и окружающему миру, способность видеть и понимать вариативность решений, генерировать оригинальные идеи, быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию. На данном уровне студенты обладают гибкостью в реализации ценностей в поведении, абстрактностью и ассоциативностью, взаимодействием эмоционального и рационального уровней творческого мышления, высокой чувствительностью к собственным переживаниям и потребностям, выраженной способностью принятия себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, высокой степенью познавательных потребностей.

В заключении хотелось бы отметить, что рефлексивные процессы в творческой деятельности позволяют индивиду фиксировать «внутренний взгляд» на самом себе, определять значимость и смысл эмоциональных переживаний, художественно-эстетического опыта, тем самым открывать для себя новые возможности самосовершенствования и саморазвития художественного потенциала. Учет индивидуальных особенностей рефлексивных процессов личности студента позволяет подобрать для него максимально эффективные инструменты воздействия с целью вывода его художественного потенциала на приемлемый уровень для осуществления профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Лепский, В.С. Рефлексивный подход: от методологии к практике [Текст] / В.С. Лепский. – М. : «Когито-Центр», 2009. – 447 с.
2. Семенов, И.И., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования [Текст] / И.И. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии, 1985. – № 3. – С. 31–40.
3. Сычева, И.В. Психологические особенности реализации художественного потенциала в процессе личностного становления студентов-дизайнеров [Текст] / И.В. Сычева // Развитие личности – как стратегия современной системы образования : материалы Международной научно-практической конференции (Воронеж, 22-23 марта 2016 г.) / [под ред. И.Ф. Бережной, С.В. Поповой]. Часть 1. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2016. – С. 349–353.

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО- РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Шищенко Е.В., Тимошина Е.И., Морозова А.А.

Череповецкий государственный университет, г.Череповец

Государственная политика в области дошкольного образования нашла свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ДО), где в качестве результатов освоения образовательной программы выделены целевые ориентиры, необходимые для решения задач взаимодействия с семьями воспитанников, в том числе по развитию у дошкольников самостоятельности, инициативности, воспитанию основ гражданственности. Это позволяет рассматривать задачу становления основ социальной активности у детей как инвестицию в будущее нашей страны.

Особое значение для развития основ социальной активности имеет старший дошкольный возраст, характеризующийся рядом важнейших личностных новообразований (Л.И. Божович, Л.Л. Коломинский, Е.В. Субботский, Д.И. Фельдштейн и др.), обуславливающих появление общественной направленности в поведении и деятельности детей [1,2].

Вопросы становления и развития социальной активности дошкольников получили определенное отражение в работах отечественных исследователей. (Л.А. Архипова, А.К. Бондаренко, Е.А. Герасимова, Н.В. Иванова, Р.Г. Казакова, С.А. Козлова, В.Г. Маралов, Е.И. Тимошина, А.В. Усова, Е.А. Шанц).

Одним из средств развития социальной активности дошкольников является игра. Актуальность определения способов развития социальной активности детей в игре, продиктована требованиями стандарта дошкольного образования и потенциальными возможностями дошкольников и самой игры.

Создание педагогически целесообразного и эффективного процесса развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении посредством сюжетно-ролевой игры невозможно без учета ряда психолого-педагогических условий.

Одним из психологических условий является диагностическая деятельность педагога-психолога, так как именно педагог-психолог проводит диагностику личностного развития детей, что составляет психологическую основу для организации работы по развитию всех компонентов социальной активности. Но данный вид диагностики обязательно должен быть сопряжен с педагогической диагностикой, поскольку основная развивающая работа с использованием сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности старших дошкольников осуществляется воспитателями в группе детского сада. Следовательно, необходима разработка комплексной диагностической программы, которая включала бы и психологическую, и педагогическую диагностику. Такая диагностическая программа позволяет выявить тип социальной активности старших дошкольников, изучить особенности развития каждого компонента социальной активности детей, некоторые личностные особенности детей, чтобы корректно выстроить индивидуальный маршрут развития социальной активности каждого ребенка, а также выявить создание каких условий необходимо для более успешного ее развития посредством сюжетно-ролевой игры [3].

Поэтому цель нашего эмпирического исследования – проверка особенностей реализации данного условия в практике работы одного из детских садов г. Череповца.

Изучив диагностические программы, которые имеются в кабинете педагога-психолога, мы не обнаружили диагностической программы соответствующей проблематики, что подтвердилось и в ходе беседы с педагогом-психологом детского сада. Следовательно, данное условие в деятельности конкретного дошкольного учреждения не реализуется, что снижает эффективность развития социальной активности старших дошкольников и в целом, и посредством сюжетно-ролевой игры, в частности.

