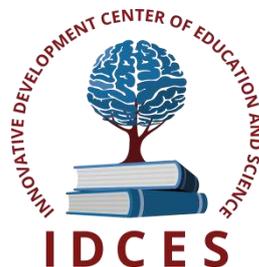


ИННОВАЦИОННЫЙ ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
INNOVATIVE DEVELOPMENT CENTER OF EDUCATION AND SCIENCE



**Тенденции развития психологии, педагогики
и образования**

Выпуск IV

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

г. Казань

2017 г.

Тенденции развития психологии, педагогики и образования. / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 4. г. **Казань**, 2017. 70 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 Семёнова 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 «**Тенденции развития психологии, педагогики и образования**», г. **Казань** 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)	7
СЕКЦИЯ №1.	
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)	7
ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА В ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ Фоменко Ю. В.	7
СЕКЦИЯ №2.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)	8
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОУ Бондаренко В.В., Колосова Н.В.	9
ТЕХНОЛОГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ Осипова И.В.	11
ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА Платова А.Г., Соболева Ю.А., Ханова Т.Г.	13
ШАБЛОННОСТЬ В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ Русанова А. И.	15
ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ ОБУЧАЮЩИХСЯ - ИНОФОНОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ Сильченко А.А.	17
УСТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ КАК ПУТЬ ВЫЯВЛЕНИЯ И КОНКРЕТИЗАЦИИ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ АКСИОЛОГИИ ГУМАНИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-8 КЛАССАХ Соловьёва Ф. Е.	19
СЕКЦИЯ №3.	
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ) (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.03)	23
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА Юхманова Л.Л., Коннова И.Н.	23
СЕКЦИЯ №4.	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.04)	25

НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 1 Вишневецкая Т.В., 2 Яковлева И.А., 3 Сидорчук М.Н.	25
МНОГОЛЕТНЯЯ СИСТЕМА ТРЕНИРОВОК В ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКЕ Сердюков Д.Д.	29
СЕКЦИЯ №5. ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05).....	31
СЕКЦИЯ №6. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08).....	31
РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Коновалова С.В.	31
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Ледовская А.С., Колосова Н.В.	34
АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЮ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ В ОСНОВНЫХ УЧЕБНИКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА Макаренко Л. А.	36
СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	39
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Кувшинова Е.Е.	39
ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ТИПА Салаватулина Л.Р.	42
СЕКЦИЯ №8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ	45
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Бибикова Э.В.	45
СЕКЦИЯ №9. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	47
СЕКЦИЯ №10. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА	47
О ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА Соболева Ж.С.	48

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ ПРИ РАЗУЧИВАНИИ СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ Терещенко О.Д., Пудовкина И.В., Денeko И.И.	50
СЕКЦИЯ №11. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	53
СЕКЦИЯ №12. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	53
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.00)	53
СЕКЦИЯ №13. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.01)	53
СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПОНЯТИЕ, СПЕЦИФИКА, ПОДХОДЫ Карнаухов В.А., Евтушенко Е.А.	53
СЕКЦИЯ №14. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)	55
ЗАВИСИМОСТЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОТ КАЧЕСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА Башкатов С.А., Сотникова Ю.М.	55
СЕКЦИЯ №15. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)	57
СЕКЦИЯ №16. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)	57
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО–РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ Османова С.Р.	57
СЕКЦИЯ №17. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)	59
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Федорченко В. В.Сыsoева Л. В.	59
СЕКЦИЯ №18. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)	62
ПЕРЕГОВОРЫ КАК ЧАСТЬ МЕДИАТИВНОЙ ПРОЦЕДУРЫ Брыжинская Г. В., Акчурин Р.А.	62
СЕКЦИЯ №19. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)	63
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ Юрченко Л.Г.	63
СЕКЦИЯ №20. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)	65

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ Сурженко Л.В., Кох М.Н.	65
СЕКЦИЯ №21. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.12).....	67
СЕКЦИЯ №22. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.13).....	67
ПЛАН КОНФЕРЕНЦИЙ НА 2017 ГОД.....	68

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.00)

СЕКЦИЯ №1.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.01)

ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАЧЕСТВА В ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Фоменко Ю. В.

Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь

На определенных этапах развития общества возрастает интерес к традициям народной культуры. Этот интерес связан с трансформацией традиционных ценностей, с «застоем» в социальной жизни, с потребностью в возрождении духовно-нравственных ценностей личности.

Начиная с 1990 года и, особенно, последние пятнадцать лет, в России наблюдается кардинальный пересмотр подходов к процессу воспитания. Реформа системы образования и воспитания нацелена на развитие нравственных качеств гражданина. В тоже время, в настоящее время наблюдается отсутствие целостной программы педагогической работы с личностью в различных сферах деятельности: учебной, трудовой, досуговой, коммуникативной. Мы наблюдаем противоречие между состоянием воспитательной деятельности в социуме с одной стороны, и потребностью общества и личности в оптимизации воспитательной работы, необходимостью её развития и ориентации на базовые ценности - с другой стороны.

Отечественные педагоги, политологи и другие исследователи отмечают снижение воспитательного потенциала семьи, как базового института социализации молодого поколения. В связи с этим возникает необходимость обращения к народным традициям, народным истокам культуры в деле воспитания нравственных качеств подрастающего поколения.

Одним из возможных народных истоков духовно-нравственного возрождения может быть культура и традиции казачества.

Рассмотрим факторы, которые обуславливают актуальность традиционной культуры казачества в современных условиях, её востребованность и привлекательность.

Первый фактор – военный уклад жизни казаков, психология социального мышления и взаимодействия. Казак – отважный защитник своей Родины, своей земли, домашнего очага. Для культуры казачества свойственно глубокое почитание традиций предков, следование духовным заветам и высокая нравственность. Запросы современной жизни делают наследие культуры казачества актуальным и востребованным.

Второй фактор – свобода и достоинство в традиционной культуре казачества. О стремлении казаков к свободе написаны романы, сложены песни. Это характерологическая особенность культуры казачества. Личная свобода – это та ценность, которую казакам удалось сохранить на протяжении всей истории существования. Свобода в казачестве рассматривается как возможность самосозидания.[1, 2] Стремление к свободе и независимости отличает молодое поколение. Однако следует отличать свободу и независимость от вседозволенности и распушенности. В связи с чем изучение традиционной культуры казачества становится нравственным ориентиром для молодежи.

Третий фактор – личностные качества: преданность, отвага, трудолюбие, ответственность. С точки зрения социально-психологического типа, казак является притягательным образом для современной молодежи.[5, 6] Формирование трудолюбия и ответственности, как интегрального качества личности, опирается на культурно-исторические данные.

Четвертый фактор – стремление к лидерству, быть первым, лучшим в общей массе воинов. Такая поведенческая установка характерна для всей культуры казачества.

Пятый фактор – искренний патриотизм. Преданность своему отечеству, высокая духовность казачества, способность к возрождению находят отклик в среде потомков казаков юга России. На сегодняшний день обращение к патриотизму имеет не только воспитательное, но и государственное значение.

Обращение к культуре казачества, возрождение общественных организаций призвано решать следующие задачи:

- патриотическое воспитание учащейся молодежи;
- духовное возрождение, развитие нравственных качеств у учащейся молодежи;
- развитие интереса у учащейся молодежи к истории и культуре казачества, как части своей малой

Родины.

Образовательные организации, как социальные институты, обладают комплексом условий в реализации потенциала культуры казачества, поскольку обладают рядом преимуществ: наличие квалифицированных педагогических кадров, владение новыми методиками и технология педагогического воздействия, налаженное социальное партнерство с общественными и иными организациями, тесная связь с семьями учащихся.[7]Особенностью Ставропольского края является полиэтничность. В связи с чем культура казачества является неотъемлемой частью поликультурного пространства Ставрополья.

Важной задачей воспитания учащихся является формирование духовных и поведенческих императивов казачьей культуры. Необходимо вовлекать молодежь в деятельность общественных центров казачьей культуры, работа которых направлена на развитие культурных традиций, проведение фестивалей, смотров, праздников, спортивных соревнований. Развитие и популяризация творчества способствует воспитанию учащихся на традициях казачества, формированию нравственных ценностей и этических норм молодого поколения. Не стоит ставить цели «оказачивания» учащихся, необходимо познакомить с историей Ставропольского казачества, обычаями, культурой Терского казачества.

Воспитательный потенциал культуры казачества рассматривали С.Н. Лукаш, Р.А. Галустов, Т.М. Гулевич и др. Авторы отмечают актуальность обращения к педагогике казачества в современных условиях, поскольку казачество выступает «обобщенной идеей человека российской национальной культуры». Педагогика казачества – есть региональная стратегия личностно-ориентированного образования и социализации учащейся молодежи.

Список литературы

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Персонификация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах // Вестник Академии права и управления. 2016. № 42. С. 170-175.
2. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Свобода и достоинство как аксиологические детерминанты процессов воспитания и социализации личности // Журнал гуманитарных наук. 2016. № 13. С. 3-8.
3. Рвачева О. В. Идея патриотизма в казачьем возрождении: специфика формулировки и презентации // Известия ВолгГТУ. 2015. №2 (155) С.105-108.
4. Рудиченко Т.С. Культурные традиции донского казачества в социальном дискурсе (конец XX начало XXI века) // Южно-Российский музыкальный альманах. 2010. №2 С.3-8.
5. Саенко Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 1 (46). С. 267-271.
6. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Методологические подходы к изучению феномена социальной ответственности личности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5-2. С. 141-145.
7. Саенко Л.А. Педагогические условия в организации внеклассной воспитательной работы по формированию коммуникативного опыта подростков // Журнал гуманитарных наук. 2016. № 4 (16). С. 140-146.

СЕКЦИЯ №2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.02)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДООУ

Бондаренко В.В., Колосова Н.В.

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Поступление в детский сад – наиболее важный этап в жизни ребенка. С этим периодом связано изменение социальной ситуации развития ребенка: из закрытой семьи ребенок попадает в открытую группу сверстников, где его развитие осуществляется под присмотром воспитателя-профессионала, перед которым общество ставит трудную задачу – всестороннее гармоничное развитие ребенка.

Известные в литературе исследования процесса адаптации ребенка дошкольного возраста к условиям общественного воспитания касаются либо психофизиологических аспектов поведения (Р.В. Тонкова-Ямпольская, А. Тардош), либо рассматривают этот вопрос с точки зрения депривации – «отсоединения» ребенка от матери (Дж. Гервиц, Дж. Боулби, Р. Сирс и др.), либо с психолого-педагогической точки зрения дают анализ мероприятий, позволяющих ребенку успешно преодолевать трудности адаптационного периода (Н.Д. Ватутина)[3].

Для того, чтобы лучше понять особенности процесса адаптации детей дошкольного возраста к условиям ДООУ, нужно обратиться к истокам самого понятия «адаптация».

Под *адаптацией* мы понимаем постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды и результат этого процесса. Социально-психологическим содержанием адаптации является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в нее индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы.

В процессе системного исследования, проведенного учеными разных стран, было выделено три фазы адаптационного процесса (Соснина М.С.): острая фаза или период дезадаптации, подострая фаза или собственно адаптация, фаза компенсации или период адаптированности [8].

Адаптация включает широчайший спектр индивидуальных реакций ребенка, характер которых зависит от личностных и психофизических особенностей развития ребенка, от сложившихся отношений, от условий пребывания в дошкольном образовательном учреждении. Экспериментально подтверждено, что темп физического и психического развития в период дошкольного детства очень быстрый, основан на «сензитивных» (благоприятных) периодах в развитии ребенка (В.М. Бехтерев, Н.М. Аксарина, С.Л. Новоселова, Э.Г. Пилюгина). Но, вместе с этим, ранний возраст характеризуется и подверженностью ребенка многочисленным заболеваниям, реальной опасностью нарушения сбалансированности организма.

Именно поэтому необходимо контролировать (сопровождать) процесс адаптации дошкольника к условиям дошкольного образовательного учреждения, что позволит избежать возможных отклонений и нарушений в физическом и психическом развитии дошкольника [10].

В словаре С.И. Ожегова понятие «сопровождение» раскрывается через глагол «сопровождать» – следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [7].

На наш взгляд, можно выделить два направления в изучении проблемы адаптации дошкольников к условиям дошкольного образовательного учреждения:

- особенности протекания периода адаптации;
- факторы и механизмы, влияющие на продолжительность и характер адаптации.

Одним из видов адаптации воспитанников к условиям инклюзивной образовательной среды ДООУ является *социально-бытовая адаптация*. Этот вид адаптации заключается в приспособлении воспитанника к новым бытовым условиям, в выработке навыков самообслуживания (культурно-гигиенических навыков), привычки соблюдения нового распорядка дня, появление чужих взрослых в их пространстве (занятия с другими специалистами).

Другой вид адаптации – *социально-психологическая* – включает в себя оптимизацию взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение человеком норм и традиций группы, вхождение в ее ролевую структуру.

Социально-психологическая адаптация дошкольников к условиям инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения представляет собой процесс взаимодействия воспитанника и его окружения, процесс преодоления трудностей вхождения дошкольников в условия детского коллектива. Дошкольник с нормальным развитием включается в общественную деятельность, приобретает новых друзей

и товарищей, как среди нормально развивающихся сверстников, так и среди ребят с ограниченными возможностями здоровья.

Не всем дошкольникам удастся безболезненно, успешно и без сторонней помощи включиться в такие психологически сложные условия.

Помощь в адаптации к непростым условиям требуется как детям с ограниченными возможностями здоровья, так и нормально развивающимся дошкольникам. Особенности их адаптации будут заключаться в потребности, необходимости и особой важности психолого-педагогического сопровождения в рамках их адаптации к условиям инклюзивной образовательной среды ДОУ [5].

Л.М. Шипицына сопровождение рассматривает как комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и воспитанника, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [4].

В основе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста лежат психологические особенности каждого ребенка, находящегося на данном возрастном этапе развития, кризисные периоды, а также психологические новообразования. Данную проблему осуществления развивающего обучения можно решить через четкое понимание закономерностей развития каждого ребенка, его источников и движения [4].

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации нормально развивающихся дошкольников к условиям инклюзивной образовательной среды ДОУ можно определить следующие:

- *диагностическое направление;*
- *коррекционно-развивающая работа;*
- *консультативная деятельность;*
- *психолого-педагогическое просвещение;*

Система психолого-педагогического сопровождения с одной стороны, интегрирует диагностику, консультацию, коррекционно-развивающую работу и другие формы психологической работы, с другой стороны, включает сопровождение всех субъектов образовательного процесса: воспитанников, родителей, педагогов. Данная система должна обеспечить формирование у дошкольника стремления к личностному и эмоциональному развитию и адаптации к условиям инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения [1].

Анализируя состояние инклюзивного образования в настоящее время, можно говорить о нем не только как о процессе инновационном, позволяющем осуществлять обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями на различных ступенях системы образования. Это направление оказывает огромное влияние и на развитие самого образовательного процесса, в значительной степени изменяя взаимоотношения между его участниками. Все это обеспечивает и дальнейшую гуманизацию российского образования, и формирование профессионального педагогического сообщества нового типа [9].

Таким образом, для успешной адаптации дошкольника с нормальным развитием к условиям инклюзивной образовательной среды ДОУ необходимо сформировать у него позитивную установку на детский сад, положительное отношение к нему. Это зависит, прежде всего, от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе [6].

Список литературы

1. Алехина, С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Андреева, А., Тахаува А. К проблеме инклюзивного воспитания и обучения в детском саду // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 6. – С. 51-52.
3. Бабенко, А. Помочь ребёнку адаптироваться в детском саду // Дошкольное воспитание. – 1990. – №11. –С. 32-34.
4. Галанов, А.С. Я иду в детский сад: Пособие для родителей и воспитателей. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 120с.
5. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошк. учреждений

- / Т.В. Волосовец и др.; под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 143 с.
6. Калинина, Р. Ребёнок пошёл в детский сад... К проблеме адаптации детей к условиям жизни в дошкольном учреждении // Дошкольное воспитание. – 1998. – №4. –С. 2-9.
 7. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 17-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985. – 797 с.
 8. Соснина М. С. Теоретико-методологические основы социально-психологической адаптации детей 5-7 лет с остаточными явлениями патологии пренатального развития и родовых травм в условиях детских дошкольных учреждений // Ученые записки РГСУ. – 2010. – №7.
 9. Степанова, М.И. Инклюзивный детский сад: гигиенические требования // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 6. – С. 18-25.
 10. Ташина, Т.М. Инклюзивное образование в дошкольном учебном учреждении // Учен. зап. СПб. гос. ин-та психологии и социал. работы. – 2013. – № 2. – С. 86-90.

ТЕХНОЛОГИЯ ДОСТИЖЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

Осипова И.В.

Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал Тюм ГУ в г. Тобольск)

Одним из эффективных способов формирования метапредметных и личностных результатов обучения является проектная деятельность. Именно поэтому, согласно новым ФГОС, в структуре программы образовательных организаций должна присутствовать обязательная составляющая – программа проектной деятельности обучающихся [1]. Проектная деятельность школьников – эта форма учебно-познавательной активности школьников, заключающаяся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающая единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности [2]. Проектная деятельность является интегративным видом деятельности, обеспечивающим координацию различных сторон процесса обучения – содержательной, процессуальной, коммуникативной, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, профессионально-трудовой, учебной, теоретической и практической деятельности. Работая над проектом, обучающиеся учатся находить и выбирать нужную информацию и оформлять ее разнообразными способами, сотрудничать с партнерами по проекту; накапливают опыт толерантности, получают жизненный опыт взаимодействия с окружающим миром; осваивают навыки публичного выступления, что относится к ключевым компетенциям. Условием технологии проектной деятельности является наличие выработанных представлений о конечном результате деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности. Эффективность реализации проектной деятельности может быть оценена по различным основаниям. Одно из них – это метапредметные результаты. В новом образовательном стандарте метапредметные результаты характеризуются как способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного или нескольких учебных предметов [3]. К метапредметным результатам относятся освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности [4]. Опираясь на определение понятия проектной деятельности, становится очевидно, что их организация способствует развитию многих метапредметных компетенций. Прежде всего, формируются регулятивные умения, направленные на организацию, планирование своей познавательной деятельности: умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи, самостоятельно планировать пути достижения целей; определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией, овладение

основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной деятельности.

Другая группа компетенций связана с овладением общими познавательными умениями: определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, умозаключение и делать выводы. В ходе проектной деятельности требуются умения организовывать учебное сотрудничество, совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе, умения формулировать и аргументировать собственную точку зрения, использовать информационно-коммуникационные технологии, развивается коммуникативная компетенция. Не менее важны и личностные результаты участников проектной деятельности, которые также являются одним из ключевых критериев эффективности реализации проектной деятельности. Личностные результаты – готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме [3].

В сфере личностного развития учащихся участие в проектной деятельности способствует формированию мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, формированию системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, освоению социальных норм, правил поведения. В своей практике учителя в большинстве своем организуют проектную деятельность экологической направленности. Значимость тематики проектной деятельности, учитывающей возрастные особенности учащихся, содержательную составляющую различных разделов школьного курса биологии основной школы возрастает в связи с появлением нового вида исследовательской деятельности учащихся в форме индивидуального итогового проекта. Существуют разнообразные типы и виды проектов, поэтому для учащихся, обладающих разным уровнем учебных возможностей, должна быть предложена самая разнообразная проблематика проектов, учитывающих уровень их подготовки, мотивацию, интересы. В качестве возможной тематики проектов для учащихся разных классов можем предложить разнообразные темы: 1. Растения Красной книги Тюменской области. 2. Изучение бактериологических показателей питьевой водопроводной воды. 3. Изучение видового разнообразия рыб водоемов Тюменской области. 4. Млекопитающие на гербе разных стран. 5. Изучение суточной активности птиц (на примере деревенской ласточки). 6. Сотовый телефон – благо или зло здоровью? 7. Здоровая еда – реальность или фантастика? 8. Стволовые клетки – панацея от старения или страшная опасность? В условиях организации проектной деятельности существенно возрастает роль реферативных проектов, так как не все школьники способны к исследовательской деятельности творческого характера. Но даже такой вариант организации проектной деятельности обеспечит формирование у учащихся системы необходимых универсальных учебных действий. Автор проекта самостоятельно получает возможность научиться планировать и работать по плану. А это один из важнейших учебных и социальных навыков, которым должен овладеть обучающийся. У ученика появляется возможность в полной мере реализовать познавательный мотив, выбирая темы, связанные со своими увлечениями. Он учится осуществлять самооценивание хода и результата работы. Новые возможности организации проектной деятельности позволят использовать и новые формы ее организации. Это урок-творческий отчет, урок открытых мыслей, урок-защита исследовательских проектов, урок-лаборатория. Многообразие форм деятельности позволит обеспечить подлинную интеграцию урочной и внеурочной деятельности обучающихся по развитию у них универсальных учебных действий [5].

Таким образом, все это свидетельствует о важности проектной деятельности при организации учебно-воспитательного процесса в условиях реализации ФГОС.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт – <http://минобрнауки.пф/>
2. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 144 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект// Российская газета, 17 февраля. – 2011.
4. Корякина Н.И. Детский центр коммунального предприятия – инновационная форма образования для устойчивого развития // Биология в школе, 2009. - № 6.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Платова А.Г., Соболева Ю.А., Ханова Т.Г.

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород
МБДОУ «Детский сад № 319», г. Нижний Новгород

Актуальность и необходимость экологического воспитания и обучения детей дошкольного возраста несомненна. Учеными было доказано, что именно дошкольный возраст является фундаментом для формирования первоначальных основ экологической культуры личности. Как показывают исследования С.Н. Николаевой, Н.Н. Кондратьевой, А.М. Федотовой, Н.А. Рыжовой, О.Ю. Тютюник, И.А. Хайдуровой [1] и др., детям 5-7 лет вполне доступны экологические знания о растениях, животных, человеке, причинно-следственных взаимосвязях и взаимозависимостях в природе, взаимоотношениях человека и природы, многообразии мира природы и др. Дошкольный возраст является благоприятным периодом для начала экологического воспитания и усвоения основ природных взаимосвязей. В первые семь лет жизни ребенка, как известно, наблюдается быстрый рост, интенсивное развитие, именно в дошкольном возрасте происходит совершенствование физических и психических возможностей, становление личности. Исследованиями доказано, что старшие дошкольники способны овладеть умениями и навыками разнообразной деятельности, имеющей экологически ориентированный характер, и направленной на воспитание осознанно-бережного отношения к объектам растительного и животного мира.

П.Г. Саморукова главным достижением дошкольного возраста считала становление самосознания: «Дошкольник начинает выделять себя из предметного окружения, начинает осознавать свое назначение, свою роль в кругу близких и знакомых ему людей, осознанно ориентироваться в предметно – природном мире, выделять его особенности, ценности» [2, с. 23].

В связи с этим огромное внимание ученых и специалистов приковано к вопросу об организации экологической предметно-пространственной среды в дошкольной организации. Это обусловлено, с одной стороны, особой значимостью создания оптимальных условий для ознакомления детей с природой, необходимостью приблизить природу к детям, а, с другой, рядом ограничений, связанных с невозможностью содержать в группе животных и определенные виды растений.

Как известно, под эколого-развивающей средой понимается та среда, которая используется в познавательных, оздоровительных целях, служит источником непосредственного общения с природой, приобщения детей дошкольного возраста к трудовой деятельности в природе.

По мнению С. Н. Николаевой, особенность экологической среды, прежде всего, проявляется нахождением в ней объектов живой природы [3]. Развивающую экологическую среду в группе и на участке дошкольной организации составляет разнообразие растительного мира, организация природной зоны в помещении ДОО. Все эти составляющие экологической среды необходимы для воспитания и знакомства детей дошкольного возраста с удивительным миром природы.

Н. А. Рыжовой [5] были разработаны следующие требования к условиям экологической среды для успешного экологического воспитания:

- познавательное развитие ребенка (обеспечение необходимых условий для активной познавательной деятельности дошкольников, а также возможностей для творческого экспериментирования с природными материалами, систематических наблюдений за объектами живой и неживой природы);
- эколого-эстетическое развитие дошкольника (акцентирование внимания дошкольников на объектах окружающей природной среды, развитие умения видеть красоту природы, необычайное множество ее красок и различных форм);

- формирование нравственных качеств ребенка (создание условий для трудовой деятельности детей, проявляющейся в периодическом уходе за объектами живой природы, воспитание желания и готовности к обеспечению необходимых условий для растений и животных, проживающих рядом с детьми, воспитание гуманного ответственного отношения к окружающему миру природы);
- формирование правильного поведения по отношению к природным объектам (развитие навыков ухода за живыми объектами, грамотного и безопасного поведения в природе);
- приобщение к природе через различные виды деятельности, актуальные для данного возраста (условия для различных видов игровой деятельности, применение разнообразного природного материала на занятиях и т.п.).