В соответствии с полученными результатами мы разработали диагностическую программу для педагога-психолога и воспитателей группы ДОУ.

Первая задача программы, адресованная педагогу-психологу, – выявить тип развития социальной активности у детей старшего дошкольного возраста. В качестве критериев использовались структурные компоненты социальной активности (инициативность, исполнительность, ответственность). Для диагностики инициативности и исполнительности нами использовались соответствующие методики, разработанные В.Г. Мараловым [5]. Ответственность изучалась с помощью «Опросного листа для воспитателей детского сада».

Мы обратились именно к типологии социальной активности старших дошкольников, разработанной В.Г. Мараловым, так как произвести количественный анализ затруднительно, а, следовательно, и описать уровни сложно из-за индивидуальных особенностей детей.

Первый тип активности характеризуется оптимальным соотношением инициативности и исполнительности. Ко второму типу относятся дети с преобладанием инициативы, к третьему – с преобладанием исполнительности. Четвертый тип – это социально пассивные дети.

Обратимся к полученным нами результатам. Мы выявили три типа социальной активности: 21% детей, проявляющих высокий уровень инициативности и исполнительности, 36% детей, с преобладанием инициативности, и 43% детей, с преобладанием исполнительности.

1 тип - дети, проявляющие высокий уровень инициативности и исполнительности. Дошкольники, входящую в эту группу, способны проявлять инициативность и исполнительность в различных видах деятельности. В игре: задают тон, неистощимы в придумывании её сюжета и содержания, умеют организовать других детей, одновременно учитывая их интересы, проявляют творчество, в то же время старательны, четко на высоком уровне выполняют требования и правила, владеют игровыми действиями, способны довести игру до логического конца.

2 тип - дети с преобладанием инициативности. Сюда относятся дошкольники, способные к выдвиганию качественных инициатив, но не всегда соотносящие их с собственным исполнением, а также такие, кто может выдвинуть инициативу, но не владеет в достаточной мере операциональными сторонами

исполнения или не обладает самостоятельностью, устойчивостью деятельности, в результате она прерывается или выполняется некачественно. Например, в игре: стремятся задать тон, занять лидерские позиции, проявить игровую инициативу, но не всегда способны реализовать её, предвидеть ход событий, непоследовательны в действиях, слабо учитывают интересы других детей, мешают им, в итоге – неправильное выполнение игровых действий, возможны конфликтные ситуации.

3 тип - дети, с преобладанием исполнительности. В эту группу относятся такие дошкольники, которые способны качественно на высоком уровне решать поставленные задачи, но не проявляют особой инициативы, ориентированы на авторитеты, указания. Например, в игре: не стремятся занять лидерские позиции, выдвинуть игровые инициативы, в то же время с желанием играют, качественно выполняют предписания, подчиняются требованиям и правилам, самостоятельны и ответственны.

4 тип - социально пассивные дети. Этот тип также характеризует социальную реактивность, но с противоположным импульсивности знаком. Пассивные дети, как правило, не проявляют инициатив, особенно в видах деятельности, требующих организации других, они привыкли занимать подчиненное положение, действовать под влиянием сложившихся стереотипов, доступных образцов. С другой стороны, они достаточно медлительны, инертны, с нежеланием включаются в деятельность, быстро прерывают её, то есть проявляют неустойчивость исполнения, результативность невысокая. Например, в игре пассивны, соглашаются на любые роли, беспрекословно подчиняются лидерам. Но дети данного типа выявлены не были.

Выявление 2, 3 и 4 типов предполагает дальнейшую диагностику личностного развития детей, которая может осуществляться только педагогом-психологом с разрешения родителей воспитанников.

Вторая задача программы, адресованная воспитателям группы, – выявить уровень развития игровых умений старших дошкольников. Мы определяли уровень игровых умений, используя методику Д.Б. Эльконина. Сопоставив полученные результаты сформированности игровых умений дошкольников с типологией социальной активности, мы пришли к выводу, что уровень игровых умений дошкольников четко соотносится с типом социальной активности. Следовательно, развитие социальной активности зависит от индивидуально-типологических особенностей ребенка и от вида деятельности, что дает основание выстраивать индивидуальные маршруты развития социальной активности каждого ребенка.

Таким образом, мы приходим к выводу, что создание педагогически целесообразного и эффективного процесса развития социальной активности детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении посредством сюжетно-ролевой игры невозможно без разработки комплексной диагностической программы, предполагающей и психологическую, и педагогическую диагностику.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. №5. – С. 3-18.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. -М., 1986.-464 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Изб. псих. труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва - Воронеж, 1995. - 349 с.
4. Иванова Н.В. Детская субкультура как средство формирования ценностно-смысловой сферы ребенка дошкольника // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2 № 4. С. 48-52.
5. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (Дошкольник – младший школьник). – М.: «Прометей», МГПИ им. В.И.Ленина, 1990.
6. <https://en.chsu.ru/documents/10157/202694035/%D0%A1%D0%9D%D0%9A-2015+%28%D1%87.+1%29.pdf/b6d71346-34d5-44d4-8e8e-f3654fd50244>

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО В ПРАКТИКЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Прохорова Ю. Б.

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

Современное российское коррекционное образование испытывает сильнейшее влияние зарубежной практики. Очевидно, что не все подобные нововведения успешно и полезно приживаются в наших учреждениях: иной экономический уровень, несовершенство законодательной базы в отношении людей с инвалидностью, низкий уровень подготовки кадров и прочее.

В данной статье мы рассмотрим отечественную систему воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, применяемую специальными психологами Института психологии Л. С. Выготского г. Москвы на базе одного коррекционного центра. Центр психолого–педагогической поддержки семьи «Ключи», г. Москвы был создан в 2009 году, его образовательно-развивающая программа базируется на фундаментальных понятиях культурно-исторической теории Л. С. Выготского применительно к детям с нарушениями развития, что само по себе является уникальным явлением в практике современного коррекционного образования.

Психологи и педагоги центра принимают детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, недостатками развития интеллектуальной сферы – умственной отсталостью (в частности, синдромом Дауна, синдромом Вильямса и др.), задержкой психического развития; синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), расстройством аутистического спектра; нарушениями сенсорной интеграции или сенсорной обработки информации.

Наши задачи: оказание психолого-педагогической помощи семьям и детям, диагностика нарушений психофизического развития детей, консультирование по вопросам воспитания детей с нарушениями развития, консультирование и психотерапия подростков и взрослых, подготовка к школьному обучению, адаптация и интеграция детей с нарушениями развития в жизнь современного общества, организация досуга детей с нарушениями развития, организация лекций, семинаров, тренингов, стажировок.

Научные принципы, которыми мы руководствуемся в своей работе, разработаны на основе культурно-исторической и деятельностной теорий. Обучение в центре происходит в максимально естественных условиях, приближенных к реальному миру: в одной группе, находятся дети от 3 до 8 лет. Так, решение большинства воспитательных задач, а также освоение основного объема знаний, практических навыков и умений происходит в разновозрастном общении детей друг с другом и психологами, в сбалансированных коллективных, микрогрупповых и индивидуальных деятельностях, в многообразных играх и театрализациях, в ежедневных рутинных обязанностях.

Мы считаем, базовой задачей процесса обучения и воспитания в любом дошкольном коррекционном учреждении должно выступать формирование мышления и речи как психологического средства. Так, формирование когнитивных функций происходит в различных видах деятельности ребенка, сформированный навык – это не цель, это результат обучения, а в нашем смысле общения, игры, взаимодействия с другим детьми. Проблема опосредствования и роли средств в психическом развитии ребенка разрабатывалась Л. С. Выготским в рамках его культурно – исторической теории. Развитие опосредствования, по мнению ученого, с необходимостью предполагает развитие способов регуляции поведения, развитие произвольности и осознанности. Но в современной психологии и педагогике содержание понятия «речь как психологическое средство», его особенности и критерии практически не освещаются. Не понимая подлинных психологических закономерностей формирования речи и мышления, роли слова в становлении произвольности, развитии личности в целом, невозможно научить ребенка владеть собственным поведением, деятельностью и психическими функциями.

Научная неразработанность этой проблемы отражается и на практике обучения детей с аутизмом. Практика коррекционно - педагогической работы показывает, что многие дети с расстройством аутистического спектра, достаточно хорошо владеющие речью (т. е. много и активно говорящие), далеко не всегда осознают, контролируют и тем более планируют свои действия. Таким образом, речь не используется ими как средство общения, как психологическое средство управления поведением другого человека, преобразования ситуации в сторону желаемой, а значит не способствует и овладению собственным поведением. Возникает вопрос: какое именно речевое общение со взрослым, другими детьми способствует произвольности и осознанности поведения?