Эколого–развивающая среда дошкольной организации представлена рядом экологических пространств, каждое из которых реализует свою определенную функцию. Среди них первостепенная роль отводится групповому уголку (центру) природы, как наиболее традиционному и в тоже время динамичному по своему содержанию компоненту экологической среды. Поскольку сегодня в уголке природы возможно содержать только некоторые виды растений, так называемые программные, многие дошкольные учреждения организовали зимние сады, экологические комнаты, где присутствуют различные виды растений и животных.

Уголок природы является местом постоянного общения, взаимодействия дошкольника с объектами природы. Обустроить уголок природы необходимо с учетом возрастных особенностей детей. Для старшей группы детского сада можно разместить: комнатные растения, календарь природы, разнообразные альбомы, гербарии, дидактический материал, художественную литературу природоведческого содержания, игры, природные материалы для опытно – экспериментальной деятельности, оборудование для организации трудовой деятельности, модели, отображающие предметы и явления природы и т.д.

Зимний сад — элемент среды, который в настоящее время получил достаточно широкое распространение среди дошкольных образовательных организаций. Его отличительной особенностью является подбор растений по определенным характеристикам: видовому составу, внешним данным, экологическим и географическим особенностям. Достоинством зимнего сада является большая площадь, создание наиболее оптимальных для растений условий освещения, температурного режима и влажности, и главное, возможность показать детям многообразие мира растений (крупные напольные, вьющиеся и ползучие, экзотические, водные и т.д.) и животных (птицы, рыбы, млекопитающие).

Природоведческие музеи – достаточно новое направление для детских садов. Помимо посещения с детьми краеведческих, естественнонаучных, ландшафтных музеев и выставок, сегодня создаются небольшие музеи (мини-музеи) природоведческого характера в групповых помещениях или на территории участка дошкольных организаций. Экспонатами таких музеев могут стать коллекции природных материалов (почв, минералов), гербарии, макеты, модели, поделки и рисунки, сделанные детьми. В экологическом музее созданы условия для организации детских игр и экспериментирования с природным материалом [4].

Огород – распространенный элемент экологической среды в ДОО. Огород как экологическое пространство может быть представлен тремя видами: традиционный огород на участке, в мини-теплице и огород на окне, предложенный еще Ф. Фребелем более сотни лет назад. Дети оказывают посильную помощь воспитателю в благоустройстве огорода, могут принимать участие в посадке, ухаживать за грядками, наблюдать за ростом и особенностями развития овощей, делать необычные открытия.

В экологическом пространстве территории ДОО должны быть различные зеленые насаждения, типичные для данного региона, в том числе деревья и кустарники, цветники, клумбы. Рассмотрим подробнее виды зеленых насаждений, предложенные С. Н. Николаевой, которые рекомендуются к посадке на территории ДОО [3]: клен остролистный, ясенелистный, приречный, татарский; липа мелколистная; береза пушистая и бородавчатая; лиственница европейская, даурская; каштан конский; дерн красный; дуб черешчатый; рябина обыкновенная, амурская. Кроме деревьев сажают следующие виды кустарников: сирень обыкновенная и венгерская; жасмин садовый; спирея калинолистная, иволистная, рябинолистная; лох серебристый; акация желтая; калина обыкновенная; форзиция.

В последние годы среди дошкольных организаций получили широкое распространение экологические тропинки на территории ДОО. Экологическая тропа – это своего рода экскурсия, составленная по определенному маршруту на территории ДОО. Проходя по данному маршруту, дошкольники познают, общаются с миром природы. Содержание экологической тропы должно быть обогащено как можно большим количеством природных объектов. Как правило, для экологической тропы выбираются дикорастущие и культурные растения, деревья, кустарники, травы, мхи, грибы, муравейники,

гнезда птиц, клумбы, небольшие водоемы, огороды, отдельные камни, альпийская горка. Данные элементы среды направлены на решение задач экологического образования детей дошкольного возраста.

Итак, экологическую среду составляют конкретные, отдельно взятые растения и животные, которые постоянно находятся в организации под периодическим наблюдением взрослых и детей. Осуществляя уход за животными или растениями, сотрудникам ДОО необходимо знать характерные особенности объекта природы, чтобы создать необходимые условия для его успешного существования, будь это растение или животное.

В дошкольной организации все животные и растения должны отвечать следующим требованиям:

- растения и животные должны быть безопасны для детей и взрослых, не наносить вреда для здоровья и жизни воспитанников;

- природные объекты в дошкольной организации должны быть неприхотливыми с точки зрения содержания и ухода.

Реализация экологического подхода к содержанию природных объектов направлена на необходимость показать дошкольникам: 1) взаимосвязь живых организмов с окружающей средой; 2) приспособленность живых организмов к условиям среды обитания; 3) разнообразие и единство живых организмов; 4) специфику их роста и развития и др.

Таким образом, экологический подход к объектам природы предполагает, прежде всего, обеспечение необходимых условий для их успешного развития, максимально копирующих естественную среду обитания: предоставление достаточного пространства для комфортного пребывания (наземного, воздушного, почвенного, водного); оснащения места их содержания необходимой атрибутикой из природных материалов (вольера, аквариума, террариума); создание требуемого режима температуры и влажности; подбор необходимых кормов и витаминов для животных и др.

Список литературы

1. Арчегова И.Б. Экологическое мировоззрение - основа развития. М., 2004. 67 с.
2. Дерябо С.В., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов – на – Дону: Феникс, 1996. 112 с.
3. Николаева С.Н. Как приобщать ребенка к природе // Методический материал для работы воспитателя. М., 1993. 130 с.
4. Платова А.Г., Ханова Т.Г. Игра как метод экологического воспитания в дошкольном возрасте // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. Н. Новгород, 2016. С. 70-73.
5. Программа экологического воспитания дошкольников «Наш дом – природа» / Под ред. Н. А. Рыжовой. М.: Карапуз дидактика, 2005. 34 с.

ШАБЛОННОСТЬ В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ

Русанова А. И.

Магистр,

Курский государственный университет, г. Курск

Аннотация: В данной статье автор выделяет шаблоны, наиболее распространенные в рисунках детей дошкольного возраста и приводит основные положения методической системы, которая направлена на их преодоление.

Ключевые слова: детский рисунок, изобразительная деятельность дошкольника, шаблон, графический шаблон, методическая система, преодоление проблем изобразительности.

Одной из наиболее существенных проблем детской изобразительной деятельности является шаблонность в рисунках. Графический шаблон, который сформировался и повторяется из рисунка в рисунок

– это серьезное препятствие на пути формирования художественно-творческих способностей ребенка в будущем.

Шаблон в детском рисунке определяется как стереотипное изображение детьми привычных графических образов [1].

Несмотря на достаточно широкое освещение проблем детского изобразительного творчества в работах зарубежных и отечественных ученых (К. Риччи, К.М. Лепилов, В.С. Мухина, О.П. Шабанова, Ф.И. Шмит и других), проблемы преодоления шаблонности в детском рисунке, на данный момент, не решены в научно-методической литературе.

По мнению О.П. Шабановой и Н.К. Шабанова успешное вовлечение детей в изобразительную деятельность зависит от того, насколько хорошо педагог владеет способностью диагностировать проблемы в развитии художественно-творческих способностей и выстраивать грамотную методику по их преодолению [2, с. 127].

Перед тем, как приступить к решению проблемы, мы должны понять, насколько она существенна и в какой степени необходимо вмешательство педагога.

В своем исследовании мы выделили несколько основных шаблонов, которые наиболее часто встречаются в детском рисунке.

Шаблоны по форме. Под формой мы понимаем чаще всего силуэт, очертания какого-либо предмета. Шаблоны по форме – это изображение предметов через простейшие геометрические фигуры, которые закрепляются и повторяются ребенком. Дом будет всегда с прямоугольной или квадратной основой и крышей в форме треугольника; солнце будет представлено в виде круга или его части в углу листа с лучами, расходящимися от него и т.д.

Шаблоны по цвету. Шаблон по цвету, как и шаблон по форме, формируется в детском рисунке из утверждения взрослого о том как «правильно» рисовать. С ранних лет ребенку прививается представление о том, какими цветами стоит изображать небо, землю, крышу дома и т.д. Таким образом, формируются наиболее устойчивые шаблоны, которые, если не обращать на них внимания, будут сохраняться практически на протяжении всей жизни конкретного человека.

Самое сложное в ситуации с цветовыми шаблонами – это то, что с возрастом заложенные в детстве представления не только закрепляются, но укореняются настолько сильно, что есть опасность живописной слепоты, и как следствие – проблемы с развитием живописного видения.

Шаблоны по образу. Зачастую, детей обучают рисованию их родители, которые сами обладают системой устоявшихся шаблонов. Они, сами того не зная, прививают детям готовые образцы, которые, как им кажется, правильные и должны сформировать у ребенка представление об изображении предметов и явления окружающего мира. Тем самым, взрослые лишают ребенка необходимости размышлять на тему создания образа самостоятельно – ведь у него уже есть готовый образец. Цвет, форма, обстановка и прочие атрибуты рисунка будут повторяться из раза в раз.

Шаблоны по ракурсу. Особенности восприятия дошкольника таковы, что он не способен воспринимать сложные ракурсы, поскольку он еще недостаточно изучил объекты, которые он изображает. В процессе анализа объекта, к ребенку постепенно приходит понимание самой формы предмета, его объема, фактуры и т.д. Однако, чтобы это происходило, родитель или педагог должен целенаправленно обращать внимание ребенка на эти качества.

Ориентирование в пространстве. Усваивая внешние свойства предметов и явлений, ребенок постепенно начинает понимать его пространственное расположение и отношение между разными предметами в пространстве. Однако эти представления ребенок связывает со своим телом, т.е. центрируется на нем. В целом, этот момент мы также можем отнести к шаблону. После того, как усвоены простейшие понятия, дети начинают выделять отношения между отдельными предметами, видеть их взаимосвязь. Но для того, чтобы этот процесс проходил планомерно, несомненно, требуется упорная работа по специально разработанной методической системе.

В процессе исследования шаблонов в детском рисунке, мы пришли к выводу о необходимости создания методической системы, которая направлена на их преодоление.

Целью методической системы является преодоление шаблонов в детском рисунке.

Среди задач мы выделяем следующие:

- выявление и анализ причин проявления различных шаблонов в рисунках детей дошкольного возраста и поиск путей их преодоления в процессе выполнения специальных развивающих заданий;

- создание образовательно-развивающей среды, которая базируется на оптимальных педагогических условиях, принципах, методах, приемах и формах работы с детьми в дошкольной образовательной организации, для обеспечения выполнения необходимых условий преодоления шаблонов в рисунках детей на ранних этапах изобразительной деятельности;

- проведение диагностики сформированности шаблонов в рисунках детей;

- формирование изобразительных умений и навыков дошкольников, развитие фантазии и воображения, необходимых для преодоления шаблонности в детском рисунке.

Методическая система, направленная на преодоление шаблонности в детском рисунке базируется на определенных принципах, среди которых мы выделили наиболее существенные: принцип системности и последовательности творческой активности; принцип воспитывающего характера обучения; принцип доступности; принцип учёта индивидуальных особенностей; принцип наглядности; принцип сознательности и творческой активности личности.

Для оценки сформированности тех или иных шаблонов мы разработали уровневую систему, которая включает в себя низкий, средний и высокий уровни развития изобразительного творчества дошкольников (чем меньше шаблонов выявлено в рисунках, тем выше уровень развития ребенка).

Для того чтобы установить уровень творческого развития детей (на основе присутствия в рисунках шаблонов по форме, цвету, образу, ракурсу и ориентировании в пространстве) нами была разработана система диагностических заданий, включающая в себя такие методы исследования, как *наблюдение, беседа и анализ продуктов творческой деятельности детей*.

На основе анализа проблемы шаблонности в детском рисунке, нами были отобраны наиболее эффективные методы, которые будут способствовать ее преодолению: метод проблемного обучения; метод беседы; объяснительно-иллюстративный метод; метод практической деятельности.

Среди педагогических технологий, которые легли в основу методики, мы выделяем технологию проблемного обучения, развивающего обучения, технологию развития творческого потенциала личности.

Реализуются в предложенной методической системе и принципы педагогики сотрудничества. Педагог и дети должны работать в тесной взаимосвязи, в коллективе. Совместное решение проблем не означает, что педагог должен показать, как именно рисовать тот или иной объект. Он должен выполнять роль наставника и помощника на пути поиска оригинальных образов и способов изображения явлений и предметов окружающего мира.

Мы предполагаем, что наличие подобной методической системы, может внести значительный вклад в решение проблемы преодоления шаблонности в процессе обучения дошкольников изобразительной деятельности.

Список литературы

1. Мухина В.С. Генезис изобразительной деятельности ребенка: Автореф. дисс. докт. псих.наук. [Эл.ресурс]:URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19198.php> (Дата обращения: 24.05.2017).
2. Шабанов Н.К., Шабанова О.П. Актуальные проблемы магистерской подготовки художника-педагога / Н.К. Шабанов, О.П. Шабанова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - №3, 2012. – С. 127-129.

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ ОБУЧАЮЩИХСЯ - ИНОФОНОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Сильченко А.А.

Красноярский государственный педагогический университет, г. Красноярск

В статье рассматривается проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся, не всегда понимая, что объясняет учитель, полученное задание, не умеют совсем или частично выразить свою мысль. Одним из способов преодоления предлагается использование приёма визуализации.

Ключевые слова: поликультурное образование, обучающиеся - инофоны, обучение решению сюжетных задач.

Заказ общества состоит в том, чтобы все его граждане были способны самостоятельно решать жизненные задачи, активно действовать, адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни и вносить вклад в потребительскую картину общества. Задача сегодняшней школы подготовить обучающихся средствами различных предметных областей к жизни в современном обществе. Решение этой задачи в современной школе невозможно без учета сложного характера этнического состава обучающихся. Приток огромного числа мигрантов в Россию – от 11 до 13 млн. человек в год – реальность современности. В связи с чем, особую остроту приобрел вопрос обучения детей мигрантов, среди которых особое следует выделить обучающихся – инофонов. Это обучающиеся, чьи семьи недавно приехали в нашу страну. Обучающиеся данной категории владеют иными фоновыми знаниями, русским же языком они владеют лишь на, так называемом, бытовом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, т.к. дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке.

Проблема обучения инофонов в отечественной педагогике исследуется в двух аспектах: социальном и филологическом: разрабатываются программы социальной адаптации таких обучающихся, методики обучения их русскому языку [Хасанов О.А., 2013.]. При этом практически не разработан технологический аспект обучения такой категории обучающихся различным предметным областям, в том числе и математике.

Математика есть часть общего образования. Ныне ни одна область человеческой деятельности не может обходиться без математики – как без конкретных математических знаний, так и интеллектуальных качеств, развивающихся в ходе овладения этим учебным предметом. Школьное математическое образование способствует: овладению конкретными знаниями, необходимыми для ориентации в современном мире; приобретению навыков логического и алгоритмического мышления; развитию воображения и интуиции; формированию мировоззрения; формированию нравственных черт; воспитанию способности к эстетическому восприятию мира; обогащению запаса историко-научных знаний [Ембулаева Ю.И., 2014 и др.]. Одна из основных проблем, которая стоит перед учителем математики состоит в том, что такие обучающиеся не всегда понимают объяснения учителя, полученное задание; не умеют совсем или частично выразить свою мысль; зачастую для них формулировки текстовых заданий выступают в роли набора слов-констант, которые никак не выражают между собой логической зависимости [Тумашева О.В., Ширшикова М.Е., Молдыбаева А.И., 2017].

Раскрывая содержание новых вопросов, обсуждая с учениками приемы вычислений, способы решения арифметических задач, геометрических построений, учитель широко пользуется математическими терминами, специфическими словосочетаниями, синтаксическими конструкциями, которые на других уроках и в обычной жизни редко употребляются. Используемые на уроках математики обороты речи, как правило, отличаются строго заданным порядком и сочетанием слов, отсутствием лишних, дополнительных, поясняющих основную мысль указаний, как это мы можем видеть, например, в текстах арифметических задач.

У школьников – инофонов средних и старших классов речь отличается звуковой несформированностью: общая нечёткость, смазанность произношения, а так же дифференциация некоторых групп звуков. Недостатки устной речи проявляются в бедности словарного запаса. Такие обучающиеся испытывают затруднения в формулировании выводов, обобщений, доказательств, воспроизведении учебных текстов. Это выражается в стремлении к дословности изложения, застревании на отдельных словах, мыслях, они отличают не самые существенные признаки. Часто нарушается порядок слов, употребление слов в несвойственном им значении, отмечаются существенные трудности в умении уловить стилистическую окраску слов.

Все эти проблемы сказываются на качестве обучения решению сюжетных задач – одной из основных единиц содержания обучения математике. Сюжетные задачи являются моделью жизненных ситуаций, работа с которыми позволяет сформировать не только предметные, но и метапредметные, и личностные результаты обучения.

Преодолению выделенных выше проблем, создающих определенные барьеры при обучении детей – инофонов решению сюжетных задач, способствует широкое использование в образовательном процессе различных приемов визуализации, позволяющих фиксировать необходимую учебную информацию в графической форме в виде ветвящейся кроны дерева, с использованием различных иллюстраций, символов, шаблонов и т.п. без непосредственного применения речевых конструкций русского языка.

Например, в процессе обучения решению задач на движение целесообразно совместно с обучающимися в ходе обсуждения и анализа возможных ситуаций составлять опорные конспекты. Результат

подобной работы может быть представлен в виде схем-рисунков (Рис. 1).

Следует отметить, что составленные в ходе совместной работы схемы, графические шаблоны и т.п. не сразу могут принести ожидаемый эффект, необходимо научить обучающихся пользоваться ими. На первом этапе полезно будет, предлагая обучающимся текстовые описания ситуаций, просить подобрать к ним соответствующую схему - рисунок, затем ответить на вопросы по предложенной ситуации и самим сформулировать возможные вопросы.

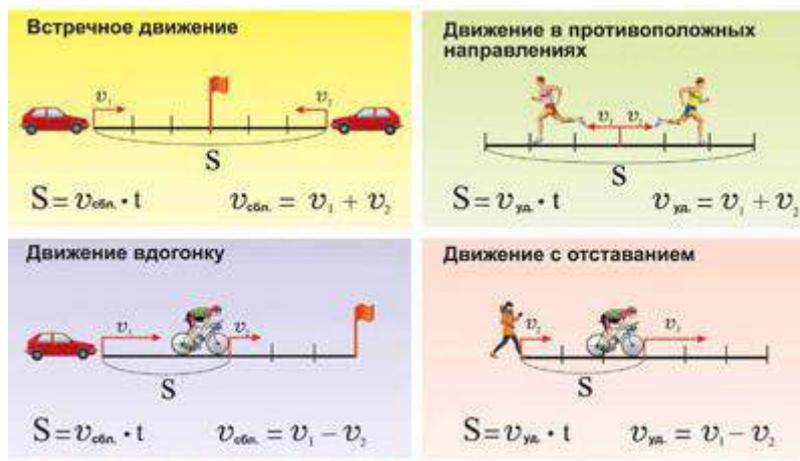


Рис 1. Задачи на движения

Предлагаемый подход к обучению решению сюжетных задач обучающихся - инофонов позволяет преодолеть, прежде всего, речевые барьеры, обеспечивая тем самым положительный результат обучения.

Список литературы

- 1) Ембулаева Ю.И. Статья «Современное математическое образование.» [Электронный ресурс] / "Педагогическое сообщество Екатерины Пашковой — PEDSOVET.SU" 2006-2017 г. <http://pedsovet.su/load/33-1-0-3745> (Дата обращения 01.05.2017).
- 2) Методика обучения русскому языку детей-инофонов: сборник методических материалов/ Сост. О.А. Хасанов. – Красноярск: КК ИПКРО, 2013. – 125 с.
- 3) Тумашева О.В., Ширшикова М.Е., Молдыбаева А.И. Формирование метапредметных умений обучающихся-инофонов в процессе обучения математике: проблемы и пути решения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. №1 (39). С. 73 – 76.

УСТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ КАК ПУТЬ ВЫЯВЛЕНИЯ И КОНКРЕТИЗАЦИИ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ АКСИОЛОГИИ ГУМАНИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-8 КЛАССАХ

Соловьёва Ф. Е.

Издательский дом "АСТ-ПРЕСС", г. Москва

В современной социокультурной ситуации становится очевидной приоритетная роль образования в формировании ценностных ориентиров подрастающего поколения «формирование гуманистического мировоззрения, базирующегося на понимании ценности человеческой личности, признании за нею права на свободное развитие и проявление её творческих способностей» [9, с. 6].

Произведения русской и зарубежной классической литературы обладает огромным гуманистическим потенциалом, позволяющим формировать ценностно-мировоззренческую позицию учащихся, их отношение к художественному произведению как особому способу познания мира.

Данная установка приобретает особую актуальность в процессе изучения литературы в 5 – 8 классах, когда закладываются основы литературных знаний и аналитических умений, происходит переход с позиций

эмоционального восприятия художественного произведения на позиции логического осмысления роли искусства слова.

Освоению гуманистического потенциала уроков литературы в 5 – 8 классах формированию гуманистических убеждений высшего, ценностного, уровня; накоплению личного опыта применения знаний о ценностях гуманизма в качестве регуляторов своего сознания и поведения, переносу их за пределы учебной ситуации, в условия реальной жизни способствует реализация схемы работы на уроке, направленной на осмысление аксиологии гуманизма, включающей 1) выявление эмпирических, идущих от упрощённых обыденных представлений суждений о ценностях гуманизма; 2) знакомство с базовым суждением аксиологии гуманизма; 3) обогащение представлений в процессе составления интерпретации литературных произведений, знакомства с этапами формирования мировоззрения писателя и др.; 4) формирование убеждения как мотивированного мнения и внутренней духовной потребности, проявляющейся в глубокой уверенности личности в правильности своих принципиальных взглядов.

Эффективности процесса выявления эмпирических, идущих от упрощённых обыденных представлений суждений о ценностях гуманизма содействует установление ценностно-познавательных ориентиров, способствующих определению ценностных аспектов учебного материала; группировке этих данных на основе их общности, сходства; соотнесению полученных данных с определением аксиологии гуманизма и формулированию обобщающего суждения.

Группировке частных, конкретных впечатлений в обобщенные категории; развитию умений работать с библиотечными фондами, энциклопедиями, словарями, справочниками, специальной литературой, включению учащихся в самостоятельный поиск примеров, содействующих осмыслению сущности понятий аксиологии гуманизма, способствует обращение к материалам этнолингвистических, этимологических, фразеологических, лингвострановедческих, словарей-тезаурусов русских пословиц, поговорок и метких выражений, иностранных слов, синонимов, антонимов, устаревшей лексики к произведениям русской классики, православной лексики и др. на уроках литературы в 5 – 8 классах [1-9].

Осмыслению особенностей русской культуры, духовным центром которой является православие, преодолению трудностей, возникающих в процессе составления интерпретации литературного произведения, формированию навыка филологического анализа художественных текстов на уроках литературы в 5 – 8 классах способствует обращение к «Словарю православной лексики в русской литературе XIX-XX вв. Н.В. Баско, И.В. Андреевой [3].

Решению проблемы диалога православной религии и гуманизма, изучению литературных произведений в культуроведческом аспекте содействует 1) выявление значения ключевых понятий богослужебного обихода, необходимых для понимания художественной идеи произведения; контекстного значения определения, характеризующего чувства героя; лексического значения слова, передающего отношение героя к происходящему с целью определения авторской позиции; лексического значения обобщающего понятия с целью составления характеристики авторской позиции; 2) определение прямого и контекстного значения наиболее частотного слова в описании с целью выявления особенностей изображённого мира; символического значения детали и её роли в тексте; сущности понятия, обозначающего явления действительности, изображённой в произведении, с целью составления характеристики образа; значения слова, передающего переживания героя с целью осмысления его состояния; существительных, обозначающих имена собственные, географические названия, предметы и др., с целью объяснения причин обращения автора к данным реалиям и составления характеристики гражданской позиции автора; 3) выбор разделов словаря, содержащих наиболее точную характеристику нравственных позиций героев; 4) сравнение толкования слова в словаре и представлений героя о понятии, выраженном этим словом; 5) осмысление особенностей отношения писателя к творчеству в процессе исследования лексического значения слов, обозначающих позицию автора, и составления комментариев для рефлексивной части таблицы «Мои замечания об услышанном»; 6) составление реального, или исторического, лингвистического, текстологического комментариев.

Например, на уроке, посвящённом анализу произведения И.С. Шмелёва «Яблочный Спас», осмыслению многогранности и противоречивости сущности диалоговой оппозиции гуманизм – антигуманизм, противопоставляющей понятия «человек – Бог», содействует выделение понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения, состоящей в утверждении исторической памяти, необходимости сохранения духовных идеалов народа, единства и гармонии мира и дома, тесной связи истории рода с историей страны и народа.

В процессе анализа текста с использованием материалов «Словаря православной лексики в русской литературе XIX-XX вв. Н.В. Баско, И.В. Андреевой осуществляется формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления.

Установка на восприятие осуществляется в ходе прослушивания сообщения учителя об автобиографическом романе «Лето Господне», созданном в изгнании и основанном на воспоминаниях детства, проведённого будущим писателем в неповторимом по своей красоте и притягательности Замоскворечье.

Учащиеся узнают о том, что название «Лето Господне» восходит к Евангелию от Луки, где упоминается, что Иисус пришел «проповедовать лето Господне благоприятное». Лето здесь обозначает год жизни в Боге. В композиции «Лета Господня» отражён годовой цикл календарных праздников и обрядов: "Великий пост", "Благовещение", "Пасха" "Яблочный Спас", "Рождество". "Святки" и т. д.

Роман И. Шмелёва "Лето Господне" начинается с Чистого понедельника — первого дня Великого поста, следующего за Прощёным воскресеньем. Центральный мотив книги — мотив отцовства как земного, так и небесного.

Первая часть романа называется "Праздники". Повествование начинается с Великого поста и заканчивается Масленицей. За Масленицей вновь следует Великий пост. Второй круг романа — часть "Радости", где описываются события в порядке движения от праздника к празднику. Третий круг — "Скорби". Ваня переживает страшную трагедию — смерть отца и понимает, что человеческая жизнь — это не только праздники, но и скорби. В конце романа Ваня вступает в новую жизнь, где мальчика ожидают новые радости и скорби. Последовательность событий в романе создаёт ощущение вечности «круглого» мира, который и заключает в себе, по мнению автора, смысл человеческой жизни на земле.

Анализ произведения предваряет работа, направленная на выявление значений ключевых понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения: Евангелие, Великий пост, Благовещение, Пасха, Яблочный Спас, Рождество Христово, Святки, Чистый понедельник, Великий пост, Прощёное воскресенье, Масленица, Иисус Христос, икона, храм, монастырь.

Формулирование проблемы урока, осуществляется в процессе определения смысла эпиграфа ко всему роману — строчек из стихотворения А.С. Пушкина «Два чувства дивно близки нам...».

Учащиеся выразительно читают стихотворение, определяют его художественную идею (любовь и верность родному дому и памяти предков определяет бытие человека) и самостоятельно формулируют цель урока, состоящую в осмыслении сущности патриотизма как гуманистической ценности, исторической памяти как условия сохранения духовных идеалов народа.

Выявление первоначальных впечатлений происходит в процессе определения места действия (родительский сад, старая Москва, Болотные торговые ряды, церковь, в момент празднования Яблочного Спаса) и ключевых событий рассказа («После обеда трясем грушовку», «меры три собрали... несут на шесте в корзине, продев в ушки», «запрягают в полук Кривую», «а вот и Болото, по низинке, — великая площадь торгова, каменные «ряды», дугами», «Горкин набирает для народа бели и россыпи, мер восемь», «пора домой, скоро ко всенощной», «праздник Преображения Господня, в церкви — не протолкаться», «вечером он находит меня у досок, на стружках. Я читаю «Священную Историю»).

Анализ текста осуществляется в ходе групповой работы, направленной на выявления смысла цветовой символики рассказа.

Учащиеся выписывают из описания родительского сада, старой Москвы, церкви во время праздника слова, обозначающие цвет, отмечают особенности цветовой палитры картины, делают выводы о преобладании красного, белого, розового, жёлтого, золотого, голубого.

Обращение к репродукциям икон и сообщение учащихся о «Троице» — произведении гениального русского художника Андрея Рублева, Казанской иконе Божьей Матери, Смоленской иконе Божией Матери, именуемой "Одигитрией", определение цветов преобладающих на иконах (красный, золотой, белый, голубой, синий), сообщение о иконописном каноне, составленное по материалам словаря православной лексики в русской литературе XIX-XX вв. Баско Н. В., Андреевой И. В., позволяет осмыслить символику цвета в иконографии.

Согласно религиозной традиции, духовные цвета являются «небесными прототипами земных цветов»: золотой или желтый цвет в русской иконографии — это метафора Божьего присутствия, небесного света,

вечности и благодати; белый цвет символизирует невинность, чистоту, святость, сияние Божественной славы; пурпурным в русской иконописи традиционно писали одежду святых царей и князей; голубой цвет означает чистоту и целомудрие; зеленый – цвет гармонии, единения с божественным, символизирует Христа как дающего жизнь и крест, как древо жизни и часто используется в сценах Рождества.

Итогом работы является ответ на вопрос: «О чём свидетельствуют совпадения цветов на русских иконах, в описании старой Москвы, рассказе о родительском саде, Болотных торговых рядах, праздновании Яблочного Спаса?»

Учащиеся делают вывод о том, что повседневное в романе приобретает высший, духовный смысл.

Осмыслению этого тезиса способствует исследовательская работа с текстом, направленная на выявление особенностей взаимодействия церковной и бытовой лексики в тексте.

Учащиеся выписывают слова, обозначающие церковные понятия (*преображение, для розговин, на окропление, всенощной, на клиросе, на хоругвях, лиловой камиллавке, канунный столик*), отмечают наличие в тексте лексики, характерной для произведений устного народного творчества («*тонко-тонко*», «*сладость-крепость*», «*льются-дрожат на яблоньках*», «*соломенных жгутиках-виточках*», «*постукивают тонко-сухо*»; «*крива-крива ручка*», «*кто даст — тот князь, кто не даст — тот собачий глаз*»; «*годика через два-три*», «*в холодок*», «*топориком*», «*от яблочков грушовки*», «*полчасика*», «*с березками и рябиной, с яблоньками*», «*махонькие*», «*за заборчиками*»).

Итогом работы является вывод о гармонии земного и духовного в художественном мире И. Шмелёва.

Выявлению художественной идеи произведения способствует установление причин обращения писателя, находящегося вдали от Родины, к воспоминаниям детства, проведённого в Замоскворечье. В процессе дискуссии учащиеся приходят к выводу о том, что работа над романом «Лето Господне» – проявление чувства любви к России, попытка восстановить утраченную гармонию в душе.

Интерпретация данных осуществляется в процессе составления промежуточного суждения о патриотизме как гуманистической ценности; сравнения полученного определения с формулировкой понятия в гуманистической философии (*патриотизм одна из форм единения человека и Отечества*); конструирование выводов, касающихся сходства и различий.

На заключительном этапе урока учащиеся отмечают, что праздник Преображения Господня (Яблочного Спаса) в художественном мире романа И.Шмелева – образ навсегда потерянной России, противопоставленной и Советам, и чужой Франции. Возвращение в мир гармонии помогало бороться с отчаянием, помогало выжить.

Таким образом, в процессе анализа учащиеся самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи между понятиями богослужебного обихода как ценностно-познавательными ориентирами, необходимыми для понимания художественной идеи произведения, и определением патриотизма как гуманистической ценности.

Овладение приемами применения созданного в процессе работы на уроках понятия в практической деятельности ориентировано на формирование умений создавать устные и письменные высказывания о патриотизме с использованием промежуточного суждения, сконструированного в процессе освоения учебного материала: память о Родине, о повседневном, приобретающем высший, духовный смысл, – духовная опора человека. Верность духовным идеалам народа определяет бытие человека, преданного своей родине. Патриотизм является одной из форм единения человека и Отечества.

Таким образом, методическая модель урока-анализа рассказа И.С. Шмелёва состоит из следующих этапов: 1) выявление значений ключевых понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения; 2) установление взаимосвязи эмпирических представлений о патриотизме как гуманистической ценности и лексических единиц богослужебного обихода; 3) интерпретация данных, формулирование примерных промежуточных суждений как отдельных аспектов понятия патриотизм как гуманистическая ценность; 4) овладение приемами применения созданного в процессе работы на уроках суждения в процессе составления устных и письменных высказываний на основе сформулированных на уроке суждений о патриотизме как гуманистической ценности.

Установление ценностно-познавательных ориентиров с использованием словарей различных типов на уроках литературы в 5 – 8 классах содействует расширению и углублению понимания базового учебного материала и выступает как пропедевтика для дальнейшего изучения предмета, поскольку ученик получает возможность научиться применять знания, связанные с историей языка и культуры России, в процессе составления интерпретации литературного произведения.

Список литературы

1. Атрошенко О. В., Кривошапова Ю. А., Осипова К. В. Русский народный календарь. Этнолингвистический словарь / Науч. ред. Е. Л. Березович. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. - 544 с.
2. Баско Н. В., Андреева И. В. Словарь устаревшей лексики к произведениям русской классики. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. - 448 с.
3. Баско Н. В., Андреева И. В. Словарь православной лексики в русской литературе XIX-XX вв. -М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. -272 с.
4. Баско Н. В., Зимин В. И. Фразеологический словарь русского языка (5-11 классы). – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. - 416 с.
5. Березович Е. Л., Галинова Н. В. Этимологический словарь русского языка (7-11 классы). -М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. - 304 с.
6. Зимин В. И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. — М: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. — 736 с.
7. Крысин Л. П. Современный словарь иностранных слов. — М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014. — 416 с.
8. Львов М. Р. Толковый словарь антонимов русского языка. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. - 512 с.
9. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5 – 9 классы. – М.: Просвещение, 2011.
10. Россия. Большой лингвострановедческий словарь/Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. - 736 с: ил.

СЕКЦИЯ №3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

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

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМОВ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Юхманова Л.Л., Коннова И.Н.

МБДОУ «Детский сад №17 «Ручеёк», г. Нижний Новгород

Речевое общение особенно важно для любого ребёнка. Развитие речи в дошкольном периоде является процессом по своей природе многоаспектным. В ходе языковой деятельности ребёнок должен реализовать способность, которая, по мнению одних учёных, является врождённым качеством, по мнению других, продуктом, появляющимся в результате формирования потребности ребёнка в совместной деятельности и обеспечивающим такую деятельность общения с окружающими, учитывая физические особенности детей с ОВЗ.

К сожалению, вопрос общения с безречевыми детьми в настоящее время особенно актуален. Во-первых, наблюдается неуклонный рост числа детей с речевой патологией. Во – вторых, перед педагогами встают более трудные задачи в связи с речевой патологией у данной категории детей. В – третьих, возникает потребность в системном материале, обеспечивающем коррекционно–педагогическую работу с безречевыми детьми.

Приступая к подбору приёмов невербальной коммуникации, мы, прежде всего:

1) выделили следующие аспекты:

-этапы и закономерности развития ребёнка в условиях онтогенеза; предпосылки, значимые для нормального развития речи детей;

-этиологию общего недоразвития речи, клинический состав данной категории детей[6];

-принципы, методику и дифференцированное содержание обследования детей;

-психолого-педагогическую характеристику безречевых детей, представленную на современном научном уровне;

- дифференцированные программы работы с детьми разных возрастных групп.

2) поставили перед собой задачи по коррекции нарушений речи:

- изучить механизмы и закономерности становления речи;
- выяснить последовательность овладения ребёнком функциями речи;
- изучить совокупное различие предпосылок речевого развития психологического, анатомо-физиологического, социального характера;
- создать условия для оптимального развития и воспитания ребёнка в семье и в социуме[2].

Для решения поставленных задач был создан ряд условий:

- подбор пособий по различным лексическим темам;
- интеграция логопедической работы с другими видами деятельности;
- использование элементов артикуляционной гимнастики;
- индивидуализация работы с детьми;
- организация театрализованной деятельности;
- приоритет коррекционно–развивающим играм в детском саду и дома.

3) определили последовательность овладения функциями речи[3]:

- номинативная
- индикативная
- коммуникативная
- регулирующая
- обобщающая
- эмотивная.

При определении содержания коррекционного обучения, прежде всего, важно выявить проблемы в структуре дефекта, а так же определить сохранённые элементы и потенциальные речевые возможности для использования специальных приёмов развития речи ребёнка. Были выделены основные направления коррекционного обучения безречевых детей [1]. Это развитие: понимания речи, активной подражательной речевой деятельности и внимания, памяти, логического мышления.

В своей коррекционно-образовательной работе мы использовали на занятиях и в режимных моментах различные технологии:

- развивающего обучения - игры: «Найди игрушку», «Покажи предмет», «Дай предмет», «Назови предмет», «Собери куклу», «Кто моет? Кто стирает?», «Чья? Чьё? Чьи?», «Какой? Какая? Какие?», «Назови действие», «Покажи, где Женя рисовала, где Женя рисовал», «Кто как голос подаёт?», «Покажи, позови», «Что звучит?», «Назови одним словом», «Дополни предложение»[3; с.3];
- проблемного обучения - задания: продолжи предложение; составь предложение, используя картинки, попробуй повторить, назвать;
- здоровьесберегающие технологии - комплекс динамических физкультурминуток, самомассажа, артикуляционных, пальчиковых, дыхательных гимнастик, пескограф, сухой бассейн[5];
- мнемотехника, наглядное моделирование - карточки - схемы, графические схемы[4];
- интернет-ресурсы - презентации по лексическим темам и др.

По завершении коррекционно-образовательной работы мы получили следующие результаты:

- дошкольники научились соотносить предметы и действия с их условным обозначением;
- детский пассивный словарь состоял из названий предметов, которые ребёнок часто видел; действий, которые совершал сам или их совершали знакомые ему лица; понимал некоторые свои состояния: холодно, тепло, жарко;
- у ребёнка появилась потребность подражания слову взрослого.

Таким образом, можно говорить о положительной динамике в коррекционном обучении дошкольников при использовании приёмов невербальной коммуникации, учитывая современные образовательные технологии.

Список литературы

1. Антипова Ж.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: диссертация ... канд. пед. наук. М., 1998. - 174 с.
2. Вавилова В.С., Ханова Т.Г. Социально-коммуникативное развитие дошкольника: анализ образовательных программ // Детский сад от А до Я. - 2017. - № 1 (85). - С. 11-18.
3. Дедюхина Г.В., Кириллова Е.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребёнком. – М.: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. – 88с.

4. Грибова О.Е. Приём научного моделирования как средство изучения речевых нарушений//Дефектология. - 2001. - № 1. – С. 3-10.
5. Крылова М.А., Красильникова Л.В. Методическая работа по повышению профессиональной компетентности педагогов ДОО по вопросам использования здоровьесберегающих технологий // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. - 2016. - С. 46-51.
6. Немкова С.А. и др. Церебральный детский паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений (учебно - методическое пособие). М.: Союз педиатров России. – 2012. - 60 с.

СЕКЦИЯ №4.

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

НАУЧНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1 Вишневецкая Т.В., 2 Яковлева И.А., 3 Сидорчук М.Н.

(1 методист, 2 старший воспитатель, 3 педагог-психолог)

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка № 4 Краснооктябрьского района»

Современная педагогическая практика дошкольного обучения и воспитания стоит перед необходимостью обоснования образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО [4,5]. Данные требования касаются всех образовательных областей, в том числе и физической культуры [2,3].

С целью решения данной проблемы на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка № 4 Краснооктябрьского района г. Волгограда» ведется экспериментальная деятельность в рамках региональной инновационной площадки.

В ее рамках была проведена серия поисковых экспериментов. Нами были получены научные данные, указывающие на то, что детям старшего дошкольного возраста не свойственно наличие отклонений в параметрах физической, морфофункциональной и двигательной подготовленности. Однако, оценка сформированности игровой деятельности детей, не показала нам высоких результатов (таблица 1). Приведенные диагностические материалы констатируют нарушения в таких характеристиках игры как распределение по ролям, умения выдерживать правила, использовать предметы-заместители, специальной речи.

Таблица 1

Показатели сформированности игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста

Критерии игровой деятельности	Уровни игровой деятельности			
	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень
Распределение ролей	0	2	12	7
Основное содержание игры	0	0	10	11
Ролевое поведение	0	2	6	13
Игровые действия	0	1	7	13
Атрибуты, предметы-заместители	0	1	9	11
Использование речевой речи	0	3	6	12
Выполнение правил	0	1	11	9

Полученные экспериментальные данные позволили нам определить цели педагогического воздействия физического воспитания старших дошкольников, которые направлены не только на их гармоничное физическое развитие, но и на формирование ведущих параметров психической сферы.

Проведенный теоретический анализ позволил определить теоретико-методологическую платформу разрабатываемого педагогического процесса. Она представлена философским, общенаучным и частнонаучным уровнями. В качестве ведущего подхода ними выделяется деятельностный (рисунок 1).

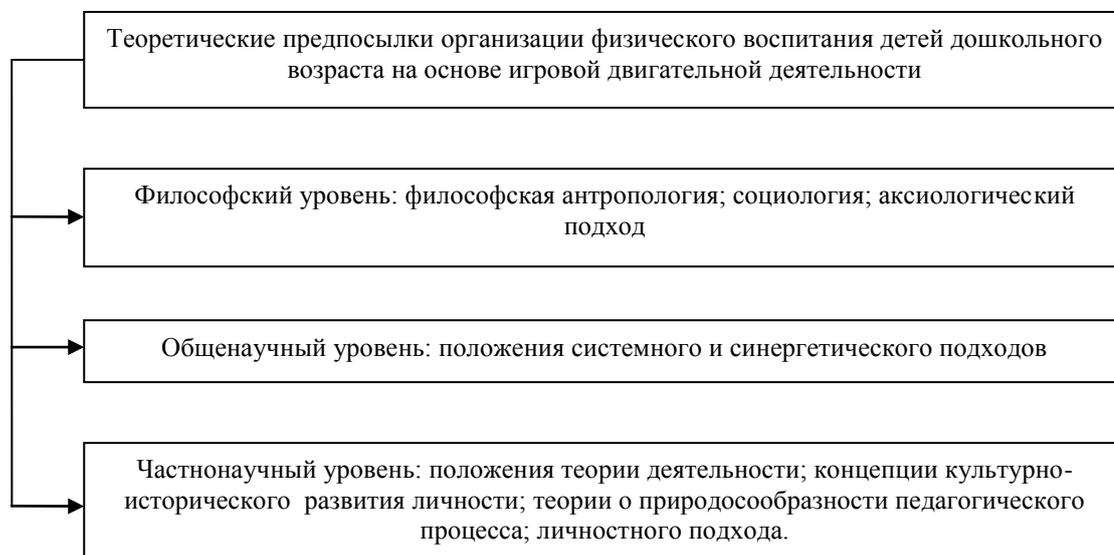
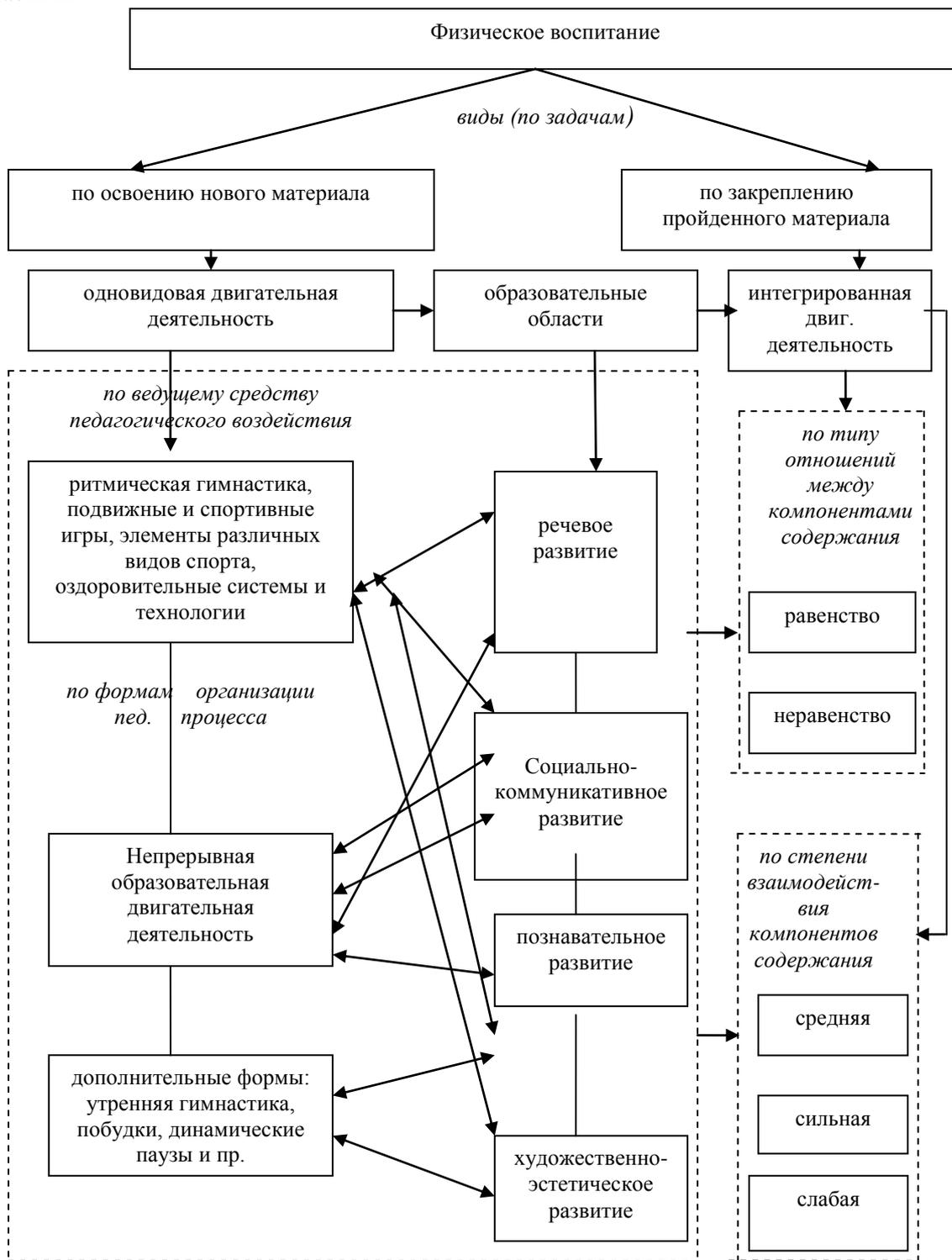


Рисунок 1. Теоретико-методологическая платформа физического воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе игровой двигательной деятельности

Также теоретический анализ позволил нам обосновать механизмы интеграции образовательных областей с технологиями физической культуры. В качестве ведущих методических рекомендаций здесь нами были взяты разработки М.В. Лазаревой [1], которые и позволили раскрыть искомый формат педагогического процесса (рисунок 2).

Рисунок 2. Механизмы интеграции технологий физического воспитания с образовательными областями



Продолжая теоретическую работу, мы осуществили классификацию используемых игровых технологий. Первую группу здесь составили подвижные и спортивные игры, используемые в практике дошкольного физического воспитания. Во вторую группы были отнесены игры-драматизации, основанные на воспроизведении хорошо знакомых детям сюжетных линий при помощи движений. И в последнюю группу были отнесены сюжетно-ролевые игры, которые организуются и воспроизводятся детьми самостоятельно.

Путем логических рассуждений мы обосновали алгоритм сочетания структурных элементов сюжетно-ролевой игры и физкультурной деятельности. Они, по логике своего развития и функционирования имеют много совпадений (рисунок 3).



Рисунок 3. Механизм интеграции структурных компонентов сюжетно-ролевой игры и непосредственно организованной двигательной деятельности

Таким образом, теоретические и эмпирические методы исследования позволили нам провести подготовительную работу к организации и проведению основного педагогического эксперимента.

Список литературы

1. Лазарева, М. В. Интегрированное обучение в дошкольных образовательных учреждениях : автореф. дис. ... докт. пед. Наук. – Москва, 2010. – 53 с.
2. Максимова, С. Ю. Система адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе музыкально-двигательной деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Волгоград, 2014. – 46 с.
3. Максимова, С.Ю., Животова С.С. Эффективность игровых физкультурных занятий в практике адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. - № 1 (83). – С. 86-90.
4. Максимова, С.Ю. Модель музыкально-двигательного адаптивного физического воспитания дошкольников с задержкой психического развития / С.Ю. Максимова, Н.А. Фомина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. - № 1. С. 63-65.
5. Фомина Н.А., Максимова С.Ю. Музыкально-двигательное направление физического воспитания детей дошкольного возраста // Теория и практика физической культуры. – 2015. - № 5. – С. 57-58.

МНОГОЛЕТНЯЯ СИСТЕМА ТРЕНИРОВОК В ТЯЖЕЛОЙ АТЛЕТИКЕ

Сердюков Д.Д.

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Введение

В настоящее время в тяжелой атлетике используются принципы тренировки спортсмена в течение длительного времени, которые использовались при подготовке спортсменов еще во времена СССР. Современное состояние тяжелой атлетики, особенности современного этапа понимания биофизики и механики процесса многолетних тренировок, развития тяжелой атлетики как вида спорта, изменение психологических и физиологических особенностей современных спортсменов – требуют инновационных подходов к разработке системной комплексной программы многолетних тренировок в тяжелой атлетике.