Отвечая на этот вопрос, нельзя не затронуть понятие зоны ближайшего развития (ЗБР) - одного из фундаментальных в культурно-исторической концепции. Само понятие ЗБР включает в себя то, чему надо научиться, и то, какими приемами это знание будет получено. Ребенок с нарушениями развития не умеет принимать помощь, наша задача – не предоставить ему готовое знание, а научить его это знание добывать самостоятельно, научить его учиться. Мы используем следующие виды помощи для обучения ребенка: совместное действие в позиции «пра-мы», организация внимания по указательному жесту взрослого, действия по подражанию, действия по показу, действия по образцу, действия по слову.

Большинство методов работы с детьми с нарушениями развития основаны на авторитарной позиции педагога: учитель «над» - ученик всегда «под». Такой стиль общения создает очень жесткие, фиксированные условия для усвоения навыков и приводит к тому, что знание подлинно не интериоризируется, оно остается в памяти ребенка шаблоном, готовым эталоном, и впоследствии, мы наблюдаем, как ребенок не может перенести полученный навык в другую ситуацию, не может самостоятельно его модифицировать, усложнить.

В рамках нашего подхода при помощи специально организованных игровых и дидактических заданий два педагога в группе выстраивают с детьми позиционное взаимодействие: одни обучающие моменты требуют от педагога общения в позиции «пра-мы» (Е. Е. Кравцова), другие – позиции «под», третьи – «над», четвертые – «на равных». Развитие общения ребенка происходит в логике движения от позиции «пра-мы» к позиции «на равных». Этому способствует прием, когда один педагог являет собой воплощение нормы, образа, как надо себя вести, что нужно делать, он - наставник; другой выступает помощником ребенка, который одновременно находится по отношению к нему в позициях «под» и «наравных». Или другой прием, когда педагог меняется в процессе занятия местами с ребенком, и уже ребенок дает инструкцию взрослому или другим детям.

Одним из основополагающих принципов работы в центре является принцип преемственности «специалисты – дети - семья». Организуется единая общность вокруг каждого ребенка – его социальная ситуация развития. Все окружающие его люди говорят на том уровне языка, который он на данный момент понимает, дают инструкции и просят то, что он сейчас действительно может дать. Для родителей организуются группы доверия, где они могут поделиться своими переживаниями, а также тренинги эффективного взаимодействия со своим ребенком, где специалисты учат играть и общаться с ребенком, сообразно уровню развития его интеллектуальной и речевой сфер, эмоций и интересов.

На данный момент система мониторинга результатов воспитания и обучения по нашей программе находится в процессе усовершенствования. Ответы на этот и другие вопросы, поставленные в статье, значительно расширят наши представления о психологии дизонтогенеза. Кроме того, теоретические и практические выводы позволят более эффективно выстроить стратегию помощи семьям, воспитывающим детей с особенностями развития. В коррекционной психологии обратят внимание специалистов на формирование у детей таких важных аспектов психической жизни, как понимание инструкций и правил, обращение к другим детям с высказываниями-побуждениями, смена ролей и позиций с педагогом во время игр и занятий и многое другое, что пока не учитывается в общении и взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Аппе Франческа. Введение в психологическую теорию аутизма. 2006
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Том 6. Стр.24, 1982-1984
3. Кравцов Г.Г. Проблема опосредования в психологии личности. Фрагмент статьи, опубликованной в сб.: Школа Л.С.Выготского сегодня / Отв. ред. В.Т.Кудрявцев. М.: РГГУ, 2005
4. Кравцова Е.Е. Неклассическая психология Л. С. Выготского. Национальный психологический журнал, 2012
5. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах Москва — Воронеж 1998
6. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005

СЕКЦИЯ №21.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12)

СЕКЦИЯ №22.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13)

ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД

Январь 2017г.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

IV Международная 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.

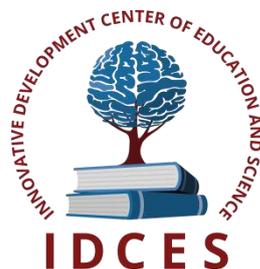
IV Международная научно-практическая конференция «**Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире**», г. Воронеж

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



**Основные вопросы теории и практики педагогики
и психологии**

Выпуск IV

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

г. Омск

2017 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.05.2017.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 5,6.
Тираж 250 экз. Заказ № 054.

Отпечатано по заказу ИЦРОН в ООО «Ареал»
603000, г. Нижний Новгород, ул. Студеная, д. 58.