Проблема заключается в отсутствии научного подхода к выработке и реализации программ подготовки тяжелоатлетов при многолетних тренировках. Существующие системы подготовки тяжелоатлетов базируются на устаревших программах, а также не учитывают возрастные особенности развития и психологические особенности современных спортсменов.

Методы и организация исследования

В настоящее время имеется необходимость в разработке принципиально инновационных подходов к формированию, планированию и реализации многолетних программ подготовки тяжелоатлетов с учетом особенностей современных требований к спортсменам-тяжелоатлетам и особенностей психики современных спортсменов.

Соответственно, необходимо провести изучение современного состояния программ планирования многолетних тренировок тяжелоатлетов и разработку практических рекомендаций для формирования подобных многолетних программ тренировок с учетом особенностей современной тяжелой атлетики, систем подготовки тяжелоатлетов и психологических особенностей современных спортсменов.

Достижение поставленных результатов планируется при использовании следующих методов: анализа теоретической и методической литературы, контент-анализа современных программ многолетней подготовки тяжелоатлетов, моделирования.

Результаты и их обсуждение

Проблема многолетней подготовки спортсменов в современной тяжелой атлетике полноценно в данный момент не проработана в отечественных исследованиях. На данный момент существует ряд программ подготовки спортсменов, однако все они изучают процесс многолетней тренировки с позиции фундаментальных знаний о физиологии, биологии и психологии многолетних изменений в тренировочном процессе. Подготовка тяжелоатлетов ведется в настоящее время на основе положений, изложенных в научных работах по проблемам спортивной тренировки в тяжелой атлетике или на основе популярных зарубежных изданий, переведенных на русский язык, большинство из которых ограничивается временным периодом середины-конца XX века, однако в более современной литературе уделяется внимание прикладным аспектам реализации комплексной многолетней системы подготовки, но не изменению принципов формирования такой программы в целом с учетом современной реальности.

Если рассматривать зарубежные рекомендации к планированию и реализации системы многолетних тренировок в тяжелой атлетике, то можно увидеть, что в большинстве случаев зарубежные практики и исследователи теоретического планирования многолетних тренировок в основном опираются не на данные эмпирических исследований, а также результаты научных изысканий в области биомеханики, биохимии, биофизики и физиологии, а в основном на практический опыт спортсменов т.е. на их психологические описания изменений физиологии и нормативных показателей, а также на получаемые простым эмпирическим путем данные о физиологических изменениях организма спортсменов и их спортивных нормативных показателей с течением времени.

Анализ теоретической литературы показал, что в основном в зарубежных и отечественных исследованиях авторы делают ссылки на следующие исследования.

В отечественной практике разработки и реализации планов по многолетней подготовке тяжелоатлетов тренера руководствуются обобщением многолетнего эмпирического исследования, которые еще в середине XX века проводилось в СССР таким исследователем, как В.М. Зациорский (1972).

В свою очередь, анализ исследования Зациорского показывает, что большая часть его эмпирических выкладок базируется на основании научного исследования американского исследователя Бергера, проводившего анализ скоростно-силовых качеств спортсменов-тяжелотлетов и их изменение с течением длительного времени в 1962 году. Указанные исследования базируются на постулате о том, что наивысший прирост мышечной массы будет происходить, если при одном подходе спортсмен сделает от 6 до 12 повторений упражнения.

Аналогичные данные, однако, встречаются и у Кейцена (1956), который установил, что при уменьшении общего числа подъемов в подходе и при увеличении общего веса штанги будут расти показатели силовых качеств спортсмена, а вот прирост мышечной массы изменится в незначительной степени, причем данные Кейцена в его исследовании не подтверждены с позиции физиологии работы мышечных волокон и не обоснованы с позиции биохимии.

Одну из попыток объяснить физиологию и биохимию прироста скоростно-силовых качеств при выполнении соответствующих упражнений в ходе реализации программы многолетних тренировок предпринял Ю.В. Верхошанский (1970, 1977), который в своем исследовании, тем не менее, допускает некорректную с современной научной точки зрения интерпретацию процессов адаптации мышечной системы и общего физиологического статуса организма тяжелоатлетов, которые наблюдаются в ходе выполнения ими упражнений.

Так, например, в его исследовании нет прямых указаний на то, какие факторы будут способствовать выработке дополнительного количества миофибрилл в структуре мышечного волокна. Т.е. мы можем сказать, что его исследование не имеет под собой биохимической, физиологической и биологической основы.

Очень важное значение для современных практиков, планирующих и реализующих программы многолетней подготовки в тяжелой атлетике имеет исследование, которое было в 1986 году проведено А.С. Медведевым. В данном исследовании автор дает прямое практическое руководство к тому, как правильно организовать программу тренировок для спортсменов с использованием циклической подготовки, основанной на разнице в возрастных физиологических особенностях спортсменов-тяжелотлетов на разных этапах многолетней подготовки.

Вместе с тем следует отметить, что биологическое, биохимическое и физиологическое основание исследования, равно как и у вышеперечисленных авторов, не имеет строго научного базиса, и основывается исключительно на данных тех исследований, которые проводились ранее, т.е. имеет эмпирический характер. Разумеется, система Медведева разработка, исходя из многолетнего опыта подготовки спортсменов-тяжелотлетов усилиями профессиональных тренеров, которые на протяжении многих лет готовят тяжелоатлетов различных весовых категорий и различного возраста и пола, соответственно, обобщение практического эмпирического опыта – крайне важно, и по системе Медведева можно успешно готовить спортсменов и в настоящее время, однако результат подготовки мог бы быть на порядок эффективнее, если в полной мере будут учтена биохимия и физиология процесса тренировок и прироста показателей.

Если же говорить о современной системе подготовки спортсменов в тяжелой атлетике, то здесь в первую очередь следует отметить труды двух авторов – это Л. Остапенко и Б.И. Шейко, которые в своих системах подготовки спортсменов опирались на систему Медведева, однако предприняли попытку с учетом полученных на современном этапе практических эмпирических данных, разработать свои системы многолетней подготовки спортсменов, учитывая современные возможности и особенности психологии и физиологии людей.

Наибольшее распространение получили работы Б.И. Шейко. Однако так же, как и А.С. Медведев, автор в своих рекомендациях опирается исключительно на эмпирические данные, без понимания процессов, происходящих в организме спортсмена, работающего по предложенным планам.

Соответственно, можно говорить о том, что современные программы планирования многолетних тренировок во многом опираются на устаревшие и изначально экспериментально и научно не подтвержденные данные, что говорит о том, что во многом подход к многолетним тренировкам спортсменов-тяжелотлетов осуществляется на уровне интуиции, а не строгого научного знания.

Заключение

Соответственно, исследование по проблеме изменения принципов подхода к формированию системы многолетних тренировок тяжелоатлетов актуально и необходимо.

Список литературы

1. Воробьев А.Н. Тяжелоатлетический спорт: Очерки по физиологии и спортивной тренировке. – 2-е изд. – М.: Физкультура и спорт, 1977. - 254 с.
2. Верхошанский Ю.В. Закономерности процесса становления спортивного мастерства // Теория и практики физической культуры. 1966. -№11. –С. 18-21.
3. Корнилов А.Н. Биомеханическая структура соревновательного упражнения "рывок" и специально-вспомогательных упражнений в тяжелой атлетике. / дисс. канд. педагог. наук. – М., 2010. – 107 с.
4. Марченко, В. В., Рогозян, В: Н. Особенности тренировки квалифицированных тяжелоатлетов.- Теор. и практ. физ. культ. № 2- 2004 -С. 33-36
5. Медведев А.С. Система многолетней тренировки в тяжелой атлетике: Учебное пособие для тренеров. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 272 с.

СЕКЦИЯ №5.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.05)

СЕКЦИЯ №6.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 13.00.08)

РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Коновалова С.В.

Башкирский государственный медицинский университет, г. Уфа

На современном этапе развития отечественного здравоохранения, характеризующегося стремительным ростом научно-технического прогресса, возрастающей потребностью в высококвалифицированных медицинских специалистах, важной задачей высших медицинских учебных заведений является повышение качества подготовки врачей.

Реформирование системы высшего образования, в том числе и медицинского, ориентировано на изучение парадигмы образования, главной целью которой является формирование компетентностно-мотивированной способности студента осуществлять активную творческую учебную, самообразовательную и научную деятельность.

Это способствует развитию познавательной активности обучающегося и превращает его из пассивного потребителя знаний в активного участника учебного процесса, способного сформировать цели и задачи своей деятельности, проанализировать и найти эффективные и доступные пути их решения, умело оценить и аргументировать результаты и убедительно доказать их достоверность.

Современная образовательная деятельность в медицинских вузах должна быть ориентирована на усиление роли самостоятельной работы студентов. При этом особого внимания требуют вопросы качественного прохождения учебных и производственных практик с оценкой результативности решаемых познавательных и профессиональных задач.

Успешность познавательной деятельности зависит от установки студентов и преподавателей на взаимопонимание и тесное сотрудничество, от способности всех участников образовательного процесса к взаимодействию и диалогу, интеграции познания обучающихся с опытом использования современных педагогических технологий в процессе освоения учебных дисциплин, прохождения учебных и производственных практик. Там, где культивируется познание и самостоятельная творческая деятельность студентов, учебный процесс, при условии высокого уровня педагогического мастерства, является

эффективным и не приводит к утомляемости обучающихся при освоении образовательных программ подготовки медицинских специалистов. Эффективно организованная практическая деятельность в процессе обучения студентов способствует значительному усилению их познавательной активности и самостоятельности.

Качество подготовки специалистов в медицинском вузе находится в прямой зависимости от уровня полученных знаний в процессе теоретического обучения, приобретения и закрепления практических навыков, полученных при прохождении учебных и производственных практик в ведущих медицинских учреждениях и на клинических базах. Последние играют ведущую роль в подготовке и адаптации студентов-практикантов к дальнейшей профессиональной медицинской деятельности.

Практической подготовке студентов-медиков в контексте современных требований ФГОС третьего поколения уделяется очень важное внимание. В исследованиях ряда авторов [1,2,3] уделено внимание роли учебной и производственной практики в профессиональной подготовке специалистов, в том числе и медицинского профиля.

По их мнению, качественно организованная производственная практика оказывает значительное влияние на профессиональное самоопределение выпускников вуза.

Формирование профессиональной направленности будущего врача в процессе прохождения производственной практики является успешным при интеграции учебного материала практической подготовки с учебной и научно-исследовательской деятельностью студентов.

Практическая подготовка в образовательном процессе медицинского вуза заключается в проведении практик в соответствии с учебными планами и программами в объемах установленных ФГОС третьего поколения по соответствующим направлениям подготовки специалиста. Данный этап образовательного процесса рассматривается в качестве важного для закрепления теоретических знаний. Производственная практика проводится в ведущих медицинских учреждениях и организациях г. Уфы и республики, в которых созданы надлежащие условия для приобретения практических навыков с использованием современных средств обучения.

В системе профессиональной подготовки студентов-медиков производственная практика выполняет следующие основные функции:

- обучающую – направленную на приобретение и углубление прочных теоретических знаний, формирование навыков и умений профессионально решать медицинские задачи.
- развивающую, ориентированную на развитие познавательной активности, творческого мышления, саморазвитие, коммуникативных и психологических способностей личности врача;
- диагностическую, способствующую объективно оценить уровень практической подготовки студента;
- воспитательную, формирующую социальную активность личности, уважение к избранной профессии врача и пациентам, глубокое понимание его роли и ответственности за здоровье и жизнь людей. Применение теоретических знаний на практике, общение с больными и возможность выполнения врачебных действий способствует формированию у студентов чувства сопричастности с профессиональным медицинским сообществом, что повышает их мотивацию к обучению и желанию серьезно относиться к получению теоретических знаний.

В медицинском университете функционируют центр практических навыков и симуляционный центр, оснащенный фантомами, муляжами и медицинскими инструментами.

Учебная практика проводится по всем клиническим дисциплинам на клинических кафедрах медицинского университета, в лечебно-профилактических учреждениях и заключается в курации больных с оформлением истории болезни, выполнением медицинских манипуляций под контролем преподавателя. Производственная практика проводится в лечебно-профилактических учреждениях, заключивших с медицинским университетом договор о возможности прохождения медицинской практики, обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом. На первом курсе студенты проходят производственную практику в качестве помощника младшего медицинского персонала, на втором – помощника палатной медицинской сестры, на третьем – помощника процедурной медицинской сестры, на четвертом – помощника врача стационара, на пятом- помощника врача амбулаторно-поликлинического учреждения.

Реализация форм и методов практической подготовки студентов будет эффективной только в том случае, если врачи-педагоги клинических кафедр и руководители производственной практики будут придерживаться следующих правил:

-создавать необходимые условия для полноценного и качественного выполнения программы учебной и производственной практики;

-совместно с медицинским персоналом лечебно-профилактических учреждений осуществлять закрепление рабочих мест, обеспечивающих возможность приобретения студентами практических знаний и навыков;

-поддерживать активное участие студентов в научно-практических конференциях, инициативу в решении практических задач и творческий подход в установлении психологического контакта с пациентами;

-осуществлять систематический контроль за проведением учебной, производственной практики и качеством выполнения их программных вопросов;

-объективно оценивать уровень освоения программного материала практической подготовки студентов в процессе проведения зачета по проверке теоретических знаний и приему практических навыков по окончании учебной и производственной практики;

-поощрять студентов за отличный результат прохождения практики, освещая эти данные в печати и на сайте вуза;

В период прохождения учебной и производственной практики необходимым условием формирования профессиональных навыков клинического мышления врача является получение студентами клинического опыта медицинской деятельности. По мнению Л.М. Насретдиновой [4,с 61], этот процесс происходит по трем основным направлениям:

-содержательное и технологическое изменение всей системы учебной и производственной деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих практических навыков происходит движение личности по ступеням формирующегося профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности, формируется ее личный стиль;

-изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов специфического сознания (внимания, памяти, перцепции, мышления, эмоциональных и волевых качеств), что в широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения врача;

-изменение соответствующих компонентов установки субъекта (врача) по отношению к объекту деятельности (пациенту). что проявляется в различных сферах: когнитивной – в уровне информативности об объекте, степени осознания его значимости; эмоциональной – в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого; практической – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект с опорой на теоретические знания и приобретенный опыт врачебной деятельности.

На современном этапе функционирования высшего медицинского образования, предусматривающего подготовку специалистов по Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения, существенно возрастает роль практической подготовки студентов в развитии их познавательной активности и профессиональной компетентности. Ее актуальность очевидна, так как трудно не согласиться с тем, что качественно организованные и эффективно проводимые учебные и производственные практики являются неперенным условием успешной подготовки врачей, отвечающих современным требованиям отечественного здравоохранения.

Список литературы

1. Боброва, И.А. Развитие познавательной активности студентов в системе непрерывного профессионального образования / И.А. Боброва // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 51. – С. 19-21.
2. Вишнева, Е.М. Роль производственной практики студентов лечебно-профилактического факультета в профессиональной подготовке специалистов / Е.М. Вишнева, М.Г. Евсина, Л.В. Богословская, С.М. Кутепов // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-3. – С. 480-483.
3. Михеева, Н.М. Учебная практика студентов медицинского вуза – новый стандарт овладения профессиональными компетенциями / Н.М. Михеева, Ю.Ф. Лобанова // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 7. – С. 41-45.
4. Насретдинова, Л.М. Формирование клинического опыта у студентов медицинского учебного заведения в процессе проведения производственной практики / Л.М.Насретдинова, В.Ф. Назифуллин // Оптимизация формирования профессионального поведения студентов /

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Ледовская А.С., Колосова Н.В.

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

В настоящее время высшее профессиональное образование призвано способствовать подготовке специалистов, которые понимают необходимость международной солидарности и сотрудничества, осознающих растущую глобальную зависимость между народами и нациями, готовых к конструктивному участию в диалоге культур народов. Будущий специалист должен целенаправленно развивать собственную способность к терпимому и уважительному восприятию других культур, стремиться к решению вопросов национального и межнационального характера. В этой связи актуализируется проблема формирования социокультурной толерантности будущего специалиста.

Прежде чем говорить о социокультурной толерантности, необходимо рассмотреть сущность понятий «толерантность» и «социокультурная толерантность». В философской, социологической и психолого-педагогической литературе толерантность определяется как свойство личности, которое представляет собой единство двух аспектов: пассивно-адаптивного и активно-конструктивного [3]. Социокультурная толерантность — это качество личности, характеризующееся психологической устойчивостью, способностью положительно воспринимать и оценивать окружающих людей и действовать по отношению к ним, наличием системы позитивных установок на межличностное и межкультурное общение и взаимодействие, наличием уверенности в себе, гуманности, коммуникабельности, уважения и терпимости к интересам, обычаям, традициям и культуре других народов. Формирование социокультурной толерантности предполагает овладение знаниями о сходствах и различиях культур, развитие широты профессионального мышления, формирование нового ментального и эмоционального сознания, что позволит будущему специалисту-гуманитарию быстрее адаптироваться к новым условиям деятельности, успешнее строить профессиональное общение, избегать межличностные и межкультурные конфликты [2]. Рассматривая процесс общения, следует сказать о равноправии между участниками общения. Коммуникантам необходимо учитывать своеобразие каждого из участников, проявлять терпимость к чужой культуре, ее ценностям и нормам. Когда речь идет о формировании социокультурной толерантности студента, то осуществление профессиональной деятельности не должно задевать национальные чувства и интересы партнера. Эффективное формирование социокультурной толерантности будущих специалистов возможно лишь при наличии и определенного комплекса педагогических условий. При этом должны учитываться требования, предъявляемые обществом к специалисту; речь идет о понимании и сущности, содержания данного понятия.

В разных европейских языках толерантность имеет разный лингвистический оттенок. Например, в английском языке оно употребляется в качестве существительного — «терпимость» и в качестве глагола — «терпеть». Вызывает интерес применение этого глагола в речи. Оно не употребляется в случаях, связанных с испытанием чего-то или (например, боли), смиренным подчинением чем либо (терпеть оскорбления). Говоря о терпимости как о свойстве человеческой личности, англичане употребляют прилагательное *tolerant*, что свидетельствует о том, что необходимо различать слова «терпимый» и «терпеливый». В немецком языке глагол «терпеть» и существительное «терпимость» это слова разного происхождения. При чем понятие терпимость в этом языке употребляется только в отношении человека к человеку. Слово «толерантность» вошло в употребление в русском языке сравнительно недавно, в энциклопедическом словаре Ф.А.Брокгауза и И.А.Эфрона 1909 издания подается небольшая статья о существительном «толерантность» как о терпимости киногорода религиозных взглядов. В словаре Даля (Т.—4) слово «терпимость» трактуется как свойство или качество, способность кого-то или что-то терпеть [3, с.755]. В словаре С.И.Ожегова [4, с.707] аналогом слова толерантность является существительное терпимость, которое означает умение человека без вражды, миролюбиво относиться к чужому мнению, характеру. Из всего вышесказанного можно констатировать, что слова «толерантность» и «терпимость» синонимичны. Важное место в современном мире занимает толерантность и в педагогической деятельности. Педагог должен учитывать внутренний мир, состояние, в котором находится ученик. Лишь принимая ученика, педагог приобретает способность понимать его

проявления. Это освобождает от ненужного страха, обид, огорчений, гнева, предотвращает психологическую напряжённость во взаимоотношениях. Взаимное принятие открывает свободные проявления. Ученик не боится, что его неправильно поймут, что над ним станут смеяться, что он потеряет неосторожным высказыванием свою репутацию, и вот тогда: он становится интересным для окружающих, потому что его свободное «Я» в свободном проявлении становится значимым. Он начинает, чувствовать себя комфортно, уверенно и ведет себя с чувством достоинства, его самооценка и самовоспитание повышаются, что создаёт благоприятные психологические условия для учёбы и социализации [2].

Огромная роль в формировании культуры межнациональных отношений - принадлежит образованию. Перед высшим образованием встает комплекс проблем, связанных с формированием культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве. Среди них – развитие личности посредством обогащения сознания личности национальных ценностей разных культур, этнопедагогическое просвещение молодежи с целью расширения и углубления её этнокультурных представлений; формирование мировоззрения, интеллекта межнациональных взаимоотношений, предполагающих гармонию межкультурного взаимодействия студентов. И самое главное формирование толерантного отношения студентов в поликультурном образовательном пространстве, для того чтобы обеспечить неконфликтное, гармоничное взаимодействие различных культур. [2, с.265]

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстроизменяющемся мире. Они проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования:

- информации;
- коммуникации;
- социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Значимость формирования толерантности как личностного качества дополнительно обозначена в федеральных образовательных государственных стандартах высшего профессионального образования (ФГОСВПО).

Толерантность неразрывно связана с такими феноменами, как:

1. Когнитивные процессы, в том числе способы освоения и передачи культурного опыта.
2. Понимание ценности различных культур и мирового разнообразия.
3. Формирование самосознания, самоидентификация субъекта.
4. Усиление социальной мобильности, развитие адаптогенных факторов, позволяющих личности интегрироваться в иную социальную среду.

5. Диалог и сотрудничество при взаимодействии субъектов.

Толерантность как личностное качество проявляется не только в знании основных её теоретических положений, но и в соответствующем поведении и мировоззрении, что позволяет рассматривать толерантность как компетентность. Проблема компетентностей и компетенций в настоящее время разработана достаточно подробно, поэтому ограничимся лишь тем, что приведём определения компетентности и компетенции.

В литературе в настоящее время используется два сходных термина: «педагогическая толерантность» и «толерантность педагога». Некоторые авторы не разделяют эти понятия (С.А.Ляужева, М.А.Перепелицына, О.Г.Шаврина), другие же, напротив, подчеркивают их различия. В нашей работе мы эти дефиниции не разделяем в силу устранения терминологической избыточности. Между тем Т.Ю.Фадеева [1] доказывает, что педагогическая толерантность - это «некая толерантность по отношению к другим педагогам или другим людям с устоявшимися педагогическими взглядами, что отдаляет сущность данного понятия от главного участника образовательного процесса - ребенка, у которого пока не сформированы педагогические воззрения».

Синтезируя вышеприведенные определения, будем понимать под педагогической толерантностью следующее: педагогическая толерантность - общекультурная компетентность, интегративное личностное качество и принцип деятельности педагога, являющееся основой его личностного и профессионального развития, основанное на ценностном отношении ко всем субъектам образовательного процесса, в соответствии с которым человек, имея собственную жизненную позицию, уважает и признаёт право другого воспринимать, мыслить и действовать иначе, в идит ценность многообразия, а также готов строить взаимодействие на основе других точек зрения. Профессионализм не сводится лишь к совокупности профессиональных знаний и умений, а определяется ещё и качественной совокупностью профессионально важных личностных качеств, направленности их личности, мотивации деятельности, потребности

готовности педагогов в саморазвитии и постоянном профессиональном росте в условиях современных требований.

Список литературы

1. Антипина, Л.Б. Компетентный подход в реализации образовательного процесса [Текст]/Л.Б.Антипина/Методист.–2010.–№5.–С.39-44.
2. Безотечество Л.М. Толерантность как ключевая компетентность педагога // Современные проблемы науки и образования.–2012.–№6.;
3. Воспитание толерантности: сб.ст./под ред. Е.Д.Еремеевой.–Самара: Учебная литература; Федоров, 2011.–144с.
4. Гасанов, З.Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика [Текст]: автореф. дис....д-ра пед. наук: 13.00.01/ З.Т.Гасанов.-М., 2000.-44с.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст]/ И.А.Зимняя.–М., 2004.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» квалификация «бакалавр».

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЮ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ В ОСНОВНЫХ УЧЕБНИКАХ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Макаренко Л. А.

(Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, **Баграмова Н. В.**)

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

Аннотация: В настоящее время партнерские отношения КНР с РФ динамично развиваются, увеличивается количество человек, изучающих китайский язык. Однако, несмотря на необходимость повышенного внимания к преподаванию китайского языка методика его преподавания разработана недостаточно для эффективного преподавания иероглифики, что проявляется и в используемых при преподавании китайского языка в вузах учебниках.

Ключевые слова: иероглифы, китайский язык как первый иностранный, методика преподавания, учебники

Коммуникативная цель признана одной из ведущих в преподавании иностранных языков, а ее выполнение зависит и от используемых средств обучения. Учебник позволяет тренировать все виды речевой деятельности: письмо, чтение, аудирование, говорение. Более того, потребность в быстром и эффективном овладении иностранным языком как средством общения предъявляет новые требования к учебнику как инструменту организации и реализации иноязычного образовательного процесса, предполагает наличие качественно новых дидактических средств, использование новых приемов подачи и усвоения материала, т.е. усовершенствование технологии образовательного процесса.

Что касается наиболее общих требований к учебникам по иностранным языкам, И. Л. Бим выдвигает следующие: соответствие Государственному стандарту; учет возрастных и психокогнитивных особенностей обучающихся; реализация современных целей обучения[1]. Однако при анализе основных учебников китайского языка, используемых в вузах РФ, выявляется отсутствие базового учебника, отвечающего указанным требованиям; отсутствует четкое разграничение учебников по специализации, а иногда и по уровням обучения. К примеру, один из основных отечественных учебников китайского языка, использующихся в преподавании китайского языка в ВУЗах – учебник А.Ф. Кондрашевского «Практический курс китайского языка», указывается также и как основное средство обучения для школьников при подготовке к ЕГЭ по китайскому языку[2].

Список учебников, использующихся при изучении китайского языка в вузах РФ невелик, их, как правило, делят на 2 группы – учебники, изданные в РФ (написанные отечественными авторами, обычно в

соавторстве с носителями языка; переведенные или переработанные отечественными авторами учебники китайского языка), а также написанные носителями языка и изданные в КНР.

Группу отечественных учебников обычно представляют учебники «Практический курс китайского языка» авторы А.Ф. Кондрашевский, М.В. Румянцева, М.Г. Фролова и «Начальный курс китайского языка» авторы Т.П. Задоевко, Хуан Шуин, «Учебник китайского языка Новый практический курс» авторы А. М. Карапетьян, Тань Аошуан. Данные учебники одобрены Министерством образования и науки РФ, содержат справочную информацию по основным разделам китайского языка, однако характеризуются устаревшей лексикой и тематикой уроков, не имеют четкой коммуникативной направленности.

Учебников, написанных носителями языка, кратко больше. Из них наиболее популярные в РФ – «汉语教程» автор Ян Цзичжоу, «新使用汉语» автор ЛюЮнь, «博雅汉语» автор Ли Сяоци, «发展汉语» автор Жун Цзихуа и «当代中文» редактор У Чжунвэй. Указанные учебники ориентированы на коммуникативную цель обучения, однако не учитывают специфику родного языка и возможность опоры на него, многие не содержат теоретической информации и комментариев на русском языке, доступность учебных материалов ограничена[3].

Что касается непосредственно подачи иероглифики в данных учебниках, необходимо проанализировать, насколько учебные материалы, использующиеся в практике преподавания китайского языка в РФ, раскрывают содержание иероглифики как аспекта языка. Содержание иероглифики в учебниках должно включать в себя тренировку письма, в том числе правила написания, чтения с опорой на его структуру, распознавания значения иероглифа через его форму и анализа структуры иероглифа. Соответственно, учебные материалы должны включать информацию по чертам, порядку черт, графемам (особенно ключам и фонетикам), простым и составным иероглифам, структуре, правилам написания, способам создания иероглифов и упражнения на тренировку данных аспектов.

Базовые учебные пособия по китайскому языку как иностранному в основном тренируют лексику и грамматику, в гораздо меньшей степени иероглифику. Для овладения словами после урока есть список написания этих слов, их разъяснение и упражнения на тренировку. Изучение, к примеру, грамматики системно, идет через весь курс; при этом содержание иероглифики крайне слабо – отсутствует контроль количества изучаемых слов и объяснение системы иероглифики, иногда в сборник входит специальная тетрадь для прописей, но она применяется лишь для механического запоминания. Более того в учебниках среднего и высшего уровней изучение иероглифики в целом сводится к ряду упражнений, косвенно ее затрагивающих, поскольку, по мнению авторов, преподавание собственно иероглифики уже закончено. Почти отсутствуют учебники среднего и высшего уровня содержащие последовательное и системное изучение иероглифики, объяснение правил и упражнения на тренировку формы, произношения и значения иероглифов, позволяющие овладеть формой иероглифа, объяснить запоминание значения и произношения иероглифа.

В настоящее время учебные материалы, подходящие для преподавания иероглифики китайского языка как иностранного, делят на 3 больших группы – учебники, разбирающие иероглифику в составе общего курса; учебники, предназначенные для отдельных уроков по иероглифике, систематизированно объясняющие непосредственно иероглифику; рабочие тетради, в рамках которых одним из разбираемых аспектов является иероглифика[4].

Для учебников, разбирающих иероглифику в составе общего курса, нехарактерно подробное описание системы иероглифики и ее особенностей (за исключением «Начального курса китайского языка» авторов Т.П. Задоевко, Хуан Шуин); иероглифы вводятся согласно методу одновременного обучения языку и иероглифам, основной метод запоминания иероглифов – это прописывание (кроме серии «新使用汉语»), учебные материалы строятся по принципу «слов как базового элемента языка»; характерно отсутствие упражнений, тренирующих непосредственно иероглифику (за исключением учебников «Начальный курс китайского языка» авторов Т.П. Задоевко, Хуан Шуин и «Учебник китайского языка. Новый практический курс» А. М. Карапетьянца и Тань Аошуан).

В учебниках, предназначенных для отдельных уроков по иероглифике напротив объясняются особенности иероглифики как системы – причем в отечественном учебнике дается именно краткая теория без какого-либо практического применения, тогда как в учебниках, написанных носителями языка, напротив, кратко приводятся факты, которые затем тренируются в упражнениях; основные методы запоминания – это упор на этимологию и анализ структуры иероглифа; учебные материалы строятся по

принципу «иероглиф как базовый элемент языка»; упражнения ориентированы исключительно на иероглифику.

В рабочих тетрадях практически отсутствуют данные по системе иероглифики – за исключением объяснения структуры иероглифов и через нее – наличия простых и составных иероглифов в сборнике упражнений «新使用汉语», в качестве основного метода запоминания иероглифов используются не только механическое запоминание путем прописывания, а упор делается на этимологию и анализ структуры иероглифа, учебные материалы строятся по принципу «слово как базовый элемент языка», упражнения изредка ориентированы исключительно на иероглифику. Во всех случаях ключи и иероглифы рассматриваются, исходя из данных в основном учебнике серии.

Соответственно если для учебников входящих в первую группу характерна ориентация на слова, то для второй и третьей группы – на иероглифы, что выражается в особенностях объяснения системы иероглифики, ее подачи, запоминания и тренировки. Однако поскольку преподаватели стараются сэкономить время, выделенное на иероглифы и не объясняют их структуру или рассказывают лишь о чертах и ключах, а также в связи с тем, что иероглифы даются в соответствии с учебником, темой урока, что подразумевает невозможность, к примеру, показывать ключи по категориям (животные, человек, природа и др.) или иероглифы по структуре, расположению в клетке (вертикальный, горизонтальный и др.) последние группы учебников не используются или используются в недостаточной мере обеспечивая эффективность изучения иероглифики китайского языка как иностранного что отрицательно сказывается на понимании и запоминании иероглифов, понимании иероглифов как системы письменности (иероглиф воспринимается как картинка, отсутствует анализ структуры иероглифа, т.е. какая часть отвечает за значение, какая за чтение и т.д.).

Необходимо учитывать, что большинство из учебников ориентированы на лексику и грамматику, в гораздо меньшей степени на иероглифику: учебные материалы строятся по принципу «слово как базовый элемент языка», отсутствует объяснение системы иероглифики, отсутствуют упражнения, направленные на тренировку непосредственно иероглифики, основной метод – механическое запоминание путем прописывания[5]. Даже в специализированных учебниках вопрос раскрыт недостаточно – отсутствуют объяснение особенностей функционирования системы иероглифики и ее структуры, анализ написания и значения отдельных элементов иероглифа и т.д. В случае выделения структуры иероглифов в учебных средствах почти полностью отсутствует объяснение элементов этой структуры: черт, графем, ключей и фонетиков. При этом от преподавателя требуется объяснить данные элементы, также они необходимы при использовании метода изучения иероглифа по составляющим. Более того, в учебниках среднего и высшего уровней изучение иероглифики сводится к ряду упражнений, косвенно ее затрагивающих, поскольку, по мнению авторов, преподавание собственно иероглифики уже закончено. Практически отсутствуют учебники среднего и высшего уровня, содержащие последовательное и системное изучение иероглифики, объяснение правил и упражнения на тренировку формы, произношения и значения иероглифов, позволяющие овладеть формой иероглифа, объяснить запоминание значения и произношения иероглифа. Помимо необходимости в учебниках китайского как иностранного, учитывающих аспект иероглифики, требуется и использование в учебном процессе теоретических и справочных пособий, дающих теоретические знания о современной иероглифике, всесторонне рассматривающих ее отдельные аспекты, анализирующих изменения с течением времени, и одновременно разбирающих теоретические и практические аспекты изучения иероглифической письменности. Подобные работы в основном написаны носителями языка и не представлены в отечественном обучении китайскому языку. Проблему могло бы решить использование учебных средств, систематизированных объясняющих иероглифику, и справочных материалов по данному вопросу, однако в связи с их недостаточной доступностью, более эффективным представляется написание пособий к учебнику общего курса.

¹ Бим, И. Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка/ И. Л. Бим, Р. О. Афанасьева // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 6 — С.13-17.

² <http://russian.people.com.cn/n/2015/1124/c31517-8981040.html> - Газета «Жэньминьжибао» онлайн

³ Кошкин А.П. К вопросу об учебниках китайского языка, используемых в процессе обучения студентов вуза // Амурский Научный Вестник. — 2008. — №1 . — С. 184-191.

⁴ 翟汛关于初级汉语读写课中汉字教学与教材编写的思考 //语言教学与研究. —1998年. —第2期. —139-147页

⁵ Соболева Ж.С., Раубо К.В. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ // АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ . - 2015. - №9. - С. 208-213.

СЕКЦИЯ №7. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Кувшинова Е.Е.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

Вопрос обучения иностранному языку в высшей школе не нов, но по-прежнему актуален. Многие проблемы, на которые уже неоднократно указывали исследователи и преподаватели, сами студенты, все еще не имеют решения.

Иностранный язык в вузе входит в гуманитарный, социальный и экономический цикл – базовая часть. Согласно ФГОС студент должен владеть: «иностранным языком в объеме, необходимом для возможности получения информации по профессиональной тематике, и навыками устной речи» [3]. Навыки устной речи отрабатываются на 1-3 курсах, на протяжении всего курса обучения иностранному языку.

На первом курсе иностранный язык на первом курсе представляет собой обучение GeneralEnglish (так называемый Общий английский). На втором-третьем курсах иностранный язык переходит на профессиональное обучение, например, в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации представлены следующие курсы: Иностранный язык профессиональный, специальный, деловой, углубленный, в профессиональной сфере, углубленный профессиональный, профессиональная терминология, профессиональное общение, деловое общение; помимо этого, студентам предлагается еще дополнительная образовательная программа - в сфере профессиональной коммуникации. Также студенты имеют возможность повысить свой уровень владения иностранным языком, записавшись на курсы коррекции, где они получают шанс улучшить свои знания, проработать грамматику, скорректировать произношение и т.д.

В РФ всего существуют 2731 вуз, из них государственных – 1705, а лингвистических вузов среди них – 443, 226 из которых- государственные, т.е., больше половины. [4]

Для поступления в неязыковые вузы не требуется сдавать иностранный язык. Конечно, некоторые факультеты и направления подготовки требуют действительно хорошего владения иностранным языком, так как часть дисциплин преподается на иностранном языке, во всяком случае, в некоторых вузах, в том числе и в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации, по некоторым предметам лекции читают на иностранном языке. Но эти направления, хотя и создают положительный образ вуза и представляют интерес для многих абитуриентов с высокими баллами по ЕГЭ, не являются основными. На большинстве направлений подготовки язык изучается только 3 года, по 4-2 часа в неделю. Точнее, студенты-бакалавры на 1 курсе изучают иностранный язык по 4 часа в неделю, всего 144 часа в год, и, в зависимости от направления подготовки, 2-4 часа в неделю на 2 курсе, соответственно, 72 или 108 или 144 часа в год. Следует заметить, что некоторые направления включают иностранный язык в программу обучения и на 3 курсе, правда, в большинстве случаев, в минимальном объеме – 2 часа в неделю.

В магистратуре иностранный язык является обязательным, но если иностранный язык является предметом по выбору, на него отводится 28-36 часов на курс; в разных модулях на иностранный язык отводится разное количество часов.

Предполагается, что уровень знаний иностранного языка выпускников школы достаточен, чтобы язык при таком количестве часов не забывался, и даже развивался – в профессиональном смысле. Студенты должны научиться общаться на профессиональном уровне, уметь обсуждать темы, связанные с их специализацией, поддерживать серьезную беседу по специальности, делать презентации, выступать с докладами и др. Но каков же уровень знаний выпускников вузов?

Предлагаем рассмотреть данные EPI (EnglishProficiencyIndex. EF EPI – это самый полный рейтинг стран по уровню английских языковых навыков у взрослого населения. Все данные приводятся с сайта epi [5].

По данным этого «крупнейшего в мире рейтинга владения английским языком» Россия в 2016 году занимала 34 место среди 73 стран, в которых английский язык не является родным, и 23 место среди 26 стран Европы. Россия оказалась между Тайванем – 33 место – и Японией – 35 место. В этом рейтинге приводятся результаты тестов участников старше 18 лет. Целью теста является соотнесение его результатов

с классификацией CEFR (Common European Framework of Reference for Language/ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком), которая состоит из 6 уровней; самый высокий – C2, самый низкий – A1. Согласно этому индексу, уровень владения английским языком в России низкий – 52,32. Надо отметить, что за последние 5 лет, этот рейтинг не показывает улучшения результатов: в 2011 году Россия занимала 32 место, в 2012 – 28 место, в 2013 – 31 место, в 2014 – 36 место, в 2015 – 39 место.

Также проанализированы и представлены данные по регионам РФ, согласно которым лучше всего английский язык представлен в Центральном регионе – 53,56, Центрально-Черноземном регионе – 52,63 и Северо-Западном – 52,14, а хуже всего в Восточно-Сибирском – 49,63. Эти показания вполне объяснимы, ведь уровень владения языком напрямую зависит от его востребованности: там, где язык активно используется, там и его знание лучше. А именно эти регионы наиболее привлекательны для иностранных туристов и предприятий.

Уровень владения английским языком также различается среди мужчин и женщин, и довольно значительно: показатель у мужчины – 50,80 (Европа – 54,65; мир – 52,38), у женщин – 53,38 (Европа – 57,33; мир – 53,97).

Уровень владения языком оценивается как «низкий», что означает, что максимум, на который способны наши соотечественники, это как-то ориентироваться в англоговорящей стране в качестве туриста.

К сожалению, как уже отмечалось, ситуация не меняется на протяжении довольно долгого времени, что означает, что существующая система обучения иностранному языку не готовит студентов с соответствующим уровнем знаний. Выпускники вузов по-прежнему обладают весьма скудными познаниями в иностранном языке.

Разумеется, применение иностранного языка на работе немного повышает его знание. Многие знают и даже применяют в разговоре профессиональную лексику, могут читать и писать несложные электронные письма, общаться на профессиональные темы на достаточно простом уровне.

Кроме того, нами были рассмотрены статьи в российских печатных и электронных изданиях, в которых работодатели оценивают выпускников вузов [2]. В них отмечалось завышенное представление выпускников вузов о себе. И уровень знаний иностранного языка очень важен – «По мнению работодателей, при помощи приходящих на собеседование выпускников можно проследить тенденцию качества преподавания этого предмета в вузах. Почти все опрошенные представители компаний отметили высокий уровень знания языка бывших студентов МГИМО, ВШЭ, а также отдельных факультетов Финансовой академии и МГУ, а среди негосударственных вузов подчеркнули Институт международной торговли и права (ИМТП).» [1]

Как повысить эффективность обучения иностранному языку? Естественно, востребованные специальности повышают интерес не только студентов, но и преподавателей. Интерес студентов к изучению языка мотивирует и преподавателей. Обратная связь (feedback), которая исходит от заинтересованных студентов, вдохновляет их учителей и способствует применению разнообразных средств обучения, в том числе и новейших технологий.

Кроме того, различные образовательные языковые программы помогают студентам по-другому посмотреть на изучение иностранного языка – они перестают воспринимать его только как предмет, который необходимо сдать, чтобы не быть отчисленными из вуза и начинают воспринимать его как необходимый инструмент для получения престижной и высокооплачиваемой работы или как составную часть своей жизни – просмотр фильмов и прослушивание музыки на иностранном языке очень популярны у молодежи, и не только у нее.

Следует отметить, что большую роль играет и подход преподавателя, его методика. Согласно наблюдениям автора, не все студенты склонны к академическим принципам изучения иностранных языков, многие предпочитают игровые методы, и все студенты любят соревнования. Безусловно, игровые методы обучения не всегда и не для всего подходят, но деловая игра – это все же игра, и уже одно применение подобного метода означает, что вводит игровой элемент в процесс обучения просто необходимо.

Конечно, сакраментальное требование увеличить количество часов на аудиторное обучение не является новым, но мы будем исходить из того, что работать нам придется в реальном, а не желаемом мире, и предложим только те методы, которые можно применять при данном количестве часов, что, несомненно, приведет к повышению интереса студентов к изучению иностранного языка.

По нашему мнению, необходимо проводить не только научные конференции и Олимпиады, что уже является довольно традиционной практикой для вузов, но предложить различные игровые формы соревнований – например, «Что? Где? Когда?» на английском языке, музыкальные конкурсы (с их помощью

можно изучать не только лексику, но и грамматику), соревнования между группами на лучшее знание учебного материала, например, в форме аукциона, где студенты не только «зарабатывают», но и учатся работать в команде, и др. Достаточно просто отойти от привычных студентам форм введения новой темы и это уже привлечет их внимание. Например, автор статьи неоднократно привлекал студентов к проверке и оценке работ их сокурсников, так называемая peerassessment; когда вводилась новая темы, студентам предлагалось высказывать идеи по ней, кратко формулировать их и записывать на доске, а затем искать подтверждение или опровержение своим идеям в тексте урока, и по результатам наблюдения можно сказать, что это позволяет как повысить их уровень владения определенными языковыми клише (применение условных предложений, выражения согласия/несогласия, подбор синонимов и др.), так и повышает запоминаемость темы. Кроме того, у студентов меняется отношение к собственным знаниям и вырастает уверенность в собственных силах. Такое занятие гораздо эффективнее традиционного способа изучения темы, когда обучающиеся читают тексты, делают упражнения и составляют темы по пройденному материалу.

В продолжение темы самостоятельности изучения иностранного языка, можно сказать, что привлечение студентов в качестве организаторов мероприятий часто дает очень положительные результаты; они также могут составлять вопросы к конкурсам, придумывать задания для своих сокурсников, делать выступления для них. В рамках научно-исследовательской работы студентов часто проводятся различные круглые столы, конкурсы презентаций и эссе, диспуты, круглые столы и т.п., и студенты с удовольствием принимают в них участие, но наибольшей популярностью у них пользуются нестандартные, творческие задания и конкурсы, которые раскрепощают их и дают возможность свободно общаться, без оглядки на отметки.

Многие темы раздела Socializing, которые входят в программу BusinessEnglish (Negotiations, Meetings, Presentations) можно отдавать на самостоятельное изучение, т.е., студенты самостоятельно изучают материалы по теме, преподаватель при необходимости консультирует, и в классе проверяет только практическую составляющую – например, при изучении темы “Businessmeetings” учащиеся уже знают, как именно проводить надо проводить деловые встречи, и преподаватель раздает роли, которым студенты должны следовать и «выражать» свою роль соответствующими языковыми средствами.

При обучении грамматике преподавателю следует отойти от выполнения только тех упражнений, которые предлагаются в учебных пособиях, ему вполне по силам составить хотя бы несколько примеров, основанных на жизни студентов, принять во внимание их интересы и проблемы и это сразу сделает тему более понятной, и, самое главное, «приблизит» ее к реальной жизни.

Также желательно предлагать выход на практическое применение знаний иностранного языка, чтобы они видели смысл в его изучении, всегда понимали, какую роль может сыграть иностранный язык в их жизни, что он необходим им не только для работы или путешествий, но и служит средством развития личности.

Список литературы

1. Авраамова Е.М., Верпаховская Ю.Б. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://rg.ru/2015/10/13/diplom.html> Е.М. Авраамова, Ю.Б. Верпаховская1 (Опубликовано в журнале "Социологические исследования", 2006, №4, с. 37-46) <http://portfolio.tsu.ru/student/articles/66-molodoji-specialist-glazami-rabotodatelja.html> – (Дата обращения: 23.02. 2017).
2. Земскова А. Молодой специалист глазами работодателя [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://portfolio.tsu.ru/student/articles/66-molodoji-specialist-glazami-rabotodatelja.html> – статья в интернете - (Дата обращения: 23.02. 2017).
3. Федеральный государственный образовательный стандарта высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf>(дата обращения: 17.02.2017)
4. Academia.ru [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://academica.ru/vysshee-obrazovanie/lingvisticheskie-vuzy/stranitsa_1/
5. <http://www.ef.ru/epi/> - Дата обращения: 23.02.2017)

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОГО ТИПА

Салаватуллина Л.Р.

к.п.н, доцент

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

С введением профессиональных стандартов педагогов значение самостоятельной работы в вузе существенно возрастает. Необходимость ее в обучении обусловлена тем, что развитие субъекта профессиональной деятельности невозможно вне деятельности, в которой самостоятельно ставится ее цель, планируются и реализуются действия и операции, полученный результат соотносится с поставленной целью, способы деятельности корректируются и т.д. Субъектная позиция студента в обучении становится главным условием формирования опыта практической деятельности и на его основе – овладения компетенциями.

Это в свою очередь требует соответствующей реорганизации учебного процесса в части образовательной составляющей, усовершенствования учебно-методической документации, внедрения новых информационно-образовательных технологий, обновления технического и программного обеспечения самостоятельной работы, новых технологий самоконтроля и текущего контроля знаний, умений и владений, обновления фонда оценочных средств.

Основным требованием, предъявляемым к самостоятельной работе, мы считаем [3] является их оценивание, для чего необходимы некоторые инструменты и методы оценивания, позволяющие определить степень достижения обучающимися установленных результатов образования.

При этом функция оценивания будет заключаться в переходе от оценивания для контроля к оцениванию для развития (т.е. функция оценивания сводится не к выявлению недостатков в знаниях студента как самоцели, а к более точному определению направлений улучшения результата). Для этого оценивание должно быть организовано как целенаправленный упорядоченный процесс определения необходимого набора и достигнутого уровня компетенций.

Под оценочными средствами мы понимаем задания, а также описания форм и процедур, предназначенных для определения качества освоения обучающимися учебного материала, учебной дисциплины, профессионального модуля в рамках выполнения самостоятельной работы, направленные на измерение степени сформированности компетенции как в целом, так и отдельных ее компонентов, а также трудовых функций.

При разработке комплекса оценочных средств самостоятельной работы, необходимо помнить о двух принципиальных моментах:

1. Оценочные средства, как средства сопровождения самостоятельной работы должны быть разработаны для проверки степени формирования компетенций и трудовых функций;
2. Оценочные средства как неотъемлемая часть образовательных технологий (прежде всего инновационных) должны стать действенным средством не только оценки, но и (главным образом) обучения.

В исследованиях [1,2,4] сформулированы требования к оценочным средствам, которые были соблюдены при формировании фонда оценочных средств:

- интегративность (междисциплинарный характер, связь теории и практики);
- проблемно-деятельностный характер;
- ориентация на применение умений и знаний в нетиповых ситуациях (нетождественность предлагаемых заданий стандартизированным учебным задачам);
- актуализация в заданиях содержания профессиональной деятельности.

Организация рассмотренных нами ранее типов самостоятельной работы студентов [2] предполагает разнообразие заданий для самостоятельной работы и фонд оценочных средств. Заострим наше внимание на фонде оценочных средств творческого типа.

В ходе выполнения творческих работ проявляется самый высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студента. Через творческую работу он глубоко проникает в сущность изучаемого явления, находит новые идеи при решении проблем.

Выполнение работ этого типа способствует овладению методами научного познания, развитию творческой деятельности у студентов: видение новых проблем в знакомых стандартных условиях, видение

новой функции знакомого объекта, видение альтернативы решения и др. В творческой работе проявляются: а) понимание цели работы; б) выдвижение и обоснование гипотезы; в) определение методов исследования; г) проведение работы по проверке гипотезы; д) внесение коррективов; е) выводы по проблеме; ж) постановка предмета в новые связи (при не оправдавшей себя гипотезе); з) изменение способа решения.

Творчество является логическим развитием воспроизведения. Если для ученика средней школы творческой является та задача, которая нова лишь для него, конечный продукт не обладает социальной ценностью и новизной, то для студента это – определенный уровень творчества. Настоящая творческая задача (через научно-исследовательскую работу студента, через квалификационную, магистерскую работу экспериментального характера) имеет в результате объективную ценность.

В таблице 1 представлены виды оценочных средств самостоятельной работы студентов творческого типа.

Таблица 1 - Виды оценочных средств самостоятельной работы творческого типа

№	Название	Описание	Критерии
ФОС творческого типа			
1	Составление интеллект-карты или опорной схемы по теме	Схематическое фиксированное отображение заданной темы, помогающее оценить степень понимания важных взаимотношений разных компонентов и задач, их место в общей системе	1. Точность и лаконичность формулировок; 2. Убедительные, аргументированные предложения по решению выделенных проблем; 3. Собственная позиция по данным вопросам.
2	Разработка и составление портфолио по дисциплине (или личностного)	Целевая подборка работ обучающегося, раскрывающая его индивидуальные образовательные достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах.	1. Структура материала 2. Творческое оформление материала 3. Факты, отражающие понимание материала 4. Аккуратность, тщательность выполнения
3	Решение профессиональных задач	Оценочное средство, отражающее профессиональную подготовку студента. Проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы.	1. Полнота знаний практический контролируемого материала. 2. Демонстрация умений и навыков решения профессиональных задач Умение самостоятельно решать задачу на основе изученных методов, приемов и технологий.
4	Подготовка научной статьи по теме	Средство контроля усвоения учебного материала темы, раздела или разделов дисциплины, организованное в виде написания научной статьи.	1. Соблюдение логики написания статьи. 2. Соответствие тематике. 3. Содержательная насыщенность. 4. Соблюдение норм оформления научной работы.
5	Отчет о научно-исследовательской работе	Продукт самостоятельной работы обучающегося, представляющий собой изложение в устном (письменном) виде полученных результатов теоретического (практического) анализа научной (учебно-исследовательской) темы.	1. Четкость логики исследования. 2. Соответствие цели, объекта и предмета исследования. 3. Обоснованность выбора метода исследования. 4. Оригинальность представления результатов исследования. 5. Использование (научной) педагогической терминологии в выводе-прогнозе.
6	Проектирование модели развития профессиональной	Оценочное средство, направленное на изучение функции самообразования студентов, а в	1. Профессиональные теоретические знания в соответствующей области; 2. Умение научного прогнозирования

	карьеры в области...	частности, на составление индивидуального образовательного маршрута	3. Умение пользоваться информационными технологиями; 4. Умение представлять результаты собственной деятельности
7	Составление справочного пособия по теме или дисциплине	Продукт самостоятельной работы студента, заключающееся в составлении справочного пособия и рассчитанное на выяснение объема знаний обучающегося по определенному разделу, теме, проблеме	1. Правильность выделения ключевых понятий. 2. Научность и правомерность толкования ключевых понятий. 3. Адекватность определения теоретической базы. 4. Полнота, четкость и ясность изложения основных теоретических положений 5. Культура оформления работы
8	Разработка программы диагностики по конкретной теме, модулю	Дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы обучающегося и позволяющий оценивать уровень усвоения им учебного материала, заключающийся в разработке стандартизированных заданий по теме или модулю	1. Научность 2. Теоретическое понимание темы 3. Характер диагностических заданий 4. Культура оформления
9	Разработка совместных проектов	Конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.	1. Профессиональные теоретические знания в соответствующей области; 2. Умение работать со справочной и научной литературой; 3. Умение пользоваться информационными технологиями; 4. Умение представлять результаты собственной деятельности;
10	Проектирование деловых игр по теме	Оценочное средство с целью решения учебных и профессионально-ориентированных задач путем игрового моделирования реальной проблемной ситуации. Позволяет оценивать умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи.	1. Соответствие организационной структуры задачам и условиям игровой деятельности 2. Отражение теоретических знаний и практических умений в содержании игры 3. Креативность 4. Культура оформления
11	Разработка, конструирование конкретных профессиональных (педагогических) ситуаций	Частично регламентированное задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать	1. Адекватность понимания структурных элементов профессиональной задачи и их содержательного наполнения. 2. Правильность выделения ключевых понятий профессиональной задачи.

		<p>собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.</p>	<p>3. Научность и правомерность толкования ключевых понятий задачи. 4. Адекватность определения теоретической базы решения задачи. 5. Полнота, четкость и ясность изложения основных теоретических положений, которые будут определять решение задачи 6. Достаточность теоретического обоснования для решения задачи. 7. Культура оформления текста.</p>
--	--	--	--

Таким образом, разработанный фонд оценочных средств творческого типа как инструмент управления и сопровождения самостоятельной работы студентов вуза направлен на повышение эффективности организации самостоятельной работы; повышение качества подготовки будущих педагогов; оказание методической помощи преподавателю в управлении и сопровождении самостоятельной работы студентов вуза; совершенствование самоорганизации учебной деятельности студентов вуза.

Список литературы

1. Андриевская Л.А., Циулина М.В., Критерии и показатели сформированности профессиональных действий будущего педагога (на примере дисциплины «Методология и методы научного исследования») [Текст]/Л.А.Андриевская, М.В. Циулина Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2016. - № 9. С. 9-13.
2. Салаватулина Л.Р., Андриевская Л.А. Типизация самостоятельной работы в высшей школе [Текст]/ Л.Р. Салаватулина, Л.А.Андриевская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2015.- № 10. С. 62-66.
3. Салаватулина Л.Р., Контроль и оценка самостоятельной работы студентов [Текст] /Л.Р. Салаватулина // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд, новые решения /Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. - Екатеринбург, 2016.-С.142-146
4. Шабалина А.А., Парфентьева Л.В. Фонд оценочных средств как инструмент организации самостоятельной работы студентов вуза [Текст]/ А.А. Шабалина, Л.В. Парфентьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2015. -№ 10. С.92-97.

СЕКЦИЯ №8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Бибикова Э.В.

Майкопский государственный технологический университет, г. Майкоп

Основной задачей обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов в современных условиях является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая в свою очередь позволяет свободно ориентироваться в иноязычной среде, и тем самым способствует формированию конкурентоспособного специалиста на рынке труда. В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста [1]. В связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «иностранному языку» на неязыковых факультетах вузов. Государственный образовательный стандарт высшего образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей

профессиональной деятельности выпускников. Ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности. Успеху в решении обозначенной выше задачи во многом способствует применение инновационных педагогических методов и технологий. Как показывает практика, инновационные методы дают возможность более быстрыми темпами получить нужный результат. И одной из таких современных технологий является кейс-метод.

Впервые в процессе обучения кейс-метод был использован в школе права Гарвардского университета в 1870 г. Широкое же применение этого метода началось в 1920 г. в Гарвардской школе бизнеса. В 1925 г. там же была опубликована и первая подборка кейсов.

Кейс-метод (от англ. *case* – случай, ситуация) – это проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения определенной проблемы. При использовании кейсового метода подбирается реальный соответствующий теме исследования материал. Обучающиеся должны решить поставленную задачу и получить реакцию окружающих на свои действия. При этом нужно понимать, что возможны различные решения задачи. Обучающиеся должны уяснить с самого начала, что риск принятия решений лежит на них, преподаватель только поясняет последствия риска принятия необдуманных решений.

Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии, например, с помощью проблемных вопросов, в контроле времени работы, в побуждении отказаться от поверхностного мышления, в вовлечении группы в процесс анализа кейса. Периодически преподаватель может обобщать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую литературу.

Кейсовый метод позволяет решать следующие задачи:

- принимать верные решения в условиях неопределенности;
- разрабатывать алгоритм принятия решения;
- овладевать навыками исследования ситуации, отбросив второстепенные факторы;
- разрабатывать план действий, ориентированных на намеченный результат;
- применять полученные теоретические знания, в том числе при изучении других дисциплин, для решения практических задач;
- учитывать точки зрения других специалистов на рассматриваемую проблему при принятии окончательного решения.

Как отмечают Т.Н. Горбатова и С.В. Рыбушкина, в условиях отсутствия языкового окружения, данный метод дает реальную возможность использования активной устной практики, которая так необходима будущим специалистам для формирования профессиональной коммуникативной компетенции на иностранном языке [3].

Как видно из вышеупомянутого, использование данного метода на занятиях иностранного языка позволяет развивать помимо языковых компетенций, также и общие компетенции: принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях; работать в коллективе и команде; эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями; осуществлять поиск и использование информации необходимой для эффективного выполнения поставленных задач, которые играют немаловажную роль в формировании грамотного специалиста.

Следует отметить, что сегодня нет определённого стандарта представления кейсов. Проблемная ситуация может быть представлена в любом виде. Это может быть текст, аудиозапись, видео и т.п. Если кейс подготовлен в печатном виде, то наличие в нем фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным. Хороший кейс должен удовлетворять определенным требованиям:

- 1) соответствовать чётко поставленной цели занятия;
- 2) уровень сложности кейса должен быть сопоставим с возможностями обучающихся, иначе он вызывает затруднения у последних и тем самым снижает мотивацию;
- 3) информация, представленная в кейсе, должна быть актуальна и соответствовать действительности;
- 4) кейс должен быть нацелен на выработку коллективного решения;
- 5) должен иметь несколько решений, обладать многоальтернативностью, тем самым провоцируя дискуссию.

При работе с кейсами многие ученые выделяют следующие этапы:

- 1) ознакомление с ситуацией и выделение ключевых моментов;
- 2) анализ полученной информации и вычленение проблематики;
- 3) поиск необходимой информации, отсутствующей в кейсе;

- 4) выработка возможных путей решения проблемы;
- 5) отбор эффективных путей решения, путем выявления плюсов и минусов каждого;
- 6) оформление результатов и их презентация;
- 7) обсуждение и подведение итогов [2,3]

Использование данного метода на занятиях по иностранному языку (английскому) со студентами экологического факультета, обучающимися по направлению подготовки «Техносферная безопасность» (профиль подготовки «Охрана природной среды и ресурсосбережение»), является наиболее актуальным. Так при изучении темы ‘The largest anthropogenic disasters of the XXI century’ студентам был предложен кейс, основанный на реальных событиях – взрыв и затопление нефтяной платформы Deepwater Horizon в Мексиканском заливе 20 апреля 2010. На занятиях, предшествовавших кейсу, студенты прочитали и изучили материалы, познакомились с новой лексикой и грамматическими явлениями, которые встречались в текстах кейса. Были сняты возможные трудности восприятия текстов. В качестве дополнительного материала студентам было предложено посмотреть фильм «Глубоководный горизонт», повествующий о данной катастрофе. В результате обсуждения студенты должны были выработать несколько совместных решений по спасению и сохранению флоры и фауны Мексиканского залива. Следует отметить, что в результате работы над кейсами решаются две важнейшие задачи: во-первых, студенты активизируют употребление терминологии и различных языковых структур и клише по изучаемой теме, во-вторых, они приобретают ценные навыки всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной деятельности.

Кейс-метод позволяет студентам демонстрировать на занятиях свои лучшие стороны, даже если они и не обладают хорошими знаниями английского языка. Данный метод стимулирует познавательную деятельность студентов, учит их работать в команде, формирует навыки принятия коллективных решений, помогает сделать первые шаги в исследовательской деятельности. Студенты приобретают навыки практического использования профессионально – ориентированного иностранного языка, так как в процессе обсуждения и решения кейса у студентов появляется реальная возможность общения на иностранном языке.

Список литературы

1. Бибикова Э.В. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. - III Международная научно-практическая конференция «О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики», г. Красноярск, 2016. – С. 96-100.
2. Белкина, Е.П. Использование метода кейс-стади при обучении студентов неязыковых направлений вуза иностранному языку / Е.П. Белкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 5 (47). – Ч. 1. – С.33–36.
3. Горбатова, Т.Н. Использование метода кейсов при обучении иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки в неязыковом вузе / Т.Н. Горбатова, С. В. Рыбушкина // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 741–743.

СЕКЦИЯ №9.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

СЕКЦИЯ №10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

О ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Соболева Ж.С.

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Аннотация. В статье проанализированы такие понятия, как лингвокультурология, лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам и лингвокультурема. Рассматривается эффективность лингвокультурологического подхода в процессе формирования лингво-культурологической компетенции у будущих учителей китайского языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, компетентностный подход, компетенция, китайский язык, лингвокультурологический подход.

В настоящее время наметившаяся тенденция гуманитаризации образования диктует необходимость его рассмотрения в контексте культуры. В области лингвометодической подготовки учителей иностранного языка данная тенденция обнаруживает себя в признании того факта, что изучение иноязычной речи есть познание иной культуры, овладение социокультурным опытом.

В условиях глобализации общества возрастает потребность в специалистах, способных эффективно реализовывать процесс межкультурной коммуникации, в таком случае необходимо формирование лингвокультурологической компетенции у обучаемых.

В настоящее время знания в области культурологии являются обязательной составляющей любой образовательной программы по иностранному языку. Однако методика обучения китайскому языку в аспекте иноязычной культуры в педагогических вузах разработана еще недостаточно.

В процессе формирования лингвокультурологической компетенции проблема обучения языку вторична, основой данного процесса является изучение языка через призму культуры, овладение иноязычной речью является не столько целью, сколько инструментом для достижения цели – изучения особенностей иноязычной культуры.

Изучение китайского языка неразрывно связано с культурой и историей Китая, знание культурных особенностей представителей различных наций крайне необходимо для осуществления успешной коммуникации. Многие слова и понятия просто невозможно объяснить, прежде не раскрыв их культурологические особенности. Поэтому вопрос о формировании лингвокультурологической компетенции у будущих специалистов является актуальным в методике обучения китайскому языку.

Комплексная разработка лингвокультурологии как научной дисциплины связана с трудами отечественных авторов В. В. Воробьева, В. А. Масловой, В. В. Красных и др. [1, 3, 4].

В работе В.В. Воробьева «лингвокультурология рассматривается как комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления, это система норм и общечеловеческих ценностей» [1, с. 36].

В. А. Маслова, соглашаясь с В.В. Воробьевым, определяет лингвокультурологию как «отрасль лингвистики, возникшую на стыке лингвистики и культурологии» [4, с. 9]. Автор выделяет лингвокультурологию как гуманитарную дисциплину или интегративную область знаний, занимающуюся изучением особенностей языка и проявлением в языковых процессах материальной и духовной культур, а также являющую собой результаты исследований в области языкознания и культурологии.

Вместе с тем, по мнению В.В. Красных «лингвокультурология – дисциплина, занимающаяся изучением проявлений и отражений культуры в языке, связанная с непосредственным рассмотрением картины мира и языкового сознания носителей языка» [3, с. 12].

Нельзя не согласиться с О.Л. Дигиной в том, что опора на теоретические основы лингвокультурологии, внедрение в учебный процесс данных этой науки привело к формированию лингвокультурологического подхода, который определяется в методике как «один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры» [2, с. 101].

М.А. Суворова отмечает, что основой лингвокультурологического подхода является акцентирование внимания на работе с культурными единицами текста – лингвокультуремами, что наиболее эффективно способствует формированию лингвокультурологической компетенции [5, с. 54].

Понятие «лингвокультурема» было впервые введено одним из основоположников лингвокультурологии как науки В. В. Волковым, по мнению автора лингвокультурема представляет собой «особую единицу, включающую сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла), репрезентируемые соответствующим знаком» [1, с. 32]. Лингвокультурема, как отмечает исследователь, является основной единицей лингвокультурологического подхода, имеющей более сложную структуру, чем слово, включающей в себя не только само понятие, но и культурный смысл («культурную среду») [1, с. 34].

Проведенный анализ вышеуказанных исследований показал широкое освещение и глубокую степень изученности лингвокультурологического подхода в обучении иностранным языкам. Однако многие специалисты выделяют ряд нераскрытых проблем в рамках данного подхода. Одной из основополагающих проблем в процессе формирования лингвокультурологической компетенции является отсутствие разработанности критериев отбора фрагментов культурологического знания, а также тематического содержания этих фрагментов.

Особый интерес представляют критерии, предложенные И.А. Черкасс, автор выделяет следующие критерии отбора культурологического материала:

- наличие культурной и страноведческой ценности способствующей формированию лингвокультурологической компетенции у будущих учителей иностранного языка;
- соответствие современному социокультурному пространству носителей языка;
- содержание наиболее типичных характеристик и элементов культуры общества;
- тематическое содержание культурологических блоков, соответствующих программе обучения;
- функциональность фоновых знаний - использование лексических единиц и норм этикета, соответствующих этому культурологическому блоку[6, с. 231].

Вместе с тем И.В. Тарасова выделяет еще один важный критерий отбора культурологического материала. По ее мнению, основой отбора должна быть «готовность» учащихся к восприятию сведений о культуре страны изучаемого языка. Под «готовностью» автор понимает согласие и желание обучающихся заниматься изучением лингвострановедческих материалов[8].

В рамках предложенной системы критериев отбора лингвокультурологического материала уточняется, что любая образовательная программа не дает четкого перечня тем для изучения, поэтому большинство преподавателей самостоятельно определяют содержание культурологических блоков, исходя из собственных представлений о наиболее актуальных политических, социальных и культурных вопросах изучаемого общества.

Обобщая вопросы отбора критериев лингвокультурологического материала при обучении китайскому языку на основе предлагаемого подхода, можно выделить основополагающие темы: семья и дом; Коммунистическая партия Китая; китайские традиционные праздники и их соотношение с восточным календарем; этикет и нормы поведения в китайском обществе; религии и этические учения Китая; китайская народная медицина; традиционные виды искусства. Изучение данных тематических блоков, отражающих современные явления и важные сферы жизни изучаемого общества, необходимы для формирования лингвокультурологической компетенции у будущих учителей китайского языка [8, с. 58].

Выбор фрагментов культуры или культурологических материалов может варьироваться в зависимости от цели обучения или предпочтений конкретного педагога.

Лингвокультурологическая компетенция в современной ситуации приобретает особую актуальность, способствуя возникновению взаимопонимания, взаимоуважения и доверия в процессе межкультурного общения и дает возможность осуществления равноправного диалога современных культур.

Развитие международного сотрудничества в области науки и культуры, а также высоких требований к качеству образования, требует подготовки высококвалифицированных специалистов, способных участвовать в общении представителей разных культур. Для этого выпускник вуза должен выступать как носитель и распространитель знаний об иной культуре, что предполагает наличие широкого круга сформированных компетенций. Высокий уровень развития лингвокультурологической компетенции у будущих специалистов обуславливает актуальность их профессиональной подготовки и отвечает современным требованиям.

Таким образом, можно сделать вывод, что лингвокультурологический подход в обучении является одним из самых универсальных и наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурной коммуникации посредством изучения иностранного языка как феномена культуры.

Реализация лингвокультурологического подхода в обучении китайскому языку позволяет не только сформировать лингвокультурологическую компетенцию, но и помогает будущим специалистам представить наиболее полную картину социокультурного пространства, посредством изучения как языкового, так и внеязыкового содержания выбранных культурологических тем на изучаемом языке.

Список литературы

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М.: Издательство РУДН, 2006. - 206 с.
2. Дигина О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // *Linguamobilis*. № 4 (18). 2009. С. 99–105.
3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. - М.: Гнозис, 2002. - 284 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. - М.: Издательский центр "Академия", 2001. - 208 с.
5. Суворова М.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза: Дис. канд. пед. наук. М.: РГБ, 2003.
6. Черкасс И. А. Критерий отбора содержания социокультурного компонента в преподавании иностранных языков. // *Россия и Запад: Диалог культур: материалы 2-ой международной конференции 28-30 ноября 1995. М., 1996. С. 229-235.*

Ссылки на электронные ресурсы

7. Тарасова И.В. Лингвострановедение: критерии отбора лингвокультурологического материала // *Электронный журнал*. 2013. Т. 9, вып. 3. <http://ext.spb.ru/site/2742-2013-04-15-16-58-43.html> (дата обращения 29.01.2017).
8. Чистобаева А. Ю. Организация коллективно-распределенной педагогической деятельности как необходимое условие формирования компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25029> (дата обращения: 03.05.2017).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПРИЕМОВ ПРИ РАЗУЧИВАНИИ СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Терещенко О.Д., Пудовкина И.В., Денeko И.И.

«Детский сад № 72 «Дельфиненок» компенсирующей и оздоровительной направленности»,
г. Железногорск

На протяжении дошкольного детства одной из задач, стоящих перед педагогами, является ознакомление детей с художественной литературой, с разными её жанрами. В соответствии с ФГОС ДО выделяют пять направлений развития и образования детей.

Если обратиться к адаптированной образовательной программе МБДОУ №72, то при реализации образовательной области «Познавательное развитие» основными задачами развития становятся:

- Развитие познавательных интересов детей;
- Расширение опыта ориентировки в окружающем;
- Сенсорное развитие;
- Развитие любознательности и познавательной мотивации;
- Формирование познавательных действий;
- Формирование первичных представлений об объектах окружающего, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира.

Поэтический мир всегда вызывает у ребенка живой интерес и эмоциональный отклик. Общение с взрослым и сверстниками по поводу впечатлений о стихотворениях оказывает стимулирующее воздействие на речевое развитие ребенка.

Поэзия, как один из жанров литературы, является источником и средством обогащения образной речи, развития поэтического слуха, этических и нравственных понятий. С раннего детства закладывается любовь к художественному слову. Поэзия расширяет представления об окружающем, развивает умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка. Поэтические произведения вызывают у детей эмоциональный отклик. Чтение и заучивание стихов позволяет детям улавливать созвучность, мелодичность речи, а также решает задачи формирования звуковой культуры речи: помогает овладению средствами звуковой выразительности (тон, тембр голоса, темп, сила голоса, интонация), способствует выработке четкой дикции.

Да, конечно, стихотворного материала для детей много, но подобрать стихотворение для заучивания, доступное, интересное, которое найдет эмоциональный отклик у детей с ОВЗ сложно. Иногда бывает очень трудно найти простое по звуконаполняемости и по слоговому составу стихотворение. Дети с тяжелым нарушением речи, дети с задержкой психического развития часто испытывают затруднения в понимании иносказательных образов, таким детям требуется конкретика. Поэтому для детей с ОВЗ следует выбирать короткие стишки, простые для восприятия, с незамысловатым сюжетом, но в тоже время достаточно образные и емкие.

Для заучивания нами используются как общеизвестные, так и авторские стихи. Создан сборник стихов «Детство в стихах», автор Ольга Дмитриевна Терещенко учитель-логопед МБДОУ №72 г. Железногорска и наша коллега.

Сборник стихов апробирован и активно используется нами в работе. В сборник включены стихотворения, небольшие по объему и легкие по содержанию. Все представленные в сборнике стихи сгруппированы по временам года. Конечно же, такое деление весьма условно: очень сложно многие стихи отнести к определенной теме.

Представленный в книге материал можно использовать при проведении занятий по развитию речи, изобразительной деятельности, при ознакомлении с окружающим, при подготовке к утренникам. Целесообразно предлагать стихи родителям для заучивания с детьми дома.

Наша книжка поможет научить малыша быстрее заучивать и правильно, не переставляя слова, рассказывать небольшие стихотворения. Ребенку будет интересно не только услышать, но и показать в нем каждое слово, так как почти на каждое стихотворение предлагается схема.

Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них развивающим, интересным, занимательным.

Существуют разнообразные традиционные приемы работы, позволяющие добиться определенных успехов в разучивании стихов.

Как обычно учат стихи? Обычно используют **слуховой** - самый распространенный метод. Мы договариваемся с ребенком, что сейчас вместе будем учить стихотворение наизусть, и предлагаем его прослушать. Затем повторить текст вместе, далее ребенок повторяет текст самостоятельно. Идет слухоречевая опора на рифму. Этот метод является оптимальным для детей с одноименным ведущим типом памяти. Так, разучивается каждый куплет, а потом читается все стихотворение целиком.

Учить стихотворение лучше в игровой форме. Ведь в этом возрасте дети такие «повторюшки», что заучивание стихов можно превратить в веселую игру.

Предлагаем нетрадиционные приемы работы, позволяющие добиться определенных успехов в разучивании стихов.

Двигательный метод.

После предварительного рассматривания картинок, даем малышу установку на запоминание. Затем предлагаем ему взять толстую нитку или веревочку и «смотреть из стихотворения клубочек». Вместе с ним, ритмично, мы как бы «наматываем» строчку за строчкой на «катушку». Намотали? А теперь рассказываем снова и разматываем, а потом снова наматываем. Затем мы прячем руки вместе с клубочком за спинку и наматываем «понарошку». Тут основной принцип в том, что ребенку - кинестетику (то есть такому, которому нужно не только посмотреть, но и потрогать), мы даем необходимую для запоминания опору – подкрепляем запоминание двигательным актом. Как вариант этого метода Вы можете предложить ребенку класть в блюдо шарики, пробки либо мелкие игрушки. Строчка – шарик, а затем вынимать по одному и снова класть.

Визуальный.

Иллюстрация нужна абсолютно всем детям, так как дошкольникам присуще наглядно-образное мышление. А картинный план, который появляется на глазах у ребенка одновременно с чтением стихотворения, особенно необходим тем, у кого ведущей является зрительная память.

После предварительной работы (рассматривания иллюстраций), мы даем малышам установку на запоминание. «Сейчас мы будем учить это стихотворение наизусть. Вы будете запоминать, а я – вам помогать». Построчно читаем стихотворение и на глазах детей изображаем то, о чем говорится, отделяя на рисунке каждую строчку-картинку вертикальной чертой. Ребенка устраивает даже самое схематичное изображение содержания. Затем по картинному плану малыш несколько раз воспроизводит стихотворение. Через некоторое время опора убирается. Иногда этот метод еще называют «мнемотехника», или заучивание стихов при помощи мнемотаблиц.

Мнемотаблица- это зрительный план-схема, в который заложена определенная информация. Для детей младшего и среднего возраста необходимо давать цветные мнемотаблицы, т.к. в памяти у малышей быстрее остаются отдельные образы: лиса - рыжая, мышка - серая, ёлка - зеленая и т.д.

Методика использования мнемотехники органично сочетается с **традиционной методикой разучивания стихотворений.**

Напомним ее:

- кратковременная вводная беседа;
- целостное восприятие (прослушивание всего текста стихотворения);
- беседа по содержанию;
- повторное чтение с установкой на запоминание;
- заучивание стихотворения детьми.

Заучивание с использованием мнемотехники следующее:

- 1 этап:** Рассматривание таблиц и разбор того, что на ней изображено.
- 2 этап:** Осуществление перекодирования информации, т.е. преобразование из символов в образы.
- 3 этап:** Пересказ или чтение стихотворения с опорой на символы, т. е. происходит отработка метода запоминания.

Таким образом, разучивая стихи в работе с детьми можно достичь следующих результатов:

- 1. У детей появляется желание разучивать стихи**
- 2. Расширяется круг знаний об окружающем мире.**
- 3. Активизируется словарный запас.**
- 4. Дети преодолевают робость, застенчивость, научатся свободно, держаться перед аудиторией.**

Малышам нравятся короткие, ритмизированные строчки, песенки с четкой рифмой. Ребенка завораживают ритм, звучание, мелодика, появляется желание вместе с взрослым или с мамой повторить услышанное стихотворение. Эти веселые и смешные стихи, мы надеемся, помогут детям овладеть родным языком, научиться выражать свои мысли, чувства, переживания и лучше понимать нас, взрослых.

Список литературы и сайтов

1. Большева Т.В. Учимся по сказке: Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: Учебно-методическое пособие. СПб: Детство-Пресс, 2001.
2. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» Сайт Mnemonikon (<http://www.mnemotexnika.narod.ru>) – Москва, 2007.
3. Матюгин И.Ю., Чакоберия Е.И. Школа эйдетики. Развитие памяти, образного мышления, воображения. – М.: Эйдос, 1994.
4. Матюгин И.Ю. Тактильная память. – М.: Эйдос, 1991.
5. Подлиняев О.Л. Эффективная память. – Издание второе, исправленное: Учебное пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003.
6. Репина З.А., Буйко В.И. Уроки логопедии. - Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 1999
7. С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. - СПб., 1998.
8. www.boltun-spb.ru.

**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)**

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПОНЯТИЕ, СПЕЦИФИКА, ПОДХОДЫ

Карнаухов В.А., Евтушенко Е.А.

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород

Сегодня в жизни каждого человека встречается немалое количество сложных, а порой и экстремальных ситуаций, которые вынуждают его преодолевать разного рода затруднения и препятствия. Отрицательными последствиями таких преодолений, становятся сильные переживания и расстройства, ухудшающие психологическое здоровье человека, и способствующие накоплению психоэмоционального напряжения. Таким образом, динамичность и сложность жизни, её противоречивость ставит нас перед необходимостью поиска наиболее выгодных выходов из трудных ситуаций и конфликтов, а также личностных и профессиональных кризисов. Данное обстоятельство привело к формированию определённого направления исследований, базирующегося на изучении совладающего поведения личности, то есть поведения, способствующего преодолению стресса и обеспечивающего продуктивное взаимодействие личности и окружающей среды.

Начало проявления интереса психологов к феномену совладающего поведения берёт свои истоки в 50-60 годах XX века. Так, первое упоминание о копинге (от англ. «to cope» - справляться), как способе совладания со стрессом было отмечено в работах психолога Л. Мерфи (1962), рассматривающего способы преодоления детьми кризисов возрастного развития. После него, в конце 1970-х, рассмотрением копинг-поведения человека, как поведения, способствующего ослаблению стрессового воздействия, занимались Р. Лазарус и С. Фолкман. В активный психологический лексикон термин «совладающее поведение» был введён Л.И. Анцыферовой (1994), рассматривающей совладание как вариант адаптивного поведения, позволяющего преодолевать трудные жизненные обстоятельства. Сегодня большинство исследователей определяют совладающее поведение или другим словами копинг-поведение, как осознанный приём психической регуляции, активную стратегию поведения направленную на изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей человека в сложных жизненных ситуациях [3, с. 81].

В настоящее время в психологической науке можно выделить ряд концептуальных подходов к содержанию понятия «копинг» [1, с. 32]. Первый подход, развиваемый в русле психоаналитического направления (Т.Кroeberg, N.Наан, К.Менninger, V.Vaillant), изучает копинг-стратегии как один из возможных способов психологической защиты, применяемый для ослабления психического напряжения. Представители второго подхода (R.H. Moos, H.W.Krohne, J.H. Amirkhan, D. Вугне) основываются на диспозиционных концепциях личности и рассматривают копинг через призму черт личности как устойчивый стиль реагирования индивида на стрессовые события. Согласно третьему подходу, разработанному R. Lazarus и S. Folkman, копинг понимается как динамический процесс и рассматривается как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса (ситуационный или транзакционный подход).

В ходе рассмотрения существующих классификаций копинг-стратегий выделяются общие принципы, положенные в основу имеющихся систематизаций. Среди них мы можем выделить:

адаптивность-дезадаптивность стратегии, модальность (сфера психического, с которой связана стратегия; когнитивная, эмоциональная или поведенческая), направленность усилий человека (на себя, на ситуацию, на иной предмет), а так же степень интенсивности совладания (активность - пассивность).

Так же стоит отметить, динамическую составляющую процесса совладания. На основе данного обстоятельства Уиллс и Шифман выделяют в нём три стадии: предупреждающую, стадию непосредственного совладания с проблемой, а так же восстановительную стадию. Согласно протеканию процесса совладания человек сначала приготавливается к преодолению грядущих затруднений. После чего он предпринимает когнитивные, эмоциональные и поведенческие усилия для разрешения возникших трудностей. И наконец - оценивает последствия совладания и принимает усилия по возвращению к нормальному режиму жизнедеятельности[2, с. 77].

Говоря об отдельных копинг-стратегиях нужно отметить, что эффективность той или иной стратегии зависит как от особенностей текущей ситуации, так и от имеющихся личностных ресурсов. Поэтому говорить об адаптивности, либо дезадаптивности определённых копинг-стратегий не совсем корректно. Стратегии, эффективные в одной ситуации, могут быть неэффективными и даже приносить вред – в другой. Кроме того, эффективность определения стратегии преодоления стресса зависит не только от реальной ситуации, но и от её когнитивной оценки субъектом. Поэтому ещё один важный параметр соответствия между преодолением и ситуационными оценками – воспринимаемый контроль над ситуацией.

Согласно Р. Лазарусу существует несколько наиболее часто применяемых копинг-стратегий [4, с. 210]. Одной из них является конфронтация. Данная стратегия предполагает попытки разрешения возникших трудностей за счёт поведенческой активности, направленной либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в создавшейся ситуации. Часто эта стратегия из-за нецеленаправленного поведения рассматривается как неадаптивная, однако при оптимальном использовании она помогает личности справиться с тревогой в стрессогенных условиях.

Стратегия дистанцирования предполагает преодоление негативных переживаний за счёт снижения значимости и степени эмоциональной включенности в проблемную ситуацию. Для данной стратегии характерно использование интеллектуальных приёмов рационализации, обесценивания, отстранения, и т.п.

Стратегия самоконтроля предполагает преодоление негативных переживаний за счёт целенаправленного подавления эмоций, а так же высокого контроля собственного поведения. При частом использовании стратегии человек начинает скрывать от окружающих свои переживания связанные с проблемными моментами, а так же испытывать трудности в выражении своих переживаний.

Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счёт привлечения социальных ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Для человека, использующего данную стратегию, характерна высокая частота использования внешних ресурсов для разрешения проблемы, но так же и формирование зависимой позиции по отношению к своему социальному окружению.

Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и принятие им ответственности за её разрешение. Умеренное использование данной стратегии сообщает нам о готовности человека анализировать своё поведение и искать причины возникших трудностей. Вместе с тем, преобладание данной стратегии в поведении может привести к неоправданной самокритике и неудовлетворенности собой.

Стратегия избегания предполагает преодоление личностью негативных переживаний за счёт реагирования по типу уклонения. При отчётливом предпочтении данной стратегии могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях, проявляющиеся в виде отрицания проблемы, фантазирования и т.п.

Стратегия планирования решения проблемы предполагает её преодоление за счёт анализа сложившейся ситуации и возможных вариантов поведения с учётом имеющихся ресурсов и прошлого опыта. Однако при частом использовании данной стратегии возможна вероятность чрезмерной рациональности и недостаточной интуитивности в поведении.

Стратегия положительной переоценки предполагает преодоление негативных переживаний за счёт их положительного переосмысления и рассмотрения как стимула для личностного роста. Однако вследствие чрезмерно терпимого отношения к проблеме возникающего при довольно частом использовании данной стратегии имеется, возможность недооценки личностью возможности действенного разрешения проблемной ситуации.

Стоит заметить, что в основном копинг-стратегии исключают друг друга, но временами они так же могут успешно дополнять себя. Не случайно исследования показывают, что каждый второй человек, оказавшийся в трудной ситуации, использует одновременно несколько стратегий совладания. Применительно к конкретной ситуации люди могут использовать разные копинг-стратегии, и один и тот же человек в различных ситуациях может применять либо разные стратегии, либо наиболее типичные для него, при этом в ряде случаев возможна реализация нескольких разнородных копинг-стратегий.

Таким образом, мы видим, что совладающее поведение представляет собой целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку при помощи осознанных стратегий действий разрешать трудные жизненные ситуации способами, адекватными личностным особенностям и сложившимся ситуациям. Задача совладания со сложными жизненными обстоятельствами состоит в том, чтобы либо преодолеть возникшие трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо вовсе их избежать.

Список литературы

1. Ашанина, Е.Н. Психология копинг-поведения сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: концепция, модель, технологии [Текст]: автореф. дис. д-ра психол. наук. 05.26.03: Елена Николаевна Ашанина [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т ГПС МЧС России]. - СПб. - 2011. - 38 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации [Текст] / Н.Е. Водопьянова, А.Н. Капустина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина № 1 Т. 5. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – 73-82.
3. Карнаухов, В.А. Специфика защитно-совладающего поведения личности, и его взаимосвязь с психологическим здоровьем человека [Текст] / В.А. Карнаухов, Е.А. Евтушенко // Материалы Умеждународ. науч.-практ. конф. «Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы» – Чебоксары: Изд-во ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 78-84.
4. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 354 с.

СЕКЦИЯ №14.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.02)

ЗАВИСИМОСТЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОТ КАЧЕСТВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА

Башкатов С.А., Сотникова Ю.М.

Башкирский государственный университет, г. Уфа, Россия

В настоящее время все большую значимость приобретают исследования, направленные на изучение вопросов благополучия личности, способов повышения уровня качества жизни, а также таких понятий как личное счастье, удовлетворенность жизнью и личностное благополучие [1, 6]. Комплекс методик, предложенный С.А. Башкатовым (2013), позволяет оценивать характеристики благополучия: «Шкала переживания счастья» М. Фордайса, опросник «Мера субъективного счастья» С. Любомирской, «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера [1]. Недостатком тестов - опросников является то, что их эффективное применение возможно лишь начиная с юношеского возраста (16–18 лет) [5, 6]. В этой связи представляется целесообразным поиск дополнительных методов определения и прогнозирования субъективного благополучия и неблагополучия в различных возрастных группах по объективным физиологическим критериям. Неотъемлемой частью благополучия личности является здоровье.

С помощью зрения человек получает 70-90 % информации. Зрительная система позволяет осуществлять психофизиологическую обработку изображения объектов окружающего мира, получать представление о величине, форме и цвете предметов, их расположении и расстоянии между ними [7]. Нарушение в работе зрительной системы может быть причиной субъективного неблагополучия и низкой удовлетворенности жизнью. Одним из немногих объективных методов оценки функционального состояния

зрительного анализатора является метод зрительных вызванных потенциалов (ЗВП) [3]. Основными характеристиками биоэлектрических сигналов мозга на предъявляемый стимул являются форма (наличие или отсутствие пиков), латентность (временной промежуток от момента подачи стимула до появления пика), длительность и амплитуда пиков [2]. Значение параметров ЗВП могут быть использованы для ранней диагностики и прогнозирования различных нарушений работы зрительного анализатора [4]. На основании вышеизложенного нами была выдвинута гипотеза о наличии ассоциаций субъективного благополучия с эффективной работой зрительной системы, оцениваемой с помощью параметров ЗВП.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 120 человек в возрасте 18–20 лет. Регистрация зрительных вызванных потенциалов осуществлялась при помощи 21 - канального цифрового электроэнцефалографа «Нейрон – спектр – 4/П» компании «Нейрософт» (г. Иваново). Активные электроды располагали над затылочной областью в отведениях O1 и O2. В качестве стимула использовали реверсивный шахматный паттерн с размером ячеек 30 угловых минут. Проводилась монокулярная стимуляция с фиксацией взгляда на центральную точку. Для выделения ответов использовали 200 усреднений при частоте реверсии 2 Гц, эпоха анализа 500 миллисекунд. Основным параметром оценки ЗВП являлась латентность компонента P100 [2, 3, 4]. Статистическую обработку результатов исследования проводили с помощью оценки показателя отношения шансов (odds ratio, OR). Для определения уровня субъективного благополучия были использованы следующие методики: «Шкала переживания счастья» М. Фордайса; опросник «Мера субъективного счастья» С. Любомирской; «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера [1, 6]. «Шкала переживания счастья» М. Фордайса позволяет получить уровневую характеристику счастья, главным индикатором которого выступает переживание как субъективный компонент доминирующих у человека эмоций. Методика содержит 4 субшкалы: одна как переживание счастья в целом и три – как доля времени, переживаемая как счастье, как несчастье и ни как счастье и ни как несчастье, соответственно. Опросник «Мера субъективного счастья» С. Любомирской позволяет оперативно провести самооценку полноты индивидуального счастья с помощью оценок по 4 шкалам, которые измеряют, насколько испытуемый считает себя счастливым в целом, а также по сравнению со сверстниками или другими людьми, либо не слишком счастлив по сравнению с ними. «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера и соавт. содержит одну шкалу из 5 пунктов, с которыми испытуемый выражает степень своего согласия и несогласия по 7-разрядной шкале Лайкерта. Анализ содержания утверждений позволяет отнести их к атрибутивным суждениям в отношении глобальной удовлетворенности своей жизнью без объяснения каких-либо деталей [1, 6].

Результаты. Анализ результатов исследования выявил наличие ассоциаций низких показателей характеристик субъективного благополучия с увеличенной латентностью компонентов ЗВП. Увеличенная латентность ЗВП при стимуляции левого глаза была ассоциирована с малой долей времени, переживаемой как счастье (при регистрации ЗВП с левого полушария мозга OR=10,00; $p < 0,01$; с правого полушария OR=4,56; $p < 0,01$). Оценка результатов обследования правого глаза показала отсутствие ассоциаций параметров ЗВП левого полушария с долей времени, переживаемой как счастье (OR=2,53; $p > 0,05$). Однако при регистрации ЗВП правого полушария увеличенная латентность компонентов ЗВП ассоциирована с долей времени, переживаемой как счастье (OR=8,98; $p < 0,01$). При обследовании левого глаза высокая латентность ЗВП была ассоциирована с низкими значениями переживания счастья (при регистрации ЗВП с левого полушария мозга OR=7,00; $p < 0,01$; с правого полушария OR=2,92; $p < 0,01$). Исследование правого глаза показало, что испытуемые с увеличенной латентностью компонентов ЗВП чувствуют себя менее счастливыми (при регистрации ЗВП с левого полушария мозга OR=5,70; $p < 0,01$; с правого полушария OR=13,90; $p < 0,01$). Увеличенная латентность ЗВП при стимуляции левого глаза была ассоциирована с низкими показателями удовлетворенности жизнью (при регистрации ЗВП с левого полушария мозга OR=9,00; $p < 0,01$; с правого полушария OR=3,46; $p < 0,01$). Результаты стимуляции правого глаза также констатировали наличие ассоциаций увеличенной латентности компонентов ЗВП с низкой удовлетворенностью жизнью (при регистрации ЗВП с левого полушария мозга OR=4,68; $p < 0,01$; с правого полушария OR=8,65; $p < 0,01$).

Выводы. Обнаружены выраженные ассоциации параметров ЗВП с характеристиками субъективного благополучия. Значительное снижение доли времени, переживаемой как счастье наблюдалось у лиц с увеличенной латентностью ЗВП. Испытуемые, у которых обнаружена увеличенная латентность ЗВП ощущали себя менее счастливыми в целом, что демонстрирует их низкую удовлетворенность жизнью. Выявленные нами закономерности позволяют констатировать наличие ассоциаций параметров ЗВП с характеристиками субъективного благополучия человека. С учетом

выявленных закономерностей представляется целесообразным прогнозирование субъективного благополучия на основе анализа параметров зрительных вызванных потенциалов в ранние возрастные периоды.

Список литературы

1. Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретические основания и эмпирическое исследование способов и приемов повышения характерологической позитивности и личностного благополучия с позиции позитивной психологии // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2015. Т. 8, № 2. С. 78–87.
2. Гнездицкий В.В. Атлас по вызванным потенциалам (практическое руководство, основанное на анализе конкретных клинических наблюдений) // Иваново: Изд. полигр. Комплекс «ПресСто». 2011. С. 532.
3. Гнездицкий В.В. Опыт применения вызванных потенциалов в клинической практике // М.: АОЗТ «Антидор». 2001. С.480.
4. Зислина Н.Н., Шамшинова А.М. Физиологические основы и возможности использования зрительных вызванных потенциалов в дифференциальной диагностике глазных болезней // Клиническая физиология зрения. Сборник научных трудов. М.: Изд. АО «Русомед».1993. С. 146–157.
5. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия // М.: Манн, Иванов и Фербер. 2012. С. 440.
6. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия // Мир психологии. 2012. № 2. С. 143—148.
7. Шамшинова А.М. Клиническая физиология зрения // М.: ПБОЮЛ «Т.М. Андреева». 2002. С. 672.

СЕКЦИЯ №15.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.03)

СЕКЦИЯ №16.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.04)

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО–РУССКОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Османова С.Р.

МКОУ «Герейхановской средней школы №1 имени Р. Османова»
Сулейман – Стальский район, Республика Дагестан

Самый мудрый воспитатель – родной язык.

Стартовал новый век! Мне кажется, каждый из педагогов не раз задавал себе хотя бы один из этих вопросов, потому что в наших руках будущее страны, будущее народа, будущее каждого района, каждой деревни.

Воспитание учащихся, по – моему мнению, должно быть направлено на формирования умения ориентироваться в любой жизненной ситуации. Вот почему очень важно знать разные языки: изучение языков – это способ воспитания толерантности, способности к сотрудничеству. Обучая детей родному языку, я не умаляю значение русского языка.

При изучении языков прибегаю к интеграции предметов, так как, по – моему, эти два языка: русский и родной дополняют и обогащают друг друга.

На современном этапе развития нашего общества необходимый и достаточный уровень коммуникативного потенциала не может быть обеспечен знанием только одного языка, поэтому требуется создание таких условий, при которых коммуникативные возможности представителей разных народов обеспечивали бы установление их диалогов друг с другом, что может быть реализовано только массовыми дву– или многоязычием.

Основным каналом формирования и развития национально – русского и русско–национального двуязычия является школа. Социальный заказ общества требует пересмотра и коренного обновления системы обучения языкам в школах. Создание эффективной системы обучения языкам в современных условиях включает в себя разработку, прежде всего, следующих направлений лингводидактической науки: обучения русскому языку в национальной школе к средству межнационального общения, как общему официальному языку, используемому на территории всей страны, обучение национальным языкам в русскоязычной школе. Для целенаправленного и эффективного формирования национально – русского двуязычия нужно психолингвистическое изучение механизма речевой деятельности.

Двуязычия в многонациональном государстве – нормальный и необходимый атрибут жизни.

При определении двуязычия в социологическом аспекте правомерно ориентироваться на основной признак- умение человека, народа или части его так или иначе использовать два языка в речевой коммуникации или способность отдельного человека, народа или его части общаться, «добиваться» взаимного понимания на двух различных языках. Как минимум это предполагает:

1) умение понимать высказывание на втором языке;

2) умение образовывать понятные устные или письменные высказывания на втором языке

Русский язык в силу своей социальной функции языка межнационального общения особая школьная дисциплина: он является не только учебным предметом, но и средство общения, познания, воспитания, развития и образования разносторонней личности в условиях многонациональной федерации.

Процесс обучения русскому языку осуществляется в широком социальном контексте, взаимодействуют социальные, социолингвистические, психологические и педагогические факторы, в целом определяющие формирование национально – русского двуязычия учащихся национальной школы.

В современных условиях обновления российской школы, демократизации, гуманизации, гуманитаризации образования русский язык вместе с родным призваны обеспечить формирование культуры межнационального общения развитие национально – русского и русско–национального лингвизма.

Русский язык преподается в различных условиях национально – русского двуязычия.

При всем своем многообразии национальные школы решают единую задачу – обеспечить общественно необходимый уровень практического владения русским языком как языка межнационального общения. Исходя из требований базового образования для учащихся всех национальных и общих закономерностей формирования связной устной и письменной речи в методической системе преподавания русского языка выделяется единая для всех национальных школ основа, которая обеспечивает практическое овладение русским языком.

Формирование национально – русского двуязычия предполагает обязательную координацию преподавания двух предметов: русского и родного языков, решающих единую задачу.

Эта концепция рассматривается на двух уровнях: на уровне теоретического исследования основ методической системе обучения русскому языку и на уровне теоретического обоснования, прикладного исследования и экспериментальной проверки самой системы взаимосвязи составляющих ее компонентов: цели, содержания, методов и форм обучения.

Национальное своеобразие любого этноса, как в зеркале, отражается в его словесности. Родной язык обеспечивает единство этноса, взаимопонимание между его членами. Он является средством сохранения и передачи этнокультурной информации от поколения к поколению язык поддерживает этническое самосознание и выполняет, таким образом, «этносохранительные» функции.

Теоретические основы обучения русскому языку в национальной школе включают социолингвистический, психолингвистический, лингвистический, этнокультуроведческий аспект формирования лингвистического мышления у билингва; явления интерференции и транспозиции речи билингва; особенности познавательной деятельности учащегося в процессе обучения языку.

В условиях одновременного обучения родному (лезгинскому языку) и русскому языками уточнение, расширение и формирование представлений ребенка об окружающем мире должны происходить с помощью обоих языков.

Очень важным методическим принципом обучения родному языку является взаимодействия процессов преподавания родного и русского языков.

В условиях формирования национального русского двуязычия особенно актуальным становится взаимосвязанное преподавание учебных курсов филологического цикла (родного, русского, иностранного языков, родной и русской литературы).

Русский язык неразрывно связан с моим родным языком. Они как два крыла одной птицы.

Главная цель моей деятельности – вдохнуть искру любви к родному языку в сердца учеников, чтобы они ощутили единство со своими истоками.

Я считаю, что выполняю свое назначение – служу народу в области сохранения языка: «Нация жива, пока жив язык».

Если ребенок мыслит на своем родном языке, то ему требуется некоторое время для перевода мыслей на русский язык. Следовательно, сопоставление родного языка с русским играет важную роль в развитии внимания, мышления и памяти учащихся.

В заключение следует сказать, что решение охарактеризованных сложных задач по созданию благоприятных условий для формирования и развития национально – русского двуязычия требует скоординированной и напряженной работы методистов и лингвистов всего нашего федеративного государства.

СЕКЦИЯ №17.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.05)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Федорченко В. В.Сысоева Л. В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина», г. Краснодар

Ценности каждого человека это сложный, динамичный, иногда противоречивый мир, определяющий дифференцированное отношение к событиям собственной жизни. Все люди, оценивая факты своей жизни по их значимости, реализуют ценностное отношение к миру. Ценностью является для человека все, что имеет для него определенную значимость, личностный или общественный смысл. Ценность - представление о том, что свято для человека, группы, коллектива, общества в целом, убеждения и предпочтения людей, выраженные в поведении. В процессе социализации личность впитывает, словно губка в себя, различные ориентиры, ценности. Детский сад, школа, университет - все эти организации помогают человеку стать личностью. Личностью со своими принципами, правилами, социальными установками. Именно это предопределяет будущую модель поведения, увлечения, друзей и, в сущности, жизнь. Сформированные ценностные ориентации являются, пожалуй, одним из важнейших критериев зрелой личности, показателем ее просоциальности.

Ценности выступают критериями оценки, как всей жизни личности, так и отдельных ее поступков и действий; так как они дают основания для выбора альтернативных способов действия, для отбора и оценки этих альтернатив. Эта деятельность оценивания осуществляется личностью не с точки зрения полезности или нужности, а с точки зрения представлений о хорошем и плохом, с точки зрения должного. Ценности являются критериями оценки и окружающей действительности: через систему ценностей как бы фильтруется вся воспринимаемая и перерабатываемая личностью информация. «Призма ценностей» усиливает одну информацию и, наоборот, ослабляет или игнорирует другую. Все явления и события, происходящие в мире, представляются ей в различном свете, согласно той позиции, с которой она смотрит на них. Поэтому ценности определяют как «локаторы нравственного сознания личности», главной функцией которых является создание упорядоченной, стабильной, имеющей для человека значение картины мира.[1]

В ценностях резюмируется весь жизненный опыт личности, этот компонент структуры личности, с позиций ученых, представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы.

Можно выделить следующие классификации ценностей, представленных в таблице 1



Таблица 1 - Классификация жизненных ценностей

Ситуация, которая сложилась в современной России, не могла не повлиять на ценностные ориентации современного студенчества. Экономический кризис, жесткая конкуренция при достижении определенных благ способствовали выдвиганию новых жизненных ценностей, новых способов адаптации к действительности. К общим тенденциям переоценки ценностей современного студенчества можно отнести переориентацию на личные проблемы, ярко выраженный индивидуализм. Важно отметить и навязывание телевидением, интернетом квазиидеологии потребительства, установки на все большее овладение вещами, предметами, материальными благами[6]. Современный культ гламура прививает поиск блестящих приключений и удовольствий, стремление к идеальной форме без осмысления и содержания[6]. К факторам ценностной деформации современной молодежи можно отнести и проблемную сепарацию от родителей, отсутствие субъектной позиции у подрастающего поколения, а значит не возможность или затруднительность для молодого человека осознанно выбрать свои приоритеты, ценности, идеалы, цели[5].

Поэтому, мы решили исследовать ценностно-смысловую сферу студентов. Был проведен опрос по авторскому опроснику в котором приняли участие студенты Кубанского государственного аграрного университета имени И.Т. Трубилина (50 респондентов). Из них 22 девушки и 28 юношей в возрасте 18-19 лет.

Выбор ценностей распределялся в следующем процентном соотношении для юношей: 34% выбрали как основополагающую ценность «материальная обеспеченность», 20% определили как главную ценность – «карьера», для 18% на первом месте оказались семейные ценности, 12% выбрали – «здоровье», 7% – «служение», 6% – «славу», всего 3% – «творчество». Выбор ценностей распределялся в следующем процентном соотношении для девушек: 30% выбрали как основополагающую ценность «материальная обеспеченность», 23% определили ценность «семья», для 14% на первом месте оказалась ценность «здоровье», 12% выбрали – творчество, 12% предпочли славу, признание, 6% – карьеру, 3% – служение.



Рисунок 1. Представленность ведущих ценностных ориентаций у юношей



Рисунок 2. Представленность ведущих ценностных ориентаций у девушек

На основе диаграмм (рис. 1, рис. 2), можно сделать вывод, что для девушек, как и для юношей, первое место в иерархии жизненных ценностей занимает материальная обеспеченность. Приоритет материальных ценностей может быть связан с самой установкой современного общества на высокий достаток, материальное благополучие, приобретение материальных благ, предметов далеко не первой необходимости, жизнь в достатке и даже, в роскоши.

Для девушек, что и можно было предположить, в значительной мере по степени выборов представлены – семейные ценности[2]. Здоровье также входит в тройку приоритетов. Не высокий процент систему ценностей составляют творческая реализация и признание собственных заслуг, достижение успеха и славы. Если делать вывод о том, что менее важно для девушек, то это будет служение людям. Помощь бедным, участие в благотворительности это то, что занимает последнее место в иерархии ценностей. Однако это скорее указывает на их повышенный эгоцентризм, ведь от девушек обычно ждут сочувствия и сострадания, нежели безразличия к проблемам других. Карьера так же является мало представленной ценностью для девушек.

Для юношей одной из «базовой» является ценность карьеры, карьерного роста, что справедливо указывает на деловую направленность юноши, стремление самореализоваться в деловой сфере, сфере достижений[2]. На последнем месте находится творчество. Творческие виды деятельности, стремление раскрыть свой творческий потенциал – не играют такой роли в жизни юноши-студента. Все они гонятся больше за материальными благами и успешной жизнью, но не стоит забывать, что креативность и творчество являются важным эквивалентом успешности и продуктивности в целом.

Да, ценности современного молодого человека изменились, в них почти не осталось места для альтруизма, служения, творчества и самореализации. Но можно отметить и положительную динамику в том, что все же, главные ценности, такие как семья, благополучие близких продолжают иметь первостепенное значение. Несомненно, выбор современного студента пути развития закладывает основы его будущего положения, и этот выбор, жизненные ценности формируются не без помощи старшего поколения – родителей, преподавателей. Однако, именно в студенчестве, мы пытаемся переосмыслить, анализировать ценности, принимая их как собственные или как «чужие», отделяя их, в том числе, от родительских ценностей. Развитие ценностно-смысловой сферы, формирование независимой жизненной позиции не возможно без прохождения успешной сепарации как позитивного опыта отделения от родителей и обретения собственной целостности и идентичности[7].И этот процесс всегда связан с «ломкой» прежней системы, порождая недовольство старшего поколения, а ведь у каждого нового поколения рождаются свои приоритеты в жизни [5].

Очень часто приходится слышать от старшего поколения, что наша жизнь сегодня не та, что прежде, что наше общество должно измениться. Но что нужно сделать для этого? Чтобы общество могло измениться и действительно улучшилась ситуация во всех сферах общественной жизни важно взять курс на повышение ответственности и самостоятельности подрастающего поколения, развитие творческого потенциала, создание возможностей для самореализации и саморазвития, создание той благоприятной

ценностной среды в обществе. Общество должно быть нацелено на формирование положительных как общественно-ориентированных, так и лично-ориентированных ценностей, что в целом может определить развитие гармоничной личности.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б.М. Психология и педагогика: Учебное пособие / Б.М. Бим-Бад. – М.: Флинта, 2014. – 158 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [электронный ресурс]/ Е.П. Ильин. –
3. Кравченко, В.М. Психология и педагогика: Учебное пособие / В.М. Кравченко. – М.: Риор, 2014. – 128 с.
4. Крысько, В.Г. Педагогика и психология: Учебник / В.Г. Крысько. – М.: Юрайт, 2014. – 471 с.
5. Пастюк, О.В. Психология и педагогика: Учебное пособие / О.В. Пастюк. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. –160 с.
6. Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Влияние семьи на инфантилизацию молодежи в условиях трансформации современного российского общества/ Петренко Т.В., Сысоева Л.В.–Семья и личность: проблемы взаимодействия. –2016. –№ 5. –С. 90-97.
7. Сысоева Л.В. Успешная сепарация как необходимое условие становление профессиональной идентичности в студенческом возрасте/ Л.В. Сысоева. – В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции. –2016.– С. 320-324.

СЕКЦИЯ №18.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.06)

ПЕРЕГОВОРЫ КАК ЧАСТЬ МЕДИАТИВНОЙ ПРОЦЕДУРЫ

Брыжинская Г. В., Акчурин Р.А.

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва», г. Саранск

***Аннотация:** В данной статье рассматривается такой метод урегулирования конфликта как переговоры. Переговорный процесс, осуществляемый посредством третьего лица, позволяет прийти к мирному соглашению, не прибегая к судебному разбирательству.*

***Ключевые слова:** переговоры, медиативная процедура, субъекты конфликта, посредник.*

В настоящее время наиболее эффективным способом урегулирования споров является метод переговоров. Переговоры – это процесс принятия совместного решения двумя или более сторонами, в результате которого субъекты конфликта должны прийти к его мирному урегулированию.

Конфликтующие участники могут достичь соглашения посредством прямых переговоров, либо с участием посредника, т.е. прибегнуть к процедуре медиации. Так, если стороны самостоятельно не достигли желаемого результата, то в данном случае следует подключать третье не участвующее в конфликте лицо, но имеющее заинтересованность в разрешении данного противоборства. Данное лицо является посредником, который дает рекомендательные советы, не носящие обязательный характер для субъектов. Во многих случаях помощь нейтральной стороны является эффективной, т.к. позволяет взглянуть на конфликт «со стороны».

Тем самым следует отметить, что переговоры, являясь неотъемлемой частью медиативной процедуры, обладают наибольшей эффективностью при разрешении юридических разногласий. Данная процедура в Российской Федерации находится на стадии развития. Её становление осуществляется посредством Федерального закона №193–ФЗ от 27 июля 2010г. «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».

В любом конфликте, в первую очередь, должно учитываться мнение всех сторон. Это важно для того, чтобы достичь благоприятной обстановки, необходимой для принятия удовлетворяющих всех результатов [2, с. 13]. Поэтому определенную роль в переговорах играет грамотный посредник, который сможет убедить стороны пойти на взаимные уступки, найти компромисс, и тем самым прийти к решению мирным путём. В целом переговоры можно рассматривать как процесс диалогового общения. Общение – это одна из самых распространенных форм деятельности человека. Следует также отметить, что переговоры – это осознанный и целенаправленный обмен мнениями с определенной целью – разрешение конфликта [1, с. 124-125]. В переговорах важным моментом является не только умение слушать своего оппонента, но и видеть его проблемы, «прогоняя» через собственное правовое сознание. Так, Т.В. Худойкина в своих статьях отмечает, что для более эффективного воздействия на процесс переговоров, следует повышать уровень правового сознания субъектов, что в дальнейшем будет способствовать снижению конфликтов [4; 5].

Целью проведения такого вида деятельности как переговоры является успешное нахождение компромисса. Данная процедура имеет ряд преимуществ при разрешении конфликта [3, с. 174-175]. Важнейшим элементом переговорного процесса является правильно поставленная техника проведения, профессиональная тактика посредника, а также те приемы переговоров, которые будут способствовать уважительному отношению конфликтующих сторон.

Таким образом, процедура переговоров является сложным процессом по управлению конфликтом между сторонами. В сложных современных условиях именно такая процедура позволяет открыть рамки дозволенного общения, в ходе которого субъекты конфликта будут прислушиваться к мнению своего оппонента и при этом стараться учитывать его интересы.

Список литературы

1. Брыжинская Г.В., Фошин В.В. Техника ведения переговоров // Міжнародний науковий журнал. 2016. Т. 3. № 5. С. 124-125.
2. Брыжинская Г.В., Ханина И. С. Психологические аспекты переговоров // СМАЛЬТА. 2016. № 3. С. 13-15.
3. Левин В. Ф., Брыжинский А. А., Худойкина Т.В. Перспективы развития альтернативных форм разрешения правовых споров и конфликтов // Вестник Мордовского университета. 2006. Т. 16. № 1. С. 173-181.
4. Худойкина Т.В. К вопросу о выявлении характера правового сознания // Перспективы науки. 2015. № 11 (74). С. 116-119
5. Худойкина Т.В. Технология оценки и измерения правового сознания // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 104-106.

СЕКЦИЯ №19.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.07)

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ

Юрченко Л.Г.

Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани

Происходящие изменения в социальной и экономической жизни страны нашли свое отражение и в сфере образования. В современном обществе возрастает потребность в образовательных реформах, несущих в себе не только большой развивающий и обучающий потенциал, но и позволяющих сохранять здоровье всех участников образовательного процесса. Это возможно, если педагог профессионально компетентен, физически и психологически здоров, а также устойчив к развитию негативных профессионально-обусловленных состояний. Современный педагог не столько носитель знаний, образец поведения, подражания для детей, сколько мастер, способный научить своих подопечных находить нужные знания в безбрежном океане современных наук приобретать опыт самообразования, самоактуализации.

Все эти профессиональные умения и свойства характера приходят с опытом и приобретением мастерства.

А как же быть молодому педагогу, только что окончившему учебное заведение?

Многие молодые специалисты сталкиваются с проблемой адаптации в профессиональном коллективе в новом для себя статусе.

На современном этапе обучения учитель должен обладать не только знаниями предмета, методики его преподавания, но и предвидеть, прогнозировать результаты своей деятельности, определять перспективы развития своих воспитанников.

В начале своей профессиональной деятельности молодой преподаватель сталкивается с определенными трудностями. Начиная педагог должен освоиться в новом коллективе, наладить правильное отношение с детьми, уметь грамотно и эмоционально говорить на уроках, стараться заинтересовать детей своим предметом – это далеко не полный перечень проблем.

Нами была поставлена цель – выявить некоторые особенности адаптации молодых специалистов и их зависимость от уровня толерантности и уверенности в себе.

Методом опроса молодых специалистов (выборка является независимой – 26 человек) школ Славянского района были выявлены основные проблемы начинающих педагогов со следующими показателями: неуверенность в своих способностях – 69%; непринятие в уже сложившийся педагогический коллектив – 43%; трудность в работе с детьми с девиантным поведением – 66%; невозможность применения инновационных технологий в учебном процессе – 72%; трудности в понимании возрастных особенностей учащихся – 44%; трудность заинтересовать школьников содержанием учебного материала – 59%.

В ходе опроса, мы обратили свое внимание на проблему непринятия молодого специалиста педагогическим коллективом и с помощью авторской анкеты провели опрос и получили следующие результаты:

- зачастую, преподаватели старшего поколения применяют в своей педагогической деятельности авторитарные методы работы, считая инновационные подходы неэффективными по отношению к «трудным» детям и что их уже давно накопленный педагогический опыт подтверждает их позиции.

- детям трудно перестроиться с одного стиля на другой и они принимают «педагогика сотрудничества» за слабость характера молодого специалиста, в связи с этим учителю не удастся внедрить инновационные технологии в учебный процесс и они прибегают к давно уже проверенному авторитарному стилю обучения.

Проанализировав, данный спектр проблем, мы решили проверить личностные особенности молодых специалистов.

Группе предлагалось определить общий уровень своей толерантности с помощью Экспресс-опросника "Индекс толерантности" (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлалев, Л. А. Шайгерова).

После количественной обработки получены следующие результаты:

5 человек имеют высокий уровень толерантности (19%); 14 человек – средний (54%); 7 человек – низкий (27%).

Максимальное количество баллов в данном тесте – 132. Средний балл всей группы – 64. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Все с той же группой опрашиваемых, был проведен тест Райдасола – «уверенность в себе», и выяснилось, что группа дала также средний показатель.

Сопоставив эти показатели, мы проследили, что чем выше уровень толерантности, тем больше балл (оценка) уверенности в себе.

Из полученных результатов мы можем сделать вывод, что проблемы которые встают перед молодым специалистом напрямую зависят от личностных качеств. Ведь «педагогика сотрудничества», а значит и «толерантность» - это те качества, без которых невозможны какие-либо преобразования в современной школе. Часто корни нетерпимости уходят в невежество и страх, а отсюда и неуверенность в себе.

В среднем по результатам исследования у группы толерантность находится на низком уровне.

На наш взгляд, воспитание толерантности очень важно, но невозможно в условиях авторитарного стиля общения «учитель — ученик». Поэтому одним из условий воспитания толерантности является освоение учителем определенных демократических механизмов в организации учебного процесса и общения учеников друг с другом и с учителем.

Если педагог толерантен, он уверен в себе, в своих способностях, открыт, недирективен, доброжелателен. Он выступает по отношению к учащемуся в роли наставника.

Решение данной проблемы мы видим в качественной и продуктивной работе школьного психолога не только с учениками, но и с молодыми преподавателями.

Решение проблемы также невозможно без соответствующей психолого-диагностической подготовки учителя, который не только учит детей, но и помогает решать личностные проблемы учащихся, умеет определять их состояния, стремления, страхи, фрустрации, тревоги.

Список литературы

1. Безносков, С. П. Профессиональные деформации личности [Текст] / С. П. Безносков ; МВД. – СПб. : Речь, 2014. – 272 с.
2. Коржова, Е. Ю. Психология адаптации педагогов к профессиональной деятельности [Текст] / Е. Ю. Коржова ; Балт. пед. акад., Ин-т психологии человека. – СПб. : Балт. пед. акад., 2006. – 159 с.
3. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] : учеб. пособие / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова ; Рос. акад. образования, МПСИ. – М. : МПСИ : Флинта, 2013. – 144 с.

СЕКЦИЯ №20.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 19.00.10)

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

Сурженко Л.В., Кох М.Н.

Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар

«Зависимость» и «аддикция» относятся к числу относительно новых для отечественной науки терминов. Немногим более десяти лет назад они появились в составленном А.Е. Личко и Н.Я. Ивановым «Словаре современной американской психиатрической терминологии с ее отличиями от принятой в России». В иностранной литературе они используются значительно шире. В ситуации терминологической несогласованности одни авторы рассматривают «аддикцию» как болезнь, а термином «зависимость» описывают сопутствующие формы поведения; другие являются приверженцами противоположного мнения; третьи - не делают различий данных терминов. Вместе с тем все более явно прослеживается тенденция к расширению границ в понимании аддикций: параллельно с традиционными (так называемыми химическими) все чаще упоминаются поведенческие зависимости [1]. Среди поведенческих видов зависимостей особое место занимает зависимость от Интернета.

В самом общем виде Интернет-зависимость обозначается как нехимическая зависимость от пользования Интернетом, сопровождающаяся социальной дезадаптацией и выраженными психологическими симптомами. Во многих психологических словарях Интернет-зависимость определяют как, психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета [2].

Терминология проблемы еще не вполне устоялась. Используются термины «зависимость от Интернета», «Интернет-аддикция», «компьютерная аддикция», «проблематичное интернет-пользование», «избыточное/патологическое применение Интернета» и др.

При большом количестве наименований ученые относительно едины в определении поведенческих характеристик, которые раскрывают данный феномен.

М. Орзак была проведена систематизация изученных симптомов Интернет-зависимости. Согласно ее классификации, все симптомы были разделены на психологические и физические. По мнению М.Орзак, к психологическим симптомам интернет-зависимости относятся:

- хорошее настроение, эмоциональный подъем за компьютером;
- нежелание прекращать деятельность;
- возрастание количества часов, проводимого в Сети;
- игнорирование близких людей и знакомых;

- возникновение депрессивных состояний, раздражения при необходимости отвлечься от компьютера;
- проблемы в трудовой или учебной деятельности.

Физические симптомы:

- синдром карпального канала;
- ощущение рези в глазах;
- цефалгия;
- болевые ощущения в позвоночнике;
- нерегулярное питание, пропуск приемов пищи;
- отсутствие личной гигиены;
- бессоница, изменение режима сна [6].

Кимбели Янг предлагает разделять расстройства, связанные с использованием Интернетом, на пять видов:

1. Киберсексуальная зависимость: тяга к нахождению на порнографических сайтах в Интернете, обсуждение сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых».
2. Зависимость от социальных аспектов Интернета, т.е. от общения в чатах, групповых онлайн-игр, следствием чего становится замещение реальных людей виртуальными.
3. Патологическая зависимость, отражающая привязанность к онлайн-аукционам или покупкам в интернет-магазинах.
4. Компulsive навигация по WWW: бесконечные путешествия по Сети, поиск информации по базам данных и поисковым сайтам.
5. Компьютерная (игровая) зависимость.

Р. Дэвис предложил когнитивно-поведенческую модель интернет-аддикции, выделив две ее формы, которые обозначил как специфическое патологическое использование Интернета (SpecificPathologicalInternetUse) и генерализованное патологическое использование Интернета (GeneralizedPathologicalInternetUse). Первая форма являет собой зависимость от той или иной специфической функции Интернета (онлайн-сексуальные службы, онлайн-игры, онлайн-продажа акций и т.д.). Тематическое содержание зависимости сохраняется и часто реализуется и вне Интернета. Вторая форма – это неспециализированное, многоцелевое использование Интернета, которое описывается большим количеством времени, проводимого в сети без четкой цели (общение в чатах, зависимость от электронной почты и т.д.), т.е. в значительной степени связана с социальными аспектами Интернета.

Главным механизмом формирования интернет-зависимости, по мнению Н. А. Носова, выступает смещение цели в виртуальный мир для компенсации проблемных сфер жизни человека через иллюзорное удовлетворение основных потребностей личности за счет создания в виртуальной реальности желаемой личности. Смещение цели из реальной жизни личности в виртуальную достигается за счет возможности сокрытия в сети «Интернет» любого проявления жизни (возможности изменения пола, имени, переживаний, эмоций).

К. Янг разработана трехуровневая модель, объясняющая пристрастие многих людей к патологическому применению Интернета. Эта модель представлена аббревиатурой ACE (Accessibility, Control, Excitement)[3]. Согласно модели, интернет-зависимость формируется в результате доступности (Accessibility) определенных действий, причем как правило и результат этих действий доступен через очень короткий промежуток времени; в результате сохранения контроля (Control) за совершаемыми действиями и последствиями собственных решений; в результате эмоционального подъема, возбуждения (Excitement) от результатов собственных действий (победа/поражение, доход/финансовая потеря и т.д.)

Многие исследователи отмечают, что зависимость от Интернета — процесс стадийный. К. Янг рассматривает 3 стадии: на начальной стадии происходит знакомство и заинтересованность Интернетом, а также новыми возможностями, которые открываются перед личностью (engagement), на следующей — Интернет замещает значимые стороны жизнедеятельности человека (substitution), на последней стадии можно говорить об «уходе» в виртуальную реальность (escape)[3].

Для Дж. Грохола[5] феномен зависимости от Интернета рассматривается как стадия освоения информационных технологий. «Зацикливание» на первой стадии — стадии «очарования» (enchantment) у человека, осваивающего новые технологии, отмечаются поведенческие реакции, которые могут быть восприняты как психологическая зависимость. Естественное избавление от наметившейся зависимости обозначено переходом на стадию «разочарования» (disillusionment), за которой следует стадия

«сбалансированности» (balance). Таким образом, Д. Грохол рассматривает зависимость как «застывание» на одной из неизбежных стадий освоения информационных технологий.

М. Гриффитс [4] утверждает, что большинство активных пользователей Интернета не являются собственно интернет-аддиктами, а используют Сеть для реализации иных аддикций. По утверждению автора, зависимость от Интернета представляет собой некую группу различных поведенческих зависимостей, где компьютер выступает только средством их реализации, а не объектом аддикции.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что интернет-аддикция – это реально существующий феномен современного мира. Несмотря на наличие большого количества эмпирических исследований, ученые не выработали целостного понимания данного феномена. Отмечается несогласованность и разрозненность понятийно-категориального аппарата, что в определенной степени затрудняет исследование интернет-аддикций. Тем не менее, существует ряд фундаментальных исследований (К.Янг, И. Голдберг, А.Е., Д. Грохол и др.), которые создают основу для дальнейших научных исследований механизмов формирования и развития аддиктивного процесса и, соответственно, в разработке программ психологической профилактики интернет-аддикций.

Список литературы

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. - 2008. - №2. - С. 90-100.
2. Кох М.Н., Сурженко Л.В. Актуальность проблемы интернет-зависимости в информационном обществе // В сборнике: Россия и Европа: связь культуры и экономики / Материалы XVII международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Н.В. Уварина. - 2017. - С. 187-190.
3. Янг К. Диагноз - Интернет-зависимость// Мир Интернет. - 2000. - №2.-С.24-29.
4. Griffiths M. Does internet and computer addiction exist?: some case study evidence // APA Annual Convention, 1997.
5. Grohol J. Internet Addiction guide // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://psychcentral.com/netaddiction>
6. Orzack M., Hecht Ph.D. Computer Addiction Services. 1996-2003. <http://www.computeraddiction.com>

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.

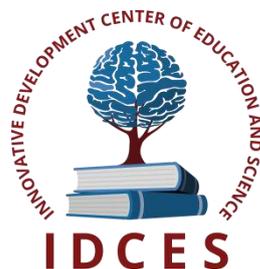
IV Международная научно-практическая конференция **«Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире»**, г. Воронеж

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



**Тенденции развития психологии, педагогики
и образования**

Выпуск IV

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

г. Казань

2017 г.

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка авторская

Подписано в печать 10.06.2017.
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 6,8.
Тираж 250 экз. Заказ № 064.

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